

organizadores | Anna Coelho | Bruno Silva

SABERES COMPARTILHADOS

reflexões
sobre
Educação
e Ensino
de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



organizadores | Anna Coelho | Bruno Silva

SABERES COMPARTILHADOS

reflexões
sobre
Educação
e Ensino
de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



pimenta
cultural
2022
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

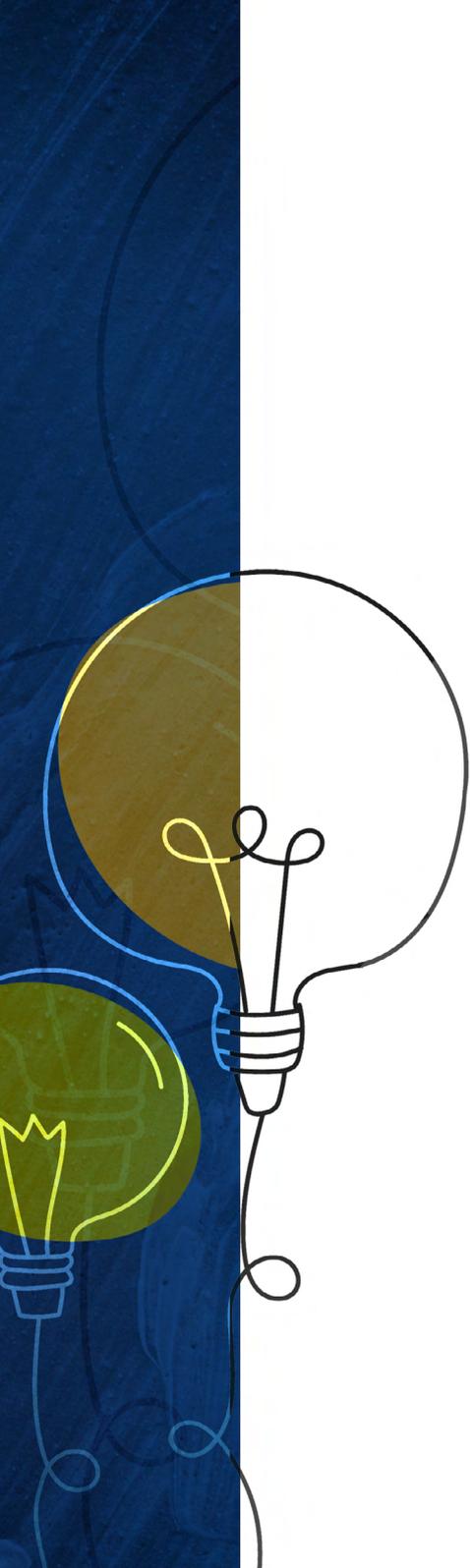
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

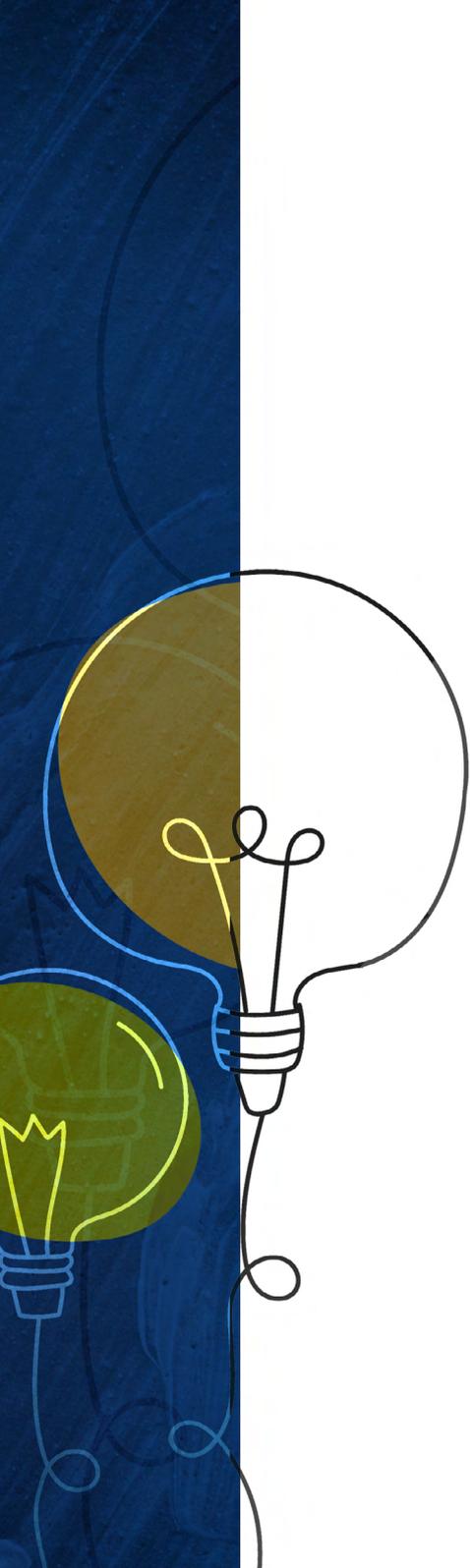
Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil



Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

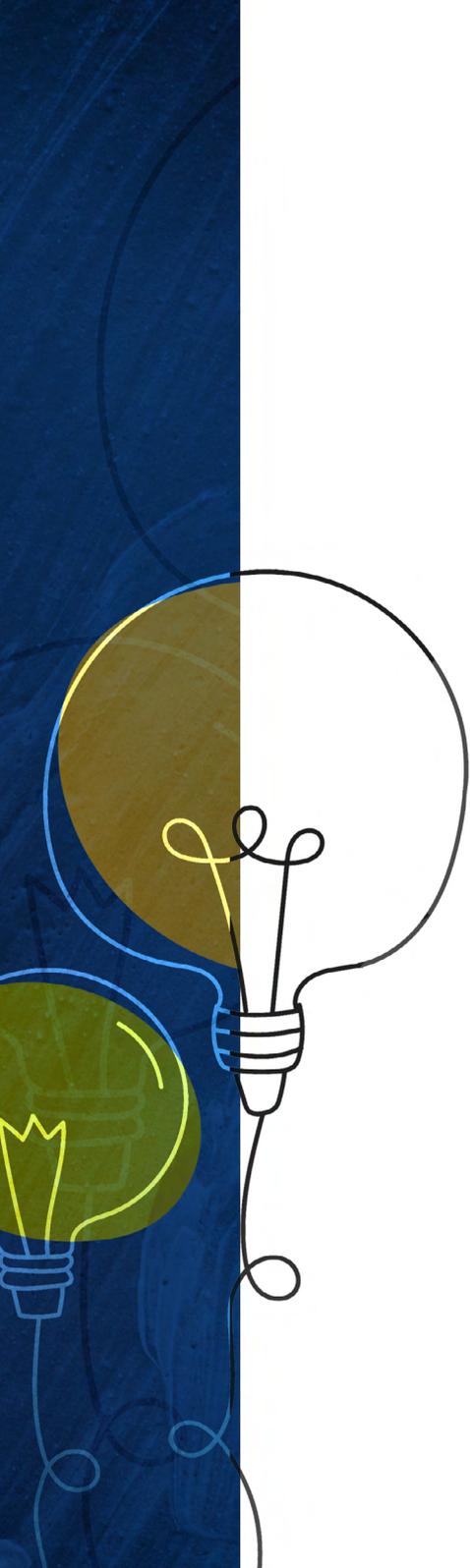
Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

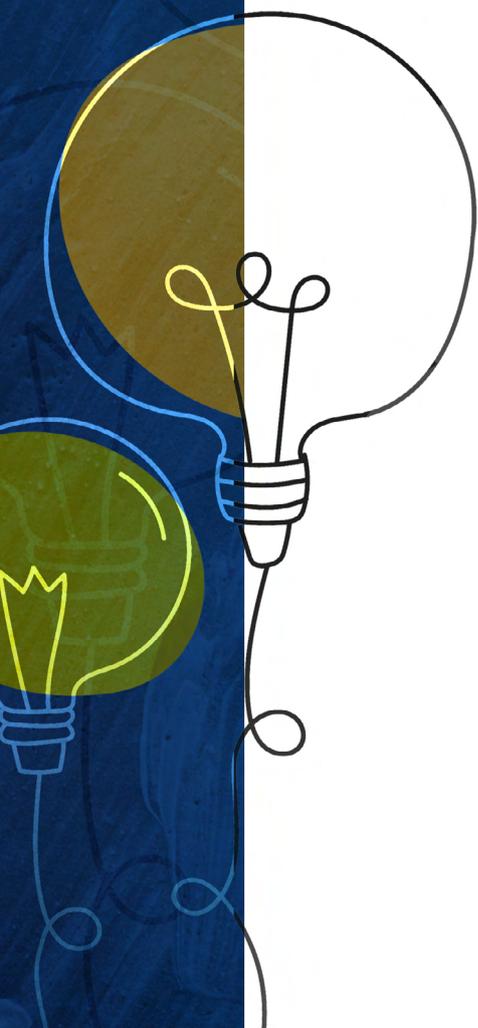
Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>



Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

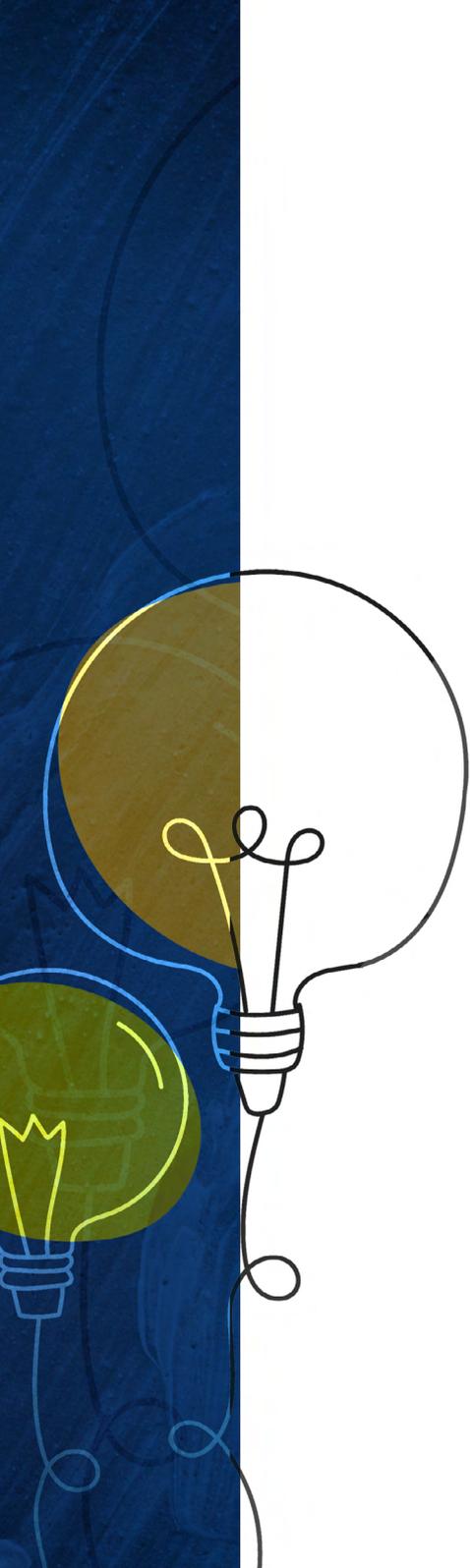
Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil



Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

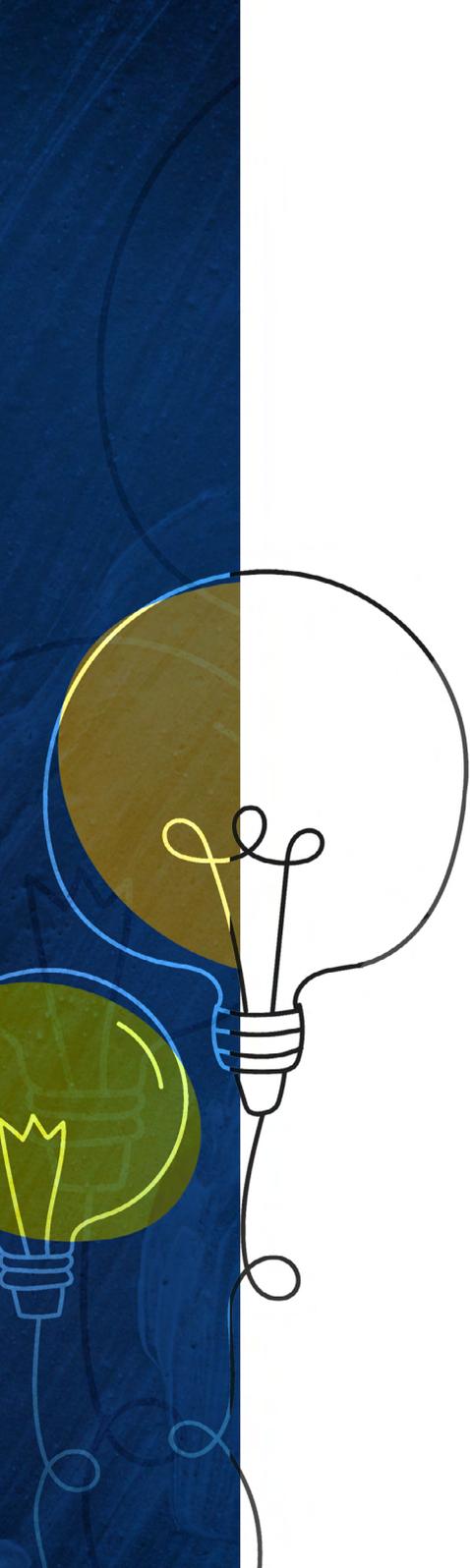
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	André Furtado
Organizadores	Anna Coelho Bruno Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes compartilhados: reflexões sobre Educação e Ensino de História. Anna Coelho, Bruno Silva - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 316p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-401-2 (brochura)
978-65-5939-400-5 (eBook)

1. Educação. 2. História. 3. Ensino. 4. Aprendizagem.
5. Escola. I. Coelho, Anna. II. Silva, Bruno. III. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMEN-
TO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PES-
QUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA /

MESTRADO PROFISSIONAL – POLO XINGUARA

COORDENAÇÃO (2019-2022):

PROF. DR. BRUNO SILVA

CORPO DOCENTE:

PROF. DR. ANDRÉ FURTADO

PROFA. DRA. ANNA COELHO

PROF. DR. CARLO GUIMARÃES MONTI

PROF. DR. DANIEL BRASIL JUSTI

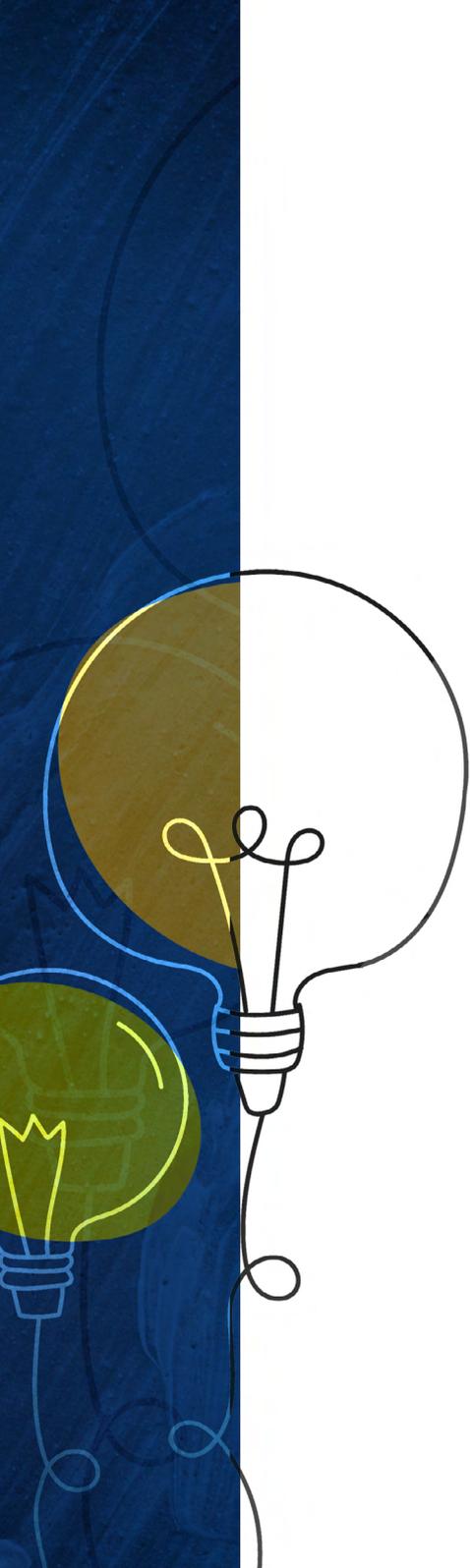
PROF. DR. EDUARDO DE MELO SALGUEIRO

PROF. DR. HERALDO MÁRCIO GALVÃO JÚNIOR

PROFA. DRA. KARLA LEANDRO RASCKE

PROFA. DRA. LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE RABELO

PROFA. DRA. VALERIA MOREIRA COELHO DE MELO



SUMÁRIO

Prefácio 14

Parte I

ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO

Capítulo 1

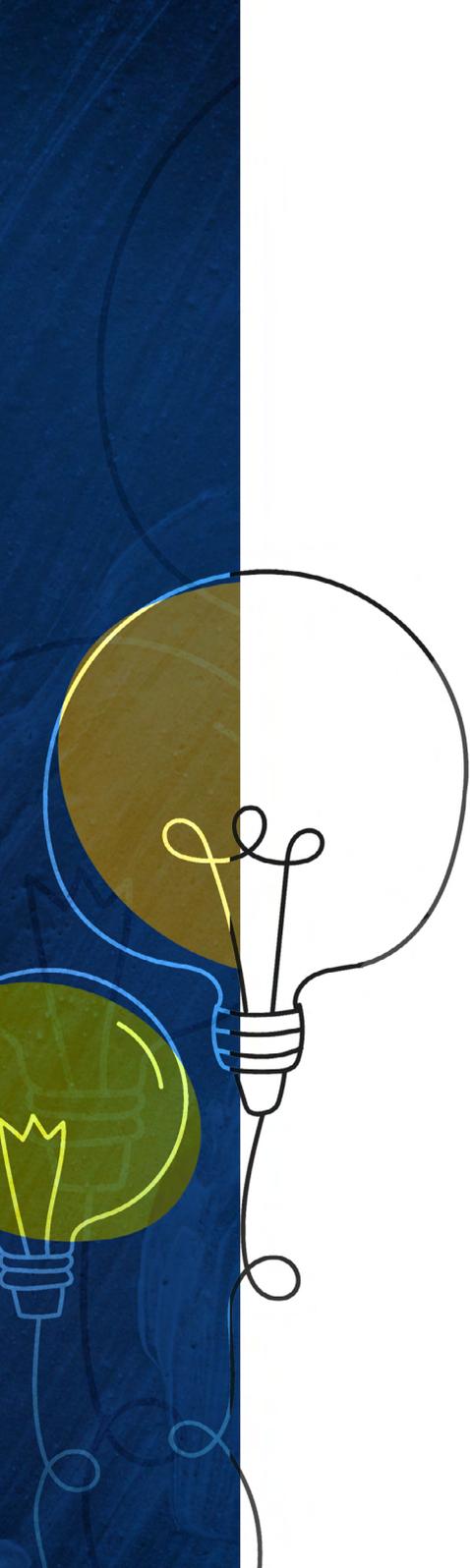
**O uso de esquemas
no ensino de história:**
o letramento entre a oralidade
e a escrita escolar 23
Helenice Aparecida Bastos Rocha

Capítulo 2

**O ensino de história
na modalidade profissional:**
uma experiência a partir
das diretrizes do currículo
de história no ensino técnico 54
Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva
Cristina Meneguello

Capítulo 3

Educação a serviço do império:
os relatórios do Barão
e Visconde de Arary 78
Anna Coelho



Capítulo 4

**Docência, investigação e formação
de professores de história
na Universidade Federal do Pará**

– UFPA, *campus* de Ananindeua 98

Francivaldo Alves Nunes

Parte II

ENSINO DE HISTÓRIA: TEMAS E FONTES

Capítulo 5

**O ensino de história das mulheres
e as pautas sociais do presente** 118

Martha Victor Vieira

José Lucas Ribeiro Sousa

Capítulo 6

Retrato escravo:

visualidade e produção
do conhecimento histórico
na sala de aula..... 136

Geovanni Gomes Cabral

Capítulo 7

A história representada no *instagram*:

algumas questões sobre história e ensino..... 156

Erinaldo Cavalcanti

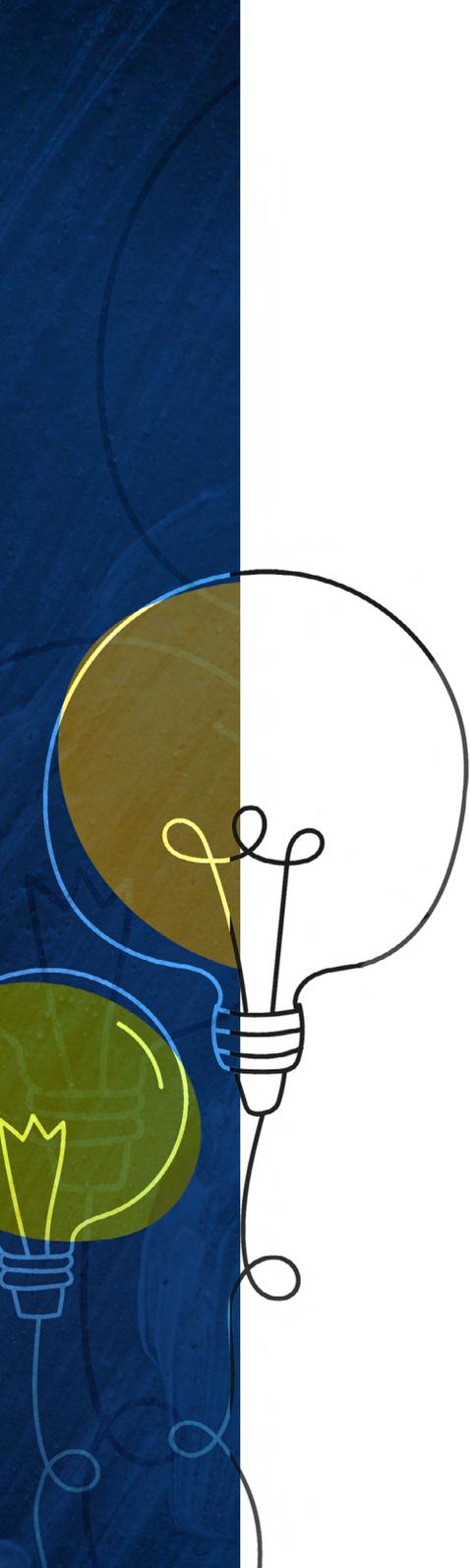
Capítulo 8

“Educar a juventude no civismo”:

pedagogia cívico-patriótica e nacionalismo
em tempos autoritários (1970-1971) 182

Cristina Ferreira

Ana Carolina Zimmermann



Capítulo 9

**Educação de pessoas surdas
na escola inclusiva:**

o desafio do ensino bilíngue..... 208

Ana Paula dos Santos Silva

Francisca Maria Cerqueira da Silva

Bernard Arthur Silva da Silva

Parte III

ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIAS

Capítulo 10

História das migrações na sala de aula:

possibilidades de aprendizagens 233

Franciane Gama Lacerda

Capítulo 11

A Igreja do Rosário dos Homens Pretos:

um experimento pedagógico sobre

o patrimônio negro em Belém do Pará 252

Antônia Maria Rodrigues Brioso

Júnia de Barros Braga Vasconcelos

Capítulo 12

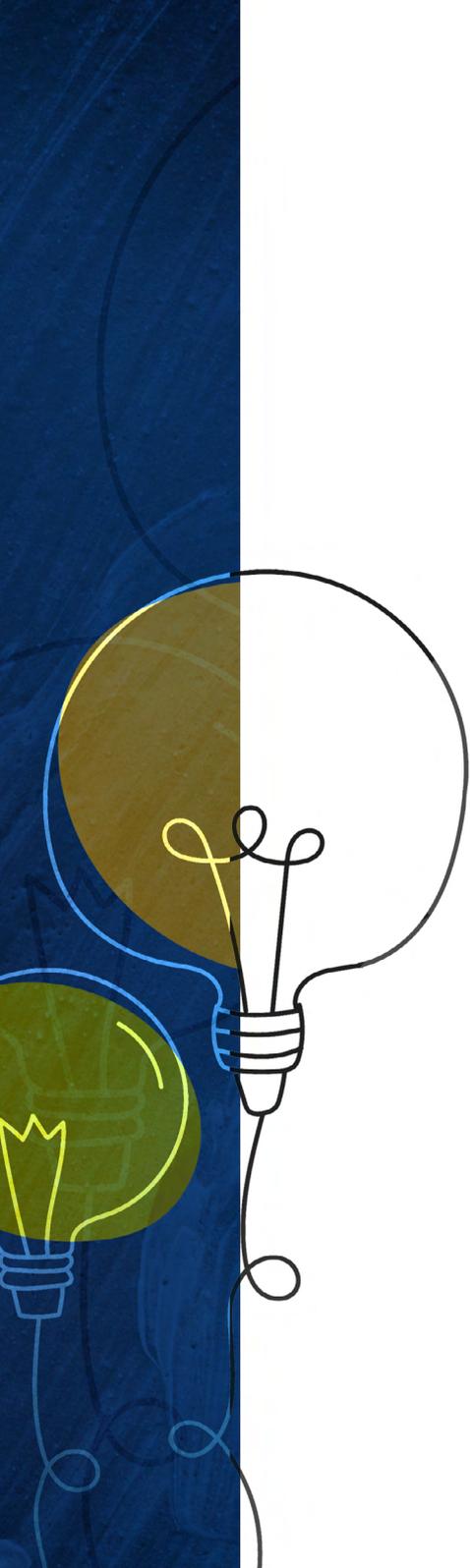
**Ensino de história
e programas de monitoria:**

práticas e experiências de orientação

e formação acadêmica..... 269

Andrey Minin Martin

Kely Martins Cunha



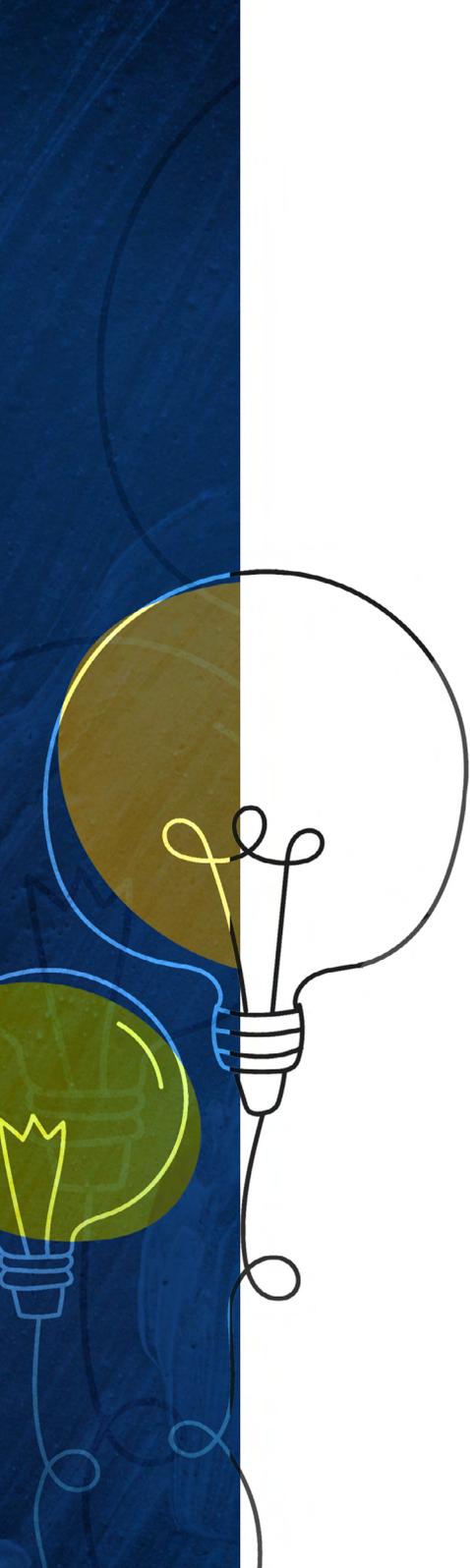
Capítulo 13

**A história do ensino
de história e as perspectivas
para o uso de documentos 288**

Carlo Guimarães Monti

Sobre os organizadores e os autores 307

Índice remissivo..... 314



PREFÁCIO

LONGE DA SALA DE AULA, PERTO DA TIRANIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO EXERCÍCIO DA LIBERDADE

Em sua mais recente publicação de fôlego, um livro de viés teórico-metodológico ainda sem tradução no Brasil e intitulado *Le travail de l'histoire* (Éditions de la Sorbonne), de 2018, o medievalista da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Étienne Anheim, enfatiza que, ao contrário de tomar exclusivamente para si e, portanto, monopolizar a profusão de discursos responsáveis por informar acerca do passado, o ofício de historiador – entre ensino e pesquisa – se notabiliza por seu duplo caráter, individual e coletivo.

Adicionalmente – continua o investigador –, tal *métier* tem em seu horizonte, pela própria natureza de sua epistemologia, a meta de fomentar potencialidades que fortaleçam a capacidade reflexiva no tocante às aproximações ou distâncias necessárias em face dos tempos idos, desde que devidamente animado por um projeto científico de conhecimento eticamente orientado. Com efeito, as práticas da História, enquanto narrativa e disciplina, devem oferecer aos estudantes uma relação emancipada com os saberes e com o mundo. No entanto, para atingir esse objetivo, é mister que se atente, por meio dos processos educacionais, ao fato segundo o qual se trata de um trabalho que precisa, num só tempo, ser uma atividade de autoanálise e um olhar crítico a respeito do outro que se desenvolve através dessa interação.

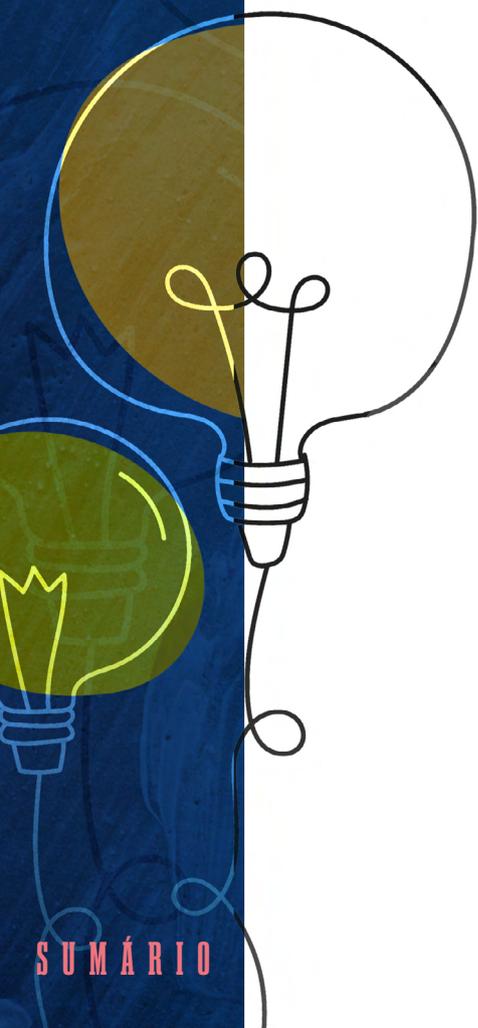
Neste sentido, a coletânea organizada por Anna Coelho e Bruno Silva busca apresentar os entrelaçamentos dos pontos supracitados,

aliando questões curriculares, temas e fontes pouco usuais ou mesmo experiências contemporâneas de uma docência cidadã e inclusiva, sendo que todos os capítulos realizam interfaces com o Ensino de História mediante conexões diretas.

Mas, sem a pretensão alcançar todo o leque de possibilidades e problemas com os quais os territórios da Educação tem lidado há, pelo menos, meio século, os estudos reunidos neste livro podem ser vistos, antes de tudo, como provas da pujante produção historiográfica imersa no Ensino de História ou em diálogos inequívocos com este campo do nosso ofício, que tem encontrado caminhos e soluções inteligentes aos desafios educacionais ainda em voga.

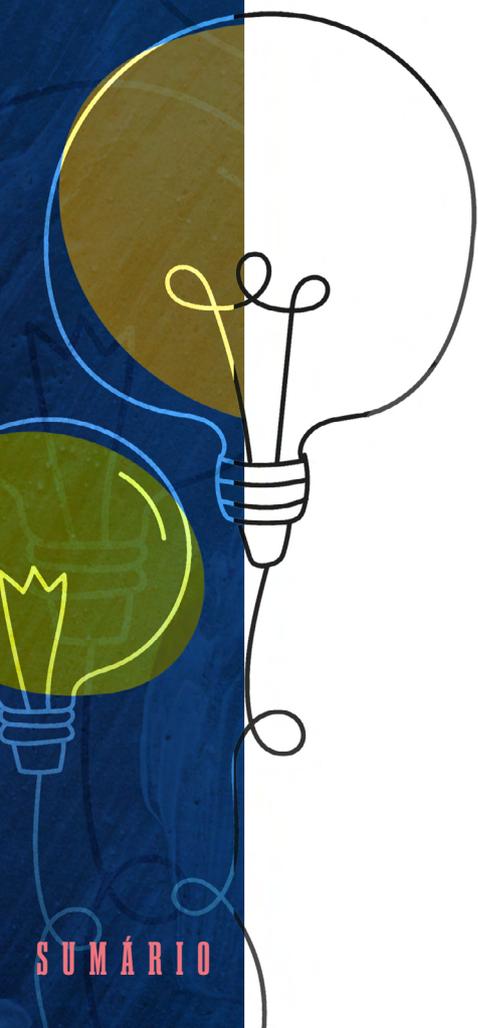
Tanto é assim que sua presença (e resistência) na área teve o fôlego renovado com os debates e formulação, oficialmente ao menos desde 2007, do Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) em rede, ancorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Uma vez aprovada a proposta, em 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o referido Programa de Pós-Graduação em Ensino de História deu início aos seus trabalhos exatamente um ano depois, em agosto 2014.

Nesta quase uma década de existência e pleno funcionamento, o PROFHISTÓRIA se expandiu e chegou a regiões até então impensáveis, como a cidade paraense de Xinguara, que, distanciada aproximadamente 800 km da capital do estado, Belém, sequer dispunha da presença de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em seu próprio território ou em regiões vizinhas até àquele momento. Refiro-me à criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), que nasceu por esse mesmo período de emergência do PROFHISTÓRIA, embora fruto de outro processo, a saber: o desmembramento do *Campus* de Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA), através da Lei no 12.824, de 5 de junho de 2013, que o converteu, a partir daí, em sede da nova IES, ou seja, a UNIFESSPA.



Os propósitos e objetivos *multicampi* fizeram com que esta última instituição chegasse ao município xinguarense, responsável por inaugurar, justamente com a Licenciatura em História, as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2014, no Instituto de Estudos do Trópico Úmido (IETU). Alguns anos depois, em 2019, sob a Coordenação de um dos organizadores destes *Saberes compartilhados: reflexões sobre Educação e Ensino de História*, o Professor Bruno Silva, o corpo docente do curso obteve a aprovação de um polo do PROFHISTÓRIA, a despeito de alguns espantosos obstáculos internos, muito embora tenha vencido, ao fim e ao cabo, a sensatez e a inteligência. Tais qualidades contaram, originalmente, com a participação dos organizadores da presente coletânea, somado aos nomes dos Professores Andrey Minin Martin – à época docente na UNIFESSPA –, Daniel Brasil Justi e Eduardo de Melo Salgueiro, todos atuantes em Xinguará, além das inestimáveis contribuições de Carlo Guimarães Monti, Karla Leandro Rascke, Valéria Moreira Coelho de Melo, colegas do *Campus* de Marabá, e ainda, igualmente oriunda da sede, de Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, que hoje também é Vice-Reitora da instituição.

A menção aos aspectos supracitados que se vinculam tanto ao itinerário quando ao ponto de chegada no qual nos encontramos na presente data se faz necessária, pois, a partir dos laços acadêmicos estabelecidos por intermédio do Mestrado Profissional em Ensino de História da UNIFESSPA que este livro começou a ser pensado. Em realidade, sua gênese atrela-se ao fato de que muitos de seus colaboradores haviam participado, entre outras ações, de *Lives* ao longo do pandêmico 2020, uma espécie do Ano I, que, a despeito de toda a tragédia que representou (e segue simbolizando), viabilizou formas diversas de difusão do conhecimento. As transmissões foram produzidas dentro do projeto do Fórum *on-line* intitulado “‘Sextou’ no PROFHISTÓRIA”, que, acolhendo na íntegra o espírito da rede nacional, literalmente juntou, em suas duas edições, professores de Norte a Sul do país.

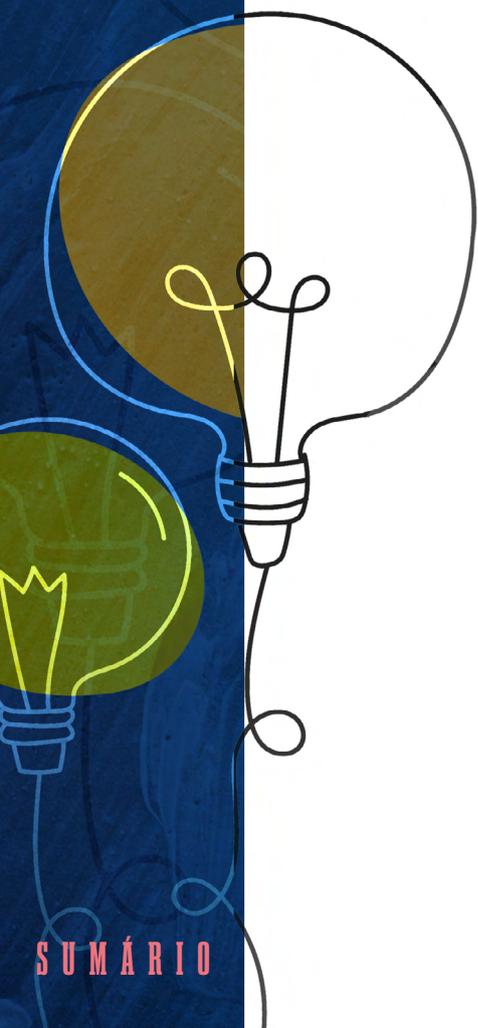


A coletânea, portanto, não se afastou dessa configuração e, dividida em três partes, faz jus ao sucesso dos eventos, das relações e trocas intelectuais que a informaram, congregando pesquisadores oriundos de mais de quinze universidades e cujas formações igualmente mantiveram contatos internacionais, tais como, no Brasil: a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal Fluminense (UFF) que se somam às já citadas UFRJ, UFPA e UNIFESSPA; e ainda, do exterior: as argentinas Universidad Nacional General de San Martín e Universidad Católica de Santa Fe ou as estadunidenses University of Texas (UT) e University of Tennessee.

Assim, na primeira Parte, denominada *Ensino de História e currículo*, estão reunidos quatro capítulos.

O primeiro deles, intitulado *O uso de esquemas no Ensino de História: o letramento entre a oralidade e a escrita escolar*, de Helenice Aparecida Bastos Rocha, busca discutir os nexos da exposição realizada pelo professor em sala de aula e a sua utilização de recursos didáticos responsáveis pela evocação de saberes históricos. De inspiração metodológica de viés etnográfico – os termos são da autora –, o capítulo detalha os resultados do trabalho de campo e mergulha na dinâmica discente para apreciar os registros advindos da investigação.

No segundo, denominado *O Ensino de História na modalidade profissional: uma experiência a partir das diretrizes do Currículo de História no Ensino Técnico*, escrito em coautoria por Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva & Cristina Meneguello, é analisada a inserção dos campos que anuncia, especialmente junto a turmas de En-



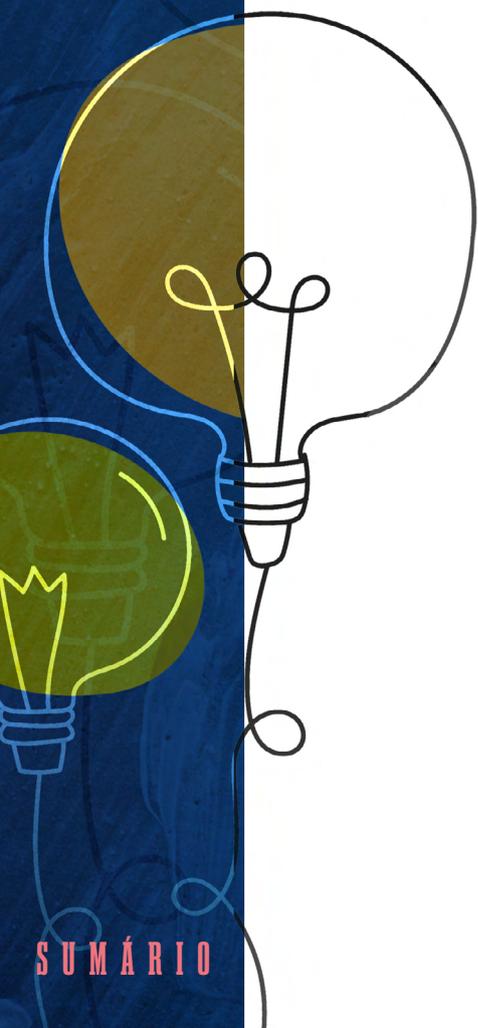
sino Médio que também são atendidas na modalidade educacional em apreço. Assim, o estudo transita entre as normas e as práticas que integram o cotidiano da formação profissionalizante.

O capítulo 3, intitulado *Educação a serviço do Império: os relatórios do Barão e Visconde de Arary*, de Anna Coelho, procura refletir sobre o diagnóstico que então se constituía sobre o Ensino na província do Pará, partindo da atuação de Antonio Lacerda Chermont, personagem nobre em destaque, cujos registros em postos do governo enfatizavam os problemas sobretudo das comarcas do interior. A compreensão suscitada daí sublinha a serventia que tais ações tiveram para que ele angariasse reconhecimento na Corte.

No quarto texto, que recebeu o título de *Docência, investigação e formação de professores de História na Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Ananindeua*, de Francivaldo Alves Nunes, há o empenho em mapear o perfil profissional que se constitui a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) citado através de uma análise qualitativa, via documentos oficiais, a exemplo das diretrizes aludidas que se somam ainda a pareceres, leis e decretos. Trata-se de um balanço urgente que convém observar com atenção e interesse.

A Parte II, ou seja, *Ensino de História: temas e fontes*, é composta por cinco capítulos.

O primeiro deles, de número 5, denominado *O Ensino de História das mulheres e as pautas sociais do presente*, é escrito por Martha Victor Vieira & José Lucas Ribeiro Sousa. Tal estudo enfatiza os principais aspectos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no tocante ao anos do Fundamental (6º ao 9º), para avaliar os encaminhamentos e as sugestões metodológicas, bem como o destaque dado a todos àqueles que, hoje, a bibliografia especializada convenceu chamar de *Excuídos da História*, conforme expressão *perrotiana* consagrada.

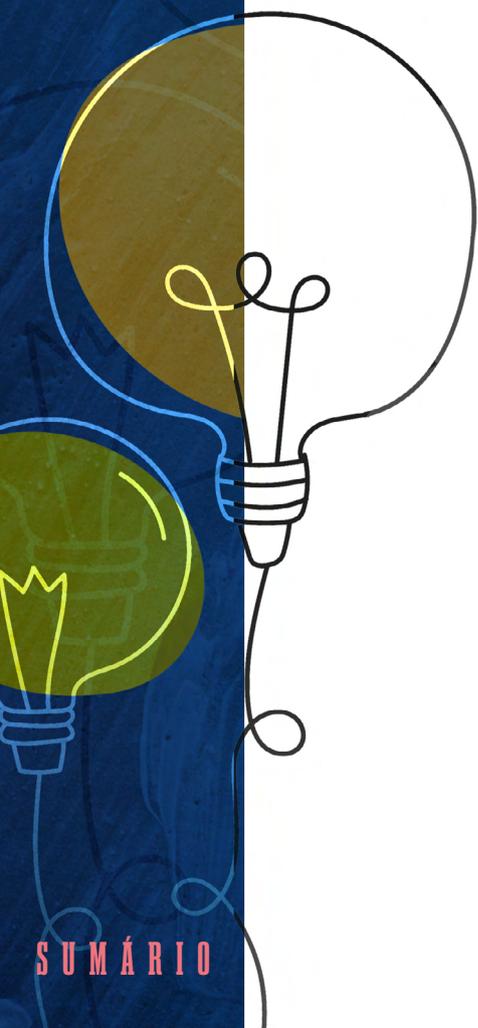


No sexto estudo, intitulado *Retrato escravo: visualidade e produção do conhecimento histórico na sala de aula*, de Geovanni Gomes Cabral, são avaliadas as fotografias de João Ripper e Sérgio Carvalho, divulgadas em 2010, como fontes potencialmente aptas a serem usadas no sentido de problematizar a situação de homens e mulheres em face da escravidão contemporânea, mas não como grafias fiéis de uma certa realidade e, sim, como um meio para refletir sobre a condição humana naquilo que mais importa: o direito de ir e vir, sem amarras.

Por sua vez, o capítulo 7, denominado *A História representada no Instagram: algumas questões sobre História e Ensino*, de Erinaldo Cavalcanti, o leitor se surpreende com um conjunto de 21 imagens escolhidas aleatoriamente a partir dos contatos da conta do grupo de pesquisa *iTempo*, que foram postadas na referida rede social no Dia do Historiador, comemorado no Brasil em 19 de agosto. A ideia consiste em avaliar as representações mais recorrentes, buscando estabelecer um *perfil*, para usar expressão corrente deste universo.

No oitavo estudo, intitulado *“Educar a juventude no civismo”: pedagogia cívico-patriótica e nacionalismo em tempos autoritários (1970-1971)*, de Cristina Ferreira & Ana Carolina Zimmermann, é investigado, atiladamente, as ações marcadas pelo culto aos elementos do passado, materializadas por comemoração de determinadas datas e personagens no biênio-chave da ditadura civil-militar brasileira e na implantação da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) como projeto educacional irmanado com o pensamento verde-oliva.

O capítulo 9, denominado *Educação de pessoas surdas na escola inclusiva: o desafio do ensino bilíngue*, escrito por Ana Paula dos Santos Silva, Francisca Maria Cerqueira da Silva & Bernard Arthur Silva da Silva, visa apresentar a pesquisa realizada na cidade de Xinguará sobre a temática que anuncia na chamada, para avaliar a organização do processo educacional dos sujeitos em apreço. Adicionalmente, o



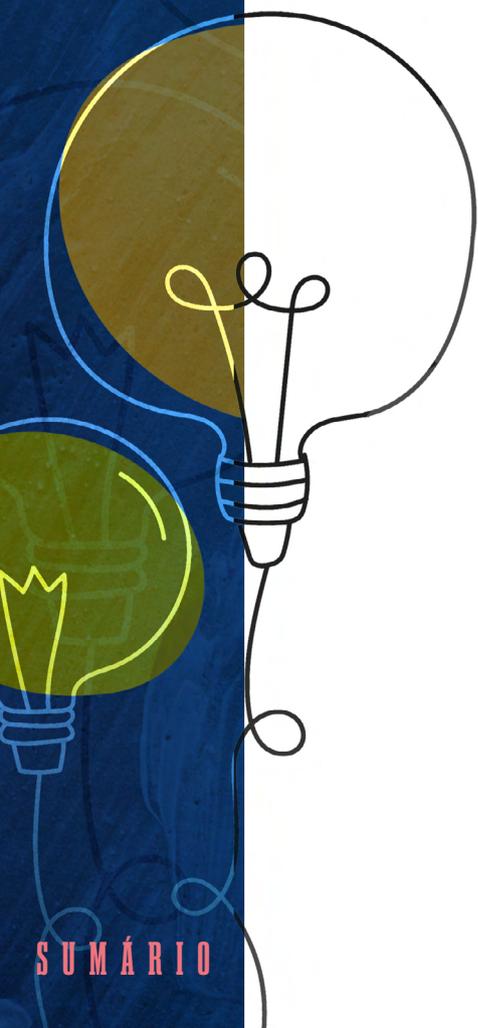
texto considera, inclusive como justificativa, a legislação nacional, estadual e municipal pertinente ao tema debatido.

A última Parte, III, que recebeu o título pelos organizadores, Coelho e Silva, de *Ensino de História e experiências*, é finalizada com quatro capítulos.

O primeiro deles, décimo do conjunto, intitulado *História das migrações na sala de aula: possibilidade de aprendizagens*, de Franciane Gama Lacerda, discute os usos dos registros orais no espaço escolar e os sentidos conferidos aos deslocamentos populacionais. Assim, foram realizadas, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica em História, entrevistas com familiares de migrantes para retratar os percursos de seus (ante)passados, que chegaram ao Pará no início do século XX.

No capítulo 11, denominado *A Igreja do Rosário dos Homens Pretos: um experimento pedagógico sobre o patrimônio negro em Belém do Pará*, produzido em coautoria por Antônia Maria Rodrigues Brioso & Júnia de Barros Braga Vasconcelos, é abordada a participação de escravizados na construção do templo cristão durante o oitocentos, que, hoje, apresenta-se como importante *lieu de mémoire* do tráfico Atlântico. Trata-se de um relevante sítio para a educação étnico-racial, pois destaca a tão silenciada presença afro-brasileira na região amazônica.

O décimo segundo estudo, intitulado *Ensino de História e programas de monitoria: práticas e experiências de orientação e formação acadêmica*, escrito a quatro mãos por Andrey Minin Martin & Kely Martins Cunha, então orientador e bolsista cujas atividades se realizaram na disciplina de História Medieval do curso de Licenciatura da UNIFESSPA, pode-se observar os relatos sobre as potencialidades, desafios e problemas envolvidos na aludida modalidade de intervenção educacional que fortalece, segundo os autores, o processo de aprendizagem.



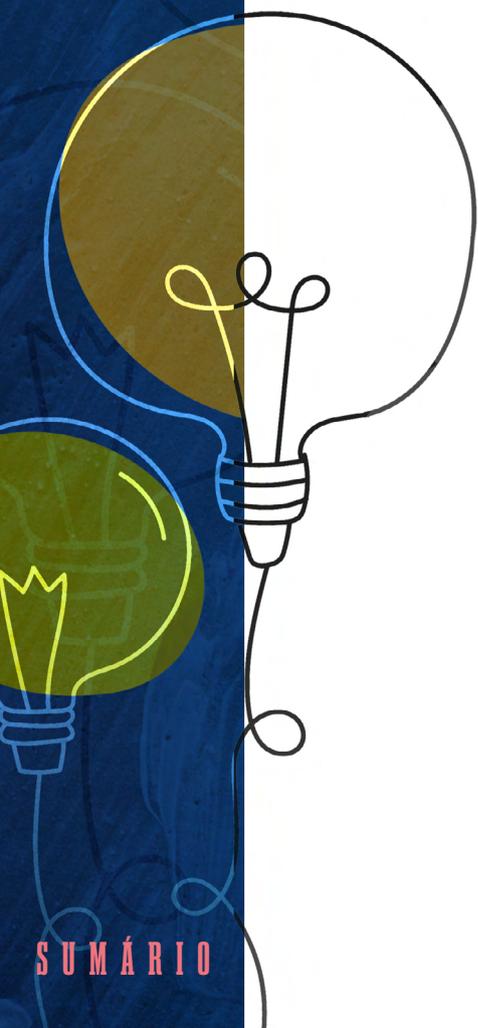
No último capítulo, denominado *A História do Ensino de História e as perspectivas para o uso de documentos*, de Carlo Guimarães Monti, destaca-se o papel da empiria no planejamento de aulas, pois, ao utilizar fontes, o(a) professor(a)-pesquisador(a) já dinamiza as atividades curriculares. Assim, para sistematizar o acesso a tais recursos pedagógicos, o estudo destaca ainda a criação de um *site* no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Estágio Supervisionado da UNIFESSPA, que vale a pena conferir.

Diante de um painel assim abrangente e instigante, não poderiam os organizadores Anna Coelho e Bruno Silva terem escolhido a melhor equipe para se integrar a este projeto que, certamente, de pronto se tornará um marco pelo fato de legar aqui os registros das iniciativas vinculadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão que, através de eventos, partiram do PROFHISTÓRIA da UNIFESSPA, ganharam as redes do país e para eles convergiram. Com isso, ocuparam um lugar no *ciberespaço* que ainda lhe cabe: debater, com profissionalismo e responsabilidade, demonstrações e provas, as questões que afligem nossos tempos, sem esquecer os passados que nos constituem. Penso que, enquanto testemunho desse empenho, não há outra definição para estes *Saberes compartilhados: reflexões sobre Educação e Ensino de História*. Somente assim podemos nos afastar dos perigos quase sempre autoritários que rondam a área e, mais abrangentemente, mimam os pilares de uma sociedade livre e democrática.

ANDRÉ FURTADO,

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,

Campus Xinguara, Inverno Amazônico de 2022.



Parte

1

**ENSINO
DE HISTÓRIA
E CURRÍCULUM**

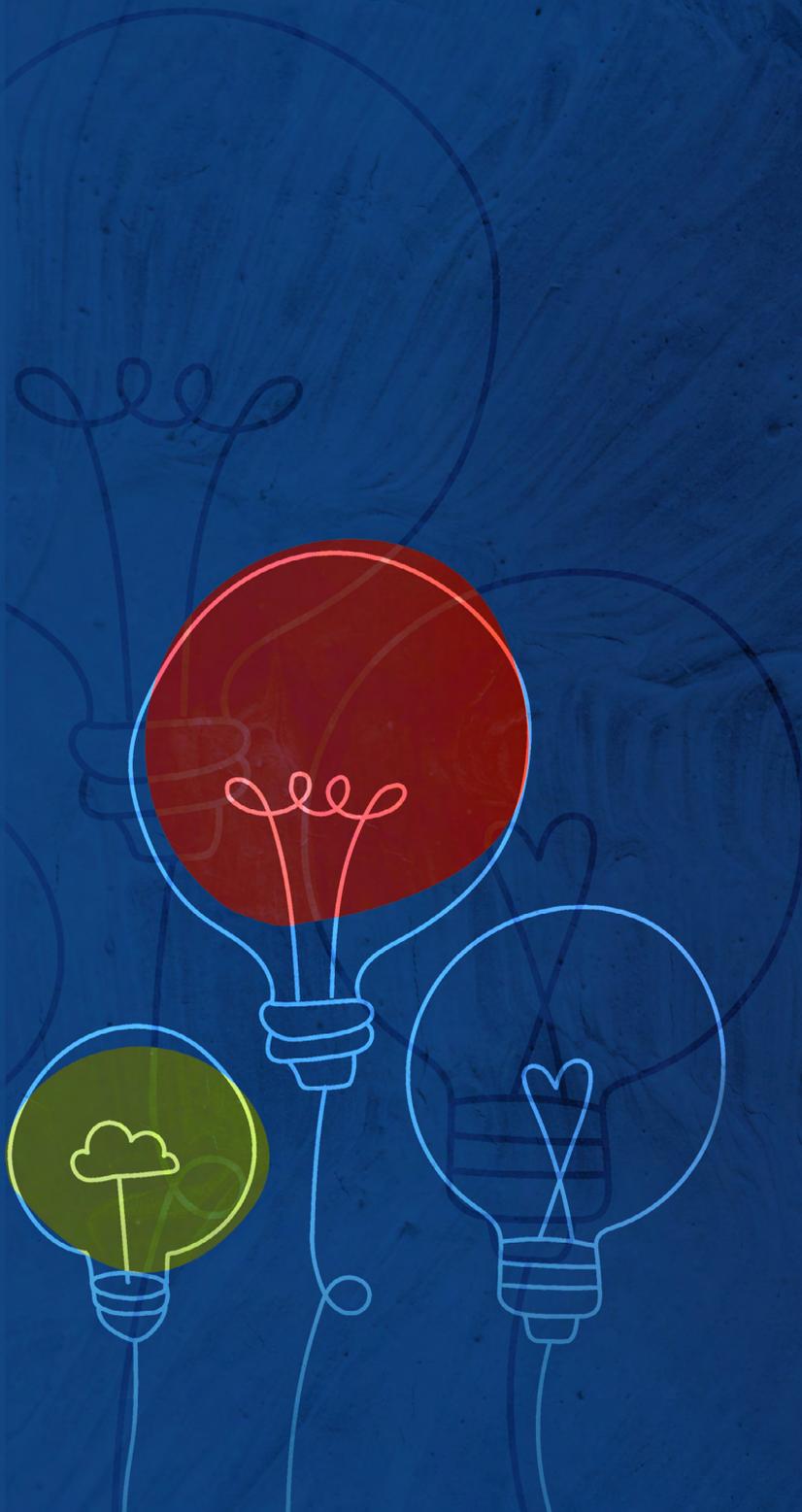


1

Helenice Aparecida Bastos Rocha

O USO DE ESQUEMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: o letramento entre a oralidade e a escrita escolar

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.23-53



... a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que leem, escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o corpus dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. / Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza de sentido, não haveria nem ensino possível, nem aprendizagem (Jean Hébrard, 1999).

INTRODUÇÃO¹

As formas de transmissão do conhecimento histórico escolar são impregnadas por diversas características da cultura escrita. A fala dos professores em suas exposições, suas anotações para cópia e leitura, os textos escritos dados a ler, todos eles estão mergulhados na linguagem escrita que se elabora ao longo do tempo, na história e na escola. Eles esperam o compartilhamento de sentidos por parte de professores e alunos, tal como nos propõe Hébrard na epígrafe acima.

O texto trata de esquemas usados pelo professor, especificamente nas práticas de linguagem (orais e escritas) da aula de história a partir de pesquisa na qual investiguei a compreensão na aula de História do Ensino Fundamental. Um dos aspectos do problema se apresentou nas práticas de linguagem encaminhadas pelo professor, que requeriam determinadas características de letramento² e conhecimentos

1 Este capítulo é uma versão modificada do artigo “O uso de esquemas no Ensino de História: a oralidade e a escrita escolar”, publicado na revista *Língua escrita* (2007). O presente texto está vinculado aos projetos sob coordenação da pesquisadora, intitulados “Narrativas nos livros didáticos de História: tradição e rupturas” – Prociência e Produtividade em Pesquisa 2 (PQ2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e “Usos do passado: história pública, didática e formação do professor”, este último financiado pelo Edital Universal / CNPq de 2019/2021 e Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) de 2020/2023.

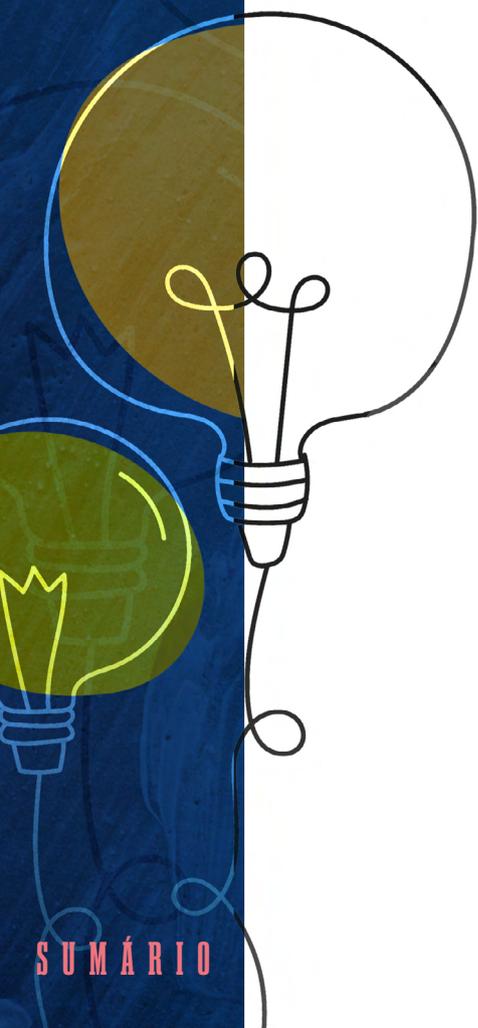
2 Letramento é compreendido, como propõe Soares, como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. (SOARES, 1998, p. 47), diferentemente de letramento histórico, sobre o qual apresentamos o debate e propomos uma definição plural (ROCHA, 2020).

prévios por parte dos alunos. Esse letramento, compreendido como domínio da leitura e da escrita em níveis que alcancem a compreensão do conhecimento histórico escolar apresentado em diferentes gêneros do discurso oral e escrito, é condição para a realização do ensino e da aprendizagem da História, entre outras disciplinas escolares.

Articulando esses dois aspectos, as práticas de linguagem dos professores e o letramento existente e esperado dos alunos analisei, na pesquisa, a interação oral e escrita entre professores e alunos em torno do conhecimento histórico escolar, na aula de História. Em síntese, a metodologia de pesquisa utilizada foi de inspiração etnográfica, com um trabalho de campo intensivo em duas escolas, em que aulas de História foram observadas e analisadas sob diferentes aspectos. Especialmente a interação verbal entre alunos e professores foi objeto de atenção, a partir do enfoque enunciativo escolhido. A escrita foi alvo de registro o mais próximo da forma realizada, e a fala de professores e alunos foi gravada e transcrita para análise.

Um dos pontos em que professores de História apontam dificuldades de compreensão por parte de seus alunos residira no fato de os alunos declararem não lembrar do que foi ensinado ou explicado antes. Ou seja: no alegado esquecimento dos conhecimentos pretensamente transmitidos pela exposição oral mais ou menos intensa e registrados no caderno – na forma de resumos ou esquemas – a partir de cópia do quadro-de-giz. Outras vezes os professores não fazem o registro escrito de sua exposição, à espera da memorização dos alunos a partir da compreensão, ou da consulta ao texto do livro didático. Tal problema justifica um olhar mais detido sobre as práticas voltadas para a rememoração ou evocação posterior dos conhecimentos que professores pretenderam transmitir em suas aulas.

A partir dessa breve contextualização, é possível perceber como a sala de aula se esboça como um espaço complexo de interação de linguagens: seja em termos de modalidade (oral ou escrito), de suporte

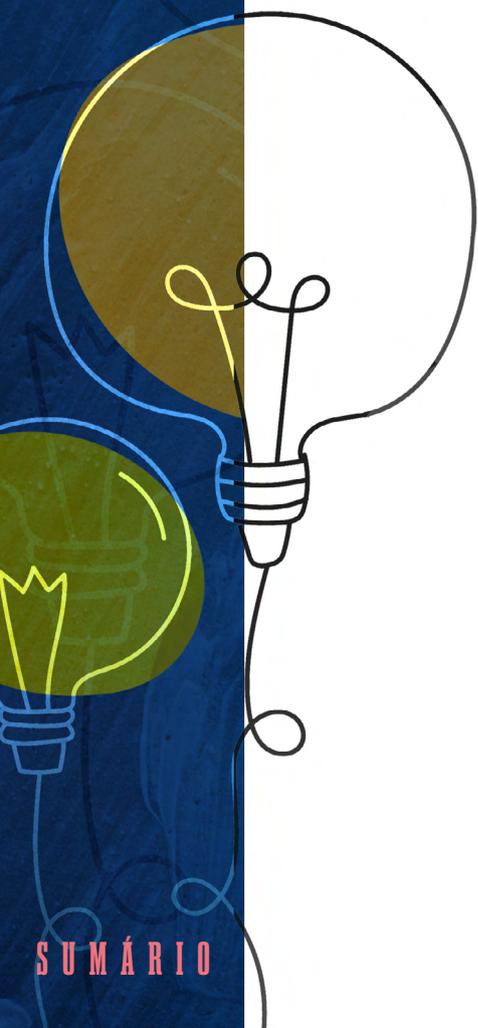


material (caderno, livro, quadro-de-giz, voz e gestos do corpo humano), de gêneros mesmo. Dionísio (2005, p. 178) apresenta os gêneros como multimodais, por ocorrerem em mais de um modo de representação: escrita e imagem, fala e gesto, escrita e ícones. O que sustento aqui é que o esquema como suporte e depositário de expectativas do professor na situação de ensino-aprendizagem é um dos gêneros multimodais que requisitam do aluno um letramento específico, a ser construído durante a escolarização.

O trabalho de campo foi realizado no ano de 2004, em uma escola pública e uma escola particular, e as aulas de História de sete turmas foram acompanhadas em busca de suas condições de produção. Foi utilizada uma abordagem de pesquisa de inspiração etnográfica, o que implicou a observação e registro detalhado do cotidiano das aulas de História e do funcionamento das escolas. Diariamente, foi preenchida uma ficha de observação das aulas, em que o trânsito entre o oral e o escrito e a especificidade e singularidade dos gêneros de cada modalidade (exposição, resumo, esquema, leitura comentada, exercício, texto do livro) foram detalhadamente documentados. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com os cinco professores de História dessas turmas, durante o processo de pesquisa, bem como tivemos com eles conversas informais, visando compreender suas teorias nativas³ sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas representações acerca dos alunos. Também foram realizadas conversas individuais e coletivas com alunos e preenchidos questionários que contribuíram para a compreensão de sua perspectiva, no que se refere à dinâmica do aprendizado na aula de História.

Durante as aulas, o registro escrito das exposições didáticas acerca do conhecimento histórico em sala foi realizado, quando feito,

³ Essa expressão, de inspiração etnográfica, vincula-se com as representações dos professores a respeito do que acontece em suas aulas, sobre o que eles elaboram teorias que devem ser consideradas como tais, já que mobilizam sua ação e suas novas hipóteses sobre o ensino e a aprendizagem possível (MALINOWSKY, 1976, p. 17-34).



através de resumos e esquemas. Os professores fizeram esse registro em algum momento da aula no quadro de giz, para que os alunos os copiassem em seus cadernos. Sua pretensão era que tais registros fossem consultados em exercícios e provas a serem realizados posteriormente. Tratarei aqui dos esquemas que, como os resumos, são compreendidos como gêneros típicos da aula de História, mas não exclusivos. Entre três professores da escola pública, apenas um, o da oitava série,⁴ atual nono ano escolar, o utilizava. Os dois outros professores consideravam esse gênero de difícil compreensão para os alunos, no que se refere ao objetivo de recuperação de informações. Nesse sentido, esses professores preferiam o resumo, que apresentava o conhecimento histórico em uma versão mais próxima à da modalidade oral, ou de como havia sido falado em sala.

Já na escola particular em que a pesquisa se realizou, os esquemas eram usados desde a quinta série. Nesta série e na sexta, eles eram utilizados pela professora ao final de um processo de estudo do conhecimento histórico escolar, de forma tal que ela afirmava estar fazendo o esquema “com os alunos”, recuperando o que havia sido estudado até então sobre o tema. O professor da sétima série dessa escola escrevia seu esquema no início ou durante a aula, como guia de sua exposição. A conclusão preliminar a que podemos chegar é que esses esquemas visavam atender a diferentes fins durante o processo de ensino-aprendizagem e, apesar de parecerem extremamente modelados no que se refere às características do gênero, se diferenciavam de professor para professor, quanto às escolhas didático-pedagógicas. A pretensão final de todos, entretanto, era semelhante: que os alunos utilizassem o texto esquemático como material de leitura, de evocação das informações e de suas relações com o texto oral da aula que, para isto, precisaria ter permanecido em sua memória. Como veremos, essa

⁴ Foi mantida a referência de série, e não de ano escolar, utilizada no momento do trabalho de campo. No caso, a correspondência no Ensino Fundamental é de 5ª série, 6º ano, e assim sucessivamente.

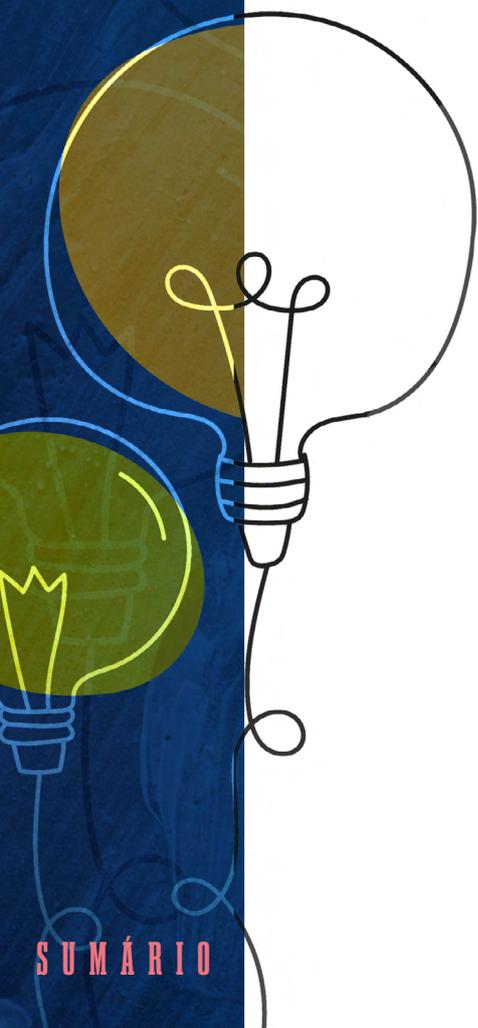
pretensão nem sempre é alcançada, o que é frustrante para os professores e motivo de resultados insatisfatórios para os alunos.

No recorte que apresento, trago a análise do esquema apresentado pelo professor da sétima série da escola particular sobre o *Pacto Colonial*, bem como uma síntese da exposição oral que orientou a elaboração de seu esquema. Também registro as respostas de seus alunos às questões da prova que requisitavam os saberes ensinados e aprendidos nessa aula, buscando mostrar a complexidade do processo que ocorre entre a fala, a escrita, a leitura e a escrita novamente, na interação entre o professor, o aluno e o conhecimento histórico escolar.

O ESQUEMA COMO GÊNERO DO DISCURSO DA AULA E DO PROFESSOR

Na literatura especializada, de acordo com Anna Rachel Machado (2003, p. 138), o resumo é tratado como texto sumarizado, ou seja, que passa por um processo de síntese. O esquema também é um tipo de texto sumarizado, com origens e processos de sumarização diversos. Apresento brevemente as peculiaridades desse gênero, na perspectiva de produção discursiva do conhecimento histórico escolar. Do mesmo modo, recupero a recepção desse gênero como discurso específico na aula de História, em que o professor vê como problemática a compreensão da leitura e da escrita por muitos alunos.

O esquema e o resumo são textos sumarizados que sofrem estratégias de apagamento, o que significa a supressão ou elipse de informações ou de partes do discurso consideradas menos relevantes (por seu autor) e estratégias de substituição (que se dividem em generalização e construção). Na generalização há a substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome

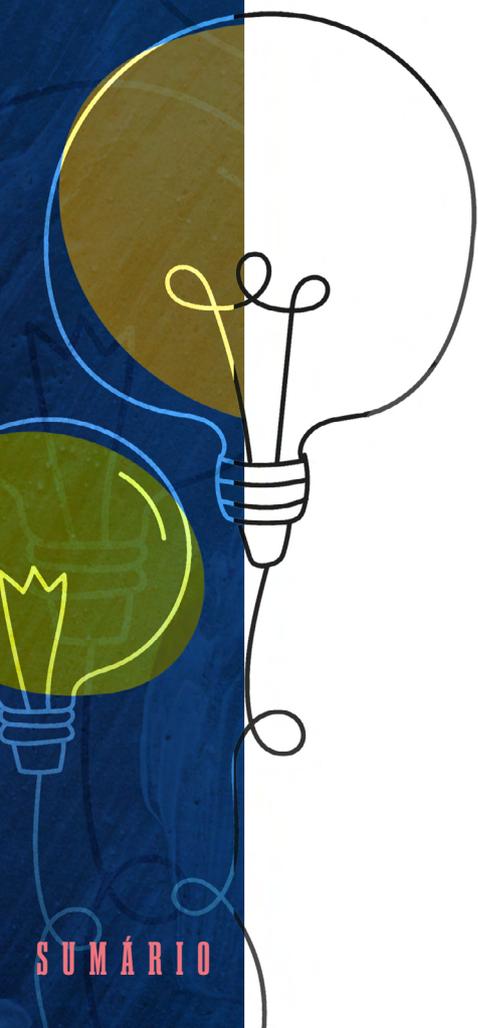


de ser, propriedade ou ação mais geral, que nomeia a classe comum a que pertencem esses seres, propriedades e ações.⁵

Os resumos mantêm uma relação de identidade formal com um gênero escrito ou oral de base. Assim, eles mantêm uma relação isomórfica com a narrativa, ou descrição, ou ainda a exposição que lhes deu origem. Uma das professoras da pesquisa elaborou, por exemplo, um resumo de base narrativa a partir de um capítulo sobre Roma Antiga do livro didático. Em outra aula, em que a professora elaborou com os alunos uma exposição dialogada (com narrativas e analogias) sobre as noções de fontes e marcos históricos, ao seu final, afirmou: “vou colocar aqui no quadro um resumo sobre o que conversamos”. E o que ela escreveu foi a definição de cada uma das noções, eliminando todos os recursos de argumentação utilizados para a compreensão. Mas o resumo sumarizava uma parte da exposição, mantendo sua estrutura expositiva.

Já o esquema parece, antes disso, ter uma relação mais intensa com uma seqüência de fala, pois antecipa ou sucede a exposição oral e segue sua ordem. Também vincula-se às idéias ou noções que o professor deseja apresentar de forma sumarizada. Para Koch & Elias, no processo de encapsulamento ou sumarização, é realizada a nominalização, em que se sumariza discursivamente as informações contidas em segmentos precedentes do texto, como informações-suporte (2005, p. 138). Como as autoras analisam o texto escrito e aqui estou tratando da relação exposição oral e esquema, proponho que o encapsulamento do esquema sumariza as informações contidas em segmentos orais precedentes ou que sucederão sua escrita, na exposição do professor. Sua idéia é que essas noções encapsuladas ali, sejam desencapsuladas a partir da evocação da memória do aluno. Assim, podemos dizer que o tópico do esquema, sintetizado em uma palavra

⁵ Na estratégia de *construção* substitui-se uma série de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, através da associação de seus significados (MACHADO, 2003).



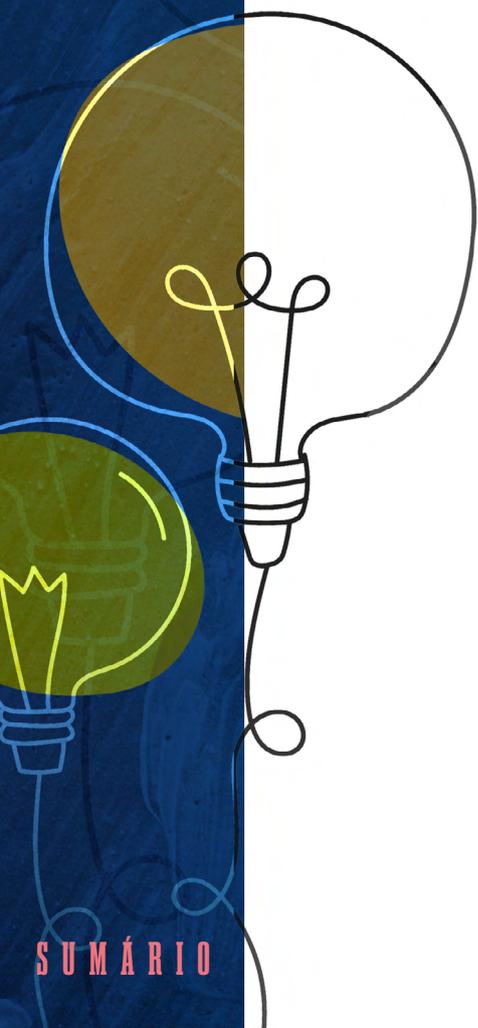
ou expressão, encapsula muitas palavras, que dizem uma noção, uma idéia ou relação. A partir da exposição da aula de História, essa cápsula poderá abrir uma viagem no tempo...

Para funcionar assim, os esquemas se compõem especialmente de expressões nominais que denominarei de *tópicos*⁶ que compõem textos organizados em listas, ou seja, uma palavra ou expressão seguida de outras no espaço abaixo (vertical) e não linear (horizontal), como em uma estrutura frasal ou de parágrafos.

Cabe ainda dizer que, em todas as aulas com o uso sistemático de esquemas que acompanhei, o investimento na linguagem oral e escrita dos professores era feito com certa independência em relação ao livro didático como suporte escrito de seu trabalho. Às vezes, os professores até mesmo desaconselhavam os alunos a ler ou a tomar o livro como o material principal de leitura, por entender que as ênfases e relações adequadas estavam expressas nos esquemas. Assim, sua aula era uma composição articulada de exposição oral, como atividade de ensino principal, registro escrito do esquema (ou resumo) e outras atividades (exercícios, leitura complementar no livro).

Côco (2005), em trabalho sobre a escrita na vida de professores, conclui que a escrita sumarizada através de tópicos é instrumental para o professor em diferentes dimensões de sua vida, para uso pessoal (listas de coisas a fazer), memória sintetizada de coisas ouvidas (em encontros e palestras) e nas aulas de diversas disciplinas. De sua afirmação, retiro a ampliação dos fins declarados para a escrita esquematizada: de evocação da memória pessoal e de apresentação para os outros, no quadro de giz ou em outros suportes. O

⁶ Na linguagem comum, tópico é aquilo sobre o que se fala. Essa noção é, entretanto, mais complexa e abstrata, envolvendo uma hierarquia de níveis de abrangência (KOCH & ELIAS, p. 124-149). Aqui também utilizo o termo tópico pela extensão da expressão nominal, geralmente reduzida a substantivos, elementos de ligação palavra ou expressão seguida de outras no espaço abaixo (vertical) e não linear (horizontal), como em uma estrutura frasal ou de parágrafos.

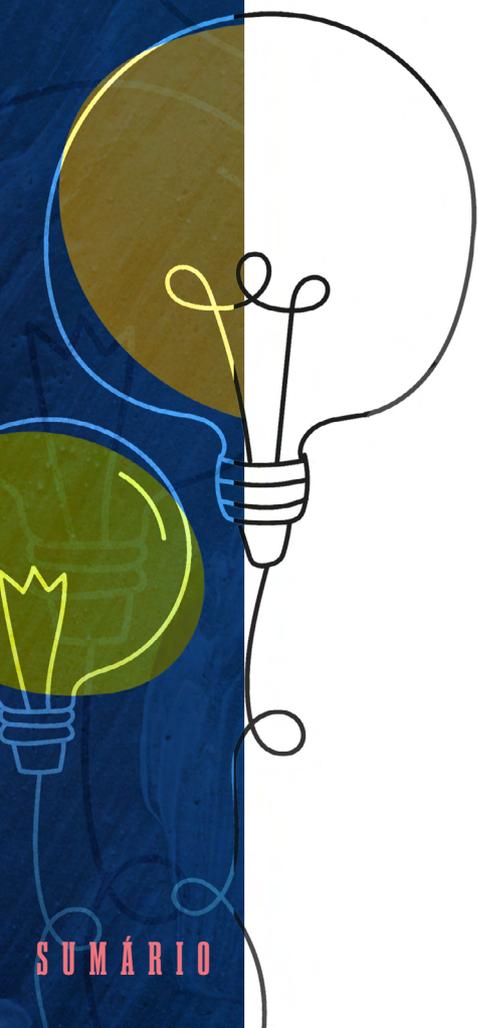


primeiro fim é pessoal; a escrita é resumida pela própria pessoa, que escreve para si mesma para lembrar, evocar algo que vivenciou e sintetizou. A ela, aquelas palavras ou tópicos evocam o desenvolvimento do enunciado. O segundo fim é voltado para o outro, social. Quem apresenta, compartilha com os demais os sentidos e relações possíveis das palavras encapsuladas nos tópicos, desenvolvendo oralmente ou por escrito os enunciados para os outros.

Compreendo que o problema se coloca quando o professor pretende que esse texto encapsulado, de sua autoria, funcione também para o aluno como evocação de memória do enunciado desenvolvido por ele mesmo. Sendo um texto em forma extremamente resumida, com estrutura nominal referencial, como veremos a seguir, o texto pode se mostrar hermético para o leitor que não é o próprio autor.

Na disciplina História, esse processo ocorre através da exposição oral de narrativas, de processos e de conceitos, para o que concorrerão estratégias argumentativas em um investimento discursivo do professor que não será o principal foco deste artigo. Como já dito, alguns professores registram o esquema antes de sua exposição oral, para servir-lhes de guia da fala. Outros, durante a exposição, para oferecer ao aluno a oportunidade de elaborar passo a passo a relação entre os tópicos do esquema. E outros ainda, apenas após a conclusão de um trabalho de construção de idéias, processos e narrativas junto aos alunos, de quem esperam contribuições para a escrita do esquema. Todos eles, entretanto, desejam que os alunos recorram ao esquema como principal material de evocação da memória do exposto em sua aula.⁷

⁷ Tive sobre essa hipótese uma conversa com o professor Dante, que confirmou sua expectativa a esse respeito. Outra professora participante da pesquisa e que escreve esquemas em suas aulas, Adriana, enfatiza em sala seu desejo que os alunos estudem antes através do esquema que do livro.



Trago para esta análise o esquema elaborado pelo professor Dante,⁸ sobre a crise do *Pacto Colonial* no contexto da Sociedade Mineradora, para a turma de sétima série (atual oitavo ano) da escola particular acompanhada na pesquisa. Esse professor afirma que seus esquemas foram elaborados ao longo dos primeiros anos em que se tornou professor, na preparação de aulas sobre diferentes temas do conhecimento histórico escolar. Hoje, segundo o professor, eles já estão em sua memória, o que de fato parece ocorrer, pois ele não consulta materiais pessoais para a escrita do esquema no quadro de giz.⁹

A AULA E O ESQUEMA SOBRE O PACTO COLONIAL E A SOCIEDADE MINERADORA

Em sua exposição, Dante registra o esquema ao longo da aula, que se mostra dialogada e dialógica, de acordo com proposição de Rojo (2002).¹⁰ Ele não só pergunta e abre espaço para questionamentos dos alunos, mas procura trabalhar com a palavra que surge a partir desse debate. Na impossibilidade de apresentar a transcrição da própria aula e exposição dialogada, apresento uma breve síntese de alguns de seus momentos. Vejamos inicialmente um quadro com as sequências discursivas dessa aula, o que permite compreender o contexto em que o esquema se insere:

⁸ Os nomes de professores, das escolas e de alunos utilizados aqui, como no texto da pesquisa, são fictícios.

⁹ O professor Dante estava formado há cinco anos à época da realização da pesquisa.

¹⁰ A autora distingue a aula dialogada da dialógica, no sentido de que não necessariamente esteja aberta à tensão e ao conflito, apesar de a linguagem, em princípio, ser dialógica (ROJO, 2002).

Quadro 1: Sequências discursivas¹¹ da aula de 22 de setembro de 2004 na 7ª série.

Sequência	Sequências discursivas da aula
	Tema
1	Conversa pessoal sobre assalto ao professor
2	Pedido de recolhimento de avaliações e conversa informal com aluno que não foi ao passeio a Ouro Preto, na semana anterior
3	Revisão das idéias mais gerais já trabalhadas: relação do passeio com a questão da Colônia-Metrópole; Tratado de Methuen; Mercantilismo; Pacto Colonial e suas fases (1ª fase)
4	Nova referência a impostos: “O Quinto”
5	Revisão: 2ª fase do Pacto Colonial; barreiras alfandegárias
6	3ª fase do Pacto Colonial: intensificação da exploração como ação do despotismo esclarecido
7	Detalhamento e concretização do despotismo esclarecido no Brasil: Marquês de Pombal
8	Detalhamento na exposição: ações de Pombal no Brasil – expulsão dos jesuítas; imposição da língua; mudança da capital; aumento dos impostos
9	Detalhamento na exposição: relação entre quantidade de terras (lavras)/escravos/quantidade de ouro para pagamento de impostos
10	Problematização: conseqüências da mineração – mudança do eixo econômico; crescimento demográfico; revoltas.
11	Revisão da aula: questionário oral

Fonte: Elaborada pela autora, 2004. Observação: os trechos destacados em cinza apresentam o trecho da aula que foi objeto de análise.

Na exposição, Dante recuperou uma analogia que estabelecera em aulas anteriores entre o Pacto Colonial e um namoro, que teria fases, da euforia e encantamento ao desalento e controle excessivo. No quadro, escreveu a síntese dessas fases e incluiu o que denomina como terceira fase, que apresenta como elemento novo: a entrada do

¹¹ Tomo a noção de sequência discursiva como unidade menor do discurso organizada em torno de um tópico principal na interação, a partir do texto de Maria do Socorro N. Macedo e Eduardo F. Mortimer (2004).

Marquês de Pombal na administração da Colônia. Ao final da exposição, o professor tenta obter dos alunos a rememoração da localização da capital da colônia (Salvador) para informar sua mudança para o Rio de Janeiro, no processo de deslocamento do eixo econômico da região Nordeste para Sudeste. Após muitas pistas dadas, informa e explica por que houve a mudança da capital, apresentando nova analogia: em que lugar o dono de um estabelecimento comercial precisaria colocar seguranças para não perder dinheiro em seu negócio, dando a entender que seria na saída do estabelecimento. Compreendendo o tema de sua argumentação a partir do foro (a situação narrativa criada em torno de elementos conhecidos), os alunos concluíram porque a capital teria mudado para o Rio de Janeiro, na relação entre as atividades econômicas do Sudeste e do Nordeste.

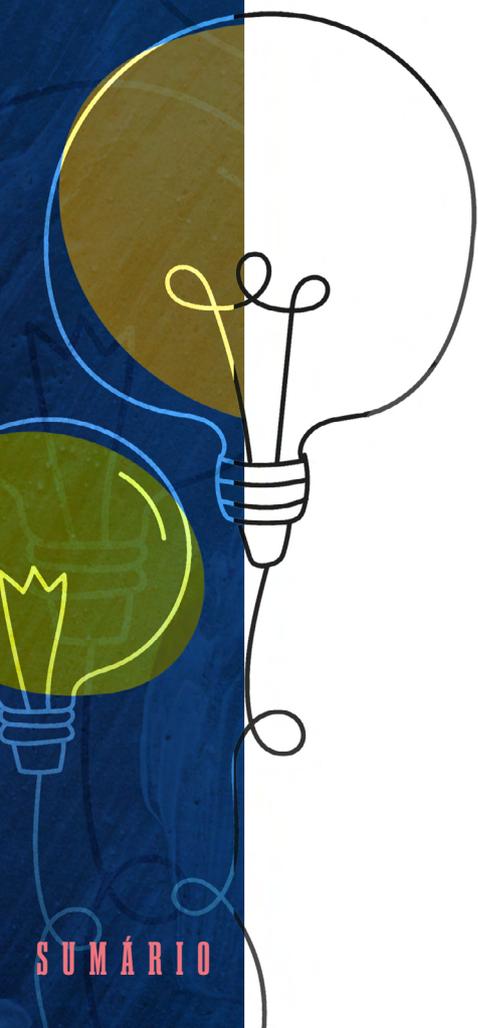
Apresento um breve trecho de sua exposição, a Sequência Discursiva 8 (ver quadro acima), a título de conhecimento sobre o intenso investimento discursivo do professor na compreensão do conteúdo por seus alunos, da relação existente entre a extensão da exposição oral e suas características discursivas, e do esquema com sua característica de encapsulamento de informações.¹²

SEQUÊNCIA DISCURSIVA 8¹³

(Detalhamento na exposição: ações de Pombal no Brasil: expulsão dos jesuítas; imposição da língua; mudança da capital; aumento dos impostos).

¹² Devido ao escopo deste trabalho, não estou discutindo as estratégias de argumentação utilizadas pelo professor no texto. Destaco, em relação à analogia, que segundo Perelman, a partir de Aristóteles, em uma analogia, o orador apresenta o tema (novo e desconhecido) pelo foro (já conhecido), obtendo adesão do auditório a partir do elemento conhecido (1999).

¹³ Legenda de transcrição: SD: Sequência Discursiva T: Turno de Fala. (+): Pausa; [...]: supressão de parte; [ação]: explicação sobre a ação do professor ou dos alunos.



[...]

(T080) P: *Por exemplo: (+) uma das medidas pombalinas neste momento, Pombal como era um déspota esclarecido, (+) assim como o momento em que a coroa portuguesa tava vivendo lá na Europa, entendia que os jesuítas (+) que vieram, que estavam no Brasil nesse momento, os jesuítas eram uma presença ruim para a coroa portuguesa. Então, vai expulsar os jesuítas...*

(T081) A: *Como nós vimos aqui.*

(T082) P: *... do território brasileiro com as missões. Esse é o momento Pombalino. Tem até um filme sobre as missões.*

(T083) A: *Vai expulsar as missões?*

(T084) A: *Qual o filme?*

(T085) P: *A missão, lembra as missões? Aquelas missões maravilhosas? Aquela coisa bem...*

[...]

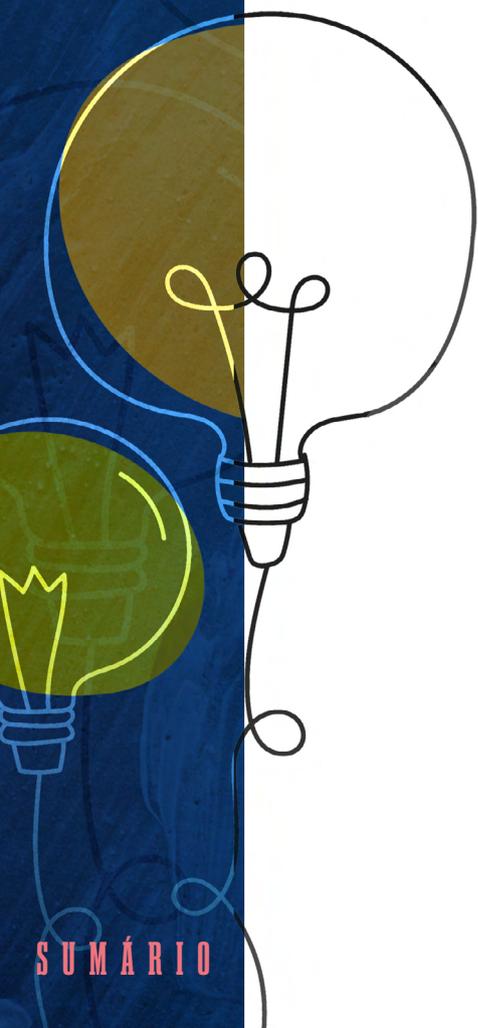
(T090) P: *Gente? Até Pombal... olha para mim, olha para mim um pouquinho aqui, rapidinho, olha para mim aqui rapidinho... [inaudível]. Até o Pombal, até essa fase aqui do Pombal no Brasil... olha para cá hein gente! Psiu!*

(T091) A: *Amarra ele!*

(T092) P: *Até o Pombal, (+) no Brasil, um país...nosso país. As pessoas falavam português...*

(T093) A: *E, nós, outra língua!*

(T094) P: *... [inaudível, professor e aluno falam ao mesmo tempo]. Falavam o tupi-guarani. Por isso que grande parte dos lugares que a*



gente vai, até hoje no Rio de Janeiro, Niterói...Niterói! Niterói, é portuguesa essa palavra?

(T095) A: Nãoooo.

(T096) P: *Você vai para Itacoatiara, você vai para Saquarema, Araruama, né? Várias até hoje...né?*

(T097) A: *São Paulo.* (T098) P: *São Paulo, é?* (T099) A: *Itaipu.* (T100) A: *Itaperuna*

[...]

(T104) P: *Psiu... Então, então moçada por que que... o nosso amigo Pombal vai perceber o seguinte? Olha, a partir de hoje, a partir de hoje merece...*

(T105) A: *Os jesuítas vão rodar!*

(T106) P: *Já tinham rodado, já tinham rodado já!*

(T107) A: *Ih, ferrou!*

(T108) P: *Vamos oficializar a língua portuguesa. Por que isso moçada?*

(T109) A: *Porque aí...*

(T110) P: *Por que, se não...?*

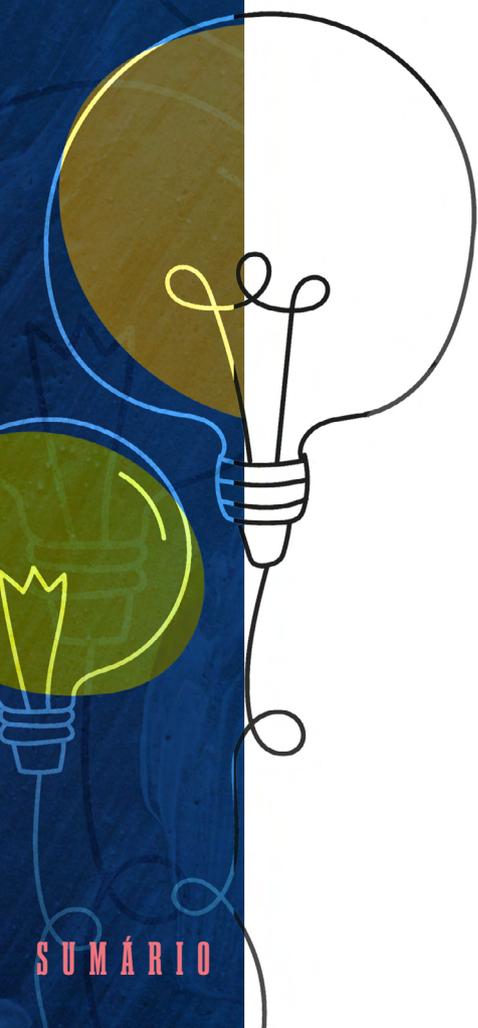
(T111) A: *[inaudível].*

(T112) P: *Tem contato com os índios?*

(T113) A: *[inaudível].*

(T114) A: *Porque Brasil era Colônia de Portugal!*

(T115) P: *Ih?*



(T116) A: Ah...

(T117) P: *Ih? É isso aí! Fala Rodo, é isso aí mesmo. Por aí.*

(T118) A: *Precisavam falar a língua do português.*

(T119) P: *E tinham que falar ...a língua do...*

(T120) A: *Ei, ei, ei?*

(T121) P: *Então, muitos aqui do Brasil não sabiam falar a língua do colonizador e isso era complicado. Como é que vou comercializar com o colonizador, se eu não sei falar a mesma língua dele? Tá? Então...*

(T122) A: *Como é que o colonizador... [inaudível].*

(T123) P: *Ah? Tá pensando alto só? Tá [alunos conversam ao mesmo tempo e professor conversa com os alunos].*

(T124) P: *O que mais que você acha que Pombal... precisava fazer para fazer valer o Pacto Colonial? Fala!*

(T125) A: *Dante...*

(T126) P: *Oi?*

(T127) A: *Como é que ele fazia isso?*

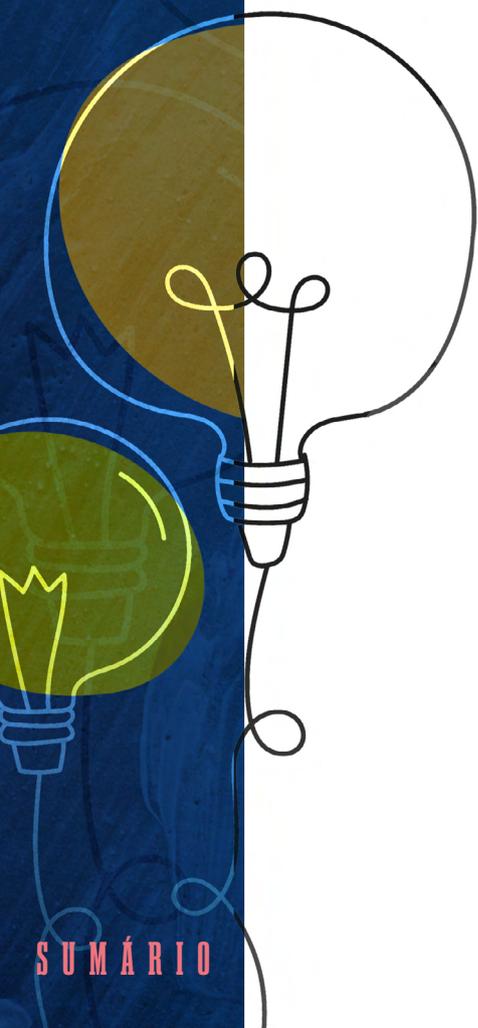
(T128) P: *Por exemplo, nas escolas, ele ia lecionar somente o português...*

(T129) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

(T130) P: *De uma certa forma os jesuítas também acabavam ensinando também o tupi-guarani, sabiam o tupi-guarani.*

(T131) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

(T132) P: *Lembra que tinha falado que os jesuítas eram intérpretes...*



(T133) A: É...

(T134) P: ... naquele filme *A Missão*, tá? Então, a partir de Pombal só se podia falar no Brasil o português. Outro ponto importante em relação a esse momento galera? Em relação à capital? O que que Pombal vai fazer na capital do Brasil?

(T135) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]*...Planalto Central.

(T136) P: *Planalto Central...a capital do Brasil no Planalto Central, há? Em Brasília? [inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

(T137) P: *Era onde?*

(T138) A: *[inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

(T139) P: *Era aonde?*

(T140) A: *[inaudível].*

(T141) Alunos: *Rio de Janeiro!* (T142) P: *Gente, a capital era aonde?* (T143) A: *Em São Paulo!*

(T144) Alunos: *Rio de Janeiro!*

(T145) A: *Bahia gente!*

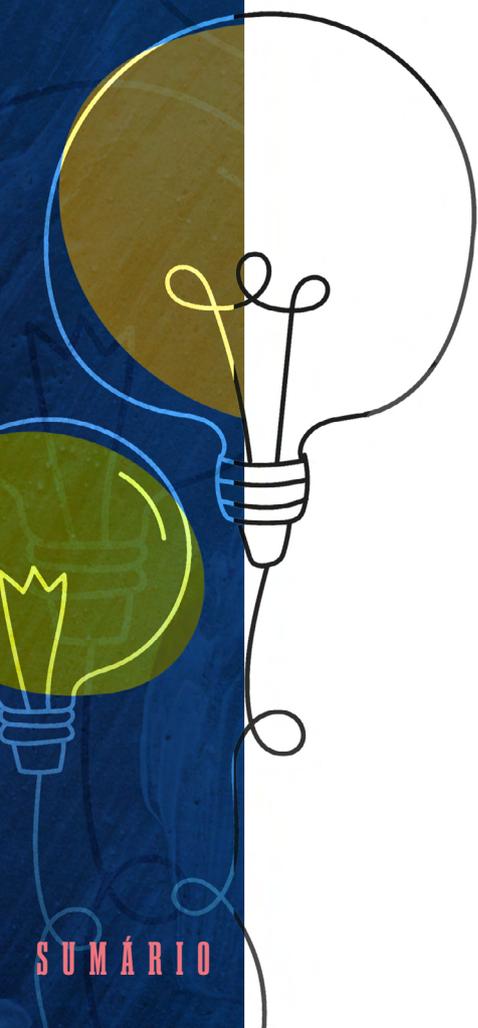
(T146) P: *Não me envergonhe, gente!*

(T147) A: *São Paulo!*

[...]

(T180) P: ... Então, moçada olha aqui...psiu, psiu! ... desta fase que estamos lembrando, a fase (+) mesmo, o elemento mais importante da economia colonial, qual era?

(T181) A: *Qual era?*



(T182) P: Qual era galera?

(T183) A: Cana-de-açúcar!

(T184) P: Evidentemente que era a cana-de-açúcar, não é isso? E agora, o que era?

(T185) A: O ouro!

(T186) P: O ouro! Então, evidentemente que a capital precisava andar... a serviço de novo modelo de (+) exploração...desse novo... aqui, ô. Eu não preciso ficar tomando conta aqui, eu não preciso ficar tomando conta aqui. É só ir pra lá, psiu, psiu! [inaudível, alunos falam ao mesmo tempo]... quando você compra uma boate, quando você compra um shopping...para onde quer que você...

(T187) A: [aluno fala baixo].

(T188) P: ...aí, ô vocês não vão...

(T189) A: Se eu conseguir pagar meus seguranças...

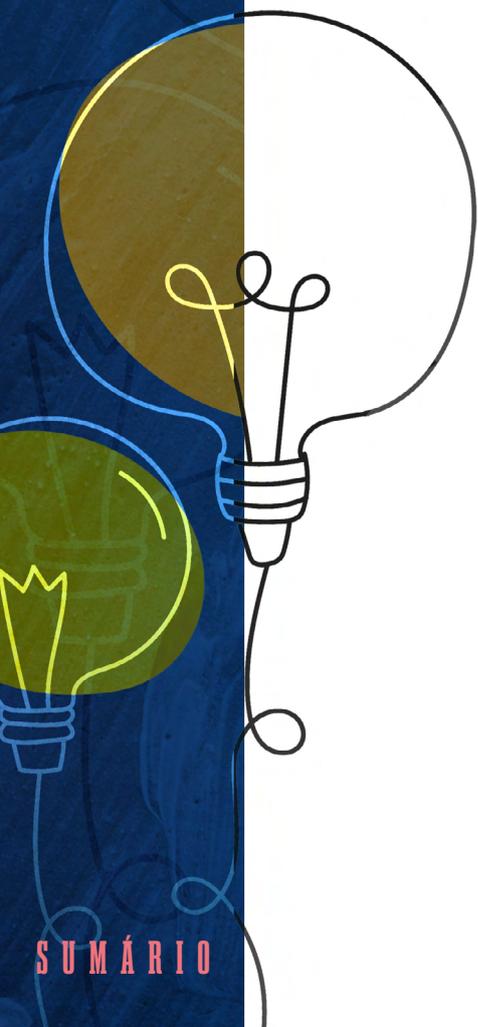
(T190) P: Os seguranças não tomam conta? [inaudível] não é isso? Aqui ô, psiu! Não sai ninguém, deixa eu ver. Rui você tá, tá escondendo o ouro, escondeu o ouro no cabelo, ô, psiu! Deixa eu ver esse cabelo aí seu! Vicente, embaixo do sovaco, deixa eu ver! Deixa eu ver se tem ouro aí. Calma aí, rapaz! Deixa eu ver se tem ouro. Têm uns buracos aqui. Opa! [alunos falam ao mesmo tempo].

(T191) P: Tá claro galera? Então, a transferência da capital de Salvador, para onde?

(T192) A: [alunos arriscam diversas possibilidades].

(T193) A: Bangu!

(T194) A: Dante. [alunos falam ao mesmo tempo].



(T195) P: *Tão sentindo o cheiro galera? Tão sentindo cheiro?*

(T196) Alunos: *Não.*

(T197) P: *Tão sentindo o cheiro? Tá fedendo a prova isso aqui, ô, psiu! Dedé? tá sentindo o cheiro, hein? Bernardo? Tá sentindo? O fedor de prova?*

(T198) A: *[risos].*

(T199) P: *Nossa! Que catanga de prova! A transferência da capital de Salvador...(+) de Salvador para onde? [inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

(T200) P: *O Rio de Janeiro continua lindooo! [professor fala em tom musical]. Para o Rio de Janeiro! [inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

(T201) P: *Afinal de contas...afinal de cont... afinal... afin... afin... afinal... afinal de contas. (+) Minas Gerais não tem mar, não é isso? Ohhh! [inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

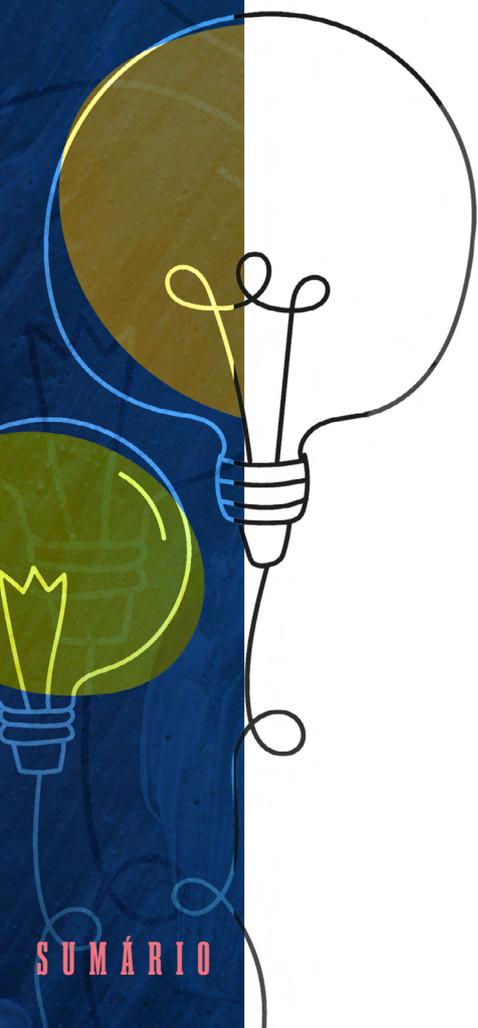
(T202) P: *Aí gente ô, (+) o passeio que a gente pode fazer, né? O próximo passeio que a gente pode fazer é ... De Salvador para o Rio de Janeiro, tá? A gente pode conhecer uma cidade muito bacana, que tem a ver com essa fase aí da febre do ouro... [inaudível, alunos falam ao mesmo tempo].*

(T203) P: *A gente pode, Vicente, conhecer... Parati.*

[...]

(T214) P: *... aí vai começar o processo que vai levar à.... Inconfidência com Tiradentes e companhia. Não é isso? Aquela figura (+) folclórica que a gente conheceu na praça com aquele guardinha...*

[...]

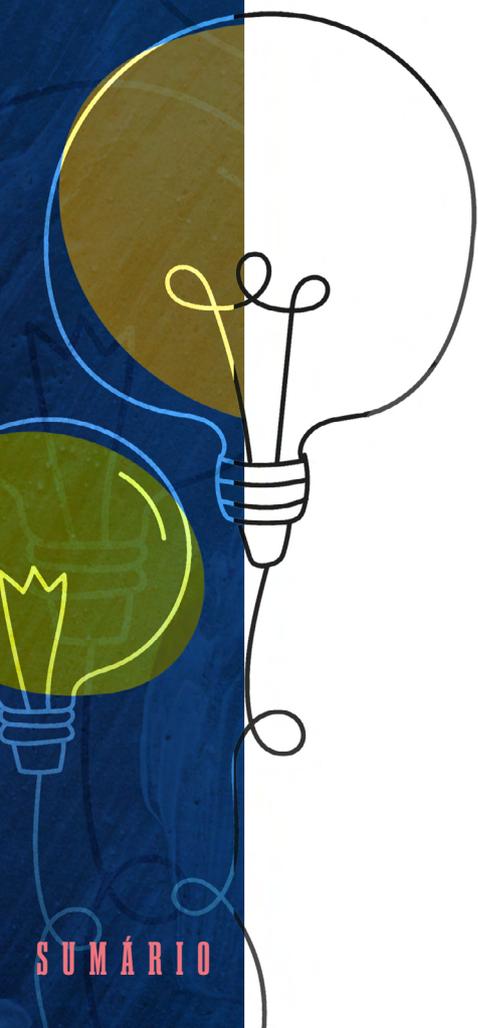


[professor termina de escrever no quadro. Alunos copiam e conversam, inclusive com o professor].

Vale destacar desse trecho de transcrição alguns momentos da interação que evidenciam a direção dos esforços do professor. Em primeiro lugar, o Turno de Fala 094, em que ocorre uma incorreção na explicação oferecida pelo professor. Especialmente os habitantes de algumas regiões, como os da região de São Vicente e de Maranhão e Pará, falavam a Língua Geral, e não o tupi-guarani, o que possivelmente não é do conhecimento do professor ou está fora de sua ambição explicativa. Outro destaque merece ser feito no Turno de Fala 214. Ali, o professor menciona o processo da Inconfidência, cita Tiradentes, e imediatamente evoca um personagem folclórico da atual Ouro Preto, que é identificado a Tiradentes. Essa alusão não contribui em nada para a compreensão da turma, mas parece estar entre as estratégias do professor para a manutenção de atenção da turma.

Ambos os eventos apresentam mais do que meras incorreções no conhecimento em geral e no conhecimento histórico escolar. A turma é agitada, fala muito durante a aula, todos os professores reclamam de suas características e Dante é o único que consegue trabalhar bem com ela. Após analisar as aulas acompanhadas na pesquisa, foi possível perceber a alternância entre momentos de busca de atenção, com chistes, piadas, causos, momentos de ligação e a apresentação de conhecimentos específicos. O professor acaba investindo proporcionalmente mais tempo nas estratégias de busca de atenção do que na apresentação de conhecimentos históricos escolares. E, aparentemente, relativizando o lugar da correção dos conhecimentos históricos a serem ensinados e aprendidos. Efetivamente, as escolhas do professor, referentes às condições de produção da aula, acabam, de certa maneira, por constituir o conhecimento histórico escolar possível.

Vejamos agora o esquema que sintetiza tais conhecimentos trabalhados pelo professor nessa seqüência didática. A representação



gráfica da tabela busca recuperar as divisões do esquema feito pelo professor no quadro de giz.

Quadro 2 : Esquema feito pelo professor no quadro

<p>22/09 – Mineração</p> <p>Aumento da 1ª fase fiscalização ⇔</p> <p>20% era tributado p/ a coroa portuguesa</p> <p>2ª fase</p> <p>3ª fase</p> <p>necessidade de super- explorar o Brasil (aumento das dívidas)</p> <p>intervenção de Pombal (despo- ta esclarecido) Objetivo princi- pal: fazer valer o pacto colonial Expulsão dos jesuítas do Brasil</p>	<p>oficialização da língua portuguesa</p> <p>transferência da capital de Salvador para o Rio de Janeiro.</p> <p>P/ pagamento das dívi- das Pombal aumenta os impostos existentes e cria novos tributos: A arroba ± 15 kg</p> <p>Datas – terras – cada 2 lotes, 10 arrobas ao ano</p> <p>Dízimas – Extração mineral Cota fixa</p> <p>100 arrobas/ano</p> <p>Derrama – cobrança de todos os impostos atrasados</p>	<p><u>Consequências</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • -deslocamento de (eixo) região econômico da região NE (cana de açúcar) para a região sudeste (extração mineral); • crescimento demográfico; • urbanização; • formação de uma elite (que passa a questionar a coloni- zação); • Revoltas separatistas e In- confidência. <p>Para casa: Questões p.112 – 1 a 6.</p>
---	---	---

Fonte: Elaborada pela autora, 2004.

Observação: o destaque foi feito pela pesquisadora.

Podemos observar, além dos aspectos adiantados na seção anterior, que o professor separou seu esquema em três partes, a partir do título *Mineração*. Ele demarca essas partes com hífen, setas e pontos grandes, além de hierarquizar as informações com recuos maiores ou menores. O trecho diretamente relacionado ao diálogo travado em sala está destacado em cinza no esquema, na coluna central: a instituição da língua portuguesa com língua oficial e a mudança da capital. É

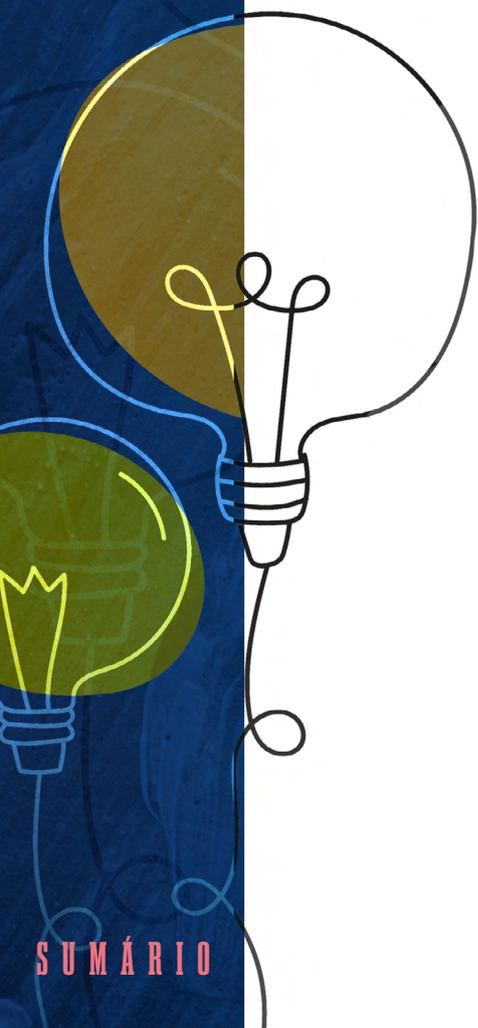
nítida a diferença entre a oralidade dialogada e dialógica instalada em sala, com a expansão e os exemplos, comentários paralelos e brincadeiras, e o enxugamento ou apagamento dessas informações no esquema. Apesar de predominar a estrutura nominal, há duas estruturas frasais, entre elas *P/ pagamento das dívidas Pombal aumenta os impostos existentes e cria novos tributos*.

O professor passou como tarefa de casa questões do livro, suporte que elabora o conhecimento histórico de forma diferenciada do professor. Nele, existe a ênfase da ação dos sujeitos no cotidiano da sociedade mineradora. Alguns alunos que tentaram responder as questões com o apoio do esquema não tiveram êxito. No momento da correção, o professor pareceu dar-se conta da divergência de orientação discursiva do livro e de sua aula (sintetizada no esquema) e avaliou a inconveniência de algumas questões (e não de sua estratégia). A próxima tarefa de casa que passou foi formulada por ele mesmo, mais facilmente relacionada a suas exposições, mesmo que o esquema não contribuísse decisivamente para todas as respostas.

Ao conversar com o professor sobre a aparente discrepância entre sua aula tão participativa e as respostas dos alunos aos exercícios, e depois às questões das provas, ele me disse que também não compreendia o porquê dessa discrepância. Sua expectativa era de que, se os alunos haviam compreendido o conhecimento histórico na interação em sala, o esquema funcionasse para ajudá-los a lembrar das noções e relações do conhecimento abordado.

O QUE MOSTRAM AS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Vejamos agora como os alunos respondem ao professor, para o que utilizo a responsividade como categoria de análise, ou seja, a ação de colocar uma contra-palavra, de algum modo, ao que escutam e



lêem, na interação (BAKHTIN, 2003). Como poderemos ver, tal responsividade não é resultado da simples memorização de informações da exposição oral ou da leitura do esquema, mas da relação entre essas atividades e o que esses alunos trazem para a aula de História.

Na prova, uma questão relacionada diretamente ao conteúdo trabalhado na aula teve respostas classificadas de acordo com os tópicos escolhidos pelo aluno e pela forma como ele os desenvolveu. Apresento a pergunta da prova, antecedida por uma citação, e comento as respostas que organizei por grupos de informações e formas de expansão dos encapsulamentos:

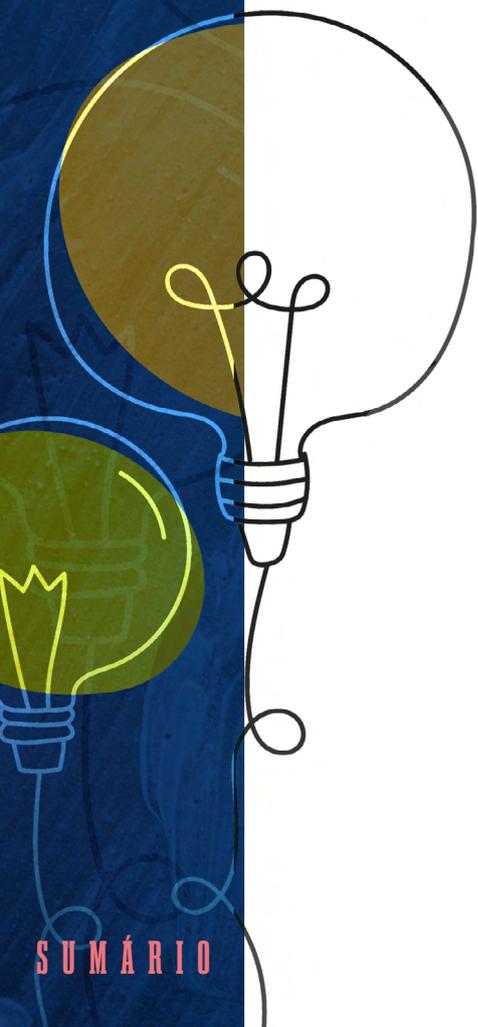
Cedo no Brasil se buscaram as minas. Para isso se organizavam expedições (bandeiras) que se internavam pelo sertão. Enfim, a descoberta fez-se e a notícia atraiu muita gente. Os habitantes de São Paulo consideravam como inimigos todos os que pretendiam, como eles, enriquecer com o ouro (adaptado de Antonio Sérgio. Breve interpretação da História de Portugal). [...]. 2. Explique as transformações econômicas que a mineração provocou no Brasil.

1º GRUPO: ÊNFASE EM TÓPICOS DO PACTO COLONIAL

R1: O Brasil passa a ser superexplorado para pagar a dívida com a Inglaterra.

R2: Durante o período da mineração no Brasil (Portugal) começou a colonizar o Brasil mais rápido e começou a criar pactos com o Brasil, com isso a economia estava se desenvolvendo mais rápido.

As respostas acima apontaram para o primeiro tema do esquema analisado, ou seja, aspectos do Pacto Colonial. R1 aponta para a imagem usada de super-exploração do Brasil por Portugal por conta



do Tratado de Methuen. Tal como no esquema, onde a informação estava encapsulada, aqui também ela surge dessa maneira. R2 sugere que o aluno interpreta o Pacto Colonial (que o professor comparara com um namoro na SD 5) no sentido atual e tácito. Entre os elementos da interação da aula, parece que o mais relevante foi a exposição oral e, nela, a analogia do Pacto Colonial com o namoro (que não está no esquema). O aluno compreendeu uma analogia, mas não a esperada pelo professor, que envolveria conflito na relação. O pacto compreendido pelo aluno estabelece desenvolvimento para a colônia.

2º GRUPO: ÊNFASE NO TÓPICO DO CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO, COM NÍVEIS DIFERENTES DE AMPLIAÇÃO DA LINGUAGEM TOPICALIZADA

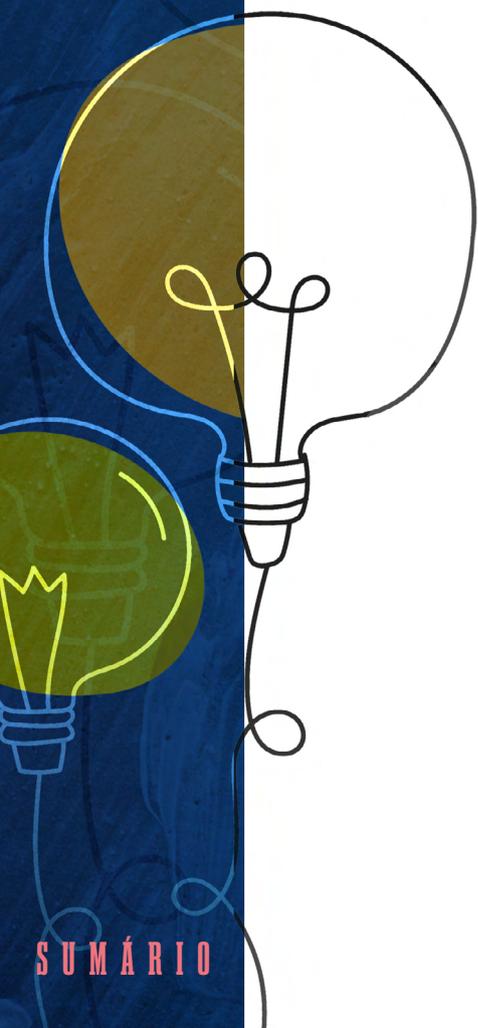
R3: Com a mineração o Brasil se povoou muito e poderia ficar muito rico se não fossem os portugueses explorarem muito, então assim o Brasil não lucrou muito.

R4: As transformações que a mineração causou foi: o crescimento demográfico e a urbanização.

R5: Após a mineração houve um crescimento demográfico e urbanização, o que com certeza necessitou de um investimento da metrópole, para que essas novas cidades pudessem se desenvolver.

Vemos, entre as três respostas acima, variações no domínio da linguagem histórica esperada, escrita em forma de tópicos na terceira parte do esquema.

R3 desenvolve a resposta utilizando o tópico de crescimento demográfico misturando-o com hipótese do aluno sobre possibilidades de



crescimento do Brasil colonial. R4 transcreve os tópicos do esquema. R5 evidencia uma diferença na escrita, investindo na formulação de hipóteses e na argumentação, não necessariamente na explicitação do conhecimento histórico exposto entre os alunos de uma mesma turma. Essa característica da resposta de R5 é avaliada positivamente pelos professores em sala na leitura, na escrita de textos e na participação oral, ou seja, em diferentes campos da linguagem, nas diferentes disciplinas.

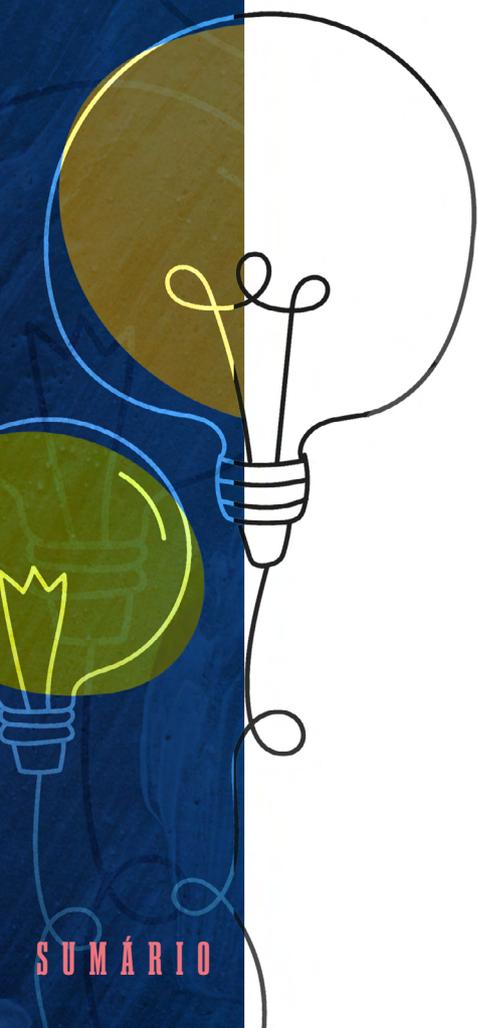
3º GRUPO: ÊNFASE NO TÓPICO DO EIXO ECONÔMICO, COM NÍVEIS DIFERENTES DE AMPLIAÇÃO DA LINGUAGEM TOPICALIZADA

R6: Com a mineração aconteceu um aumento demográfico, urbanização, o eixo econômico foi mudado de SE para o Sudeste.

R7: As transformações econômicas foram: a capital deixou de ser no NE (por causa da cana-de-açúcar) e passou a ser no sudeste (por causa da mineração). Todo o eixo econômico se transferiu para o Sudeste.

R8: O eixo econômico passou da região NE (extração de cana) para a região SE (extração mineral). A capital passou de Salvador para o Rio de Janeiro, as grandes fazendas foram dando espaço para as minas de ouro e depois de diamante.

Percebemos, nas três respostas acima, desde enunciados mais intensamente afetados pela estrutura nominal dos esquemas, como R6, até enunciados que fogem a essa estrutura, como R8. Quando os enunciados se ampliam, o aluno precisa acrescentar informações aos tópicos do esquema de uma forma articulada, ou seja, apelando a diversos recursos como o próprio léxico, conectivos e pontuação. Mais que isso, precisa constituir sentidos na escrita com as informa-



ções (ouvidas ou lidas) que acrescenta aos tópicos da resposta. Dessa maneira, na primeira resposta o aluno apenas registrou os tópicos (que constam do esquema) e trocou a sigla NE por SE. Na segunda resposta, acrescentou informações com implicação de causa nos parênteses que não constavam no esquema. E na terceira o aluno deixa implícita a causa, mas colocou-a entre parênteses. Também expandiu a informação de que as fazendas (da cana) deram lugar às minas de ouro.

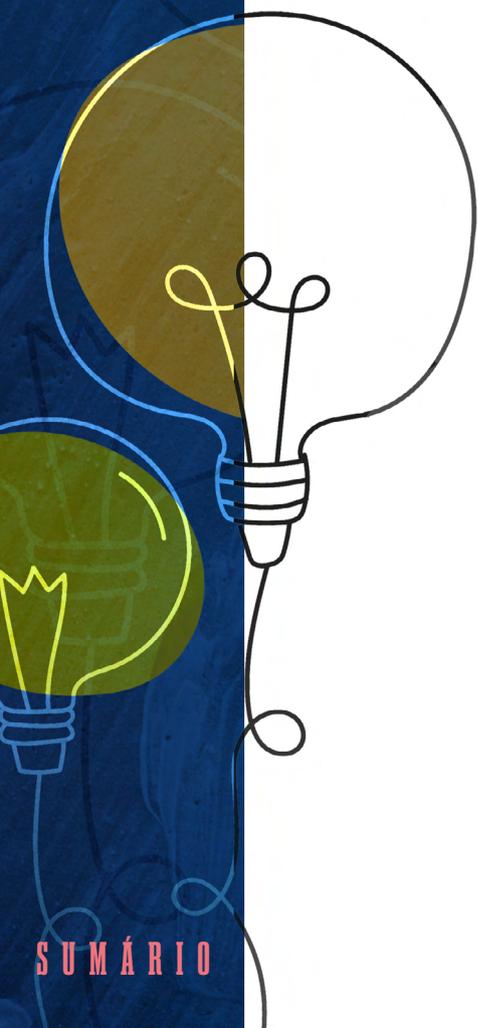
4º GRUPO: ÊNFASES EM DIVERSOS TÓPICOS

R9: As transformações econômicas que a mineração provocou no Brasil foram: a riqueza, porque cada vez mais a mineração virou uma mania que todos vinham para cá em busca das escavações de ouro, diamantes entre outros.

R10: A mineração “destruiu” a economia brasileira, extraíram muito ouro e com isso o Brasil ficou “pobre”.

R11: As transformações econômicas que a mineração provocou no Brasil foi que Portugal estava com todo o ouro tinha impostos e dívidas para pagar para Inglaterra e como não tinham outra riqueza pagavam com o ouro, mas as dívidas eram tantas que o Brasil perdeu a maior parte de sua riqueza.

As respostas acima não estão arroladas entre as conseqüências do processo da mineração no Brasil Colonial, no esquema escrito pelo professor. Em sua maioria, com exceção da primeira, é possível perceber a ênfase estabelecida pelo professor oralmente (e assumida pelo aluno) na exploração da metrópole (traduzida aqui por Portugal). Os alunos privilegiam a referência ao nome dos países como sujeitos, como na exposição do professor. Na primeira, percebe-se que o aluno se manteve preso às próprias referências (pes-

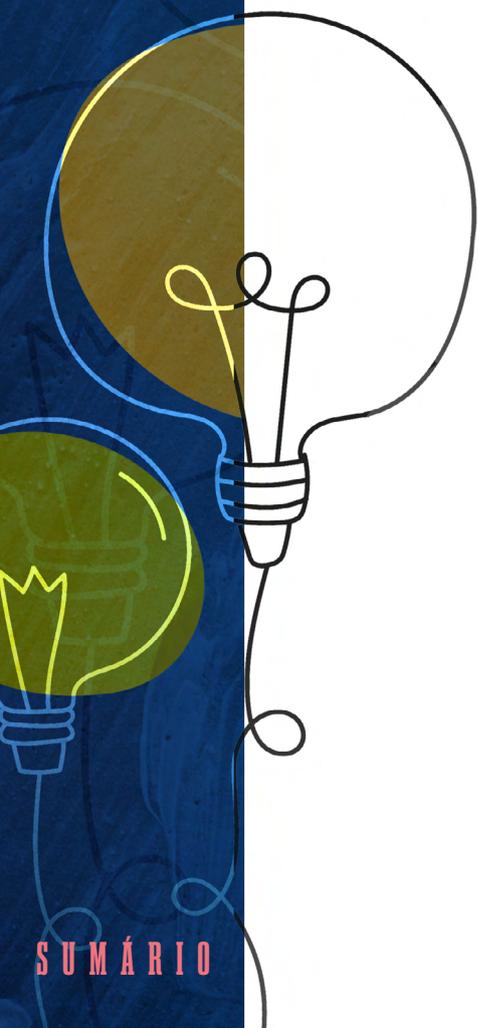


soais), atribuindo a uma *mania* a exploração do ouro e utilizando o dêitico *vindo para cá*, o que acentua a manutenção de sua referência ao próprio tempo e espaço para tratar do problema de outro tempo e espaço proposto pelo professor, o que pode ser interpretado como evidências de anacronismo em sua interpretação: ele personaliza com a mania e traz para o aqui e agora.

A RELAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES LINGUAGENS PRESENTES NA INTERAÇÃO

O que mostra a interação entre essas diferentes linguagens em torno do esquema? Ou seja, a fala do professor, as respostas escritas dos alunos e o próprio esquema? Uma primeira constatação está no campo da linguagem: ela não é transparente ou apenas condutora do que se pretende dizer, como podem supor os professores de História que atribuem aos seus alunos a dificuldade da compreensão. Se assim fosse, pelo ato de explicar do professor, os alunos compreenderiam. Ou pelo seu ato de registrar o que explicou em um esquema, esse objeto de conhecimento poderia ser direta e mecanicamente evocado. Não é isso que ocorre. Muito do que é considerado secundário ou recurso retórico da explicação do professor é o que ganha relevância para o aluno como estratégia de compreensão. E o que é considerado importante como conteúdo pelo professor se torna secundário, no circuito da interação professor-aluno. E, nesse sentido, os esquemas como suportes de conteúdo se tornam secundários.

Um aspecto a destacar nessa análise é que os esquemas, diferentemente dos resumos, não possuem uma relação de identidade com textos e gêneros de base. Assim, o aluno poderá ter mais dificuldade ao buscar uma isomorfia entre um esquema e a respectiva



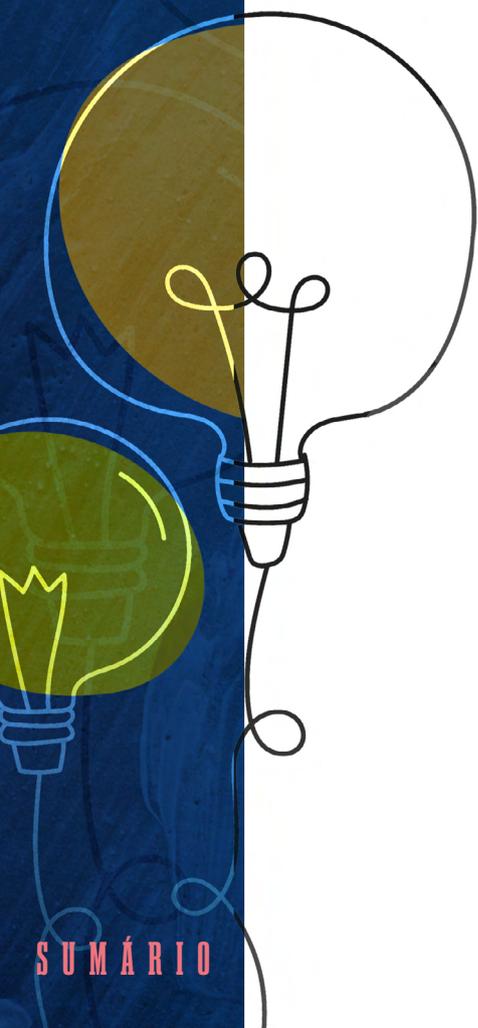
exposição oral do que se o fizer entre um resumo e um texto de base com informações sobre ele.

Tal dificuldade nos remete à relação entre linguagem oral e escrita. Se, do ponto de vista cronológico, a fala tem precedência sobre a escrita, do ponto de vista do prestígio social, a escrita tem supremacia sobre a fala na maior parte das sociedades contemporâneas. Como essa supremacia afeta o trabalho do professor na aula realizada com esquemas? Por exemplo, pela naturalização que professores realizam esperando que seus alunos consigam se valer da leitura de esquemas com relações tão fluidas com as exposições orais, para lembrar-se do conhecimento histórico ensinado e aprendido. Arriscando uma generalização, parece que os alunos se baseiam bastante na exposição oral do professor. Mas buscam no esquema um apoio que não encontram, por não conseguirem desencapsular as idéias sintetizadas ali.

Algumas referências podem nos ajudar a elucidar o problema colocado. Marcuschi e Dionísio (2005, p. 16-17), buscando superar as oposições e atribuições de valor que mais emperram a análise do que a iluminam, propõem sistematizar as questões centrais que devem orientar os estudos sobre oralidade e escrita. Entre elas, interessam em especial para o caso em estudo:

- a. *as relações entre fala e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares;*
- b. *as estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita;*

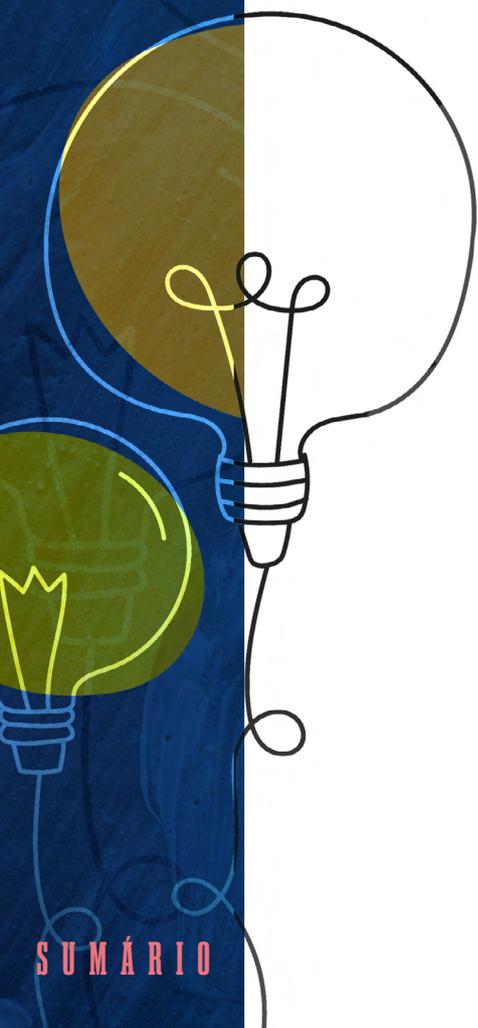
Os pontos (a) e (b) evidenciam que a exposição e a realização de um esquema terão marcas diferentes, por pertencerem a gêneros diversos da fala e da escrita, o que estabelece maior ou menor valor



intrínseco para uma ou outra atividade lingüística. De fato, percebemos que a fala de Dante foi constitutiva de sentidos para o esquema produzido. Mas, ela não chega ao ponto de atender à expectativa do professor, de memorização pelo aluno, com apoio do esquema. O aluno não é o autor original do esquema, portanto, necessariamente não se recorda dos significados de palavras e expressões afixadas ali, como ocorre no exemplo trazido neste capítulo. Esse uso necessitaria estar articulado a outros gêneros do discurso em uso.

Recuperando o conjunto de atividades da aula de Dante, é possível inferir que este professor articula uma exposição oral extensa com um esquema sintético. Esse investimento produzirá respostas variadas por parte dos alunos, de acordo com aspectos diversos e as oportunidades de ouvir, falar, ler e escrever o conteúdo que está sendo trabalhado. Assim, a atenção (variada) à exposição oral, a leitura de textos como os do livro didático, que fornece informações e argumentos que reiteram ou acrescentam o que o professor expôs e apresentou em seu esquema, e a escrita que desenvolve proposições no lugar das palavras topicalizadas ou encapsuladas dos esquemas, vão produzir responsabilidades diversas, sustentadas por uma trajetória de letramento de alunos e professores que extrapola o conhecimento histórico.

No caso específico da expansão ou desenvolvimento dos tópicos de um esquema, parece entrar em jogo uma capacidade ligada ao conhecimento da estrutura completa que preencheria a resposta, o que não envolve apenas a lembrança de palavras, mas de relações entre idéias. O trabalho de Vieira (1988) oferece uma pista de que, para ler e compreender um texto que oculta informações, para além da memória, que é essencial, o aluno também precisa ter claras as relações existentes entre as partes apagadas desse texto, precisa conseguir compreender a distribuição relacional dos tópicos do texto. Caso contrário, não conseguirá ler e reler de maneira produtiva nem desenvolver

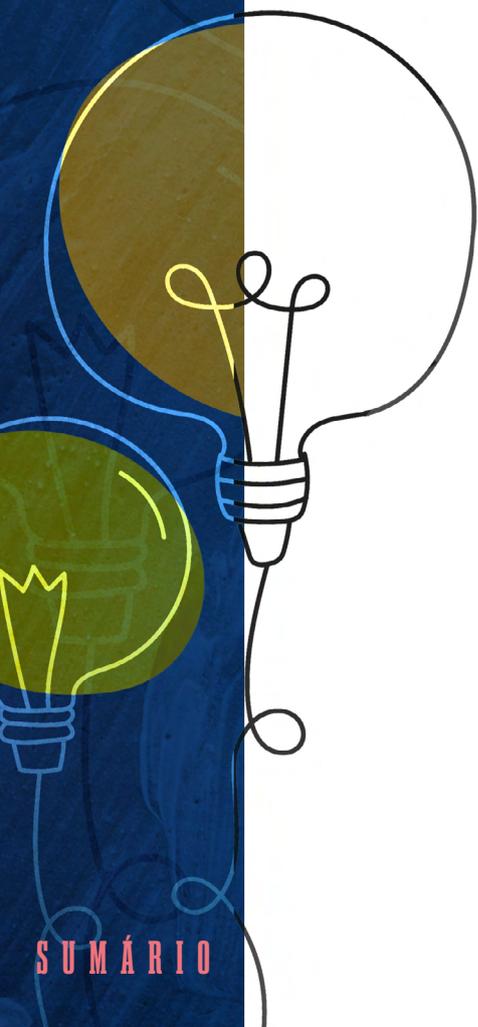


o texto encapsulado em palavras ou expressões na escrita, como no caso da resposta a uma questão de prova.

Os alunos que evidenciam em outras disciplinas um domínio satisfatório da leitura e da escrita, possivelmente por conta de um processo de letramento em que essas experiências são propiciadas, são apontados pelos professores como os que melhor articulam a informação topicalizada do esquema à expansão dessas cápsulas do tempo, expandindo de forma compreensível palavras e expressões, em atividades e questões de provas. Tais constatações evidenciam a complexidade das relações entre linguagem oral e escrita e a necessidade de que os professores dessa disciplina percebam seu papel como professores de linguagem, modificando suas expectativas sobre o letramento dos alunos, que ocorre, em boa parte, como decorrência do aprendizado escolar.

Jean Hébrard, no texto citado inicialmente, percorre alguns séculos da história da escrita e da escola francesa para mostrar que sofremos de uma cegueira antropológica: achamos que, aprender a ler e escrever sempre esteve inscrito em determinadas expectativas escolares, quando de fato, não é o que ocorre (Hébrard, 1999, p. 73-75). A escola, nesse tempo, já ensinou e esperou de seus alunos habilidades muito diversas sob a chancela do ler e escrever. Ou seja: o letramento esperado, como uma condição construída historicamente, veio se complexificando sobremaneira, ao longo dos séculos, o que indica um crescimento permanente das expectativas escolares.

É preciso desnaturalizar essa expectativa sobre as habilidades de leitura do alunos para trabalhar com elas no eixo do ensino e não apenas no eixo das expectativas. Alguns professores decidem não trabalhar com esquemas porque consideram que os alunos não os compreendem. Assim, preferem trabalhar com textos desencapsulados, em que os sentidos a serem compreendidos já estão mais disponíveis, em estruturas expositivas, narrativas ou descritivas. Como um momen-



to do processo didático, ou uma entre outras alternativas utilizadas, essa é uma possibilidade. Entretanto, não utilizar esquemas supondo a incapacidade de leitura dos alunos pode não ser uma boa alternativa no sentido de que venham, um dia, a compreender a relação entre os esquemas, em sua lógica de textos encapsulados, e a exposição oral que lhe é correspondente.

A palavra do outro que é o professor, oral ou escrita, expandida ou encapsulada, passa por um complexo processo na interação com a palavra do aluno, que vai transformando essa palavra em sua própria. O conhecimento histórico escolar pode contribuir para a interpretação do mundo humano do passado e do presente com os sentidos que professores e alunos lhe atribuem, em um diálogo com palavras viajantes do tempo. Para isso, há que nos determos mais atentamente sobre a complexidade das operações que realizamos com a linguagem oral e escrita no Ensino de História.

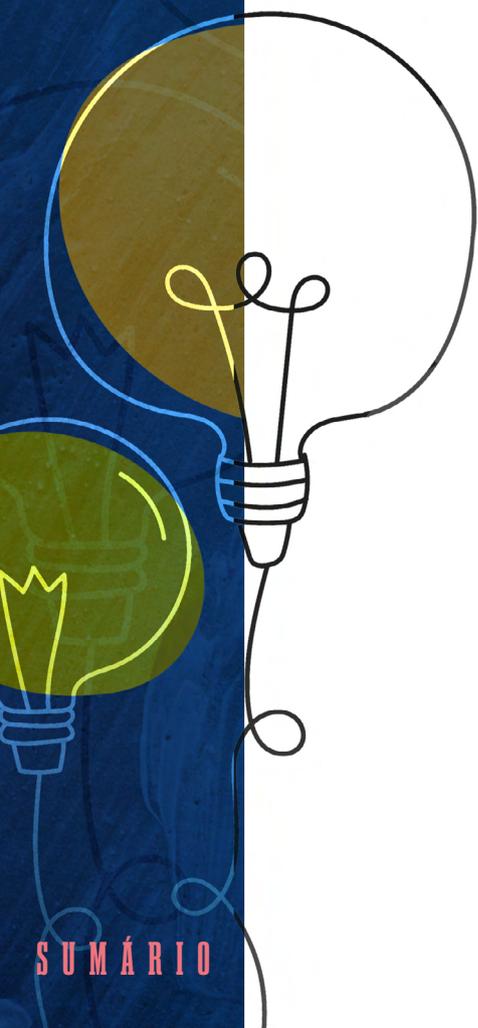
REFERÊNCIAS

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas da escrita de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HÉBRARD, Jean, Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 1999.



KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Leitura e compreensão**. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, Anna. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MACEDO, Maria do Socorro; MORTIMER, Eduardo. Interações orais nas práticas de letramento na sala de aula. **Revista Presença Pedagógica**, Maringá, Ano 10, n. 56, p. 17-30, mar./abr., 2004.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução. In: MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERELMAN, Chaim. **O império retórico**: retórica e argumentação. Lisboa: Editora Asa, 1999.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no Ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2006.

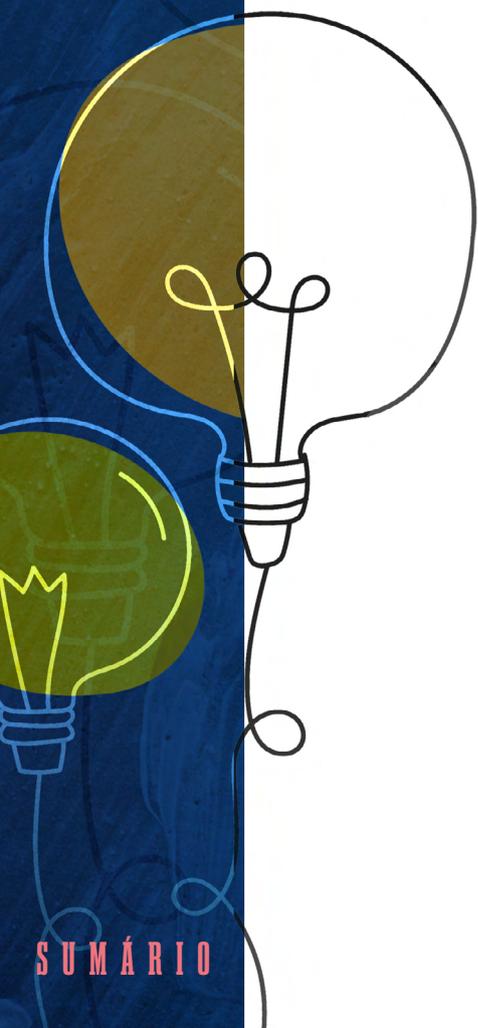
ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. O uso de esquemas no Ensino de História: a oralidade e a escrita escolar. **Língua Escrita**, Ceale, Belo Horizonte, n. 3, dez., 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, n. 2, v. 13, p. 275-301, jul./dez. 2020.

ROJO, Roxane. **Relatório de pesquisa – práticas de linguagem no ensino fundamental**: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. FAPESP. São Paulo, Mimeo, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIEIRA, Marco Antonio Rodrigues. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. In: KATO, Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

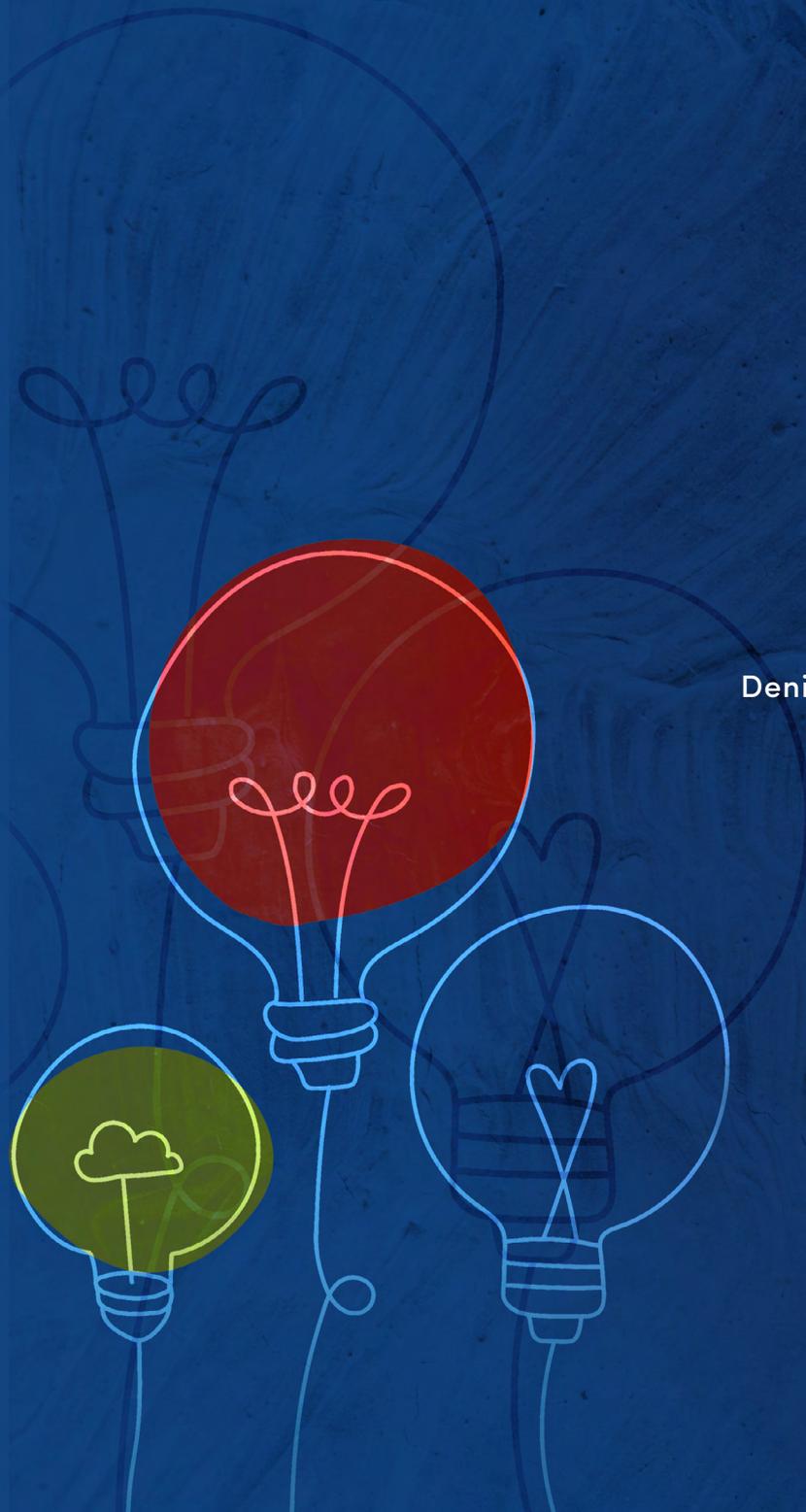


2

Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva
Cristina Meneguello

O ENSINO DE HISTÓRIA NA MODALIDADE PROFISSIONAL: uma experiência a partir das diretrizes do currículo de história no ensino técnico

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.54-77



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, e mais fortemente a partir da reforma do Ensino Médio empreendida pelo governo Temer, em 2017, os conteúdos e debates das humanidades se viram restringidos a menos horas-aula e à lógica dos itinerários formativos. Nessa visão imediatista da aprendizagem, é ainda maior a necessidade de refletirmos sobre o ensino profissionalizante no país. Conduzido, desde o período do Império, por práticas ora fomentadas pelo Estado, ora por iniciativas privadas, o ensino profissional ainda traz as marcas de uma “prática compensatória e assistencialista objetivando o atendimento dos pobres e desafortunados [...] voltada à formação para o trabalho artesanal” (MANFREDI, 2002, p. 78), em busca de uma “pobreza dignificada”. Se esse olhar marcado por preconceito já foi muito contestado, ao longo das últimas décadas, permanece inegável que a disciplina de história como componente curricular na modalidade profissional, deveria receber maior atenção de nossas pesquisas em ensino.

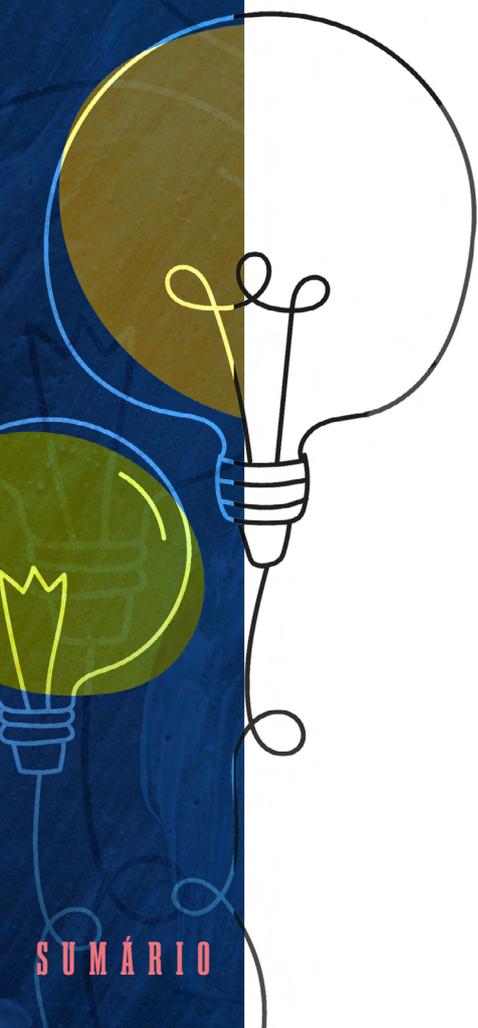
Esse texto traz o relato de uma pesquisa do PROFHISTÓRIA sobre o Ensino de História no ensino técnico, especificamente no curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico da instituição Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), na cidade de Atibaia, estado de São Paulo (SILVA, 2020). Observando a especificidade do Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico (ETIM) – em especial para o curso de Administração, curso profissional foco do Centro Paula Souza, mas que ao mesmo tempo atende alunos de ensino médio – percebe-se que pouco se tem discutido sobre a relação entre Ensino de História e essa formação específica.

De que modos seria possível manter conteúdos relativos à formação técnica que visa o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo,

trazer para os jovens estudantes, dentro dos conteúdos e competências que devem adquirir, uma reflexão sobre a sociedade em que vivemos e o lugar do trabalho nessa sociedade? A proposta desenvolvida na dissertação de mestrado teve como temática o *Trabalho*, de forma a ampliar a visão do tema em um contexto de perda de direitos, flexibilizações e culto ao empreendedorismo, demonstrando, por exemplo, a conquista de direitos, as condições de trabalho e a vida material e social a partir desta categoria na história, oferecendo um contraponto às tendências que concentram todo o sucesso ou fracasso na figura individual do trabalhador de modo que os leve à reflexões mais largas.

Observou-se que, para estudantes que cursam um Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), é fundamental refletir sobre o trabalho e pensar como historicamente o lugar que ocupam na educação profissional foi concebido. Na série de ações propostas, os alunos mobilizaram diversas competências como compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; compreender a sociedade, sua gênese, sua transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; sistematizar informações relevantes; exprimir-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente; compreender e avaliar a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas na vida dos diferentes grupos e atores sociais e em suas relações de convivência e cidadania.

Ensinar história envolve muitas reflexões no seu ato: dentro das aulas é possível identificar rupturas e permanências, contextualizar, mostrar pluralidades, conhecer diferentes narrativas, alargar a compreensão do presente, intervir socialmente, adquirir competências para o mercado de trabalho e para a vida social consciente e solidária. Convidar os alunos para pensar no que é trabalho, discutir este tema trabalho para discentes do ensino técnico é possibilitar essa riqueza de questões que envolve a história e os aproxima desta disciplina que



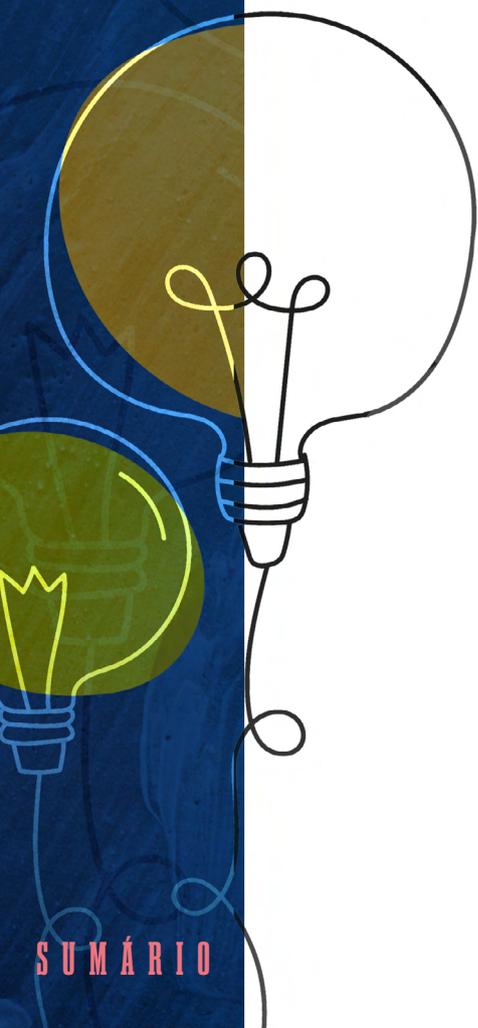
os cerca permanentemente e ver os trabalhadores como agentes históricos. Segundo Suzanna Cruz Sampaio,

os trabalhadores no Brasil, protagonistas do processo socioeconômico, sempre excluídos social e politicamente, ficaram à margem da história oficial do Brasil. É preciso conhecer, registrar e preservar os testemunhos do trabalho, das tradições, costumes e expressões artísticas dos segmentos sociais da classe desprivilegiada, cujos testemunhos históricos não são monumentais (1985, p. 7).

A HISTÓRIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS

O componente curricular de História, presente nos três anos de curso, em duas aulas semanais, totaliza 240 horas/aula dentre as 4320 totais do curso (ou 212 horas relógio das 3819 horas relógio do curso), ou seja: cerca de 5,5% da carga horária dos alunos dos cursos técnicos integrados ao médio é destinado a disciplina de história. Em cada ano, ela compõe o conjunto de disciplinas simultaneamente com as da base comum e da área técnica: nos dois primeiros anos são dezessete disciplinas anuais e no terceiro ano, dezesseis. Há um desafio evidente em, nesse reduzido espaço, levantar reflexões, desnaturalizar ideias, levantar hipóteses, envolver questões que se atrelam ao direito à cidadania e outras questões políticas e sociais, e se relacionar tanto com outros saberes acadêmicos quanto com o cotidiano do estudante.

Os estudos de história estão presentes nos currículos escolares brasileiros desde o século XIX, e ao longo dos anos, tanto as políticas públicas, quanto as correntes historiográficas interferiram no ensino da disciplina. Se, no século XIX, era vista como uma matéria sem pretensão de utilidade imediata e inclinava-se para a formação cívica e moral (SILVA, 2016), progressivamente ligou-se à formação



do cidadão, a compreensão e reflexão sobre a realidade em que ele está inserido e sua atuação na sociedade, a despeito de recentes perdas no componente história, em especial a partir da reforma do ensino médio (governo Temer) e mais recentes alterações no perfil dos livros didáticos por meio do PNLD.

Quando se pensa acerca da disciplina no modelo do ensino técnico escolhido, que se mostra organizado através do plano de curso, o leque de questões é muito amplo. Desde 2004, o Decreto n.5.154 permite a integração do ensino técnico ao Ensino Médio num empenho de superar o dualismo entre conhecimentos do ensino médio e da formação profissional, integrando ambos de forma orgânica. Partindo do princípio de que os estudantes trazem uma base em história da etapa anterior de sua formação - o ensino fundamental-, torna-se necessário adaptar as aulas de modo coerente com a área profissionalizante, considerando ainda o perfil dos alunos ingressantes nas Etecs,¹⁴ conforme Souza,

Se até 30 anos atrás era comum somente filhos de operários optarem por uma Escola Técnica, hoje essa possui alunos de quase todas as classes sociais. Desta maneira, os objetivos desses novos alunos são ricamente variados, com um único objetivo em comum: uma escola pública e gratuita de qualidade para concluir a Educação Básica. Como fim, não pretendem exclusivamente serem técnicos, também objetivam ingressar na universidade (2017, p. 50).

Um ponto comum na bibliografia que se dedica ao tema é que o objetivo da história no ensino técnico não pode se limitar apenas à função profissional que o educando exercerá futuramente, mas sim à sua formação como do sujeito que atua em diversas esferas da sociedade. As práticas pedagógicas devem permitir aos jovens a interpretação e a intervenção na realidade, num projeto de formação humana ampla que esteja além da formação de mão de obra para o mercado". De tal

¹⁴ Uma discussão sobre as motivações da escolha do ensino técnico pelos jovens consta em "Aprendizagem de estudantes do ensino técnico brasileiro: motivos, investimento e satisfação" (FONTES e DUARTE, 2019).

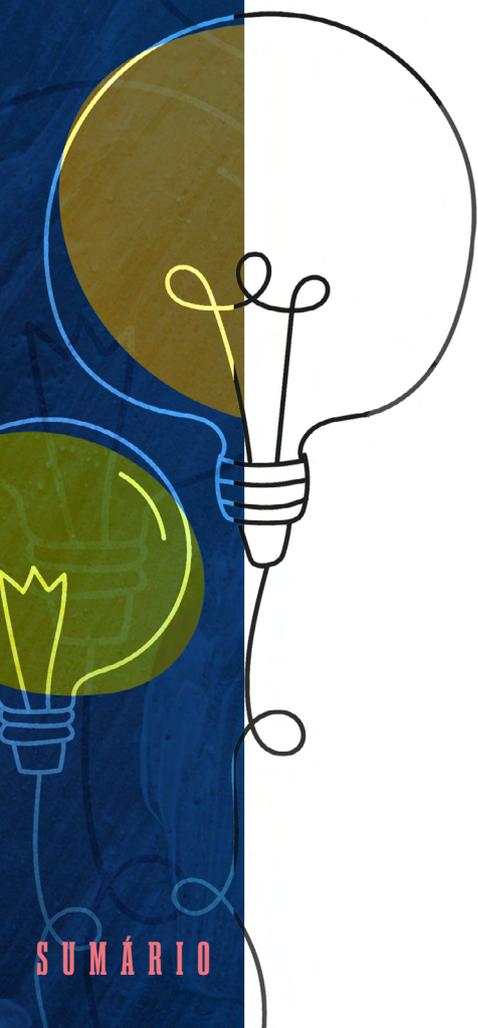
modo, a história e as demais disciplinas da área de humanidades dão aos alunos possibilidades de interpretar e intervir em sua realidade, capacidade de se situar no tempo e espaço, de entender a historicidade de cada momento, de fazer, pensar, criticar, “já que todos os indivíduos deveriam desenvolver as capacidades de produzir e criticar” (SOUZA, 2016, p. 134). Portanto, é um direito se apropriar dos conhecimentos de forma a não direcionar apenas ao mercado de trabalho e uma oportunidade de mostrar a esse aluno como atuar na sociedade, com uma formação ampla e sólida, “que ampliem as capacidades de leitura e de interpretação dos jovens sobre o mundo” (SOUZA, 2016, p. 136).

Cabe ao docente entender a trajetória dos alunos, considerar suas experiências e debater o ensino de seus conteúdos em relação aos saberes já acumulados. Para os professores de história nessa realidade, além do conhecimento histórico, da compreensão de outros processos relacionados ao fazer cotidiano e do diálogo com áreas de atuação profissional, há ainda o desafio das constantes mudanças nas políticas públicas e nas perspectivas pedagógicas das escolas técnicas (SILVA, 2016). Nesta direção, Luciana Luiggi Teixeira e Ivanete Bellucci Almeida (2017) destacam que “considerando a característica dinâmica do mundo do trabalho é essencial que o currículo seja atualizado constantemente para manter-se alinhado com as mudanças socioculturais ocorridas” (2017, p. 108).

Coelho *apud* Cunha (2009) observa que

Formar trabalhadores, para além de oferecer-lhes saberes profissionais, implica em interferir em sua autoimagem, em sua identidade, em suas histórias e projetos. É necessário conhecer essas histórias e oferecer oportunidades aos próprios sujeitos de reinterpretá-las, identificando os valores que os movem e os que movem o mundo contemporâneo, proporcionando um diálogo entre eles (2009, p. 147).

A concepção de historicidade dos conhecimentos históricos e de historiografia (ALEM, 2017, p. 99) e das relações sociais e de



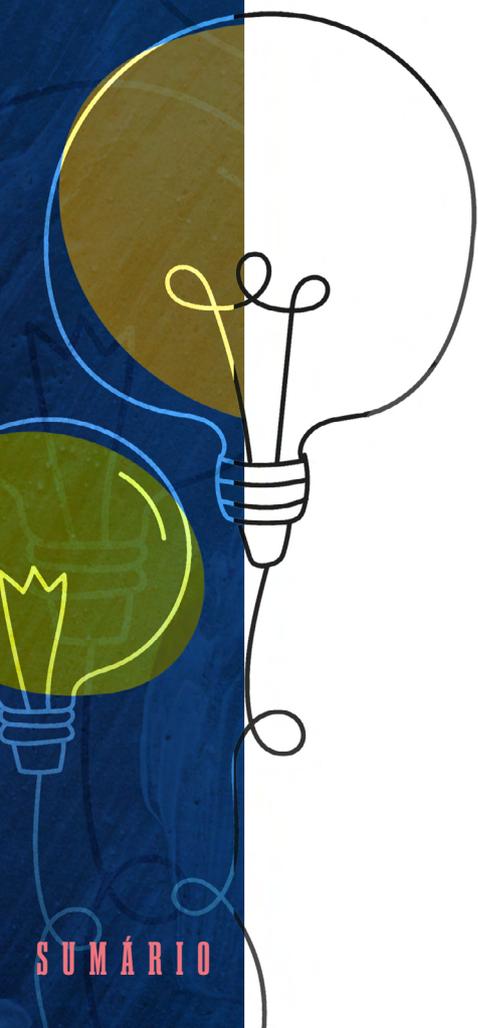
poder visam formar sujeitos que compreendam a realidade em que estão inseridos. Deste modo, a história se mostra como um elemento que problematiza e oferece sentido ao conhecimento, dotada de uma centralidade em um currículo integrado. Tais conhecimentos históricos podem contribuir para “a promoção educativa de jovens e adultos trabalhadores, fundamentada em uma formação humanizada e politécnica” gerando assim “possibilidades do ensino para a emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos” (BECHER; POMMER, 2016, p. 1-9). Os conhecimentos históricos no ensino profissional têm a potencialidade de desenvolver a consciência histórica e ações na direção da cidadania e da autonomia dos sujeitos.

Portanto, a história dentro do ensino técnico deve articular os conhecimentos comuns e a formação específica, historicizando conhecimentos sem desqualificar sua aprendizagem como submissa às demandas do mercado de trabalho, articulando teoria e prática e valorizando o protagonismo do sujeito no seu processo de formação.

Dentro destas expectativas, vale ressaltar que as escolas técnicas possuem um currículo a ser seguido, mas esse programa de temas, e habilidades, valores e competências a serem adquiridos não é um delimitador de possibilidades.

Para a disciplina de história, os docentes devem contemplar, dentro da formação geral do aluno, dois eixos: Trabalho Cultura e Cidadania e O Cidadão e o Estado. Estes podem ser trabalhados ao longo dos três anos do curso, sem necessariamente seguirem uma linearidade. Foi com base nessa possibilidade que a proposta de pesquisa foi desenvolvida.

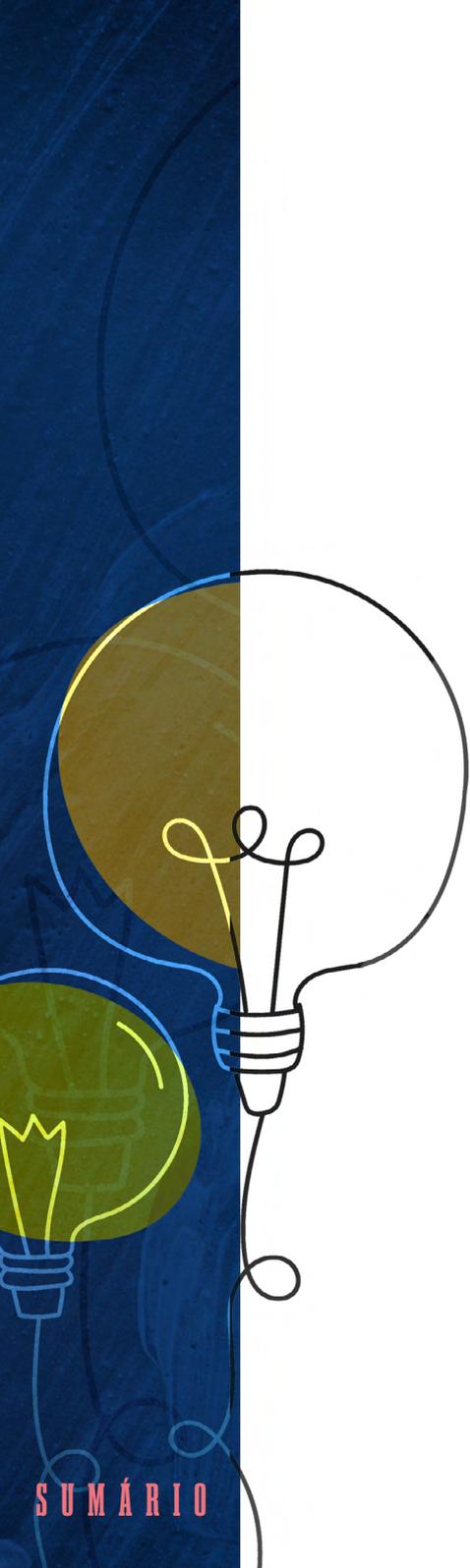
Segundo o Plano de Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (2018), o primeiro eixo contempla os temas:



Quadro 1: Eixo Temático

Eixo Temático – Trabalho, Cultura e Cidadania
Tema 1 – Introdução ao estudo da história temática Tempo, memória, documento e monumento. Realidade, leituras da realidade e ideologia.
Tema 2 – A importância do trabalho na construção da cultura e da história Os diversos significados do trabalho. O trabalho na sociedade tecnológica, de consumo e de massa. Trabalho, emprego e desemprego na sociedade atual. O trabalho como produtor de cultura e a cultura do trabalho.
Tema 3 – As transformações pelas quais passou o trabalho compulsório da antiguidade à contemporaneidade Modalidades de trabalho compulsório: escravidão, escravismo, servidão. Resistência dos trabalhadores à exploração e opressão. Permanência e influência de elementos culturais originários da antiguidade clássica e da idade média até os dias de hoje.
Tema 4 – As transformações pelas quais passou o trabalho livre, da antiguidade à 1ª Revolução Industrial Modalidades de trabalho livre. Trabalho livre nas sociedades comunais. Artesanato doméstico e corporativo na Idade Média. Manufatura e assalariamento na Modernidade.
Tema 5 – Características da sociedade global Novas tecnologias de informação, comunicação e transporte. Economia globalizada, cultura mundializada e novas formas de dominação imperialista. Hábitos, estilos de vida, mentalidades: mudanças, rupturas e permanências. O trabalho na cidade e no campo: mudanças, rupturas e permanências. Contrastes econômicos e sociais.
Tema 6 – As origens da sociedade tecnológica atual O liberalismo. A 2ª e a 3ª Revoluções Industriais. O fordismo e o taylorismo. Movimentos operários e camponeses (fundamentação teórica, organização e luta).
Tema 7 – O Brasil na era das máquinas: final do século XIX a 1930 Abolição da escravidão e imigração. Formação da classe operária: condições, organização e luta. Propriedade da terra, poder, transformações nas relações de trabalho no campo. Lutas camponesas e experiências coletivas de apropriação e exploração da terra.
Tema 8 – Ditaduras: Vargas e Militar Características comuns e peculiaridades dos dois períodos. Os contextos nacional e internacional em cada um dos períodos. Industrialização, trabalho. Atuação política: repressão e resistência.
Tema 9 – Os períodos democráticos Características comuns e peculiaridades. Constituições, partidos políticos, características dos processos eleitorais e do exercício dos três poderes. Modelos econômicos, questões sociais, participação política e luta pela cidadania.

Fonte: Plano de Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.



Já o eixo Temático O Cidadão e o Estado engloba:

Quadro 2: Eixo Temático

Eixo Temático – O Cidadão e o Estado
Tema 10 – A cidadania: diferenças, desigualdades, inclusão e exclusão Cidadania hoje e as transformações históricas do conceito. Origem, transformação e características do Estado hoje. Lutas pela cidadania: perspectiva nacional e internacional.
Tema 11 – Movimentos nacionalistas e internacionalistas Liberalismo e nacionalismo. Fascismo e nazismo. Anarquismo, socialismo e comunismo. As Guerras Mundiais. A Guerra Fria. As lutas contra o colonialismo e o imperialismo na África e Ásia e a constituição de novas nações. Nacional e/ ou étnico versus estrangeiro e/ ou globalizado.
Tema 12 – A cidadania no Brasil de hoje As lutas contra as ditaduras contemporâneas. Perspectivas de luta e de conquistas.

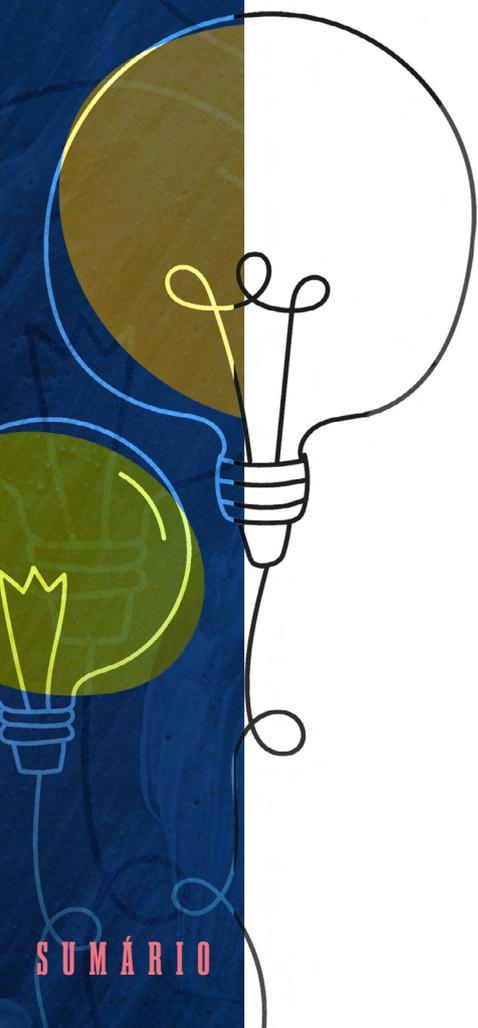
Fonte: Plano de Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

No eixo Trabalho, Cultura e Cidadania, dentro do Plano de Curso observado, é focado o trabalho na construção da cultura e da história; as transformações pelas quais passou o trabalho compulsório da antiguidade à contemporaneidade; as transformações pelas quais passou o trabalho livre, da antiguidade à 1ª Revolução Industrial; as origens da sociedade tecnológica atual e o Brasil na era das máquinas: final do século XIX à 1930.

O plano indica que a seleção dos temas escolhidos nas séries está sujeita a

integração que se fará, por meio de projetos interdisciplinares, entre os diversos componentes de uma mesma área de estudos, de áreas diferentes e das partes constituintes da Formação Geral (Ensino Médio) com as constituintes da Formação Profissional, neste último caso relacionando bases científicas com bases tecnológicas e teoria com a prática em atividades na área de ADMINISTRAÇÃO (2018, p. 24).

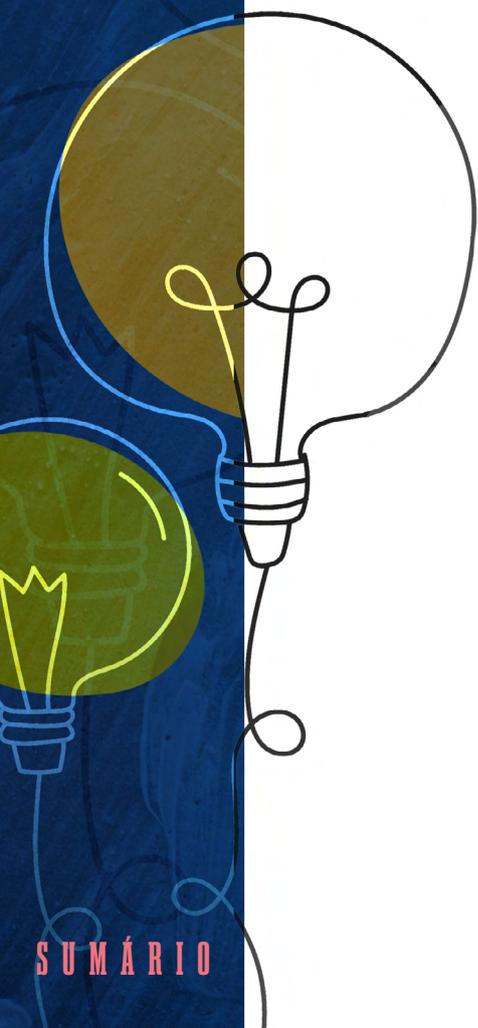
Mostra-se, assim, a necessidade de diálogo entre diversas áreas para efetivar a integração entre as disciplinas. O docente, orien-



tado pelo Plano de Curso, deve realizar seu Plano de Trabalho, onde constem informações como o conjunto de habilidades, valores e competências a serem desenvolvidos, os temas contemplados na série, sua metodologia de trabalho, cronograma de atividades, avaliações, estudos de recuperação, bibliografia indicada e parecer do coordenador de curso. Esse documento é elaborado no início do ano letivo e a qualquer momento pode ser adaptado a novas necessidades. As competências, habilidades e valores¹⁵ devem seguir as opções do Plano de curso, ficando a cargo do docente a escolha.

Como visto, o Plano de Curso indica temas para a área de história e, entre as doze indicações cinco são ligadas diretamente a questão do trabalho, seja na contemporaneidade ou em períodos diversos; e as demais têm entre seus pontos algumas questões sobre o tema. Baseada nessa possibilidade de complexificação do debate sobre o trabalho, essa pesquisa foi conduzida, ressaltando que “definido, de modo comum, como uma atividade humana consciente que transforma a natureza, ajustando-a a sua necessidade, o trabalho é um ato histórico, pois permeia toda a existência humana a partir do momento que deve suprir necessidades básicas como se alimentar, vestir ou ter uma moradia” (MARX; ENGELS, 1977, p. 27). Com os alunos, foi desenvolvido o conceito de que o homem produz mercadorias, e não apenas, como também se transforma em uma, a si – o trabalho – e ao trabalhador. Assim, a essência do ser humano está no trabalho: o homem transforma a natureza, se relaciona com outros homens, adquire capacidades, produz, socializa e vive materialmente deste. Ademais, a “processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar,

¹⁵ Valores e atitudes: Conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida social, para o alcance do qual estão envolvidos todos os atores, ambientes, relações e sub processos do ensino e da aprendizagem (alunos, professores, grupo familiar dos alunos, funcionários administrativos, entorno na comunidade escolar, organizados em ambientes didáticos e também fora deles, com o estabelecimento de relações intra, extra e transescolares, para a mediação e o alcance do conhecimento aplicável na atuação profissional, fim e meta primordial da Educação Profissional e Tecnológica) (PLANO DE CURSO, 2018, p. 129).

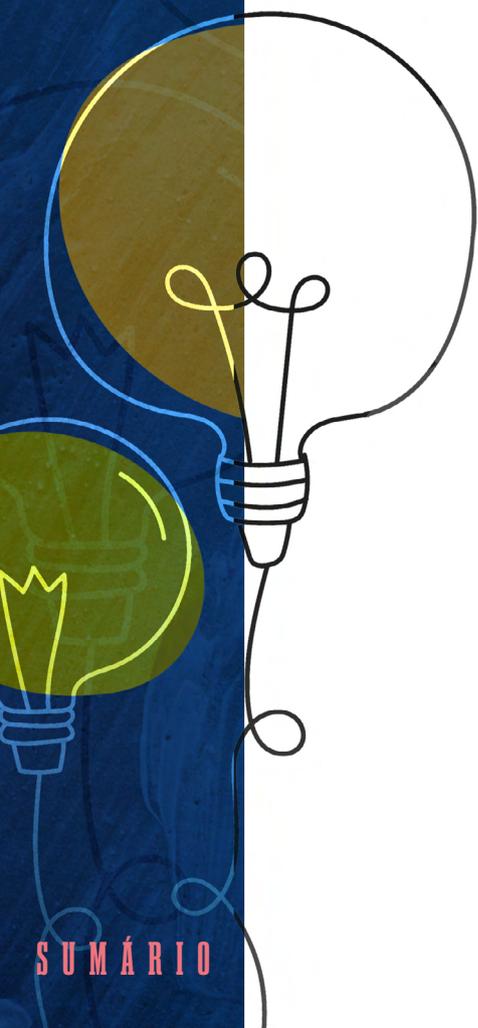


que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re) converte o estudo do trabalho humano em questão crucial do nosso mundo e da nossa vida” (ANTUNES, 2018, p. 26).

Também a LDB indica relações entre trabalho e ensino, apontando que a educação compreende os processos formativos para o trabalho. Em seu artigo 1º expõe “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei de Diretrizes e Bases (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Prossegue em outros parágrafos, como no 2º onde orienta que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”; no Art. 3º em que indica que o deve ter como uma das suas bases a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. O Art. 22 assegura que a educação básica tem entre suas finalidades desenvolver meios para progredir no trabalho; o artigo 27 orienta que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar a diretriz da orientação para o trabalho. Para o Ensino Médio, um de seus nortes é a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, que consiga ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, ofertando a critério dos sistemas de ensino a formação profissional que deve considerar a inclusão de práticas de trabalho. Já o texto que trata da educação especial, o trabalho é visto como a efetiva integração na vida em sociedade.

O tema do trabalho faz, portanto, parte da organização do currículo no Ensino Médio, dentro das possibilidades de uma vida produtiva não apenas em sistemas de ensino profissionalizante, mas se estendendo ao regular. No entanto, embora a preparação para o trabalho esteja contemplada em diferentes conteúdos, não há uma instrução explícita de como os professores devem utilizar esses conhecimentos.



OS JOVENS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Parte da realidade dos alunos do ETIM, a discussão sobre trabalho, necessariamente conduz aos impasses de sua realidade contemporânea, nas condições de acesso ao mercado de trabalho, perda de direitos trabalhistas e a ilusória questão do empreendedorismo apresentado como solução, ignorando a necessidade de diversificação de postos de trabalho, inchaço de certas iniciativas, desregulamentação e precarização das relações trabalhistas e, por fim, expansão do trabalho informal.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁶, em 2018 no Brasil, a porcentagem de jovens sem emprego, educação ou formação era de 24,16% (esse dado inclui pessoas entre 15 e 24 anos que estão desempregadas e fora do sistema formal de ensino). O desemprego atinge 12,34% da população, mas o índice emprego – população é de 54,56% (número de pessoas empregadas em idade ativa). Conjecturar sobre as condições de trabalho para a população jovem nos leva a pensar no mundo do trabalho hoje com uma visão ampliada em uma nova polissemia ou morfologia do trabalho (ANTUNES, 2005).

As novas formas de organização do trabalho priorizam a acumulação de capital em prejuízo às satisfações das necessidades humanas. A intenção é o acúmulo de capital, expondo o trabalhador a toda depauperação possível. Ainda que o trabalho, como ato consciente, seja relativo ao ser humano, ele pode admitir novas formas quando disposto pelo sistema capitalista, em que ao invés de humanizar, desumaniza, o transformando em apenas um valor de troca para gerar

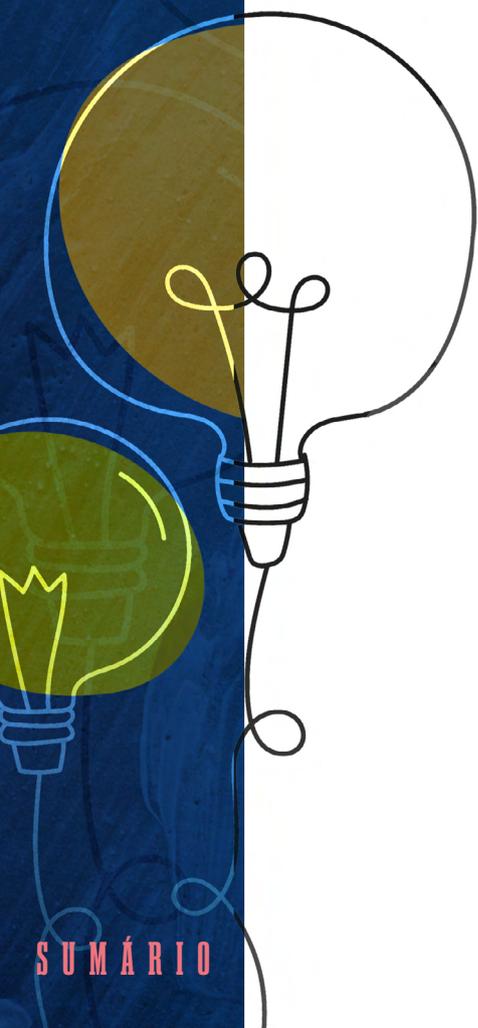
¹⁶ Segundo seu site, a OIT é uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), que foi constituída em 1919 por representantes de nove países: Bélgica, Cuba, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Polónia, Reino Unido e Checoslováquia. Hoje, a OIT reúne representantes de governos, empregadores e trabalhadores de 187 Estados membros e sua finalidade é estabelecer padrões internacionais e desenvolver políticas e programas para promover o trabalho decente em todo o mundo.

capital a outro. Nesse sistema, a exploração do trabalho de muitos concentra a riqueza na mão de poucos.

Essas ações provocam mecanismos de geração de trabalho excedente, desemprego, queda de remuneração, substituição do trabalho formal pela informalidade e cruéis eufemismos que exortam o trabalhador a se sentir “parte da equipe”, “autônomo” e “competitivo” como se fossem vantagens ou qualidades:

O trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, de que são exemplo o *trabalho atípico*, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o “cooperativismo”, o empreendedorismo”, o “trabalho voluntário” e mais recentemente os trabalhos intermitentes. [...] Essa nova morfologia do trabalho abrange os mais distintos modos de ser da informalidade, ampliando o universo de trabalho invisibilizado, ao mesmo tempo que potencializa novos mecanismos geradores de valor [...] utilizando –se de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de auto exploração) do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 67).

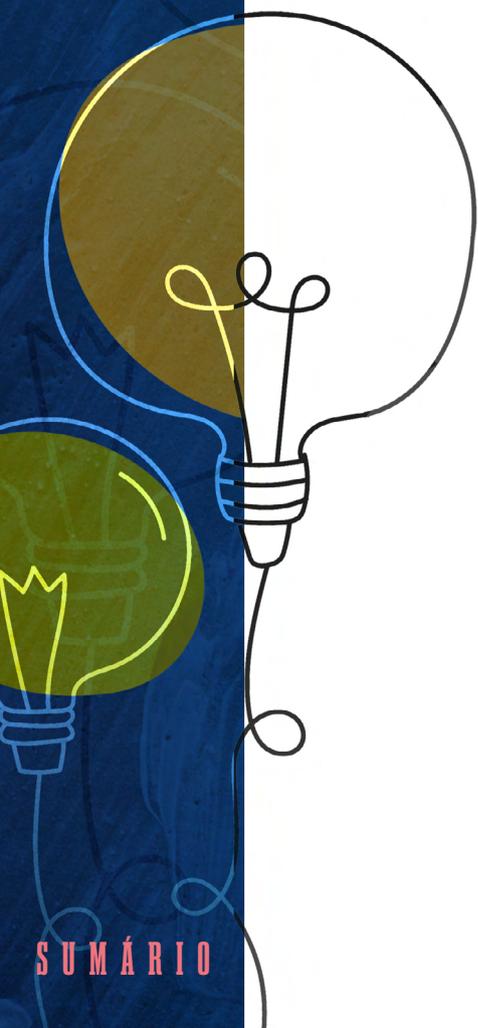
Na empresa “moderna” o trabalho que os capitais exigem é aquele mais flexível possível: sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo da organização sindical [...] Como essa lógica que estamos descrevendo é fortemente destrutiva em relação ao mundo do trabalho, a contrapartida esparramada pelo ideário empresarial tem de ser amenizada e humanizada. É por isso que o novo dicionário “corporativo” ressignifica o autêntico conteúdo das palavras, adulterando-as e tornando-as corriqueiras no dialeto empresarial: “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidades social”, “sustentabilidade”, “metas”. Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as inovações tecnológicas da indústria 4.0”, enfim, as reorganizações comandadas pelos que fazem a “gestão de pessoas” e pelos que



formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, menos pessoas trabalhando com os direitos preservados. Para tentar amenizar” esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o “empreendedorismo” no qual todas as esperanças são depositadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será (ANTUNES, 2018, p. 36-38).

O contemporâneo universo do “não-trabalho” ou o mundo do desemprego alia-se a um cenário mundial marcado pela precarização do trabalho, pela informalidade e pela flexibilização, associadas à revolução tecnológica. A prática da flexibilização desencadeou uma série de implicações para as relações de trabalho, como o aumento do desemprego e de formas precárias de emprego (POCHMANN, 2006). Como tendências estão a redução do proletariado fabril estável através da reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico e o aumento do trabalho precarizado, que são os trabalhadores terceirizados, subcontratados ou em tempo parcial, além da exclusão de jovens e idosos (pessoas próximas aos quarenta que ao perderem seus empregos, dificilmente são recolocadas no mercado de trabalho), inclusão criminosa de crianças em postos de trabalho, aumento do trabalho feminino com menor remuneração que o masculino, a expansão do terceiro setor e do trabalho em domicílio.

Tendo por base essas preocupações, a proposta didática foi desenvolver o tema do trabalho por meio de um projeto a ser realizado ao longo de um bimestre constando do plano de trabalho docente e alinhado ao Plano de Curso da habilitação escolhida, de forma a envolver toda a sala nas etapas a serem seguidas, algumas dessas de forma individual, para depois serem compartilhadas no grupo; e outras fases com atividades coletivas, como se explicará a seguir.

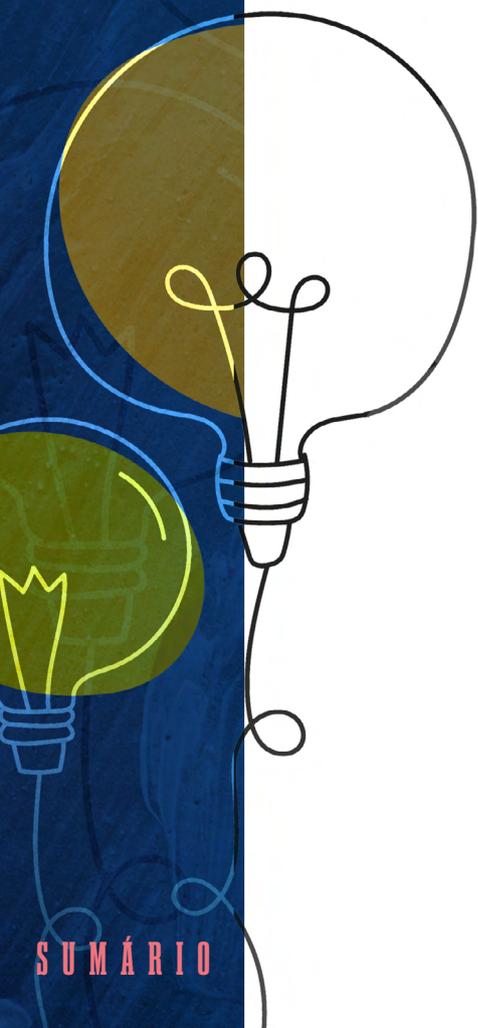


A PROPOSTA DIDÁTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Na série de ações propostas e aplicadas para a avaliação de sua exequibilidade, os alunos mobilizaram competências como confrontar opiniões e pontos de vista expressos em diferentes linguagens e suas manifestações específicas; compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; compreender a sociedade, sua gênese, sua transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; sistematizar informações relevantes; pesquisar, reconhecer e relacionar as construções do imaginário coletivo; exprimir-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente; compreender e avaliar a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas na vida dos diferentes grupos e atores sociais e em suas relações de: a) convivência; b) exercício de direitos e deveres de cidadania; c) administração da justiça; d) distribuição de renda; e) benefícios econômicos etc.; e propor ações de reflexão ou intervenção solidária na realidade.

Reconhecer as maneiras pela qual o homem estabeleceu sua produção e existência, pode ajudar a entender mais claramente as relações que permeiam o modo de produzir e organizar a sociedade atualmente; uma formação humana, no contexto da educação atual, pode contribuir para a transformação da sociedade. Assim, os alunos foram convidados a realizar um conjunto de atividades, que iniciaram com uma sondagem sobre as definições de trabalho, coleta de dados em entrevistas, produção de gráficos, socialização de imagens, pesquisa sobre temas referentes ao trabalho e exposição de resultados.

Com vistas à fluidez do projeto, uma etapa inicial versou sobre a importância do trabalho na história. Associando o tema da cons-



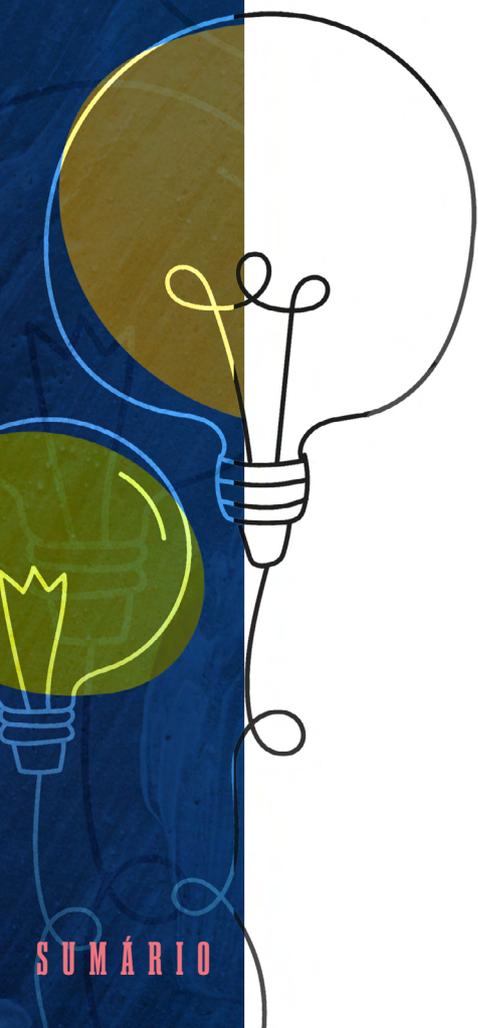
trução da ideia de trabalho às lembranças desta categoria na vida de algumas pessoas, e às fotografias selecionadas pelos alunos e às entrevistas realizadas foi possível fazer uma rica discussão das implicações do trabalho no cotidiano, focando a formação profissional, mas acima de tudo, a humana.

Na obra *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* (1979), Ecléa Bosi faz entrevistas com oito pessoas de mais de setenta anos, dando existência para múltiplos sujeitos que contam a história da cidade de São Paulo através de suas lembranças e estreito elo com a própria trajetória do trabalho. A autora observa que pode haver deslizamentos na localização temporal de alguns fatos, o que não desqualifica o teor de sua pesquisa:

Os livros de História que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da História oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida (BOSI, 1979, p. 1).

Apontando, baseada em Bergson, que “não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (BERGSON *apud* BOSI, 1979, p. 8), a autora indica que nosso conhecimento e entendimento da realidade definem-se por “liames sutis que unem a lembrança a consciência atual [...] – O que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado” (BOSI, 1979, p. 16).

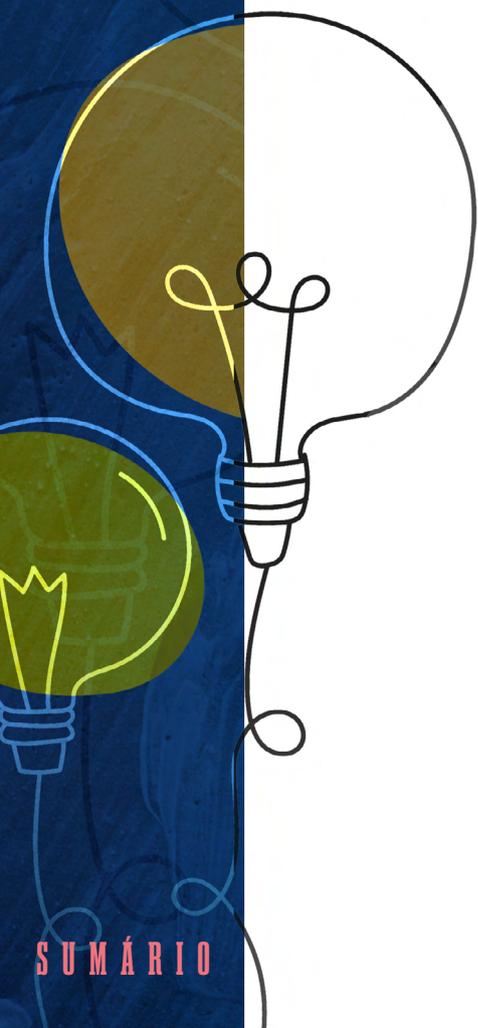
Essas reflexões embasaram a primeira fase das atividades, evitando a falta de conexão da história com a experiência de vida dos estudantes ou da listagem de nomes e fatos que tornam enfadonhos, em vez disso apresentando o papel da história na compreensão de si, do outro e do local que ocupa na sociedade (NADAI, 1993). O caminho inicial percorrido pelo aluno mostra que ele e outras pessoas



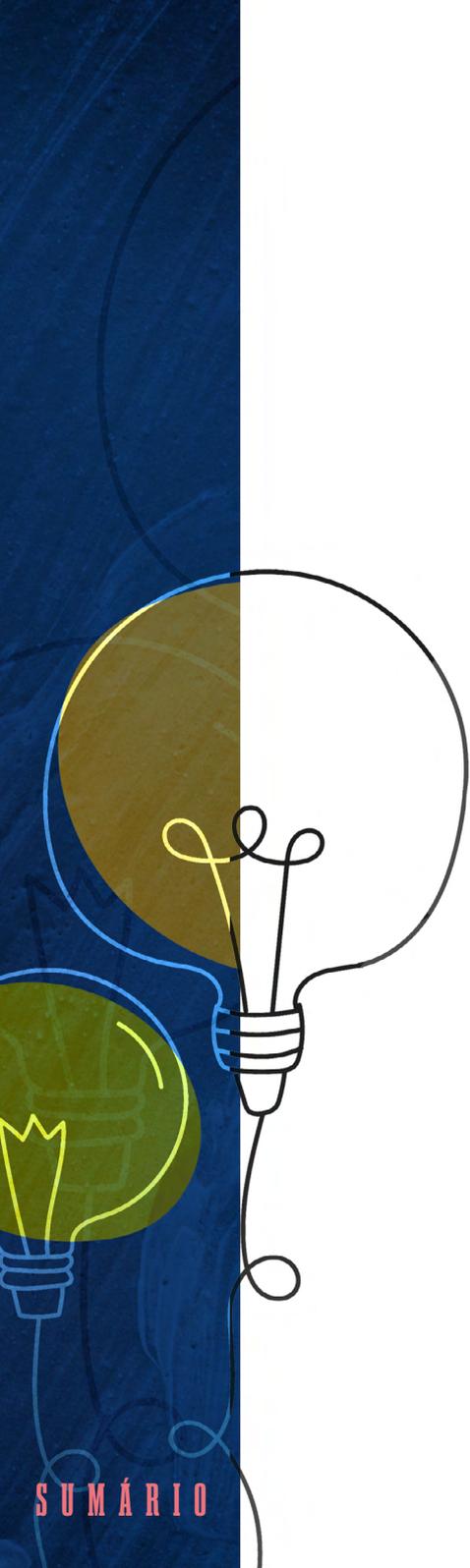
“anônimas”, que não figuram nos livros, são parte da construção de uma história, que a pesquisa e as indagações nos levam a reflexões sobre conceitos, temporalidades, explicações e métodos históricos. Na construção de um saber de forma coletiva, buscou-se superar a repetição de informações e promover o contato com diversas fontes, vivências, questionamentos e assim oportunizar a ação consciente do educando na sua realidade. Na tabela a seguir, o detalhamento das atividades que compõem o projeto:

Quadro 3: Atividades

Atividade	Tema proposto pelo Plano de Curso	Habilidade trabalhada com os alunos
Gravar um vídeo sobre o que entendem por trabalho e produzir um gráfico sobre as respostas da sala.	Introdução ao estudo da história temática.	Confrontar opiniões e pontos de vista expressos em diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
Leitura e discussão em sala de trechos do livro “Memória e sociedade, lembranças de velhos” de Ecléa Bosi.	Introdução ao estudo da história temática. A importância do trabalho na construção da cultura e da história.	Compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
Entrevista com um membro da família sobre memórias do trabalho.	Introdução ao estudo da história temática.	Expressar-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente; Compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
Entrevistas com outros alunos do Etim que estudam e trabalham.	Introdução ao estudo da história temática.	Expressar-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente; Compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
Apresentação de imagens de trabalho e trabalhadores.	Introdução ao estudo da história temática.	Expressar-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente.



<p>Compartilhem essas imagens com os colegas e associar a discussão sobre a ideia de trabalho, as entrevistas e imagens trazidas.</p>	<p>Introdução ao estudo da história temática.</p>	<p>Confrontar opiniões e pontos de vista expressos em diferentes linguagens e suas manifestações específicas; compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; Expressar-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente.</p>
<p>Discussão sobre a importância do trabalho na história e na dimensão humana.</p>	<p>Introdução ao estudo da história temática. A importância do trabalho na construção da cultura e da história.</p>	<p>Compreender a sociedade, sua gênese, sua transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana.</p>
<p>Registro coletivo da pesquisa até o momento.</p>		<p>Expressar-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente.</p>
<p>Pesquisa dos temas: -Construção da ideia de trabalho; -Trabalho escravo e análogo; - Revolução Industrial; -Trabalho infantil; - Formação da classe operária no Brasil; -Trabalho como Patrimônio; -Ensinar Trabalho e -Precarização do trabalho e a lógica do empreendedorismo.</p>	<p>Introdução ao estudo da história temática. As transformações pelas quais passou o trabalho compulsório da antiguidade à contemporaneidade. As transformações pelas quais passou o trabalho livre, da antiguidade à 1ª Revolução Industrial. O Brasil na era das máquinas: final do século XIX a 1930 Características da sociedade global.</p>	<p>Sistematizar informações relevantes; pesquisar, reconhecer e relacionar as construções do imaginário coletivo e os elementos representativos do patrimônio cultural; Compreender e avaliar a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas na vida dos diferentes grupos e atores sociais e em suas relações de: a) convivência; b) exercício de direitos e deveres de cidadania; c) administração da justiça; d) distribuição de renda; e) benefícios econômicos etc; e propor ações de intervenção solidária na realidade.</p>



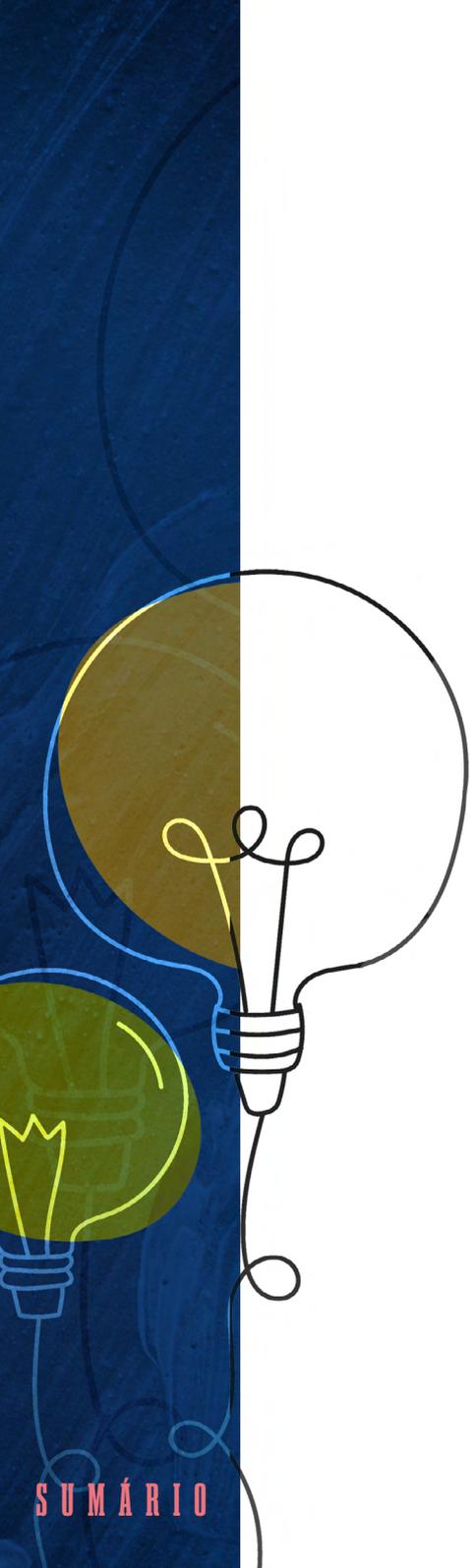
<p>Exposição do trabalho em painéis.</p>		<p>Compreender a sociedade, sua gênese, sua transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana; Sistematizar informações relevantes; pesquisar, reconhecer e relacionar as construções do imaginário coletivo e os elementos representativos do patrimônio cultural; Exprimir-se por escrito ou oralmente com clareza, usando a terminologia pertinente.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019

Algumas etapas da proposta foram aplicadas a um grupo de alunos, de modo a observar o desenvolvimento das aulas e aperfeiçoar sua concepção para as próximas turmas.

Os alunos do ETIM que realizaram as atividades eram do segundo ano do curso de Administração, para os quais constava “História do Trabalho” no seu Plano de Curso e Plano de Trabalho Docente e por serem alunos que seguiam com a mesma docente desde o primeiro ano do ensino médio, o que auxiliou na montagem das atividades. Durante os meses de outubro e novembro de 2019, foram abordadas algumas fases do projeto como experimentação, conciliando a educação formal com a experiência comum, valorizando a experiência histórica dos múltiplos sujeitos existentes construtores da história.

No início do mês de outubro, os estudantes tomaram conhecimento da pesquisa e para a concretização de sua participação seguiu-se a aprovação do Comitê de Ética da Universidade, o redimensionamento das atividades bimestrais (que de forma alguma foram prejudicadas com essa atividade) e a entrega dos termos de assentimento e termos de consentimento livre e esclarecido para os respon-



sáveis - que contaram com uma leitura compartilhada para não haver dúvidas sobre a atividade proposta.

Os alunos receberam positivamente o projeto, pois apreciam atividades práticas e se sentiam motivados a realizar ações diferentes no seu cotidiano. Embora as pesquisas bibliográficas sejam comuns no seu dia a dia, o incentivo de buscarem imagens, depoimentos e fazerem relações altera a rotina e permitiu que construíssem suas fontes e seus objetos de aprendizagem.

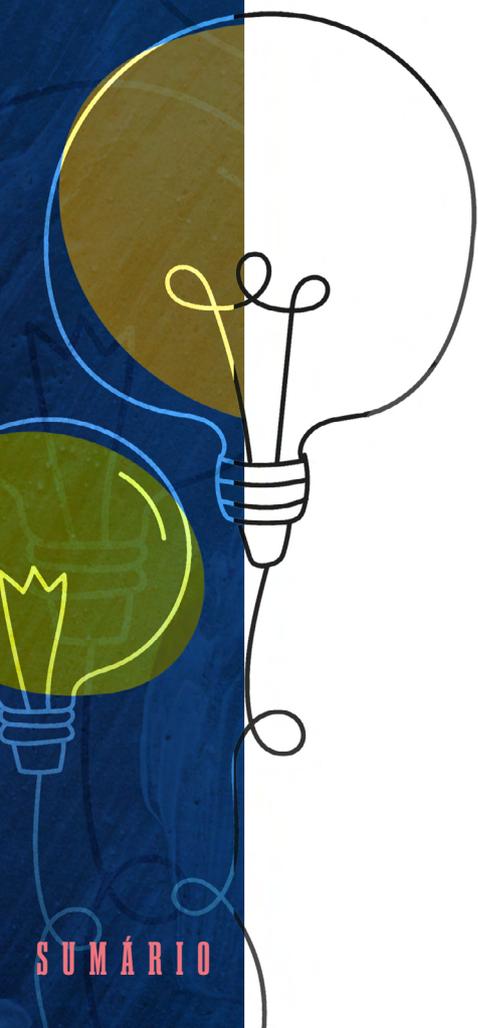
Para Otávio Cruz Neto,

a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (2001, p. 51).

O autor ainda acrescenta que a observação traz a obtenção de informações sobre os participantes da pesquisa em seu próprio contexto, neste caso, a sala de aula. Essa, aliás, é uma das características mais significativas do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), que permite que a pesquisa perceba os alunos em seu ambiente de estudo e o docente em sua prática e reflexão cotidianas.

As atividades realizadas foram divididas em encontros; cada encontro teve a duração de duas aulas (uma hora e quarenta minutos). De forma sucinta, as atividades propostas foram:

No encontro 1, explicação das etapas as serem feitas no projeto: responder “o que é trabalho” individualmente e por escrito; formação de grupos de cinco alunos para realizar breves pesquisas sobre alguns temas e fazer entrevistas (com uma pessoa mais velha); distribuição de temas e roteiros para entrevistas; solicitação para que os grupos trouxessem, na próxima semana, imagens que representassem o trabalho, estabelecendo que no último dia seria feita uma



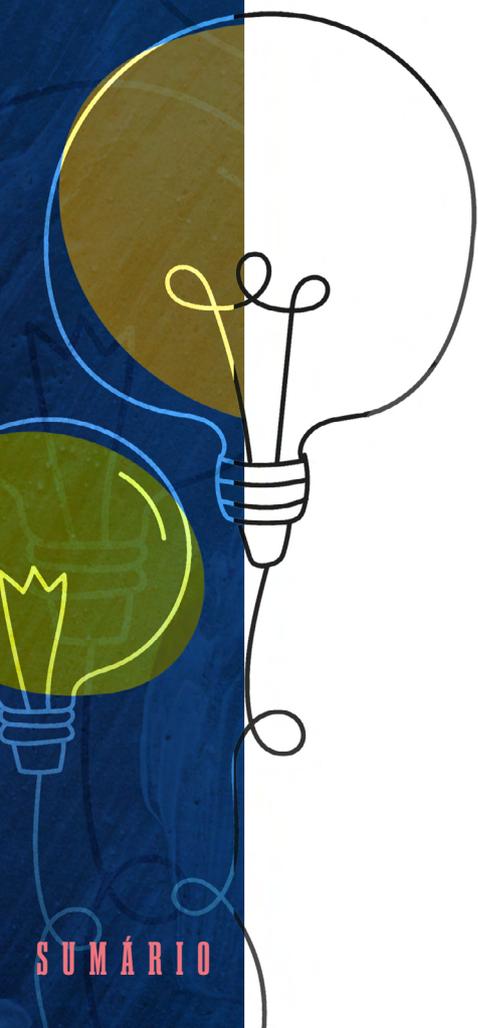
breve apresentação da pesquisa e a produção de um texto sobre a importância do trabalho na história.

No encontro 2, os alunos conheceram, via projeção, o gráfico com as respostas que produziram e falaram sobre suas impressões. Foram entregues as imagens e entrevistas para a docente e as entrevistas foram trocadas entre os estudantes, para que pudessem conhecer as entrevistas dos outros. Na mesa da docente foram distribuídas todas as imagens trazidas, para que cada grupo escolhesse um conjunto de três para compor seu texto final.

No último encontro, cada grupo apresentou uma breve explicação de seu tema de pesquisa em aproximadamente dez minutos; em seguida, reuniram-se em grupos para fazer a produção textual final que foi entregue na aula seguinte, pois não foi possível que todos terminassem neste dia.

Ao final das atividades das três semanas, identificou-se a necessidade de uma aula expositiva sobre a história do trabalho, com conceituação teórica - o que foi acrescentado ao projeto - assim como de um tempo maior para a realização das atividades e discussões e levantamento de outros temas para pesquisas. Para o fechamento, aventou-se que as exposições realizadas pelos alunos pudessem ser concretizadas na exibição de trabalhos em painéis socializados com os demais membros da comunidade escolar.

Com esse conjunto de atividades foi possível refletir e aperfeiçoar o projeto. A partir desta experiência, foi confirmada a necessidade de o projeto se estender por algumas semanas, para incluir conceituação teórica e atividades dentro e fora do ambiente escolar. Mesmo com essas adaptações futuras necessárias, os alunos demonstraram um entendimento sobre a importância do trabalho na vida, levando suas pesquisas locais até pensamentos mais globais que compreendem permanências, rupturas e resistências em diversos momentos da história.

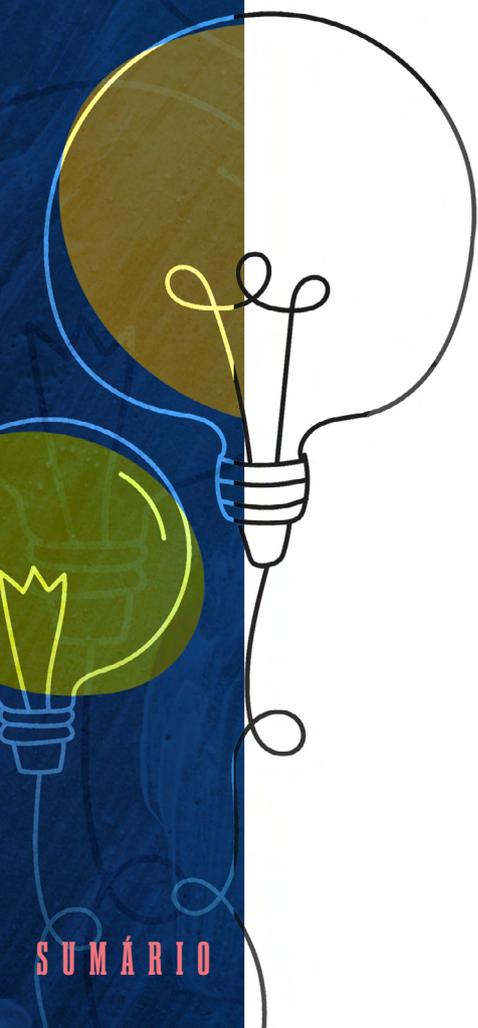


Os temas dos seminários também foram readequados para contemplar uma gama mais variada de conceitos e períodos. Uma discussão sobre o ensino técnico, não realizada dessa feita, provou-se muito interessante para futuras aplicações.

Ao final das atividades foi possível adequar o projeto para outras turmas, de modo a ser aplicado nos demais cursos do ETIM, desde que com um planejamento para um tempo maior e uma apresentação final através de uma exposição do resultado de cruzamento de fontes diversas como feito com a turma experimental. A colaboração dos alunos foi fundamental para a realização e sucesso da atividade, em especial no com suas vidas cotidianas que aliaram outros significados ao que era apenas conteúdo formal.

A escola e o ensino não são objetos homogêneos, estáticos ou apenas reprodutores de leis, reformas e planos escolares sem uma identidade própria, mas contém vozes distintas. Seu sucesso ou suas falhas contam com seus atores: equipe gestora, professores, demais funcionários, discentes e comunidade. A complexidade deste universo é bem mais ampla, e assim não seria possível tratar de todos esses atores em um estudo apenas, as tensões são constantes – e aqui pode-se considerar tanto as mudanças impostas e suas críticas, a legislação como uma não verdade universal, mas como uma lei mediada pelos seus sujeitos, quanto a tensão entre ser jovem e ser aluno e a particularidade de um ensino para jovens deve ser respeitada a partir da sua cultura juvenil.

A construção de conhecimentos e a formação de um pensamento crítico é possível quando o aluno é o agente principal desse processo. Isso não apenas como aquele que participa das aulas, mas como indivíduo que carrega em si conhecimentos diversos e deve ser compreendido pelo docente, nesta fase do ensino básico, como parte de uma juventude e de uma cultura juvenil, mobilizando conhecimentos já adquiridos e os novos. Desse modo, a educação efetiva-se como forma de vencer, de um lado, desvalorização por parte dos governos da carreira docente e, de outro, a percepção de que o aluno “educado



para o trabalho”, não possa entender de forma crítica e problematizadora a própria experiência do trabalho na sociedade contemporânea. Desse modo, a educação realiza-se como uma estratégia de mudança social, na luta por uma escola que atenda a população com qualidade e que aponte caminhos para a igualdade.

REFERÊNCIAS

ALEM, Nathalia Helena. **O Ensino de História nos Espaços de Formação Técnica e Profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)**. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BECHER, Paula Rochele Silveira e POMMER, Roselene Moreira Gomes. O Ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica: primeiros apontamentos. XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-RS: Ensino, Direitos e Democracia. 2016. Disponível em: http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1469112637_ARQUIVO_ANPUH-RS2016.pdf.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

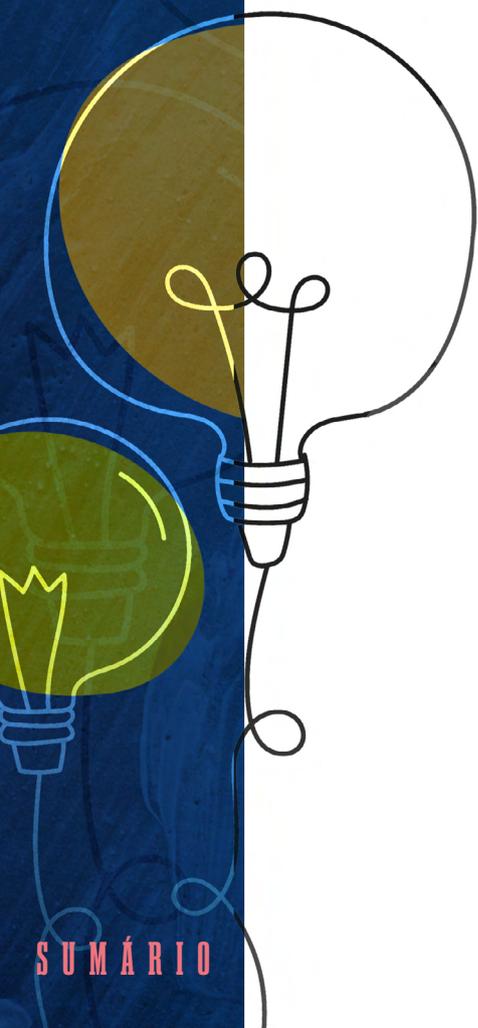
BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei n 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União – Seção 1 – 27 de dezembro de 1961, Página 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

CUNHA, Daisy Moreira e LAUDARES, Joao Bosco (orgs.). Trabalho: diálogos multidisciplinares. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

PLANO DE CURSO Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: CEETEPS, 2018.



SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. Divisão de Iconografia e Museus. Apresentação de Suzanna Cruz Sampaio. 1º de maio: imagens e História do Trabalho. São Paulo, Departamento do Patrimônio Histórico, 1985.

SILVA, Adriano Laurentes da. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 26-45, 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/302>.

SILVA, Denize Carolina Auricchio Alvarenga da. **Aprender História na Formação Profissional**: a relação entre a disciplina de História e o Ensino Técnico Integrado ao Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2020.

SOUZA, Fernando de Oliveira. **Ensino Médio**: o protagonista na evolução das Etecs no século XXI. Jornada do Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos. Jornada del Patrimonio Cultural y Tecnológico de la Educación Profesional: narraciones de currículos, de la arquitectura escolar a sus artefactos / Maria Lucia Mendes de Carvalho (org.). São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

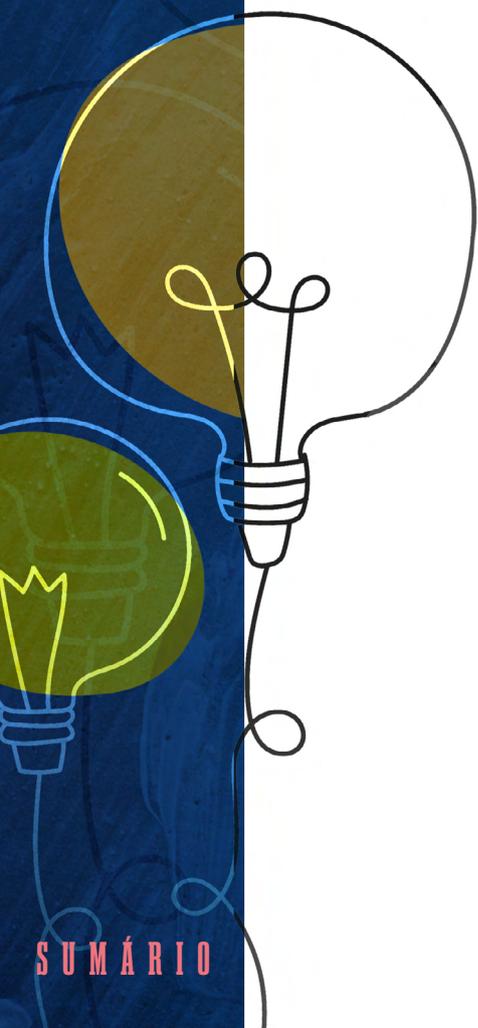
SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional**: História e Ensino de História. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2010.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva e MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. **Entrevista** – Ronaldo Marcos de Lima Araujo: práticas pedagógicas e a formação humana no Ensino Médio Integrado. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 133-137. 2016. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/303>.

TEIXEIRA, Luciana Luiggi e ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de. **Ensino Médio Integrado ao Técnico**: entre o currículo proposto na década de 1990 e o atual. Jornada do Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos / Jornada del Patrimonio Cultural y Tecnológico de la Educación Profesional: narraciones de currículos, de la arquitectura escolar a sus artefactos / Maria Lucia Mendes de Carvalho (org.). São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

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

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Trabalho escravo no Brasil do século XXI. 2006. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_227551.pdf.

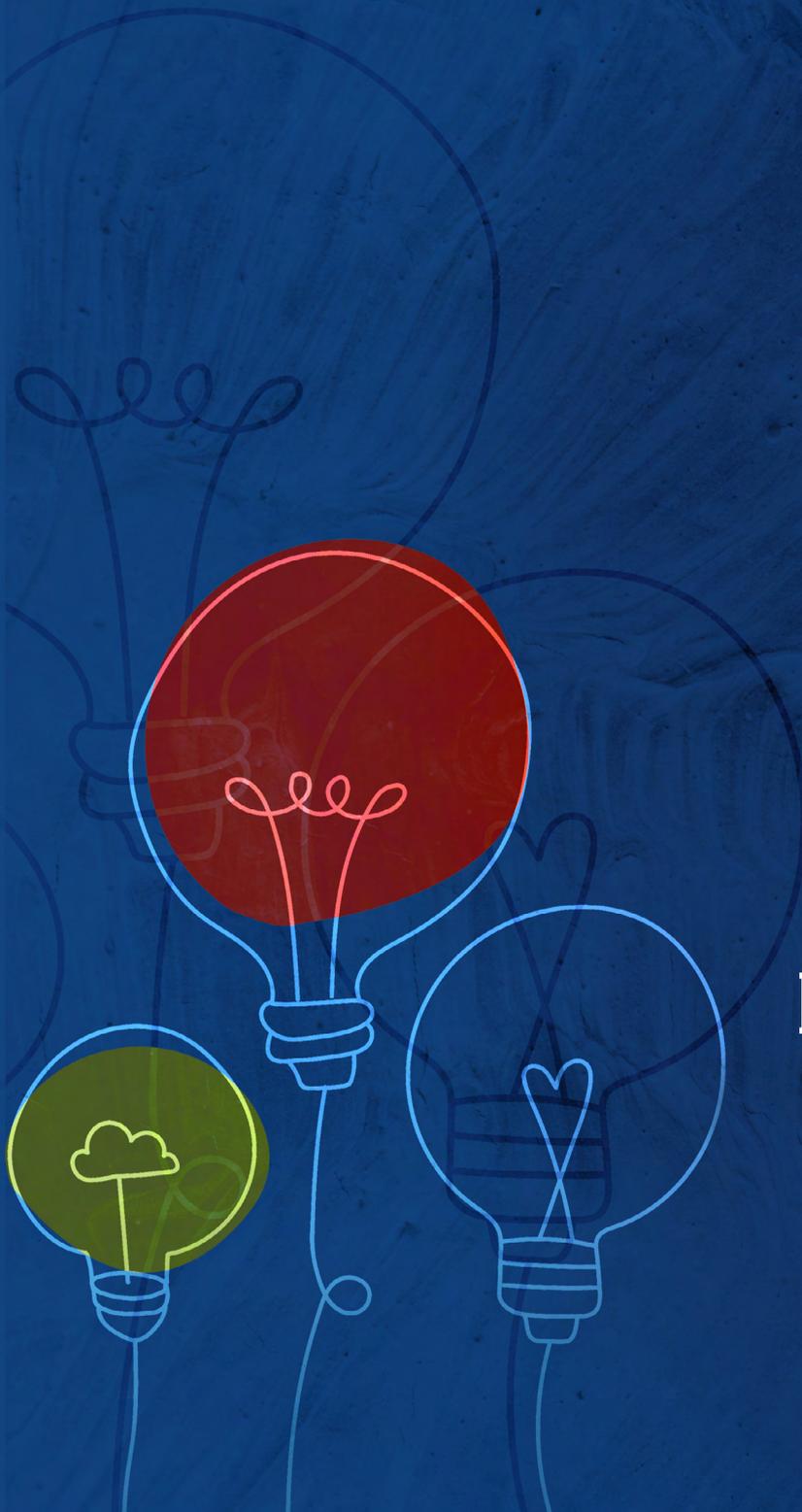


3

Anna Coelho

EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO IMPÉRIO: os relatórios do Barão e Visconde de Arary

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.78-97



INTRODUÇÃO

A partir da retomada de Belém, em 1836, pelas forças legalistas no período da Cabanagem (1835-1840), houve um esforço para a reconstrução da Província e de sua capital. Isso se pode observar no Relatório do Presidente Soares Andrea (1781-1858), que expõe a tentativa de organizar os serviços públicos em uma Província em guerra, trazendo artífices europeus que deveriam formar um corpo de trabalhadores (PARÁ, 1838, p. 28). Essa preocupação com a organização do espaço e modernização da capital se tornou mais efetiva com o aumento da exportação do látex na década de 1850.

A esse respeito, é exemplar o relato do viajante naturalista Henry Bates, que teve a experiência de estar em Belém em dois momentos: o primeiro em 1840, quando findava a Cabanagem; e o segundo em 1859. Em sua segunda visita, ele afirmou que a cidade deixava de parecer uma aldeia e começava a apresentar melhorias urbanas “achei o Pará muito modificado e melhorado. Não era mais aquele lugar com aspectos de aldeia cheia de mato, ameaçando ruína” (BATES, 1979, p. 392-393); essa assertiva ilustra bem as modificações que se deram na província, que seguia um projeto imperial de modernidade e civilização.

Nesse contexto do Pará oitocentista, nos ateremos a trajetória de vida de Antonio Lacerda de Chermont. Nascido na vila de Chaves (Ilha de Marajó), em 16 de outubro de 1806, era filho do coronel Theodósio Constantino de Chermont e de Ignês Antonia Michaela Ayres de Lacerda.¹⁷ Pertencia a uma família que, tradicionalmente, havia recebido benesses

¹⁷ Victorino Chermont de Miranda em um interessante livro sobre a genealogia de seus antepassados, buscou uma farta documentação que mapeia a descendência Chermont desde François Lemercier que teria sido gentil-homem ordinário do rei de França em 1609. Um de seus descendentes Jean Alexandre de Chermont, engenheiro militar, que se transferiu para Portugal após uma oferta generosa de D. João V para oficiais de artilharia estrangeiros.

reais; ele foi o membro da família Chermont,¹⁸ que recebeu os mais altos títulos nobiliárquicos como os de Barão e de Visconde de Arary.¹⁹

O avô, o Tenente Coronel Theodósio Constantino Chermont (nascido na freguesia de Estremoz em Portugal) foi destacado em 1760 para servir no Grão-Pará atuando na reparação e no fornecimento de artilharia do Pará, Mato Grosso, Rio Negro e Macapá. Teria participado da Demarcação de Limites (criada pelo tratado de 1777) para fixar as fronteiras entre Espanha e Portugal. De acordo com Alexandre Rodrigues Ferreira (1875), Theodósio Constantino Chermont teria contribuído para o aperfeiçoamento dos métodos na cultura do arroz, chegando a fazer exportações do produto para Lisboa.

Antonio Lacerda de Chermont seguiu os passos do avô e do pai, ingressando aos 15 anos na 1ª Companhia Miliciana da Ilha de Marajó, chegando a coronel-comandante superior da Guarda Nacional dos municípios de Cachoeira e Muaná, participando ativamente na luta contra os cabanos, e na expulsão dos revoltosos da Ilha de Marajó. Sua atuação na Cabanagem posteriormente lhe rendeu as comendas das Ordens de Cristo e da Rosa.

Para José Murilo de Carvalho (2008), os títulos de barão eram tradicionalmente reservados aos grandes proprietários rurais como cafeicultores do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo; em geral, estes possuíam fortuna e influência; porém, não se projetariam na elite política. Assim, os barões constituiriam 77% dos titulares de D. Pedro II, mas somente 14% deles chegavam a se tornar ministros. Contudo, nas províncias mais afastadas, nobres como o Barão e, posteriormente,

¹⁸ Sua filha a Condessa de Figueiredo e suas sobrinhas Baronesas do Guamá e do Guajará o foram por extensão apenas, pois os títulos eram de seus esposos.

¹⁹ O nome Arari refere-se à localização de uma das propriedades da família no Marajó na foz do Rio Arari. Esta fazenda foi o local onde tanto o pai Theodósio quanto o filho Antonio se retiraram com parte das tropas legalistas fugindo dos cabanos.

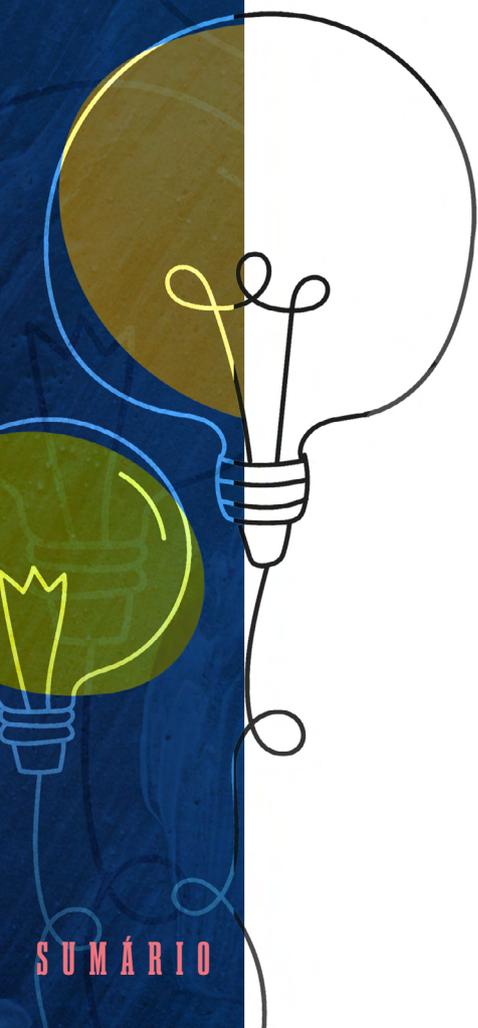
Visconde de Arary, buscaram estabelecer uma carreira política em suas províncias e tiveram outros interesses como a ciência e a educação.

A exemplo disso, em 1844, Antonio Chermont ingressou na política como deputado provincial, chegando a ser Presidente da Província do Pará entre 1866 e 1868. Chermont participou de diversas comissões voltadas para a urbanização da cidade de Belém, como as obras de aterro do cais da Boa Vista ou Rua do Imperador e a macadamização das estradas do Arsenal e das Mongubeiras. Esse processo de urbanização buscou construir uma cidade imperial que apagasse a memória cabana da cidade de Belém (RICCI, 2016).

Vindo de uma família rica, que possuía várias propriedades e que através de casamentos perpetuava seu poder e fortuna, Antonio Lacerda de Chermont estava em uma condição muito favorável a ter destaque na Corte (MARINHO, 2004). Suas escolhas pessoais seguiram na tradição da família em servir ao império, o que se pode perceber quando destacou-se na Guarda Nacional ao lado das tropas legalistas lutando contra os cabanos. A carreira militar desdobrou-se na sua atuação como político, em prol do projeto de uma Belém imperial; tanto a atuação política quanto a militar foram expressivas na conquista dos títulos nobiliárquicos.

Sua trajetória revela um envolvimento profundo no projeto de formação de uma identidade nacional e na integração do Pará aos interesses do império. Esse projeto de uma sociedade que pretendia modernidade e civilização tinha interesses que envolviam a educação, a ciência e a formação de coleções a serem apresentadas em museus ou em exposições internacionais.

Neste capítulo, daremos ênfase a questão da instrução pública, partindo da ideia de que o empenho na causa da educação seria uma pauta relevante para a inserção, dos nobres das províncias mais afastadas, na Corte.



INSTRUÇÃO PÚBLICA EM 1866

A elevação de Antonio Lacerda Chermont a Visconde de Arary se deu em 1867; foi um ano após a *Segunda Exposição de Produtos Agrícolas e Industriais*. O viajante Agassiz²⁰ esteve no evento e, em uma palestra sugeriu a criação de um Museu em Belém; a ideia foi bem recebida pelo intelectual Ferreira Penna que divulgou uma carta circular convocando para a fundação de uma *Sociedade Philomática*; a reunião ocorreu no Palácio do Governo, com todo o apoio do Barão de Arary, à época, o Presidente da Província.

De acordo com Nelson Sanjad, o apoio do Barão de Arary e dos Chermont foi essencial para que o Museu Paraense se tornasse um projeto da sociedade que unia conservadores e liberais, tornando sua fundação uma utilidade pública (SANJAD, 2010). A *Sociedade Philomática* pretendia que o museu tivesse um vasto acervo de livros e objetos de história natural.

O museu devia voltar-se para a instrução popular por meio da mostra de objetos em exposições, além de ofertar palestras e cursos sobre geografia, hidrografia, etnografia, história do Brasil e do Pará. Nota-se que a identidade nacional e a regional estavam conectadas nesse projeto. Em um relatório, o Presidente da Província Pedro Veloso menciona que um museu manteria na região objetos que eram cons-

²⁰ Jean Louis Rodolphe Agassiz (1807-1873) nasceu na Suíça, estudou nas universidades de Erlangen onde recebeu o grau de doutor em Filosofia, foi doutor em medicina pela Universidade de Munique. Mudou-se para Paris e ficou sob a tutela de Alexander von Humboldt e de Georges Cuvier, que o lançaram nas suas carreiras da geologia e zoologia, respectivamente. Em 1832 foi nomeado professor de história natural na Universidade de Neuchâtel na Suíça, onde trabalhou por 13 anos em muitos projetos de paleontologia, sistemática e glaciologia. Em 1865 Agassiz veio para o Brasil comandando a Expedição Thayer, que saiu de New York e passou pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Nordeste do Brasil e Amazônia. Publicou diversos estudos entre eles: *Lake Superior: Its Physical Character, Vegetation and Animals, compared with those of other and similar regions*, Kendall and Lincoln, *The classification of insects from embryological*, *Contributions to the Natural History of the United States of America* e *A Journey in Brazil*.

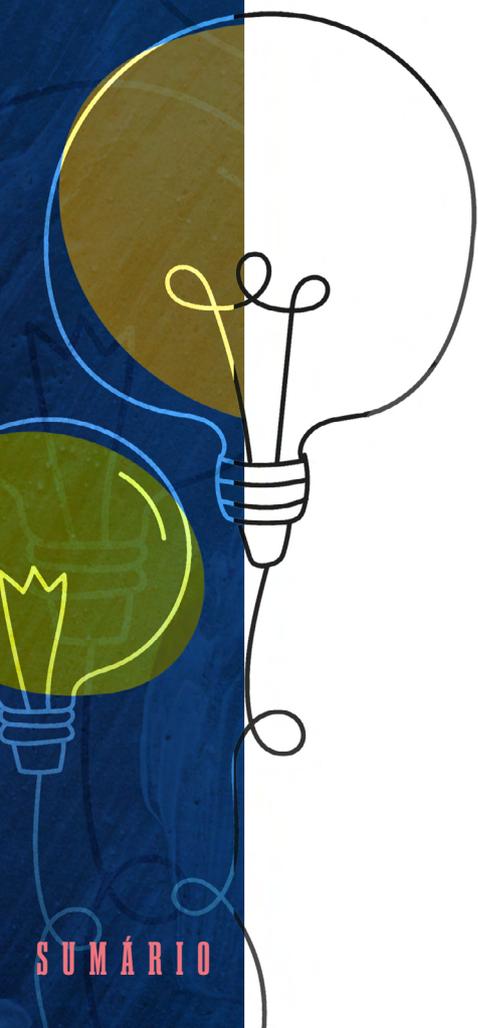
tantemente remetidos ao exterior, sendo vendidos ou presenteados, e que figuravam em coleções particulares, quando havia um desconhecimento dos produtos e objetos locais (PARÁ, 1867). O museu deveria, dessa forma, contribuir para a instrução pública divulgando a história local e nacional através das exposições e cursos; algo semelhante ao que chamamos atualmente de educação patrimonial.

O então Barão de Arary, em seu Relatório como vice-presidente da província do Pará em 1866, fez importantes observações a respeito da instrução pública, o que demonstra seu engajamento com a ciência e a educação. Para ele a instrução do povo estaria vinculada à sua grandeza, civilização e prosperidade:

A primeira necessidade de um país é a disseminação da instrução pelo povo. Dela depende essencialmente sua civilização e prosperidade, porque é dela que provém o aperfeiçoamento de sua indústria e com esta o incremento progressivo do comércio, que é um dos mais poderosos elementos da grandeza dos povos (PARÁ, 1866, p. 6).

Neste sentido, o nobre entendia que para a instrução pública propagar “o gosto pelo saber e pelo ensino”, seria importante o auxílio recíproco entre a administração e o poder público voltando esforços para esta pauta. De acordo com Ricci e Lima (2015), na segunda metade do século XIX, sobretudo depois de 1870, a preocupação com a instrução pública aumentava; assim, a política paraense, alinhada ao império, pretendia ampliar a educação atingindo os setores populares da sociedade.

A Amazônia, mesmo vivendo um momento de prosperidade provocada pelo *boom* da economia do látex, possuía grandes problemas no campo da educação. Tanto que na primeira metade do século XIX a escola ainda não havia se consolidado como principal espaço de instrução. O ensino formal coexistia com outros ambientes onde também se realizavam “sob as mais diferentes formas, práticas edu-



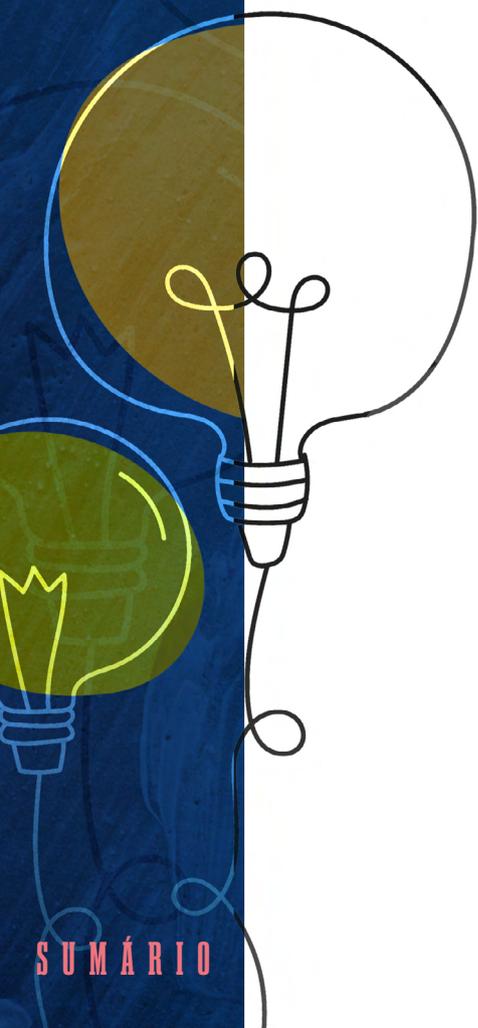
cionais de caráter informal, particularmente nos recintos domésticos e religiosos” (RICCI; LIMA, 2015, p. 849).

Para Damasceno (2017), era inegável a existência de um intenso debate acerca da educação no âmbito das províncias brasileiras durante o século XIX, sendo que o tema da instrução para os menos favorecidos foi evidenciado na fala imperial de 1º de janeiro de 1843, dirigida à Assembleia Geral Legislativa do Império. Entretanto, era um grande desafio para as províncias levar essa tarefa a diante, devido ao pouco investimento nessa área e ao pequeno número de pessoas habilitadas ao trabalho no magistério.

O relatório do Barão de Arary ia ao encontro dessa perspectiva da preocupação com a instrução pública. Assim, são paradigmáticas suas observações a respeito da necessidade de bons mestres, pois “para se obter bons frutos é necessário haver árvores de qualidade” e, por isso, seria primordial investir nas escolas normais que formavam os docentes (PARÁ, 1866, p. 6-10).

Ao analisar o relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública, o Barão de Arary destacou que, mesmo o ensino primário tendo apresentado melhoras, o número de professores era insuficiente e a maior parte deles não possuía habilitações para os cargos que ocupavam. Ele inferia que isso ocorria devido ao baixo valor dos vencimentos; assim, lecionar não era uma ocupação convidativa para pessoas de “reconhecida instrução” (PARÁ, 1866, p.6-10).

Sobre esse tema, José Coelho da Gama e Abreu dissertou enfatizando os problemas que enfrentava a educação no Pará quando comparada a do Maranhão. O último, segundo o autor, possuía um maior número de homens ilustrados e um curso de humanidades mais desenvolvido; ao passo que no Pará alguns professores ocupavam cadeiras apenas por indicação política, não sendo o mérito um critério para as escolhas, dito de outra maneira: “infelizmente as nomeações



e as demissões são quase sempre filhas de conveniências políticas” (ABREU, 1874, p. 19-20).

Neste sentido, havia uma preocupação relacionada a formação dos professores. Visando atenuar as possíveis falhas, o Diretor da Instrução Pública teria instituído uma atividade formativa na qual todas as quartas-feiras seriam promovidas conferências sobre pedagogia utilizando o *Manual Daligault* (PARÁ, 1866, p. 6-10). O texto utilizado para a formação dos professores na Província do Pará trata-se do livro escrito pelo professor Jean-Batiste Daligault (1811-1894),²¹ que teve sua primeira edição publicada em 1851 sob o título de *Cours pratique de Pédagogie destiné aux élèves-maitres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*.

Este livro evidenciava o papel do professor como uma pessoa exemplar e virtuosa aos olhos da sociedade e, especialmente, dos alunos, enfatizando o papel da disciplina como algo a ser praticado durante as aulas nas escolas de primeiras letras. Seria essencial ao trabalho do professor exigir o cumprimento dos horários, a imposição do silêncio, a obediência às ordens e a definição de punições e gratificações; outro ponto bastante relevante no manual era a religiosidade a ser transmitida pelo professor, cujo magistério devia ser exercido por vocação, expressando a vontade divina (ROCHADEL; SCHMIDT, 2017).

De acordo com Bastos (2008), o século XIX foi um período no qual os brasileiros tiveram acesso a muitos textos franceses no campo da educação, a exemplo dos manuais escolares franceses adotados no Colégio de Pedro II. Esse predomínio de leituras estrangeiras foi uma lembrança do intelectual paraense José Veríssimo, em seu livro A

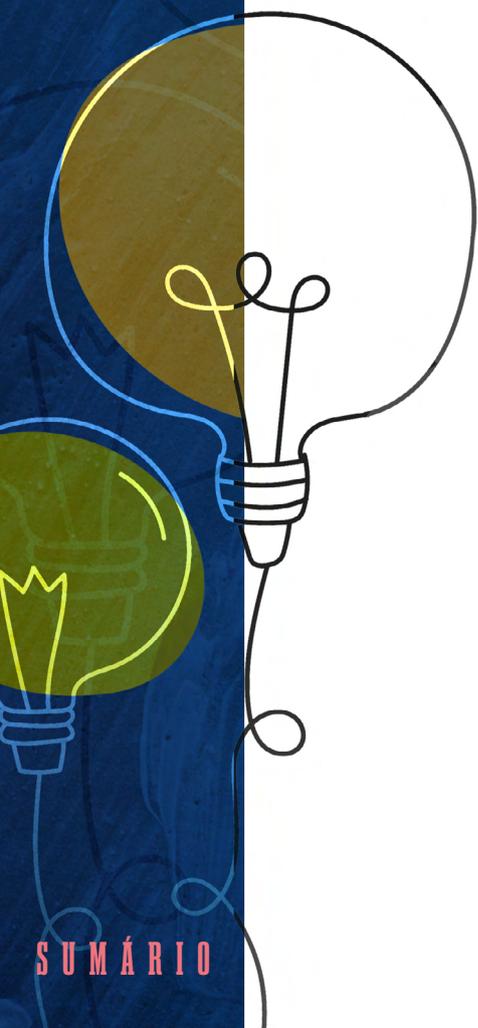
²¹ Jean-Batiste Daligault era bacharel em Letras; trabalhou como professor no Liceu de Caen, atuando posteriormente como subinspetor de escolas primárias e como inspetor. Em meados de 1849 atuou na Escola Normal de Alençon, na qual foi diretor até 1871. Seu manual chegou a ter três edições.

educação nacional (1906); porém, ele se refere a textos portugueses, e não aos franceses, presentes em sua primeira instrução

São os escritores estrangeiros que traduzidos, trasladados ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação da nossa mocidade. Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. O *Manual Encycpedico de Monteverde*, a *Vida de D. João Castro de Jacintho Freire* (!) *Os Lusíadas* de Camões, e mais tarde, no Colégio de Pedro II, o primeiro estabelecimento de instrução secundária no país, as selectas portuguesas de Aulete, os *Ornamentos da Memória* de Roquette foram os livros em que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração (VERÍSSIMO, 1906, p. 5).

Ainda sobre o relatório, percebe-se que este apresentava dados quantitativos sobre as escolas. Através dele sabemos que havia no Pará 95 escolas, sendo que apenas 92 delas estavam em exercício e 12 não enviaram sua documentação, por isso ele divulgava apenas os dados de 80 escolas; estas contavam com 3.140 alunos (sendo 2.563 do sexo masculino e 567 do sexo feminino). Fica evidente com esse dado a discrepância no acesso à educação escolar, sendo a maioria das escolas exclusiva para alunos do sexo masculino. A evasão escolar era um problema recorrente, o documento relata que houve a extinção de três escolas femininas por falta de frequência em Ourém, Moju e Igarapé-Miri e uma escola masculina em Tajapurú (PARÁ, 1866).

O Barão de Arary comentou a situação de várias instituições como a *Sanctus Ennocentes*, com 107 alunos matriculados, que ofertava aulas de francês, latim, aritmética, gramática portuguesa e primeiras letras. O Colégio Santa Maria de Belém foi considerado no documento o mais antigo e bem-conceituado da cidade. O Colégio Nossa Senhora de Nazaré considerado um “estabelecimento que satisfaz plenamente

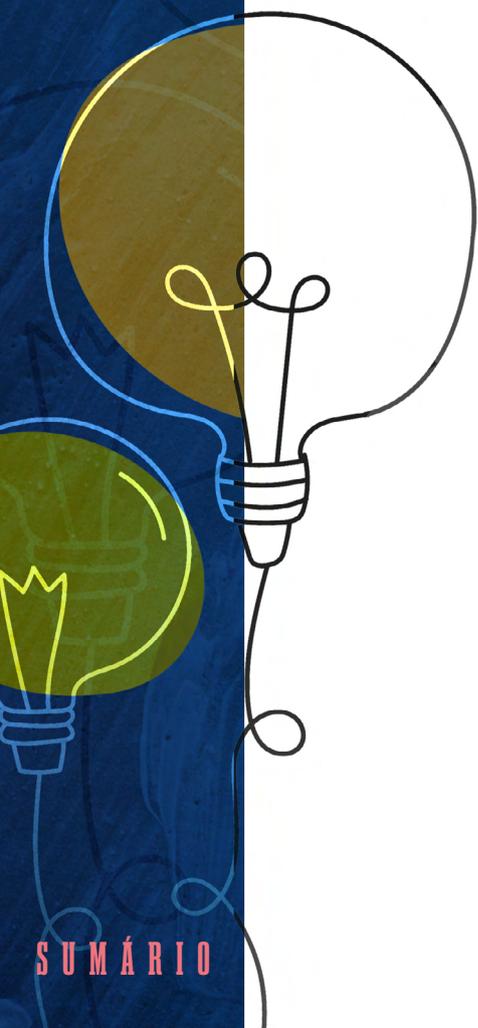


o seu fim”, que estava correndo o risco de fechar devido a diminuição do número de alunas (PARÁ, 1866, p. 12).

A respeito do currículo, o relatório enfatizava a variedade na oferta de disciplinas. A exemplo do Colégio Paraense, que possuía 102 alunos matriculados em 1865, e em 1866 eram 130 alunos, as aulas mais frequentadas eram línguas e matemática; e as menos frequentadas eram contabilidade, história e retórica. Sobre o Colégio Santíssimo Coração de Maria, o relatório destacava a oferta de disciplinas como geografia, filosofia, gramática portuguesa, francês e aritmética (PARÁ, 1866, p. 12).

Em relação a educação secundária, apenas alunos homens tinham acesso, existiam instituições apenas na capital, sendo que a cadeira de latim em Bragança era a única no interior. O Barão descreveu como insatisfatória a instrução secundária; e para reforçar seus argumentos ele descreveu a seguinte situação que lhe foi repassada pelo Diretor de Instrução Pública: um aluno do Colégio Paraense foi aprovado em uma disciplina e quando foi concorrer a um emprego, o mesmo professor que o tinha aprovado antes na escola o reprovou. Ou seja, a escola não tinha tornado o aluno apto ao trabalho, e as avaliações não demonstravam efetivamente o domínio dos temas das disciplinas, ou seja, o relatório sugere que o nível de exigência no Colégio Paraense (e provavelmente em outras instituições) era mínimo.

A Província do Pará oferecia apoio para alguns alunos em escolas públicas ou particulares, subsidiando o aprendizado de alguns estudantes na capital, ou mesmo no exterior. Os alunos sustentados pela província eram órfãos, pobres, filhos de funcionários públicos e oficiais militares. Ao todo eram poucos subsidiados, apenas nove pensionistas integrais e sete meio pensionistas. Estes estudantes pertenciam às comarcas de Gurupá, Bragança, Marajó, Cametá, Santarém e Belém. Dos pensionistas, três estudantes estavam no Rio de Janeiro, sendo dois na área de engenharia e um na medicina. Outro estava em Pernambuco aprendendo direito. O Barão de Arary relatou que três



aprendizes estavam em países estrangeiros sendo um na França, o segundo na Bélgica, ambos cursando engenharia; o outro estava em Roma cursando Ciências Eclesiásticas (PARÁ, 1866, p. 12).

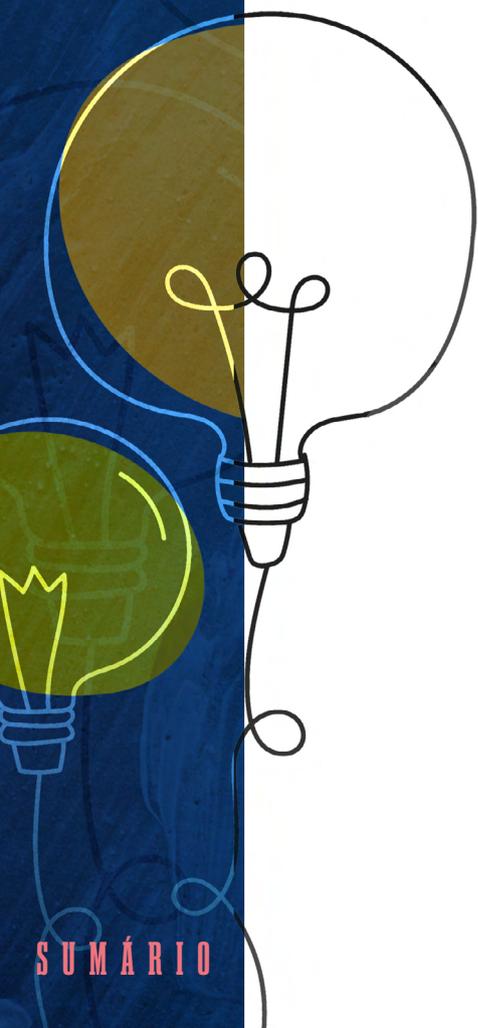
Nota-se na escrita do Barão de Arary preocupações com a falta de professores qualificados, a falta de estabelecimentos educacionais no interior, a evasão escolar que provocava o fechamento de instituições de ensino e a formação secundária precária oferecida aos jovens.

As observações do nobre paraense fazem parte de uma intensificação das discussões a respeito da educação que se deram, a partir da década de 1830, em várias localidades do país; e entre os temas debatidos estavam a implantação de escolas públicas elementares e a escolarização ou não de crianças de classes populares, de mulheres, negros e indígenas (SCHUELER, 2006, 2007).

MARIA ANTONIA: UMA MENINA DESVALIDA

Entre os pontos descritos pelo nobre ocorre uma ênfase nos dados sobre as comarcas do interior. Essa atenção dada ao interior foi objeto de reflexões feitas por outros nobres do Pará oitocentista como Antonio Raiol (Barão de Guajará) e José Coelho da Gama e Abreu (Barão de Marajó).

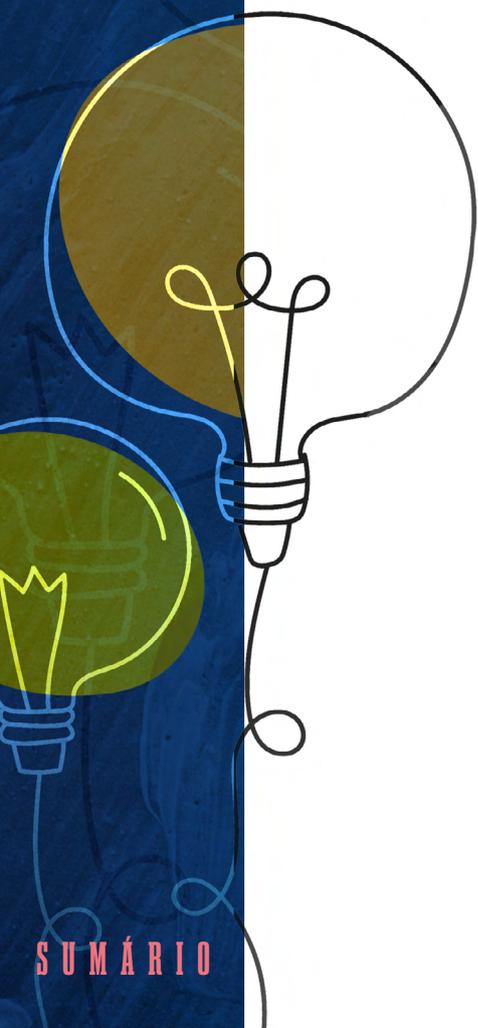
O enfoque na debilidade da oferta de uma educação formal adequada no interior pode ser percebido no trabalho de Antonio Raiol, o Barão de Guajará. Em seus *Motins Políticos*, ele destacou que a escassez de escolas e de professores atingia a capital e o interior, sendo que nessas comarcas era “ainda pior e mil vezes mais deplorável! Só na Vigia, em Cameté e em Santarém havia ensino de Gramática latina [...]. Nas outras localidades só havia escolas de instrução primária, e essas mesmas eram raras e pessimamente dirigidas” (RAIOL, 1970, p. 566).



A dificuldade de acesso a instrução formal no interior foi narrada por Gama e Abreu, quando este esteve no Marajó, na localidade de Joanes, e se hospedou na casa de um caçador. Era uma cabana de palha próxima ao rio, os filhos desse senhor iam de montaria (canoas) para a escola que ficava a uma légua da casa, constata-se no relato tanto os percalços para ir e voltar da escola quanto a esperança do pai que sonhava que, através da educação de seus filhos, estes conseguissem alguma forma de ascensão social que os permitiria ser mais felizes do que ele mesmo:

Pedimos que nos deixasse dormir ali. — Onde queiram, nos respondeu; previno-os, porém, de que nada lhes posso oferecer além de um pouco de açai, porque sou pobre, e só rico de filhos. Saltámos em terra, e reparei que, tendo ele falado em tantos filhos, se não ouvia um só ruído que indicasse a existência da alegre família, e perguntei-lhe: — Disse-me que tinha tantos filhos, e nem um só ainda ouvi! — ah! Em pouco o incomodarão com a gritaria. / Não os ouve, porque ainda não voltaram da escola. / — Da escola! / — Sim; todos os dias os mando em duas pequenas montarias (canoas), sob a direção dos mais velhos; não tardam por aí... porque é quase a hora em que costumam voltar. / Com efeito, d'áí a poucos minutos ressoava, repercutido pelos bosques, o cantar plangente dos remadores do sertão, acompanhando o bater dos remos em cadência, ao que respondiam os alegres latidos dos cães em casa do caçador. / Encalhadas que foram as duas pequenas montarias, nove ou dez crianças, das quais a mais velha teria 13 anos, saltaram em terra, gritando e correndo de em volta com os cães, a afagar os pais. Os mais velhos ajudavam os irmãos, e recolhiam para casa os pequenos remos. A escola era situada na freguesia d'ali a uma légua, e todos os dias era esta distância percorrida duas vezes por aquelas crianças, em busca da instrução, que o bom pai esperava os tornaria mais felizes do que ele era (ABREU, 1874, p. 8-9).

Da mesma forma que Abreu e Raiol, o Barão de Arary demonstrou um olhar para a situação da educação nas comarcas do interior quando relatou o caso da desvalida Maria Antonia, “órfã de tenra idade

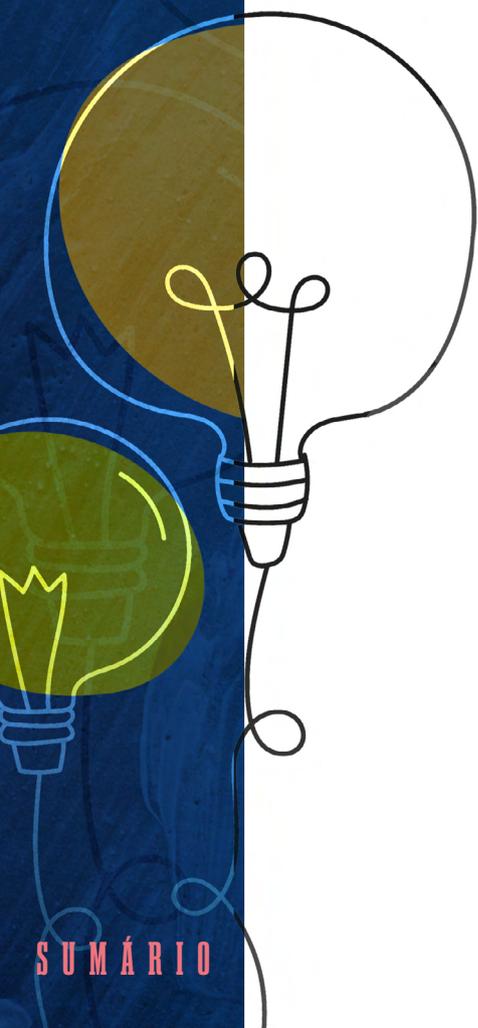


e totalmente desvalida”, trazida do Marajó, “por não haver vaga por aquela comarca de onde é natural” (PARÁ, 1866, p. 12). Maria Antonia foi descrita como uma criança marajoara, órfã e “totalmente desvalida”, ou seja, uma pessoa desamparada e pobre (ALVES, 2018). Lembramos que os termos criança, adolescente e menino já poderiam ser encontrados nos dicionários do início do século XIX, menina surge primeiramente como tratamento carinhoso e depois como designativo do sexo feminino no período infantil (MAUAD, 2000).

Meninas em situação semelhante eram acolhidas em estabelecimentos como o Colégio de Nossa Senhora do Amparo. De acordo com Sabino (2012, p. 42), as instituições criadas para atender pessoas classificadas como inválidas, incapazes, órfãos ou indigentes, foram criadas sob a égide da caridade e da filantropia e integravam um processo de institucionalização no qual as “classes perigosas” deviam ser “disciplinadas, higienizadas, civilizadas”.

O Barão de Arary pediu que os membros da assembleia tivessem sensibilidade para que os gastos com a educação da menina Maria Antonia, no Colégio de Nossa Senhora do Amparo, fossem aprovados, afinal a matrícula da jovem marajoara excederia as vagas destinadas para a comarca de origem. O Barão justificava ter matriculado a menina apenas seguindo a “lei da caridade”, a fim de dar proteção a uma “pobre criança” para que esta pudesse ter acesso a “educação moral e intelectual e proteção”, visando evitar “arrastá-las pelas necessidades que traz a indulgência” e que “não entrem pelo caminho do vício e da perdição” (PARÁ, 1866, p. 12).

Essa filantropia, tal como observada no discurso do Barão de Arary, é semelhante nas posições de nobres de outras províncias, tal como Abílio César Borges, o Barão de Macahubas. Este nobre, ao tecer elogios ao Colégio N. S. dos Anjos – estabelecimento religioso localizado na cidade de Salvador – que era voltado para a educação de meninas tanto abastadas quanto desvalidas, observou o tratamento



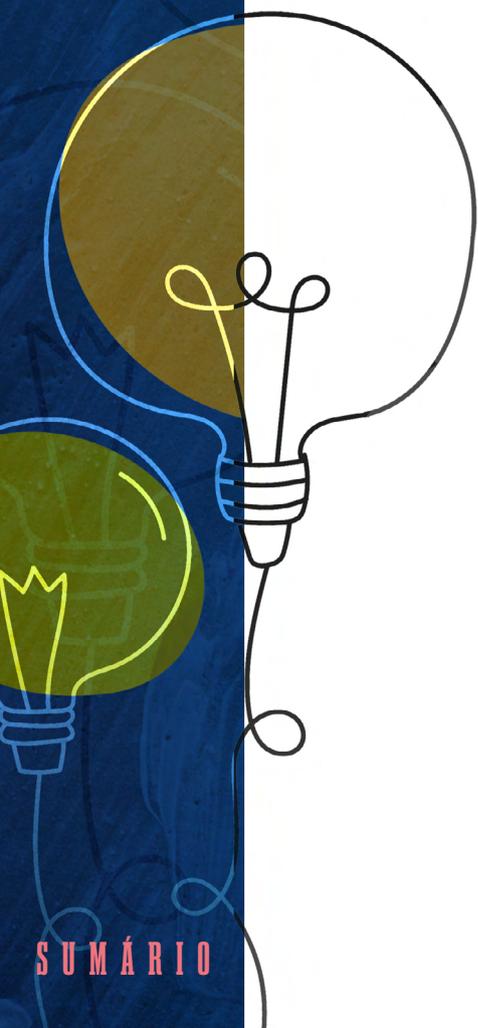
dispensado as últimas. Quer dizer, as desvalidas não eram tratadas com luxo, mas com a ‘necessária limpeza’; realizavam atividades manuais adaptadas e serviam às meninas ricas (VALDEZ, 2006). Valdez atesta que “Abílio considerava isto ‘providencial’, pois as ‘meninas desvalidas’, posteriormente, não poderiam ter serventes assalariadas” (2006, p. 35); e já se acostumariam com a vida de trabalho manual.

Não obstante, Maria Antonia seria realmente uma criança desvalida trazida para estudar por um nobre motivado por caridade e filantropia? Ou seria uma menina agregada vinda do Marajó para servir à família de Antonio Lacerda Chermont, o Barão de Arary, que deveria ser educada como serviçal de alto nível?

A respeito da matrícula de meninas por Presidentes da Província, Sabino (2012) destaca que este era um dos problemas que pairava sobre o Colégio de Nossa Senhora do Amparo, sendo uma prática abusiva que os Presidentes de Província mandassem matricular meninas que não eram pobres e desvalidas e sim encostadas ou agregadas, essa postura causava um desequilíbrio nas receitas do Colégio. Essa prática dos Presidentes da Província motivou para que, em 1871, fosse criado um regulamento interno que versava sobre uma mesa administrativa para fiscalização e inspeção do Colégio, composta por um provedor, um secretário, uma irmã, um tesoureiro e um capelão do colégio.

“Filhas de criação”,²² este era o nome dado para meninas do interior que estudavam no Colégio do Amparo e que prestavam serviços nas casas das famílias mais abastadas de Belém. Era também o nome dado para outras que vinham para a cidade com o fito de estudar; mas, nem sempre conseguiam instrução, servindo como domésticas ou babás e muitas vezes sofrendo diversas formas de agressão.

²² A situação dramática das “filhas de criação” no Pará foi recorrente até o século XX, sendo inclusive retratada na literatura, a exemplo do escritor Dalcídio Jurandir com as personagens Libânea (no romance *Belém do Grão-Pará* (1960)) e Arminda em *Passagem dos inocentes* (1963). As marcas dos abusos sexuais sofridos por uma menina agregada transparecem no livro *Velas por quem?* (1990) da escritora Maria Lúcia Medeiros.

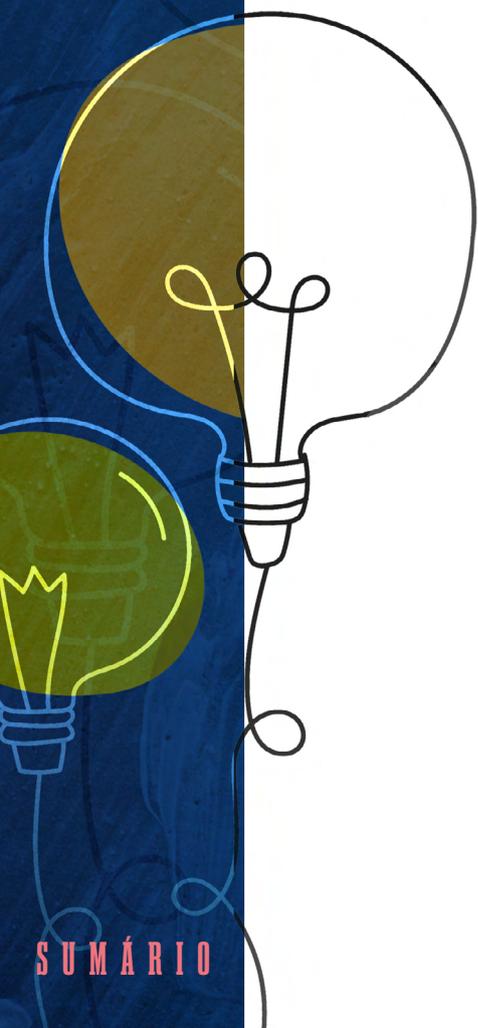


As educandas do Colégio Nossa Senhora do Amparo, além de serem instruídas para o casamento como boas “mães de família”, eram preparadas para atender à elite, o que as diferenciavam das outras “filhas de criação” (ALVES, 2018, p. 148).

O Colégio de Nossa Senhora do Amparo foi idealizado por Frei D. Caetano Brandão, que criou um estabelecimento para meninas órfãs e pobres em 1788. A instituição se mantinha através de esmolas e doações; contudo, após a partida do religioso para Portugal, o estabelecimento não conseguiu se sustentar. Posteriormente, o bispo D. Manoel de Almeida Carvalho instalou, em 10 de junho de 1804, uma “obra pia”, com quinze meninas índias trazidas de uma viagem pastoral através dos rios Negro e Solimões, estabelecendo, então, o Recolhimento das Educandas – pobres e desvalidas em uma casa de aluguel que se mantinha à custa de doações (SABINO, 2012). Essas instituições serviam para

asilar meninas desvalidas em razão não apenas da política higienista, mas também de formar a população feminina com uma educação que atendesse aos interesses da sociedade paraense. O abrigo dessa camada da população era justificado por um discurso que objetivava preservar a moral e os “bons costumes” da sociedade, sobretudo, daqueles que eram considerados rudes, ignorantes e sem educação moral (ALVES, 2018, p. 151).

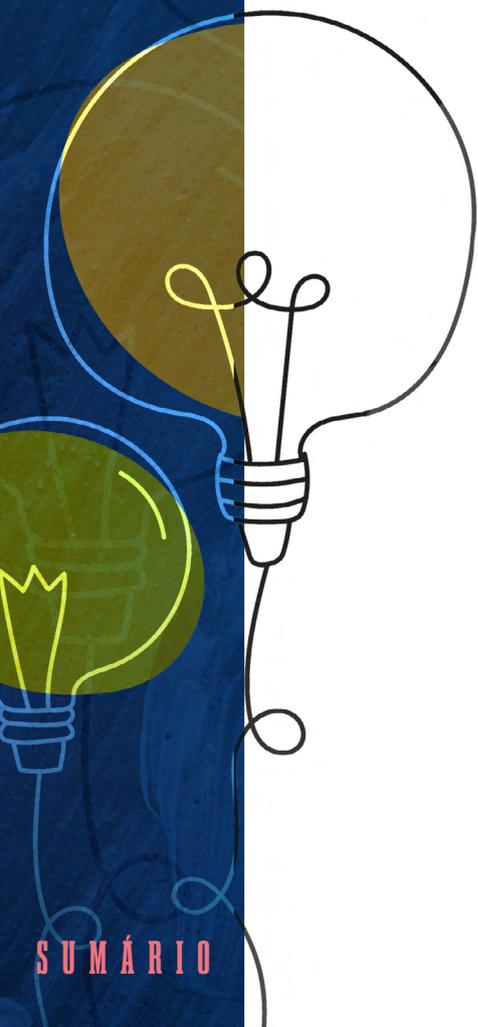
A partir de 1824 o governo provincial começou a destinar quantias para manter a obra. Entretanto, só a partir de 1839 uma quantia fixa foi estipulada, embora a falta de um prédio para a instituição causasse grandes problemas. Tanto que a situação do colégio, em 1863, era bastante difícil; existiam muitas internas e a despesa era maior que a receita, por isso os materiais didáticos não eram suficientes, os professores eram poucos e as meninas estavam malvestidas e mal alimentadas. A compra de um prédio ocorreu em 1865, quando estava no governo José Vieira Couto Magalhães; tratava-se de um prédio amplo que havia pertencido ao Barão de Jaguarary (SABINO, 2012).



No ano seguinte, em 1866, o estabelecimento já apresentava melhoras, tanto que o Barão de Arary havia elogiado o Colégio Nossa Senhora do Amparo por ser um dos melhores na educação das meninas, oferecendo primeiras letras, aritmética, gramática portuguesa, línguas inglesa e francesa, música, piano e labor (costuras diversas, bordados e trabalhos de agulha) (PARÁ, 1866, p. 11).

A respeito das prendas domésticas como disciplina, ao analisar a trajetória de uma professora que foi concursada na cadeira feminina de primeiras letras da Província de São Paulo, Munhoz (2018) descreveu as denúncias sofridos pela docente por não ensinar prendas domésticas, como bordados e agulhas em suas aulas, sendo outras professoras repreendidas por essa ausência, especialmente após 1850. Entende-se que na época essas disciplinas eram consideradas essenciais para a educação feminina, por isso o enfoque no elogio da oferta dessas matérias para as meninas do Colégio Nossa Senhora do Amparo.

Os métodos do Colégio Nossa Senhora do Amparo para a escola de primeiras letras eram o individual e o simultâneo (PARÁ, 1866, p. 11). De acordo com Silva e Arantes, o método individual era uma metodologia mais antiga (inclusive era o método utilizado na instrução doméstica), tal recurso tinha como vantagem o conhecimento das disposições, caráter e vocação do aluno e assim o professor, com esse conhecimento, poderia “formar-lhe o coração e dirigir-lhe a inteligência” (SILVA; ARANTES, 2015, p. 15-31). Como desvantagem, o número de alunos precisaria ser limitado e com a quantidade de estudantes nas classes era difícil conservar a disciplina dos outros, enquanto se tomava a lição de um aprendiz. No método simultâneo um professor dividia os alunos em classes diversas e cada classe seguia as mesmas lições de leitura, escrita e cálculo; como inconveniente, a classe não deveria ser muito numerosa, pois mesmo que possuíssem habilidades semelhantes, alguns alunos ficariam mais atrasados e outros mais adiantados e por isso necessitaria de ajudantes.

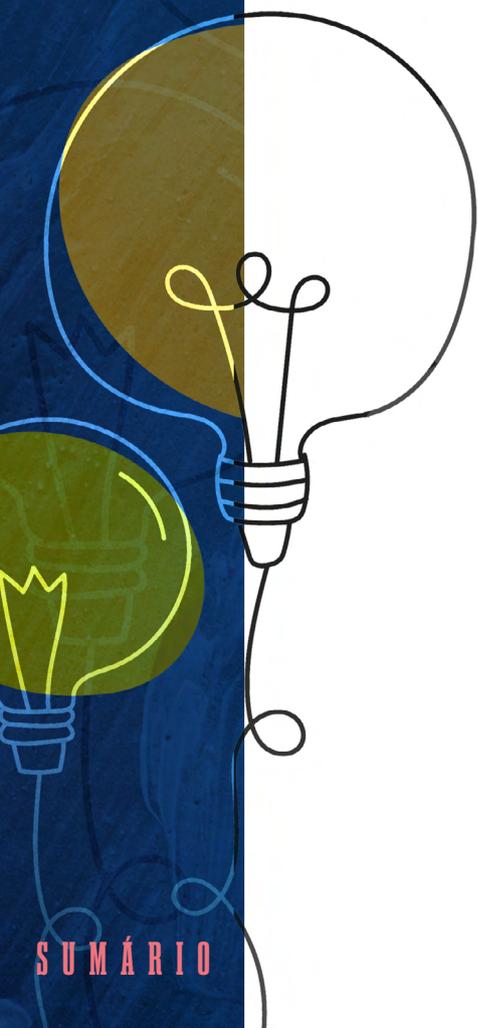


Temos uma boa ideia da instrução que esperaria Maria Antonia como interna do Colégio Nossa Senhora do Amparo, ainda assim temos apenas fragmentos do que poderia ter sido sua vida ao analisar este documento. Essa menina, trazida do Marajó pelo Barão e posteriormente Visconde do Arary, caso conseguisse crescer e terminar seus estudos, mesmo que se casasse, estaria na condição de dependência da família Chermont, tendo de ser grata pela benesse recebida, ou talvez se tornasse uma agregada “filha de criação”. O caso de Maria Antonia nos leva a refletir sobre os debates que ocorriam, durante o Segundo Reinado, a respeito da educação para as classes menos favorecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Barão e Visconde de Arary vivenciou a Cabanagem e a reordenação da cidade de Belém no período imperial. Suas escolhas, visando a ascensão social, foram por meio do ingresso na vida militar e, por conseguinte, na atuação política. Nesta última posição, ele se ligou às pautas do projeto de reconstrução da Província, que almejava sua inserção nas discussões a respeito do projeto imperial de nação. Além da Guarda Nacional, é bastante relevante seu desempenho nas diversas obras voltadas para a urbanização da capital tais como a do aterro do cais da Boa Vista ou Rua do Imperador e macadamização das estradas do Arsenal e das Mongubeiras. Deve-se ressaltar que Antonio Lacerda Chermont fez parte de uma família que possuía muitas propriedades e prestígio, o que facilitava ainda mais sua inserção na nobreza através da aquisição de títulos nobiliárquicos.

A participação em sociedades ligadas à ciência e a educação foi algo bastante significativo na trajetória do Barão e Visconde de Arary, um dos fundadores da *Sociedade Philomática*, demonstrando seu apoio incondicional para aquela instituição, associação que deu início

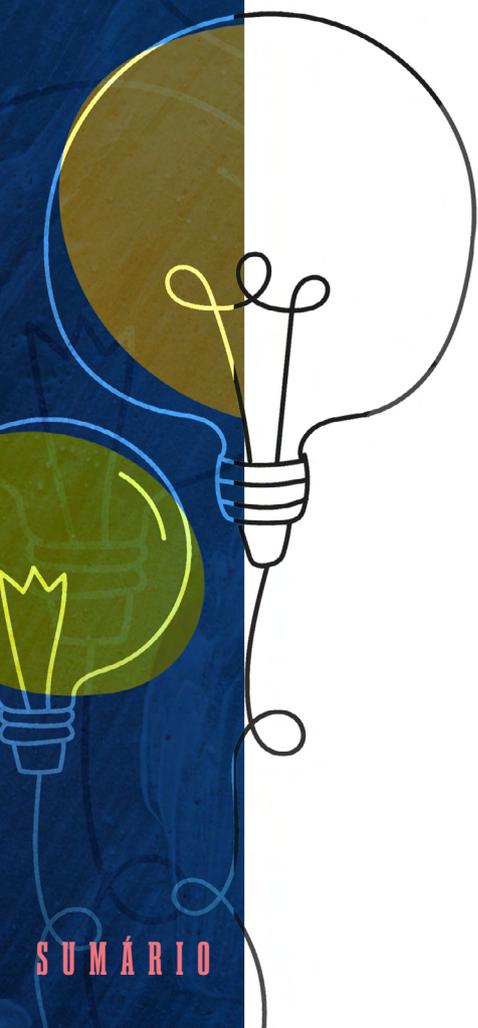


às discussões da abertura do Museu Paraense. O apoio a ciência e a instrução pública era outro importante tópico na política defendida pelo nobre. O Barão e Visconde de Arary fez parte de uma intensificação das discussões a respeito da educação que ocorreram, a partir da década de 1830, e nas quais se vislumbram temas significativos como a implantação de escolas públicas elementares e a escolarização ou não de crianças de classes populares, de mulheres, negros e indígenas.

No documento analisado em o presente capítulo, Antonio Lacerda Chermont deixa transparecer as preocupações com a falta de professores qualificados, com a inexistência de estabelecimentos educacionais no interior, mais a evasão escolar que provocava o fechamento de instituições de ensino, igualmente a formação secundária precária oferecida aos jovens. Em relação ao Pará, o relatório fez uma observação sobre os problemas relacionados à formação dos professores e o acesso à educação pelas comarcas do interior.

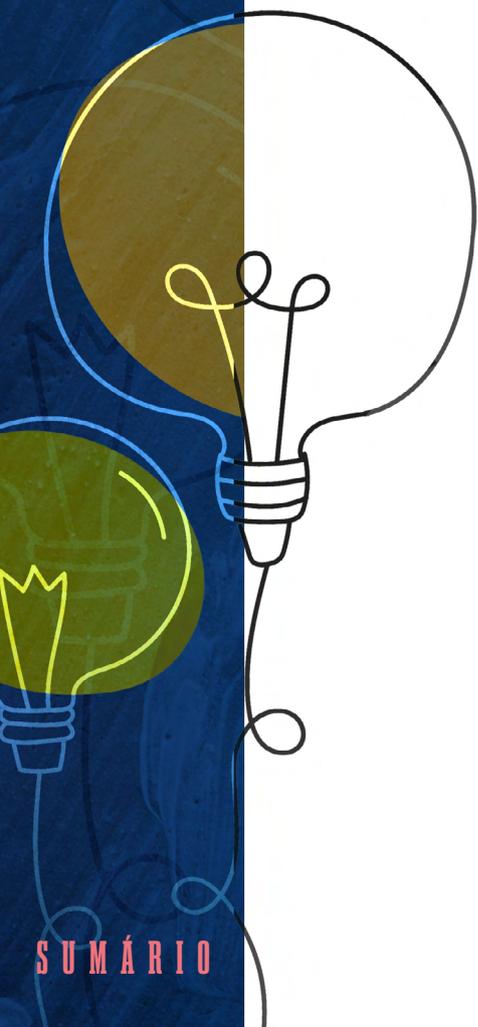
Tal testemunho é importante também por apresentar a situação vivida pela desvalida Maria Antonia; o que nos leva a refletir sobre a educação feminina voltada para as classes populares no Colégio Nossa Senhora do Amparo, buscando o currículo ofertado, os desafios enfrentados por esta instituição e os métodos de ensino utilizados à época.

Esta breve reflexão sobre a trajetória do Barão e Visconde de Arary desvela o engajamento deste nobre, em pautas como ciência e instrução pública, visando caminhos para obter reconhecimento na Corte. Mas, ao fim e ao cabo, suas escolhas temáticas também possibilitam um olhar sobre diversos temas relativamente a História do Brasil Imperial, isto significa: os debates sobre a educação voltada para os trabalhadores, a educação feminina, a formação de professores e a situação do ensino nas comarcas do interior, para dizer o mínimo.



REFERÊNCIAS

- ABREU, José Coelho da Gama e. **Do Amazonas ao Sena, Nilo, Bósphoro e Danúbio**: apontamentos de viagem. Tomo I. Lisboa: Typographia Universal, 1874.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Abrigar, educar, instruir: a política higienista e a educação de meninas desvalidas nas instituições de assistência do Pará (1850-1910). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 137-152, jul./ago. 2018.
- BATES, Henry Walter. **Um naturalista no Rio Amazonas**. São Paulo: Edusp, 1979.
- BATISTA, Luciana Marinho. **Muito além dos seringais**: elites, fortunas e hierarquias no Grão-Pará (1850-1870). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FERREIRA, Alexandre Rodrigues. **Memória sobre a introdução do arroz branco no Estado do Grão-Pará com a história dos primeiros progressos que fizeram as máquinas de descascar, segundo a inventou na vila de Barcelos o Tenente-Coronel Theodósio Constantino de Chermont**. Maio de 1785.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- MIRANDA, Victorino Coutinho Chermont de. **A família Chermont**: memória histórica e genealógica. 2.ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2016.
- MUNHOZ, Fabiana Garcia. Para além das prendas domésticas: a trajetória da mestra Benedita Trindade no magistério feminino paulista. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 3-30, 2018.
- PARÁ, Relatório do Governo da Província do. **Presidente Soares Andrea. Discurso de 2 de março de 1838**.
- PARÁ, Relatório da Província do. **Apresentado à correta Assembleia Legislativa Provincial pelo excelentíssimo senhor vice-presidente da província Barão de Arary**, em 1 de outubro de 1866.
- PARÁ, **Relatório com que o Excellentíssimo Senhor Presidente da Província, Dr. Pedro Leão Velloso, passou a administração da mesma ao**



Excellentíssimo Senhor 1º Vice-Presidente, Barão de Arary, no dia 9 de abril de 1867. Typ. de Frederico Rhossard, 1867.

RAIOL, Antonio. **Motins políticos ou história dos principais acontecimentos políticos na província do Pará desde o ano de 1821 até 1835.** Belém: Universidade Federal do Pará, 1970.

RICCI, Magda. Passos imperiais e (des)compassos cabanos: Belém e sua “índole” -1800-1840. In: SARGES, Maria de Nazaré; LACERDA, Franciane. **Belém do Pará – História, Cultura e Cidade para além dos 400 anos.** Belém: Açai, 2016.

RICCI, Magda; LIMA, Luciano Demetrius Barbosa. Letrados da Amazônia imperial e saberes da população analfabeta durante a Revolução Cabana (1835-1840). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 63, out/dez. 2015.

ROCHADEL, Olivia; SCHMIDT, Leonete Luiza. O papel do professor de primeiras letras no manual de pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre a formação de virtudes e valores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 71, p. 139-157, mar. 2017.

SABINO, Elianne Barreto. **A assistência e a educação de meninas desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2012.

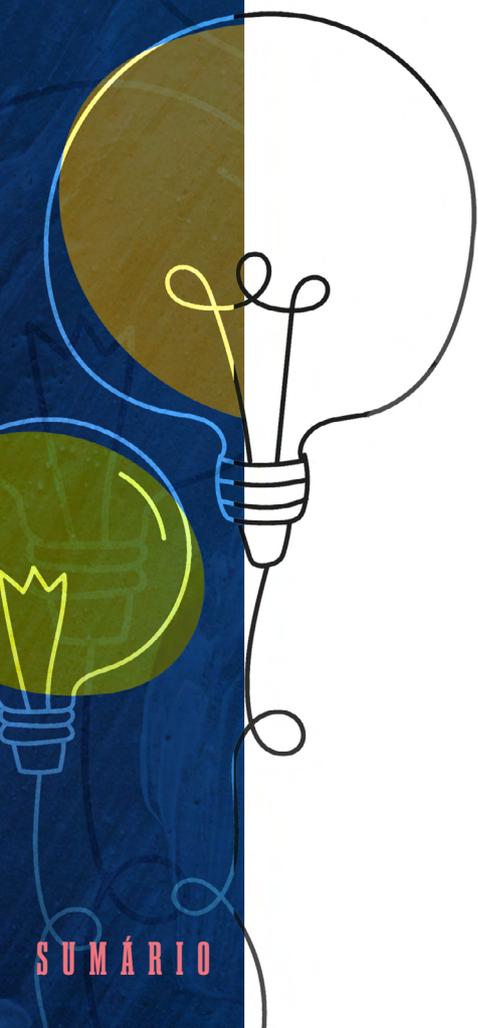
SANJAD, Nelson. **A coruja de Minerva: o Museu Paraense entre o Império e a República.** Brasília: Instituto Brasileiro de Museus; Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensaio de História Social da Educação: escolas primárias e professores na corte imperial. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 11-33, 2006/2007.

SILVA, Julianna de Souza Lacerda; ARANTES, Adlene Silva. Do método de ensino individual ao método “phonomimico” nas escolas primárias (Pernambuco, século XIX). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 15-31, dez. 2015.

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1892).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2006.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional.** Pará: Tavares Cardoso e Livraria Universal, 1906.

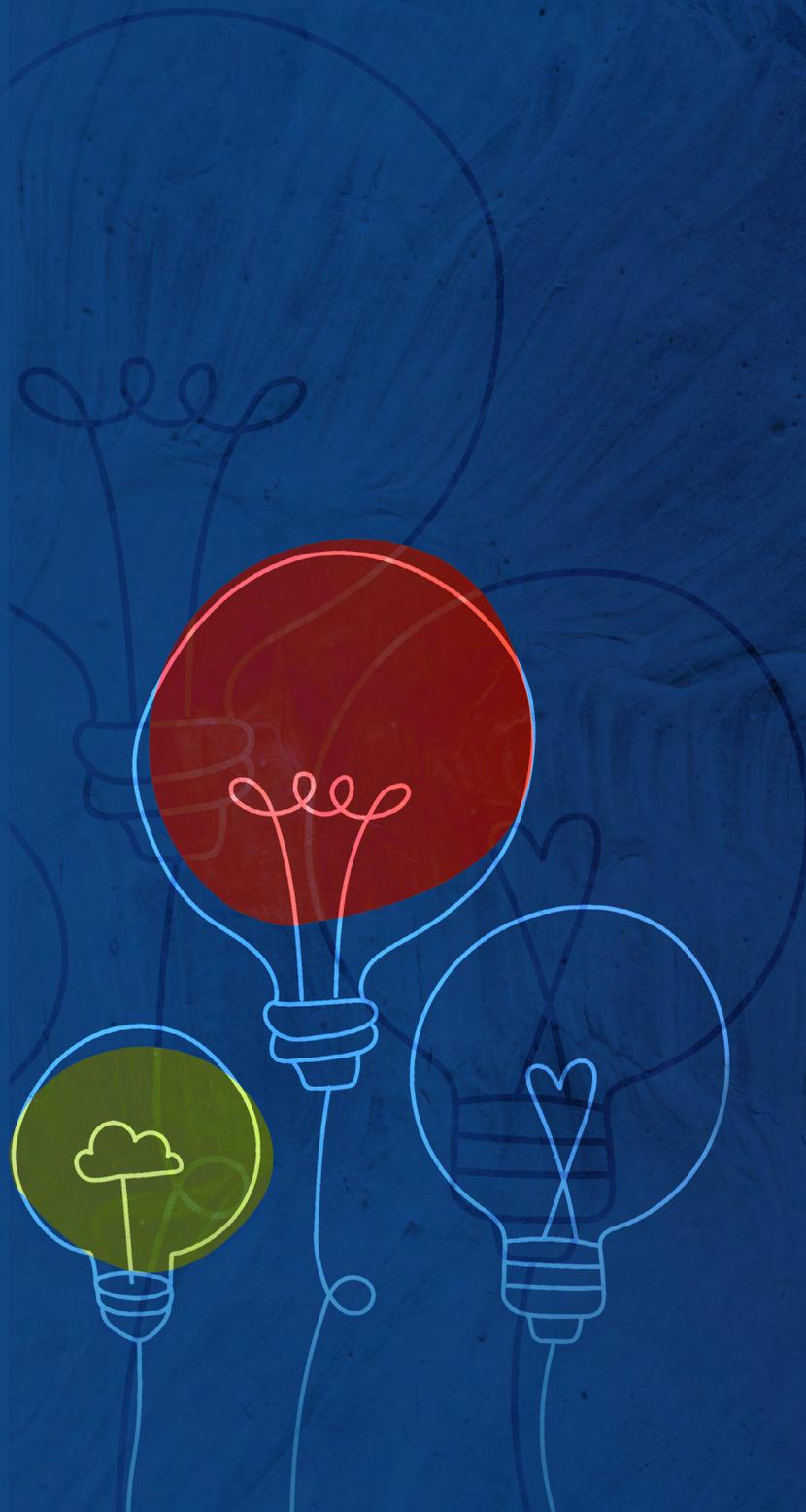


4

Francivaldo Alves Nunes

**DOCÊNCIA, INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ - UFPA,
*CAMPUS DE ANANINDEUA***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.98-116

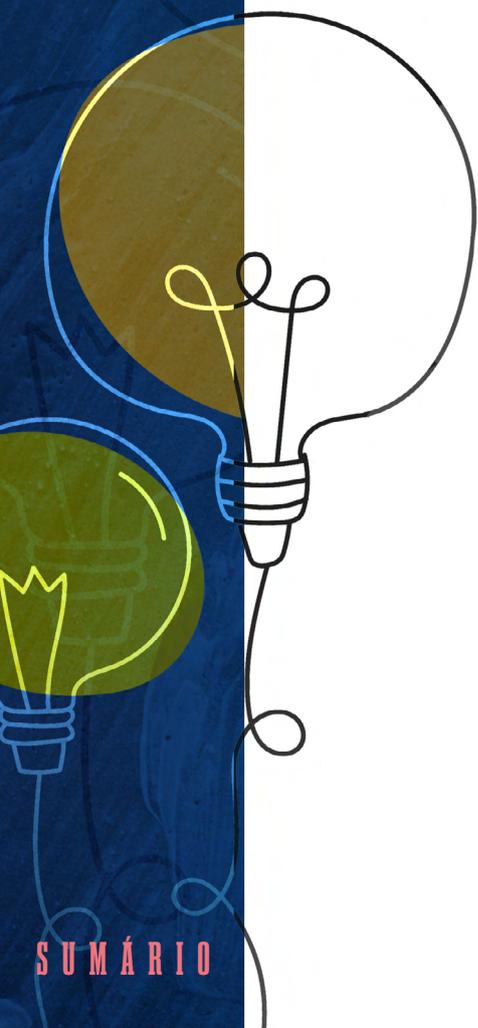


APONTAMENTOS INICIAIS

Em 2015, através da Portaria nº 938, de 01 de dezembro daquele ano, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi autorizada a criação do *Curso de Licenciatura em História do Campus Universitário de Ananindeua*. A justificativa para a nova graduação estava associada à necessidade de formação de professores de História para atuar na Educação Básica na Região Metropolitana de Belém, onde seria ofertado o curso, assim como suprir a demanda de professores licenciados no Estado do Pará.

Tratava-se de uma demanda que precisava ser atendida, pois parte dos professores que atuava na região não estava habilitada, especificamente para trabalhar com a disciplina de História. Embora o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) assegurasse a oferta de licenciaturas no Pará desde 2009, conforme estabelecia o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p. 1), esta oferta vinculada à qualificação de docentes atendia apenas aos que já atuavam na Educação Básica, o que excluía os alunos egressos do Ensino Médio.

De acordo com o Relatório do Censo do Ensino Superior no ano de implantação do curso, 2016, a Região Metropolitana de Belém era responsável por 85.493 matrículas em cursos presenciais, distribuídos entre as 21 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam cursos presenciais. O que é um dado relevante, quando se percebe que no Estado do Pará atuam 34 IES e só a Região Metropolitana de Belém foi responsável por 68% das matrículas realizadas no ano de 2013 (BRA-

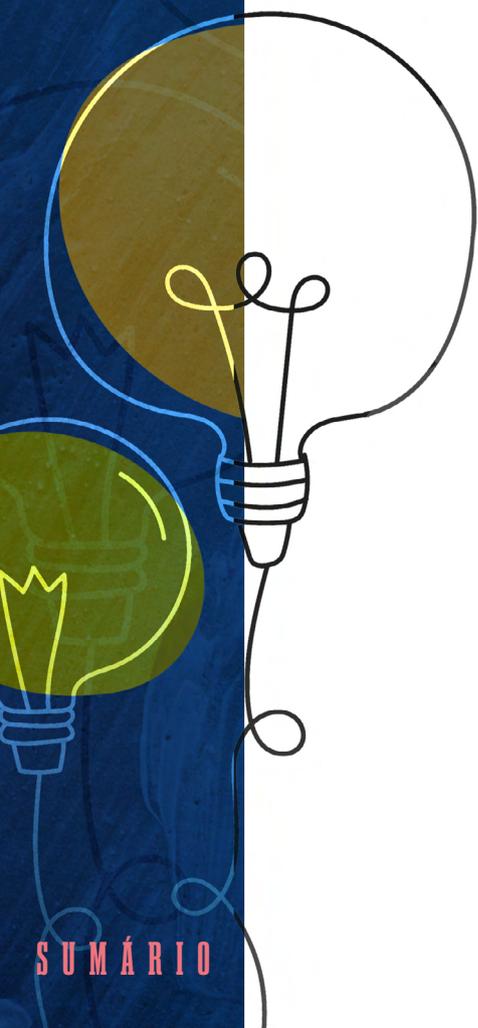


SIL, 2017a, p. 7). Ao mesmo tempo que revela uma região densamente povoada, expressa uma demanda por ensino superior, considerando as solicitações de matrículas em cursos de graduação.

Com uma área que compreende 3.566.22 Km², a Região Metropolitana de Belém era formada, na época, por 2.581.661 habitantes, segundo a estimativa populacional de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também conhecida como Grande Belém, se constituía na 13^a área metropolitana mais populosa do Brasil, além de ser a maior do Norte do país. Esta situação tem produzido espaços de grande interesse e convergência nas aglomerações, articulando a população ribeirinha e de vilas rurais à margem de estradas e ramais com a população urbana, com isso ampliando as alternativas de consumo da população em geral e a socialização de práticas então peculiares a esses grupos (BRASIL, 2016, p. 126).

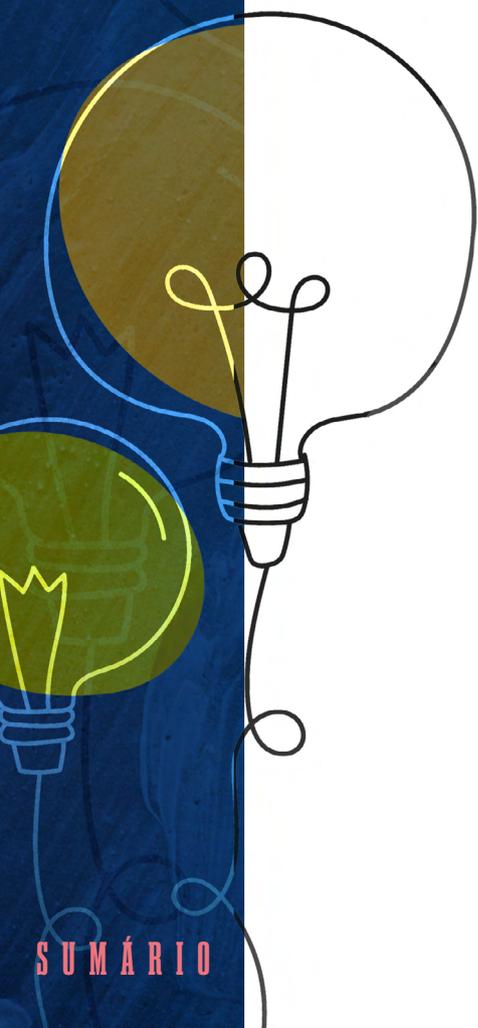
Constituído de cidades resultantes de ocupações que remetem a segunda metade do século XIX, sendo alguns núcleos de povoamento organizados nos anos 60 e 70 do século XX, a região é portadora de um rico patrimônio histórico, preservado na memória dos primeiros ocupantes, ou da constituição de construções que remetem anos iniciais de formação. Nestas cidades e nas centenas de povoados e vilarejos que formam esses municípios, têm sido preservados aspectos materiais e imateriais que precisam ser estudados.

A conformação urbana dos traçados das ruas, a sua posição em relação às estradas e os rios, a substituição da floresta pelo cultivo e pecuária, as praças e passeios públicos, os casarões e as igrejas são alguns espaços que registram a história de constituição da Grande Belém. No caso do patrimônio imaterial observa-se a apropriação oral e simbólica das populações locais, as festas religiosas e não religiosas, as danças e músicas que permeiam o universo cultural das populações locais e que precisam de uma análise histórica capaz de assegurar a preservação e divulgação de aspectos da cultura popular.



Mesmo tratando-se de uma área metropolitana, a presença de diversas comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas registradas na região exigem atenção dos estudos históricos. Decifrar a existência e a trajetória dessas comunidades, como chegaram à região e nos lugares que hoje se encontram, os tipos de cultivo, a relação que estabelecem com a floresta e os rios de onde retiram parte de sua sobrevivência, a presença da estrada que marca o desenvolvimento econômico da região, os conflitos em torno da ocupação de lotes urbanos como estratégia de permanecer no espaço das cidades, a relação entre as comunidades rurais e a cidade, assim como as lutas empreendidas pela permanência na terra, são algumas questões que devem ser analisadas quando da consulta aos documentos históricos, das observações, da constituição de pesquisa oral e da cartografia. Nesse caso, estas comunidades poderão servir como espaço para a dinamização do processo de pesquisa, bem como a socialização da aprendizagem desenvolvida ao longo do curso, constituindo assim num campo para atividade de pesquisa e extensão.

A criação do Curso de História, além de garantir a formação com qualidade de professores da rede pública, privada e conveniadas, tem o propósito ainda de articular os diversos espaços de guarda da memória histórica de constituição da região e da própria Amazônia, com o espaço acadêmico e de ensino superior, de forma a explorar o acervo histórico, garantir a sua sistematização e difundir para a comunidade. Com o curso, assegura-se a ampliação da formação de professores, articulada a uma graduação que permite a construção de propostas de pesquisa e ensino que se utilizam dos registros documentais produzidos por estas populações, assim como se insere a história dessas comunidades da Região Metropolitana de Belém no circuito dos estudos historiográficos.

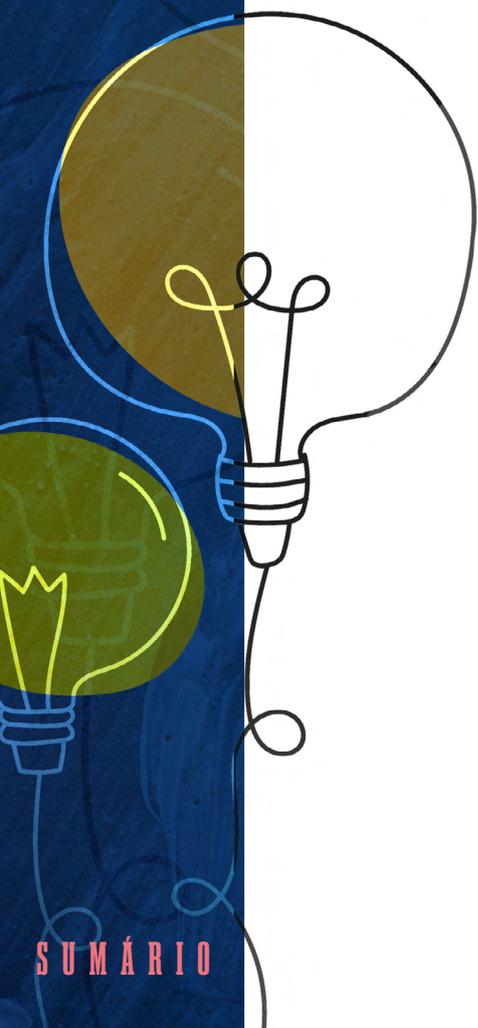


EM DEFESA DE UM PROFESSOR- PESQUISADOR: SUPERAÇÃO DE DICOTOMIAS

A questão inicial apontada como perfil do licenciado em História e apresentada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em História na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Ananindeua, é a necessidade de superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerada uma divisão inócua que não atende as necessidades do mundo atual, mobilizando o processo de ensino e aprendizagem para viabilizar práticas educativas que contemplem a diversidade e a complexidade da sociedade brasileira (BRASIL, 2017b, p. 7). É o que poderíamos chamar de uma formação profissional com autonomia, criticidade, capacidade de lidar com a diversidade cultural, de posicionar-se diante das situações sociais e políticas e em condições de desenvolver escolas conscientes sobre a maneira como vai desenvolver seu trabalho e lidar com o conhecimento histórico.

O perfil idealizado de professor de História é concebido nos estudos de Lídia Moysés (1994, p. 3) como profissionais politicamente comprometidos, uma vez que conhecem e utilizam adequadamente os recursos capazes de propiciar uma aprendizagem real e plena de sentido. Nesse caso, compreende como docente crítico e bem-informado, em condições de analisar e atuar no mundo em que vive. Estas características de formação seriam possíveis somente em profissionais capazes de articular a pesquisa e o ensino, de forma a construir um conhecimento que dialogue objetiva e sintomaticamente com as demandas da sociedade.

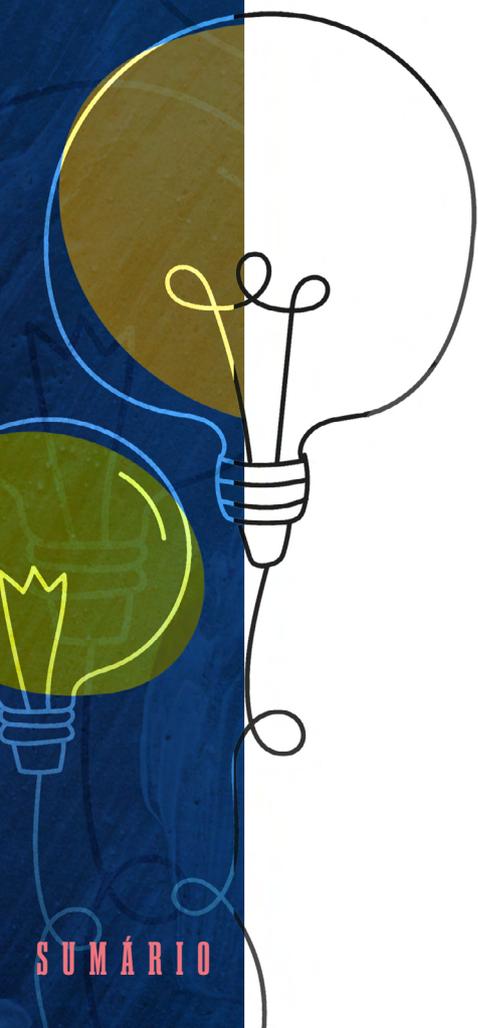
Outra faceta do curso é a perspectiva de formação de um profissional de História que vai se deparar com várias possibilidades de atuação para além do espaço de sala de aula, em diferentes setores da sociedade que articulam a construção de conhecimentos sobre a dimensão temporal, como museus, memoriais e centros de investigação



(BRASIL, 2017b, p. 8). É, portanto, um profissional que requer um conjunto de saberes complexos e diversificados, que mobilizam necessariamente elementos didático-pedagógicos, das questões específicas da disseminação do saber histórico e das demandas próprias do contexto nacional. Como destacam Selva Guimarães Fonseca e Regina Couto (2008), trata-se de um profissional que pensa em conteúdos multidisciplinares e interdisciplinares, assumindo o desafio de quebrar a lógica disciplinar, sem perder de vista que se deve pensar em espaços interculturais que possam dar outros significados às dimensões da teoria e da prática, bem como o ensino alicerçado à pesquisa. Trata-se de pensar nas transgressões metodológicas, como passos significativos e desconcertantes, que se deve considerar, no sentido de ampliar os horizontes de atuação do profissional de história.

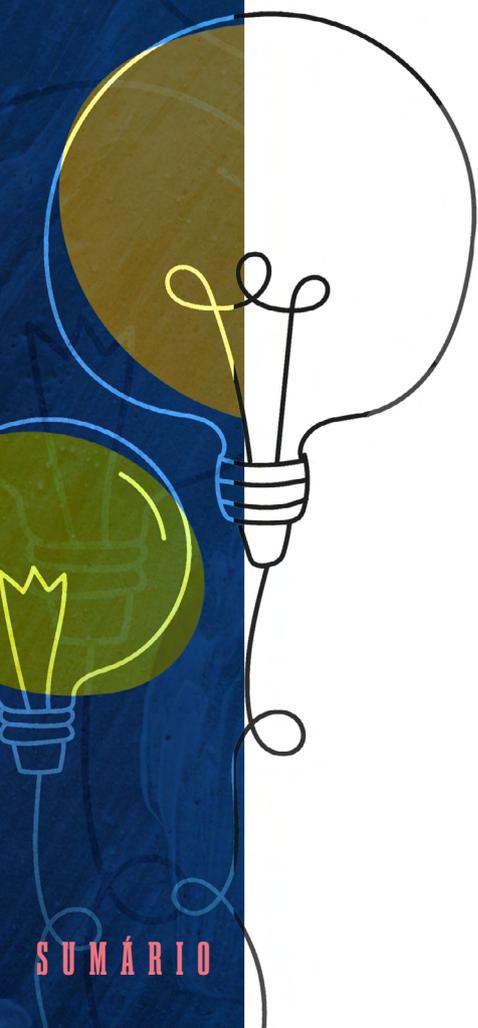
O que se está defendendo, considerando as observações anteriores, e que pode ser vislumbrado na proposta do curso, é uma atuação de forma privilegiada no espaço escolar, sem perder de vista outras dimensões do ensino. Nesse caso, se coloca a responsabilidade ao docente que media e viabiliza a construção do conhecimento histórico escolar, que mobiliza elementos teóricos e metodológicos, didáticos e pedagógicos, para planejar e fundamentar as bases das escolhas curriculares, o mesmo grau de compromisso no que se refere pensar o espaço do ensino para além da sala de aula. Inclui-se ainda, a partir da dimensão do currículo, a seleção e organização de conteúdos de forma a construir práticas de ensino que oportunizem uma diversidade de competências e habilidades, fomentando atividades de diferentes procedimentos, assim como, construir ferramentas de avaliação sobre os objetivos de ensino traçados, no sentido de formar um aluno capacitado para atuar criticamente no mundo, agregando também recursos pedagógicos para uma prática docente de inclusão.

A atribuição central deste discente em formação é, portanto, a docência na Educação Básica. A perspectiva é que além de trabalhar diretamente na sala de aula, pode atuar com competência em outros



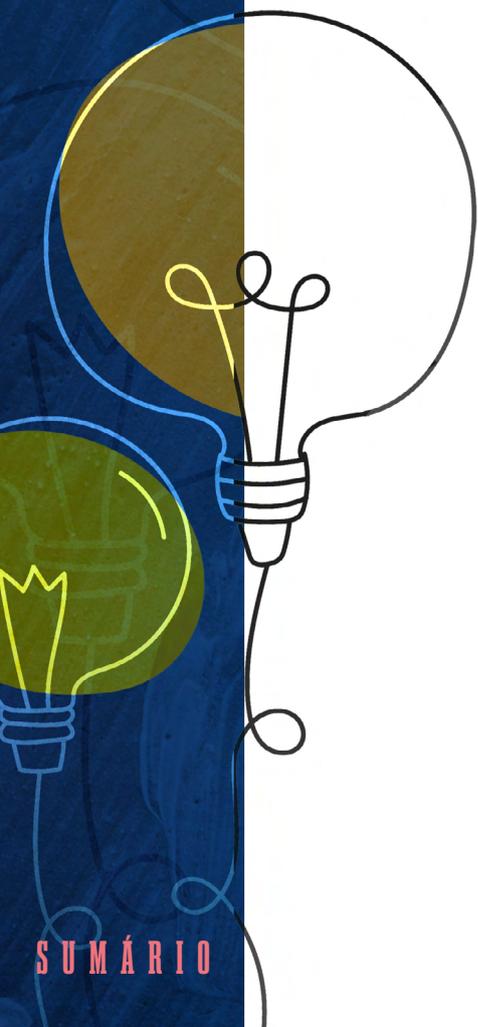
espaços de ensino, guarda e preservação da memória. Deve estar apto a elaborar e analisar materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais e ambientes virtuais de aprendizagem. Tem ainda condições de realizar pesquisas em Ensino de História, coordenar e supervisionar equipes de trabalho, o que torna necessário o domínio dos fundamentos da Educação para que possa atuar de forma articulada com outras áreas de conhecimento, possibilitando atividades interdisciplinares ao longo de sua formação. Em sua atuação, deve primar pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. Sua habilidade ao exercício da docência pressupõe transitar entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar, além das práticas essenciais de sua produção e difusão no contexto escolar.

Ao profissional de História caberá, com postura crítica e autonomia intelectual, problematizar os processos de significação da própria área do conhecimento, seja em termos historiográficos, da cultura escolar ou da cultura histórica de modo geral. Nesse aspecto, a atuação no magistério deve ser concebida como uma dimensão que ultrapassa a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento, como adverte Paulo Knauss (2001). Trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição dos posicionamentos de sujeitos no mundo em que vive. O que nas palavras de Luis Fernando Cerri (2011, p. 22) pode ser compreendida como uma atuação estratégica no processo de construção da consciência histórica como condição da existência humana, a partir de uma interpretação do passado em diálogo com as demandas e necessidades do presente (RÜSEN, 2001, p. 78). Neste aspecto, é preciso considerar que a produção do saber histórico se evidencia como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina (KNAUSS, 2001, p. 28).



Da docência também se exige interação com a sociedade em toda a sua estrutura organizacional, a fim de promover junto com seus interlocutores a análise da realidade histórica e dela buscar conhecimentos e experiências para avaliação e aprimoramento do próprio ensino (BRASIL, 2017b, p. 8). Esta ação estratégica defendida no PPC, firma o compromisso com o ensino e pesquisa demandada pela universidade pública e legalmente instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, artigo 52 (BRASIL, 2005, p. 23). Ademais, o professor deve estar em constante atividade de pesquisa com seus formandos, possibilitando a dinâmica da aprendizagem e permitindo a descoberta do novo, a produção de materiais de difusão do conhecimento, a reelaboração crítica e teórica dos conteúdos ministrados e a desconstrução e desnaturalização dos saberes construídos e legitimados por diferentes lugares sociais interessados.

O modelo de formação está acompanhado de ações como pesquisador, o que possibilita, neste aspecto, diminuir as distâncias que há entre as práticas e os saberes históricos produzidos e debatidos no espaço da universidade e aqueles ensinados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Considerando o princípio da indissociabilidade e o perfil que se quer alcançar com a formação do professor, pesquisador e agente importante na construção do conhecimento histórico, torna-se necessário a capacitação e a qualificação do profissional de história. Para isso, são requeridos o domínio e a construção de habilidades e competências capazes de efetivar o processo de profissionalização mediante a sistematização teórico-metodológica articulada com as práticas de professor-pesquisador, com bem adverte o PPC em análise (BRASIL, 2017b, p. 9).

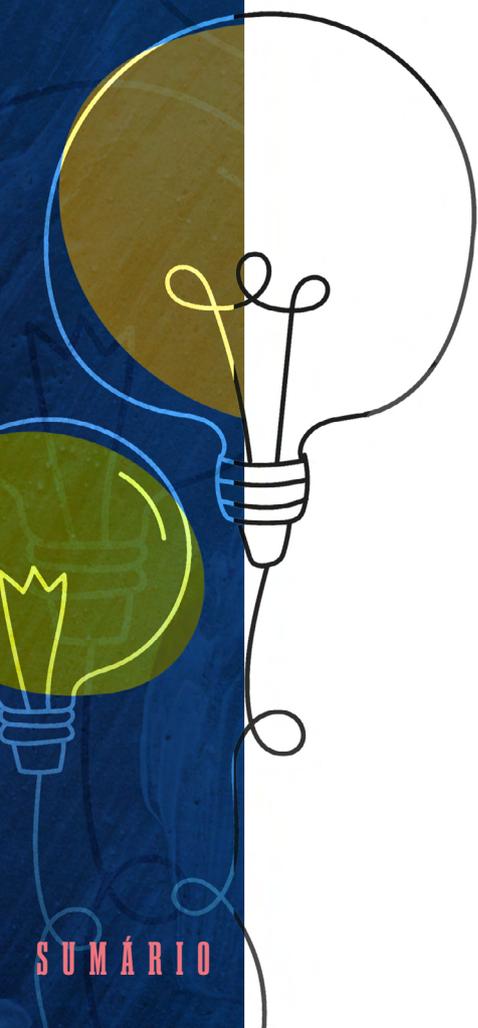


MÉTODOS E A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR

O Curso de Licenciatura em História da UFPA, *Campus* de Ananindeua, como se tem observado, baseia-se em procedimentos metodológicos em permanente diálogo com a construção conceitual que envolve a perspectiva de formação de um professor-pesquisador. Neste aspecto, focaliza a aprendizagem do aluno de maneira libertadora, crítica e criativa, uma vez que a intenção não é formar profissionais que são meramente receptores de conhecimento, pelo contrário, o que se pretende é contribuir para que os alunos sejam co-participantes no processo de ensino aprendizagem, para que façam parte de uma relação tríade: aluno, professor e o conhecimento (BRASIL, 2017, p. 10). Nesse contexto, o professor é visto como um agente histórico, contribuindo, a partir de elementos didático-pedagógico e teórico-metodológico da ciência de referência e dos fundamentos da educação, para que o aluno construa conhecimentos.

O desafio posto ao professor é o de superar a ideia de que sua ação é apenas tornar didático o conhecimento produzido na academia, assim como deve se desprender da preocupação de “vencer conteúdos” e seguir roteiros preestabelecidos em materiais didáticos. A tarefa é desenvolver uma perspectiva de ensino a partir da qual os questionamentos sejam estimulados a partir da elaboração de perguntas por parte dos estudantes e da instrumentalização pela pesquisa, o que exige compreender a escola e os discentes com quem vai atuar.

Os estudos de Simone de Paula (2003, p. 88), reafirmando a ideia de que o docente da Educação Básica deve atuar como pesquisador, advertem que para cumprir o seu papel, o professor deve compreender logicamente a estrutura epistemológica da disciplina, como seus conteúdos e a forma de apropriação pelos discentes. Isto exige a construção de processos de investigação, com o propósito de aprender a ensinar

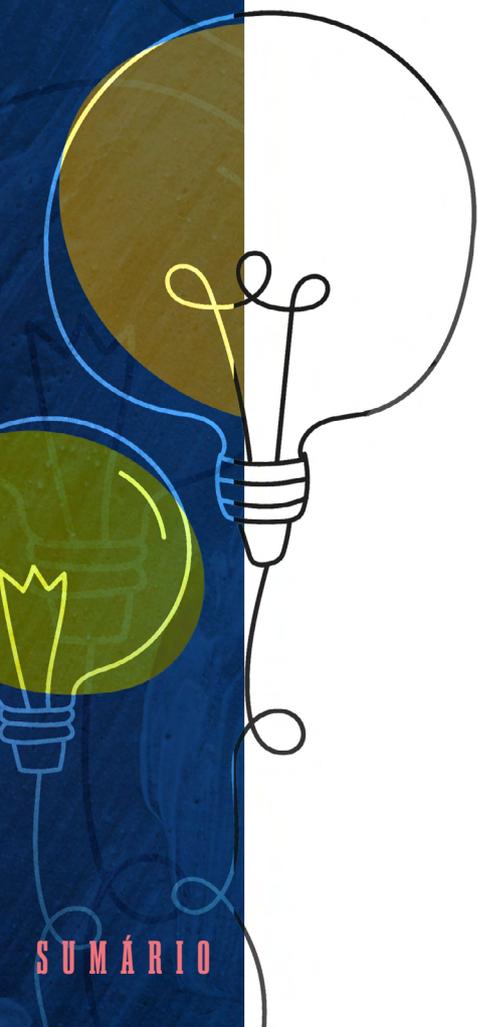


a partir da realidade da escola e dos alunos, sem deixar de incorporar o conhecimento do conteúdo pedagógico presente nas disciplinas.

Assim, a concepção de pesquisa como princípio didático está relacionada diretamente às práticas adotadas nas salas de aula. Isto significa dizer que a investigação pressupõe a seleção de material, conteúdos e atividades pedagógicas que tenham, como objetivo principal, a motivação durante a elaboração e encaminhamento das aulas na Educação Básica. Neste aspecto, a pesquisa se refere também àquela busca realizada pelos próprios estudantes por informações e materiais a serem utilizados em sala de aula. Ao professor fica a importante tarefa de articular as informações obtidas pelos estudantes com a finalidade de construir o conhecimento de acordo com o conteúdo com o qual está trabalhando.

De acordo com Perrenoud (2002), a formação dos profissionais da educação deve estar pautada por uma “prática científica”, uma vez que na formação inicial existe o contato com a teoria e, após o contato com a realidade escolar, substitui-se esse conhecimento pelos problemas cotidianos da escola e da sala de aula, subtraindo-se a relação com a epistemologia da sua ciência de referência. Estas observações reforçam a perspectiva de que a investigação desenvolvida pelos professores da Educação Básica é fundamental para o êxito no trabalho docente.

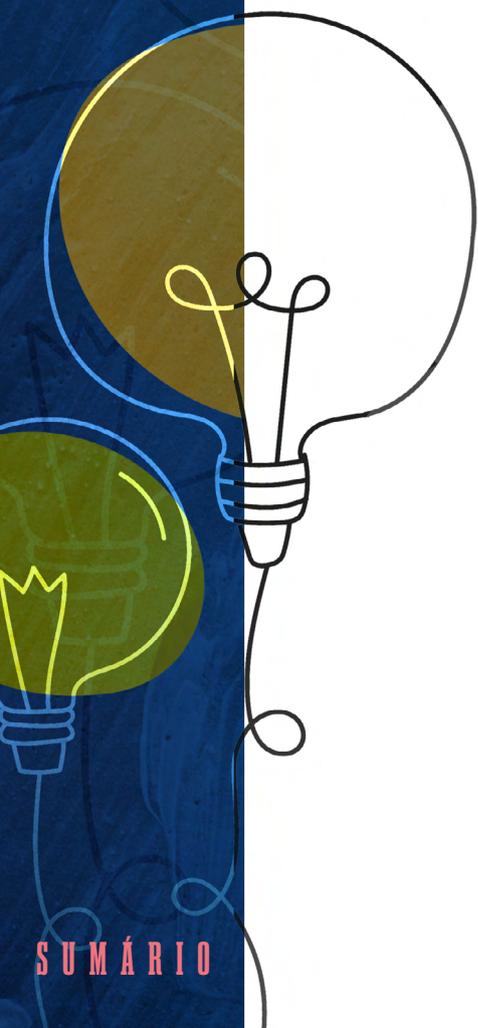
Aos professores se apresenta o protagonismo quando da aproximação com pesquisa e produção do conhecimento, fazendo com que suas aulas superem a ideia de exposição de informações, síntese de saberes, manipulações meramente técnicas e automáticas de conteúdo. A investigação se apresenta como algo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, o que significa que, pela via da pesquisa, se pode conhecer melhor o espaço político de atuação dos alunos, a escola e seu contexto social, sua relação com a comunidade e, ainda, a escolha e aplicação do melhor método de ensino pelo docente.



É importante destacar que a experiência de pesquisa deve ser inicialmente construída durante a formação docente, uma preocupação observada nos cursos de licenciatura, como registra os estudos de Sobanski (2017). Para esta autora, boa parte dos cursos de formação de professores tem, em sua estrutura curricular, disciplinas relacionadas com a pesquisa. O que se defende é que a teoria estudada durante os anos de graduação e a concepção de pesquisa estejam associados às necessidades dos futuros professores, pois essa expertise será cotidianamente exigida quando da experiência docente.

Diante das observações de Sobanski (2017), a concepção de pesquisa assume uma perspectiva de prática pedagógica. Neste aspecto, entendemos que esta propicia espaços de formação voltados a uma reflexão crítica sobre a prática e o conhecimento da realidade escolar. Para Azevedo (2012), a formação docente deve pautar para a preparação do professor para refletir sobre sua prática, assim como deve possibilitar o desenvolvimento de competências para a construção de modelos e estratégias de ensino. A pesquisa como prática pedagógica, como aponta Azevedo (2012), ocorre na medida em que o professor desenvolve a capacidade de promover métodos pedagógicos que propiciem uma maior aprendizagem. Em linhas gerais, está associada à capacidade de aliar os conhecimentos teóricos, produzidos pela academia, às necessidades da sala de aula, para simplificarmos a questão.

A atividade da docência, considerando as observações anteriores, como lembram Herivelton Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe (2006, p. 16-17), exige interação com a sociedade em toda a sua estrutura organizacional, a fim de promover junto com seus interlocutores a análise da realidade histórica e dela buscar conhecimentos e experiências para avaliação e aprimoramento do próprio ensino. Nesse sentido, acrescenta os autores, o professor pode realizar pesquisas que possam conduzir no contexto da prática profissional imediata, com objetivo de melhorar sua prática pedagógica, desenvolver novas estratégias de ensino e buscar soluções para os problemas que afetam a aprendizagem do aluno,

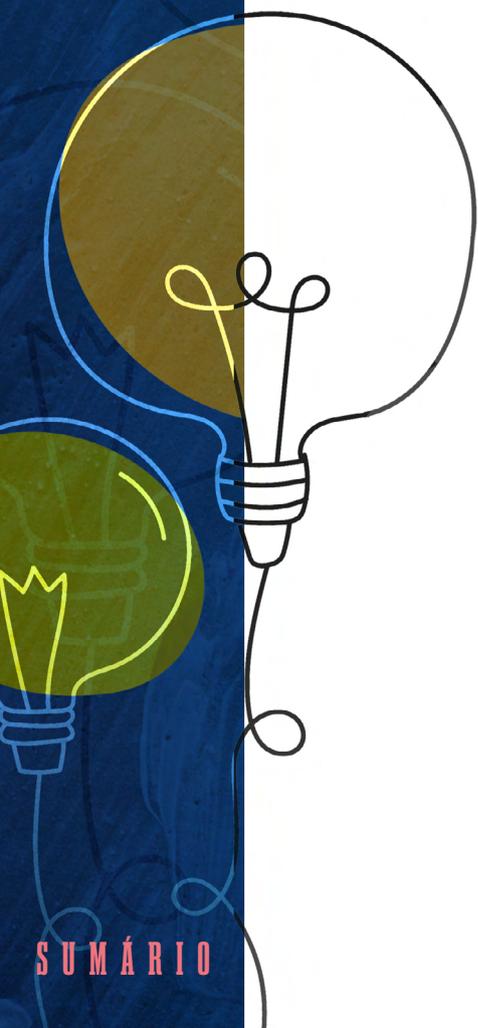


ajudando os gestores da educação a entenderem melhor o contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem. É nesta perspectiva que se afirma a concepção de professor-pesquisador, defendida no PPC.

Outra proposição metodológica está associada a atuação educativa de forma interdisciplinar (BRASIL, 2017b, p. 11). Neste caso, é fundamental que o docente saiba articular e mobilizar os saberes históricos aos temas transversais para que o aluno se perceba sujeito de sua formação e que possa refletir sobre a sua realidade e o seu papel social, ou seja, pensar a educação para a emancipação. Para isso, faz-se necessário trabalhar de forma a proporcionar a integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento, relacionando teoria e prática, integrando os conhecimentos que fazem parte da realidade dos alunos com a teoria, para que eles possam ter uma melhor compreensão dos processos de construção de sentidos e do mundo. Portanto, é de suma importância que o professor procure articular os saberes históricos aos temas transversais propostos, dialogando com seus alunos no sentido de suscitar o interesse, compreensão e respeito pela diversidade.

A disciplina de história, como se propõe, deve criar as condições necessárias, a partir da prática docente, de construção de um processo constante e desejável de interpenetração, buscando a reciprocidade e o diálogo. Isto requer sob o âmbito da interdisciplinaridade, um trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino (FAZENDA, 2011, p. 35). Em outras palavras, está diretamente relacionada ao apego que as disciplinas devem manter entre si, caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração das disciplinas no interior de uma atividade de ensino (JAPIASSÚ, 1976, p. 74).

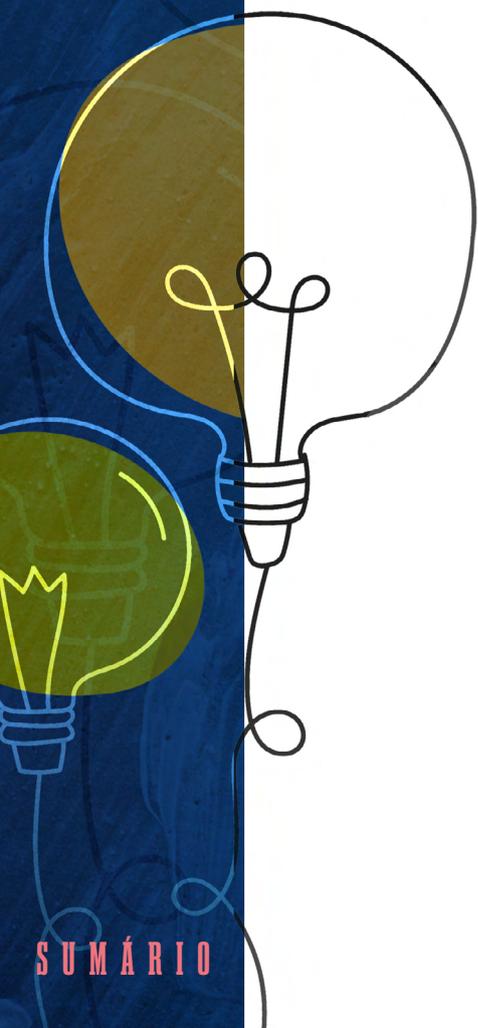
A demonstração da busca de uma interdisciplinaridade é observada no PPC quando as atividades curriculares primam pela inclusão dos temas transversais nos debates e nas ações educativas previstas



para o curso, em que articulam aos componentes curriculares do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos. Trata-se de um espaço que congrega os conteúdos que envolvem as noções e debates relativos à educação e direitos humanos, às políticas de educação ambiental, sociedade e produção sustentáveis, à educação e as relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e indígenas, com promoção da igualdade de direitos e condições pela diversidade. Ressalta-se que além dessas questões serem tratadas de forma transversal ao currículo, o Curso de História oferta alguns desses temas em forma de disciplinas para que o discente possa articular e mobilizar esses saberes num movimento interdisciplinar e voltado para o respeito à diversidade nas suas diferentes manifestações (BRASIL, 2017b, p. 11).

Além do princípio libertador, crítico e criativo da interdisciplinaridade, do diálogo, da relação teoria e prática, outro princípio metodológico importante é a pesquisa, pois através dela os alunos serão incentivados a ir em busca de novos conhecimentos, a criar, estudar conceitos e fundamentos pedagógicos que os possibilitem intervir na realidade, ou seja, a promover ações extensionistas, não como mera prestação de serviços à comunidade, mas como componente essencial de formação dos alunos, em que eles possam elaborar e executar projetos educacionais em diversas instituições de ensino (BRASIL, 2017b, p. 11). Para além dessa vivência docente no espaço escolar, as atividades curriculares do campo educacional suscitam uma melhor compreensão sobre o papel do educador, como também lhe dá suporte para exercer atividades relativas à gestão educacional dos sistemas educativos de ensino.

Para contribuir com a formação dos alunos, outro componente metodológico importante é a adoção de pluralismos de espaços e estratégias de ensino, isto é, possibilitar e incentivar os alunos a participarem de eventos culturais, científicos, acadêmicos, bem como o envolvimento com projetos educacionais que englobem as comunidades próximas à universidade, trabalho com monitoria nas escolas de Educação Básica e na participação em grupos de pesquisa que

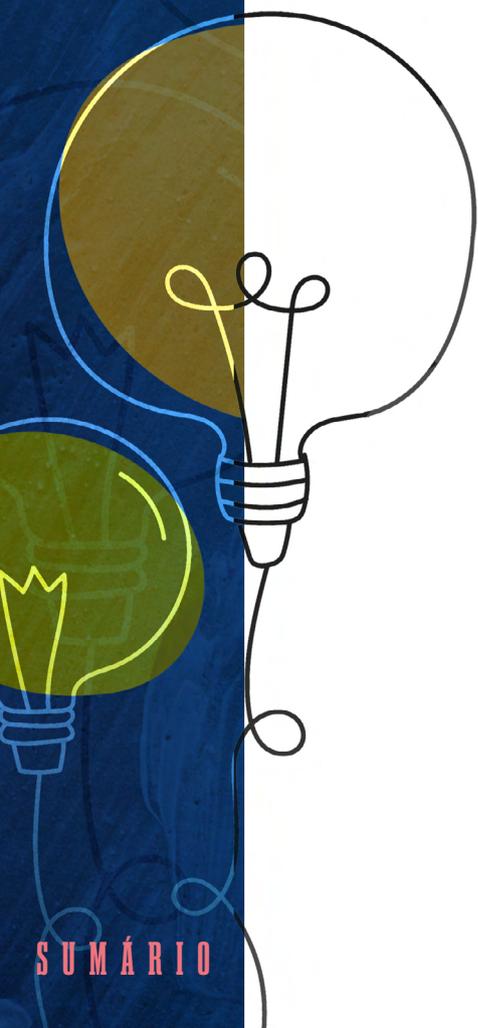


debatam sobre os processos de ensino-aprendizagem e sociabilização, bem como elaborem ações voltadas para a formação continuada dos docentes (BRASIL, 2017b, p. 11).

Quanto às estratégias metodológicas, além da aula expositiva dialogada, os professores podem propor aos alunos trabalhos individuais e em grupo, que contem com a proposição e execução de projetos educacionais e incluam o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação; seminários e outras atividades e estratégias didático-pedagógicas a critério do professor, a fim de incentivar os alunos a participarem ativamente do processo de ensino aprendizagem, assim como ações combinadas com as escolas de Educação Básica para proporcionar aos graduandos a experiência docente em diferentes áreas do campo educacional.

Os princípios avaliativos são essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, a avaliação não pode ser entendida como mero instrumento de constatação de resultados, pelo contrário, se defende uma avaliação que seja formativa, ou seja, a avaliação do que o aluno realmente aprendeu e do que precisa aprender, explorando múltiplas estratégias e instrumentos avaliativos, tais como: provas, seminários, trabalhos individuais e em grupos, pesquisa, entre outros, uma vez que dessa forma é possível avaliar os alunos de diversos ângulos. Além disso, o PPC defende que é necessário avaliar a participação dos alunos em múltiplas dimensões da vida acadêmica, como por exemplo, em eventos científicos, culturais, monitoria, entre outros (BRASIL, 2017b, p. 12).

Para a efetivação destes princípios, os núcleos estruturantes do curso são fundamentais. No caso, o Núcleo de Formação Geral visa fornecer a formação teórica dos discentes, com disciplinas que abordem os princípios filosóficos, éticos e sociológicos do fazer docente. Para a plena atuação profissional, incluem-se os conteúdos específicos e os conhecimentos pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico

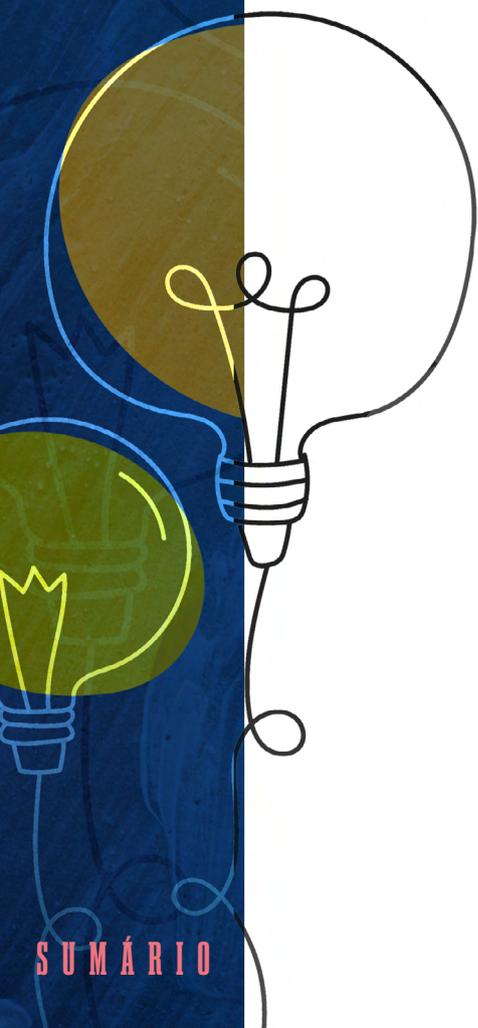


das instituições em sintonia com os sistemas de ensino e articuladas à realidade educacional. Os componentes curriculares serão agregados às atividades que envolvem o trabalho docente da Educação Básica de forma interdisciplinar e que articulem os processos de ensino e aprendizagem envolvendo a observação, a pesquisa e o planejamento dos processos educativos, bem como a elaboração de recursos e materiais didáticos, acompanhando os trabalhos desenvolvidos de modo a adquirir a experiência de que trata a diretriz elaborada para a formação docente.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos visa fornecer ao aluno os conhecimentos básicos e fundamentais para o bom entendimento do conhecimento histórico e de seus princípios norteadores interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e as diversas realidades educacionais. Corresponde aos conteúdos histórico e historiográfico, bem como os conhecimentos pedagógicos e fundamentos da Educação que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaciais e temporais.

Para integrar os conhecimentos associados a disciplina de história, as experiências da docência e a realidade social, se apresentam as atividades integradoras, marcadas pelo exercício profissional em ambientes escolares, museus, arquivos históricos e documentais, entre outros espaços que necessitem da atuação do profissional de história, visando ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências. Além disso, correspondem as atividades que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio.

O curso também apresenta uma proposta curricular de temas transversais ao longo da formação docente, de forma permanente e integrada às outras atividades de ensino. Essas temáticas abordam os



aspectos relacionados à Educação Ambiental, Ensino das Relações Étnico-Raciais e à Educação em Direitos Humanos durante a formação dos estudantes, como revela o quadro a seguir, incluindo a relação entre as atividades curriculares e os núcleos orientadores.

Quadro 1: Desenho curricular do Curso de História, Campus de Ananindeua – UFPA.

Núcleo	Dimensão	Atividade curricular
Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Teoria e Metodologia da História	História, Memória e Cultura Histórica (60h); Historiografia Brasileira (60h); Matrizes Historiográficas (60h); Metodologia da Pesquisa em História (60h); Teoria da História (60h)
	História e Sociedades	História Contemporânea (60h); História da Amazônia Contemporânea (60h); História da Amazônia Oitocentista (60h); História da América Contemporânea (60h); História da Antiguidade e do Medievo (90h); História das Sociedades Africanas (60h); História do Brasil Colonial (60h); História do Brasil Imperial (60h); História do Brasil Republicano (60h); História do Tempo Presente (60h); História do Tempo Presente Brasileiro (60h); História dos Povos Indígenas (60h); História Moderna (60h); Sociedades Coloniais na Amazônia (60h); Sociedades Coloniais nas Américas (60h)
Estudos de Formação Geral	Formação Pedagógica	Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira (60h); Ensino de História das Comunidades Tradicionais e Indígenas (60h); Ensino de História e Educação Ambiental (75h); Ensino de História e Espaços Educativos Não-Formais (75h); Ensino de História e Relações Étnico-Raciais (60h); Estágio Supervisionado I, II, III, IV (480h); História e Educação Patrimonial (60h); História, Noções de Tempo e Ensino de História (60h); Saberes Históricos no Espaço Escolar (60h)
	Fundamentos da Educação	Antropologia, Cultura e Educação (60h); Currículo, Planejamento e Avaliação (60h); Didática Geral (60h); Educação, Tecnologias de Informação e Comunicação (60h); Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação (60h); História da Educação (60h); Legislação, Gestão e Políticas Públicas sobre Espaço Escolar (60h); Libras (60h); Psicologia do Ensino e da Aprendizagem (60h)
	Prática de Pesquisa	Introdução ao Estudo da História (60h); Projeto de Conclusão de Curso (90h); Trabalho de Conclusão de Curso (90h)

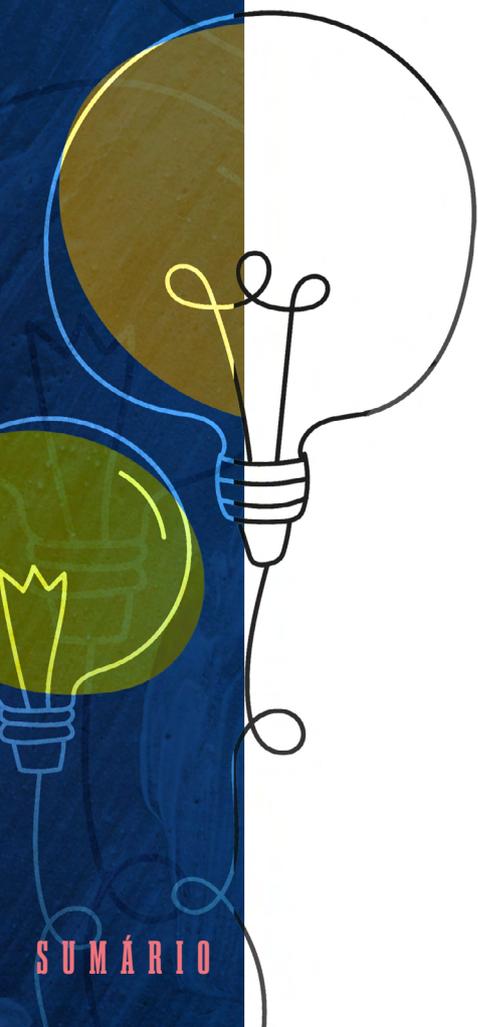
Fonte: BRASIL, 2017b, Anexo, p. 3-4.

OUTRAS REFLEXÕES

A proposta de formação de professores para atuar na Educação Básica, como observamos, aponta para a necessidade de que seja trabalhada a reflexão sobre de um currículo que privilegie a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes e das experiências relativas ao campo profissional da docência e a pesquisa. No curso de História, em tela, se observa a superação de uma cultura de organização bacharelesca do currículo, nos quais há visões deturpadas e mesmo preconceituosas em relação às chamadas disciplinas de caráter pedagógico, o que, por via de regra, provocava um distanciamento e mesmo resistência às tentativas de interlocução entre cursos de graduação e projetos formativos interdisciplinares. Essa superação coloca os docentes formadores como formadores de professores, o que exige uma preocupação com o conteúdo da disciplina que ministra, associada a um planejamento de ações práticas que contribuam, de fato, para a atuação de futuros docentes.

A atualização de leituras teóricas, o desafio de repensar a prática e a busca por melhorar a compreensão da realidade escolar são fundamentais no curso de formação inicial de professores. Isto se explica, pois, o docente necessita cumprir seu trabalho superando questionamentos e desafios que são postos no espaço escolar, em especial na sala de aula, para que se torne um profissional atento à realidade escolar, compreendendo o universo do ensino de forma profunda e sistemática.

É imprescindível que tenhamos um currículo que atine a formação técnica do profissional, mas que o prepare para enfrentar um contexto de sala de aula inserido numa política afetada pela desigualdade social, escassez de recursos e em um sistema educacional fragilizado. Diante disso, é necessário que se forme um novo intelectual, um novo perfil de egresso, um intelectual moderno, diretamente produtivo, com capacidade para atuar com eficácia prática e política, que se dedique



a fazer crítica ao arcaico princípio educativo e se predisponha a trazer inovações quanto a metodologia de ensino.

Concluimos retomando uma assertiva de que a formação do docente em História deve ocorrer efetivamente tendo em vista o exercício do magistério do futuro profissional na Educação Básica. Este seria um pressuposto óbvio dos cursos de licenciatura. Em outras palavras, diríamos que devemos formar o professor na graduação para atuação primeira e diretamente na escola, sem perder de vista que o conhecimento histórico pode ser aprendido em outros espaços de ensino. Este parece ser o desafio do recente do curso de História da UFPA, no Campus de Ananindeua.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de história. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012, p. 108-126.

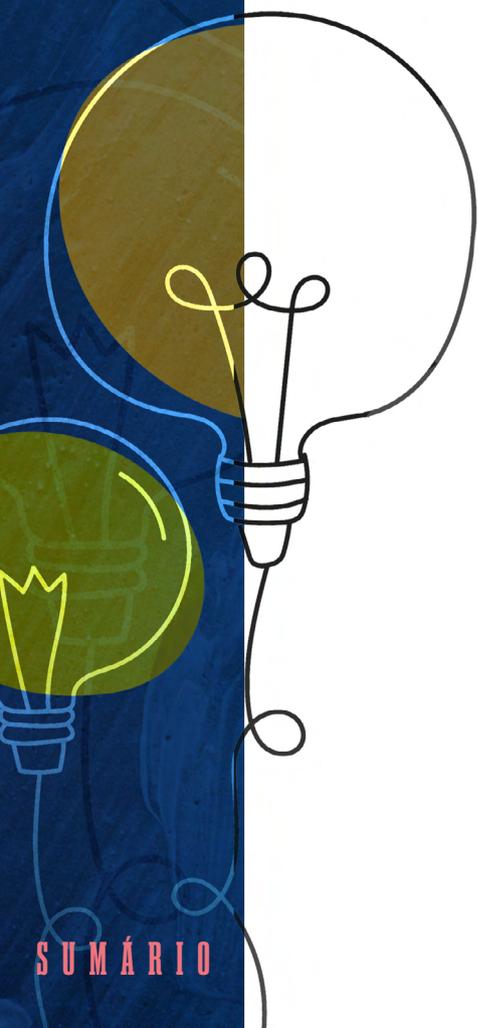
BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria SERES-MEC nº 938 de 01 de dezembro de 2015**. Autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoa-



mento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ed. Senado, 2005.

BRASIL. Universidade Federal do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do Campus Universitário de Ananindeua.** Belém: UFPA, 2017a.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** Efetividade e ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. *In:* ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de História.** Campinas: Papyrus, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro, Imago, 1976.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In:* SÔNIA, M. Leite Nikitiuk (org.). **Repensando o Ensino de História.** São Paulo: Cortez, 2001.

MOYSÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar.** Campinas: Papyrus, 1994.

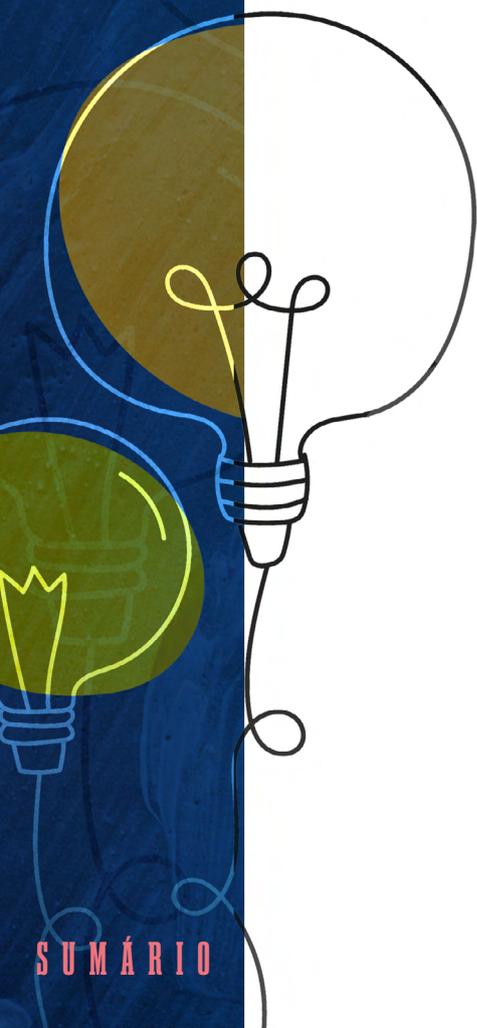
MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAULA, Simone Grace de. **Vozes de formadoras:** limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RÜSEN, Jorn. **Teoria da História.** Brasília: Ed.UnB, 2001.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de história:** educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2017.



2

Parte

ENSINO DE HISTÓRIA: temas e fontes

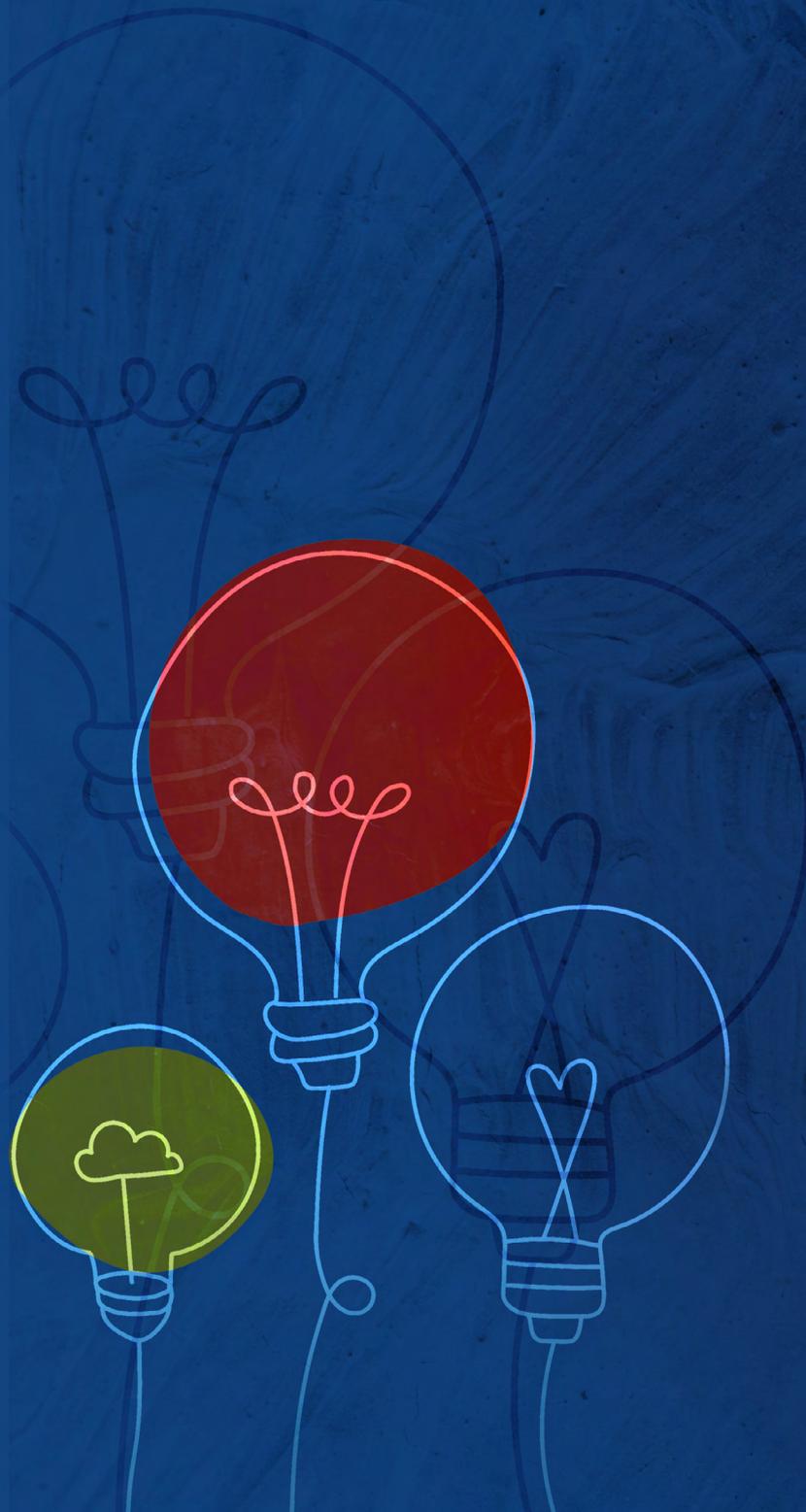


5

Martha Victor Vieira
José Lucas Ribeiro Sousa

O ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES E AS PAUTAS SOCIAIS DO PRESENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.118-135

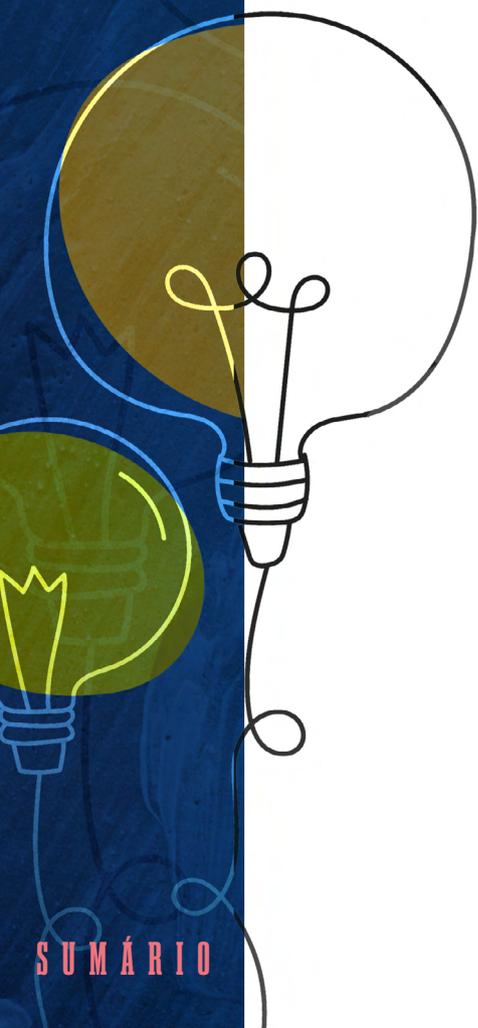


INTRODUÇÃO

Como afirma Edward Carr (1996, p. 50), a função do historiador é entender o passado como “chave para a compreensão do presente”. Neste sentido, toda história é “história contemporânea, na medida em que o passado é compreendido no presente, e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo. Pois a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente” (LE GOFF, 2013, p. 53). Sendo a história o “laboratório do nosso presente”, a “atenção aos problemas contemporâneos mais explosivos e mais urgentes não poderia estar dissociada de uma meticulosa reconstrução de sua gênese” (ROSANVALLON, 2010, p. 77).

A história traz as marcas do presente porque é construída por um (a) narrador (a) em um dado contexto espacial e temporal. Por isso, recomenda-se que, ao se analisar a produção historiográfica, se investigue o historiador e seu meio social antes de estudar os fatos que o mesmo produziu (CARR, 1996). Enquanto uma interpretação da realidade, enquanto um saber construído por alguém, a narrativa histórica tem um “lugar social” de produção “socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2006, p. 66). Esse lugar de produção está inscrito em uma história e um espaço que possibilitam e instigam determinadas questões e interdita outras. Lembrando que tanto a concepção de história quanto de espaço é cambiante (KOSELLECK, 2001, p. 98).

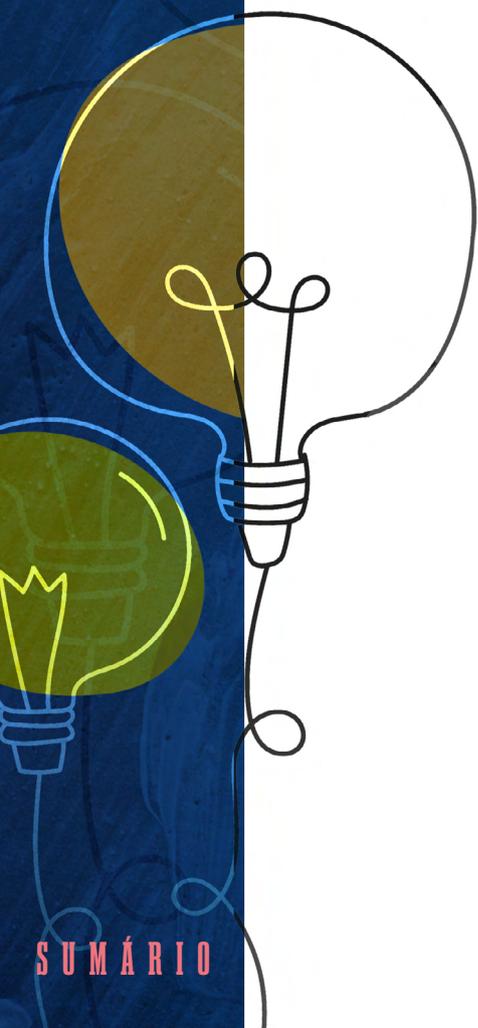
Como se pode notar, não obstante as diferenças de abordagens teóricas, a fórmula mais consagrada pelos historiadores do século XX é que a história é interpretada à luz das concepções e escolhas dos (as) sujeitos (as) do presente. Em virtude da relação entre a escrita histórica e sua época de produção, o ensino dessa disciplina tem uma função teórica e prática, serve à compreensão dos fatos e à ação. A história contribui para preparar o cidadão para a vida pública, para



que ele possa atuar intelectualmente e de forma crítica (CERRI, 2011). Nas palavras de Carr (1996, p. 74): “Capacitar o homem a entender a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente é a dupla função da história”.

Por se relacionarem às demandas do seu contexto de produção, as narrativas históricas, comumente, evidenciam as questões sociais e políticas deste contexto, as quais influenciam o ensino da disciplina na educação básica, média e superior, pois as pautas vigentes repercutem nas legislações, nos posicionamentos das autoridades estatais, na visão dos docentes e nos currículos. No contexto brasileiro, isso pode ser observado nos debates políticos, acirrados desde a primeira década do século XXI, envolvendo as reivindicações dos chamados grupos minoritários, tais como indígenas, afrodescendentes, homoafetivos e as mulheres, que reivindicam mais visibilidade, respeito e direitos.

Particularmente, as narrativas sobre o papel das mulheres na história ganharam força com a participação cada vez ativa das mulheres no mercado de trabalho e pela reivindicação por mais igualmente de gênero, pauta essa que efetivamente entrou para agenda política no âmbito internacional, e que também busca o passado como forma de ação no presente. Referindo-se à história social das mulheres, Margareth Rago (1995) corrobora esse raciocínio ao afirmar que: “Trata-se de um acerto de contas com o passado como meio de garantir uma maior combatividade no presente: a exemplo de nossas avós, somos chamadas à luta que ocorre no presente”. Seja para agir no contexto atual, seja para combater as representações de mundo ultrapassadas, o conhecimento sobre a atuação das mulheres no decorrer da história, efetivamente, é compreendido como uma forma de contribuir para iluminar as ações do presente.

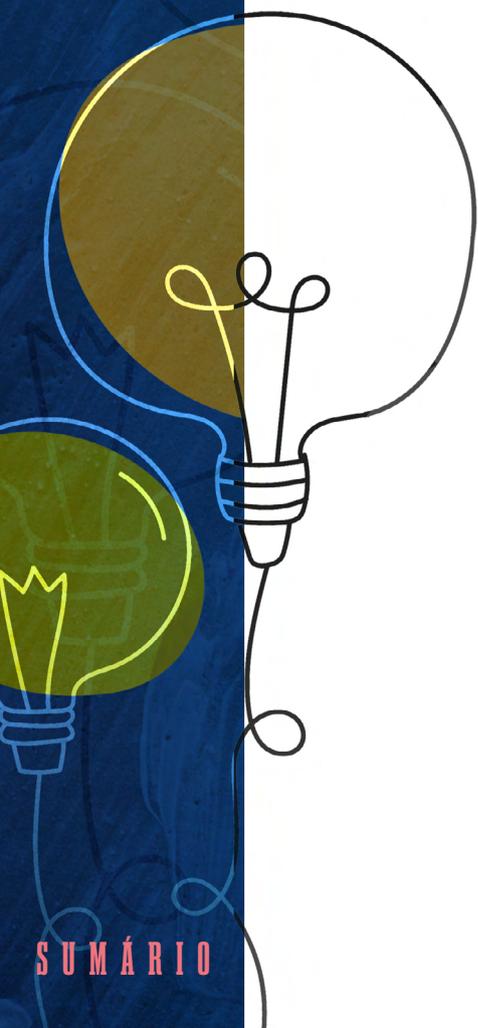


AS MULHERES NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS: UMA INCLUSÃO TARDIA

Desde o surgimento da história como disciplina autônoma no século XIX até a atualidade, as abordagens historiográficas sofreram significativas transformações temáticas, teóricas e metodológicas, que repercutiram na escrita e no ensino de história. Em uma primeira fase, encontra-se a Escola Metódica, que privilegiava os processos político-administrativos, a linearidade e as fontes oficiais. Neste tipo de abordagem, as mulheres foram invisibilizadas e negligenciadas, pois as narrativas históricas produzidas destacavam o protagonismo dos grandes homens da elite, especialmente, aqueles envolvidos com a construção dos Estados nacionais.

A modificação no campo historiográfico, nas primeiras décadas do século XX, com a Escola dos *Annales*, ocorreu paralelamente com a participação mais intensa das mulheres no espaço público e com a expansão do Movimento Feminista, que reivindicou direitos e estimulou uma reflexão sobre a situação de subalternidade e exclusão das mulheres (COSTA, 2009, p. 190). Contudo, em um primeiro momento, a história das mulheres era narrada apenas dentro de trabalhos que dissertavam a respeito de uma história geral, ou seja, dentro de estudos que tratavam de outros acontecimentos (DEL PRIORE, 2010).

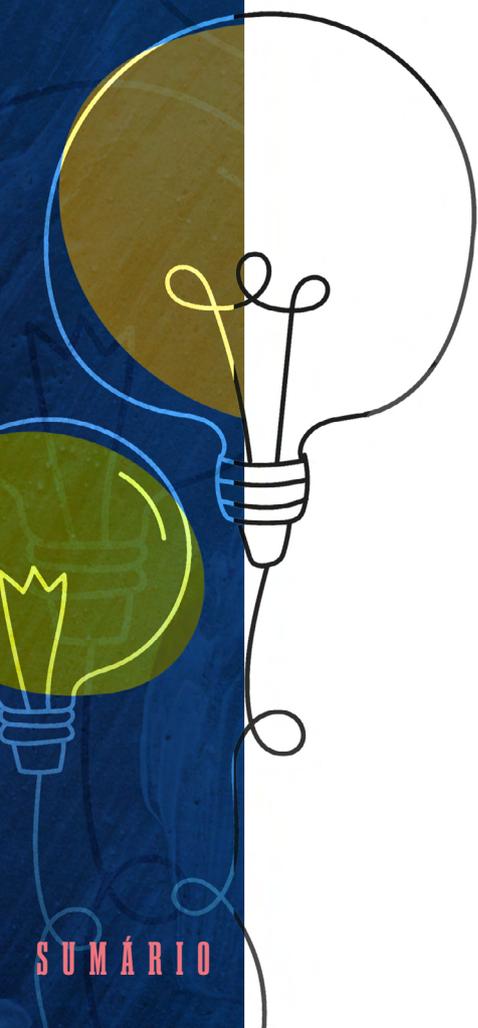
De todo modo, a partir de 1970, na esteira da terceira geração dos *Annales*, os estudos sobre a história das mulheres foram, gradativamente, se ampliando. A chamada “história vista de baixo”, ligada aos historiadores dessa geração, contribuiu para ampliar as possibilidades de abordagens, abrindo espaço para “se trabalhar com a oralidade e não somente com as fontes escritas”, o que favoreceu a construção de narrativas que tratavam das pessoas comuns, sobretudo das camadas populares, e também à história das mulheres (ALVES, BECKER, 2018, p. 120-123).



O avanço das pesquisas sobre a história das mulheres trouxe à tona a crítica à invisibilidade e ao silêncio sobre a condição feminina, bem como às propostas de revisão da história vista do ponto de vista masculino. Isso porque, como afirma Michele Perrot (1988, p. 185), tradicionalmente, a escrita histórica: “[...] é um ofício de homens que escrevem a história no masculino”, cabendo às mulheres um papel de “coadjuvante” na história.

A crítica feita por Michele Perrot e outras historiadoras reverberaram em vários estudos produzidos no Brasil. Margareth Rago (1995) identifica dois momentos que se destacam na produção historiográfica brasileira sobre a história das mulheres. Em um primeiro momento, influenciadas por uma história social marxista, as narrativas históricas abordaram a condição feminina dentro da sociedade capitalista, chamando atenção para as suas péssimas condições de trabalho, salários inferiores, assédios sexuais e machismo. No segundo momento, a partir dos anos de 1980, as produções historiográficas passaram a enfocar as formas de resistência feminina à cultura patriarcal. Na perspectiva de desconstruir e desnaturalizar os papéis sociais tradicionais, ganhou força a análise das “relações de gênero enquanto relação de poder” (RAGO, 1995, p. 88). Entendendo-se que a categoria gênero engloba não somente uma forma de teorizar a diferença sexual, mas de refletir sobre as “diferenças dentro da diferença”, seja essa racial, étnica, de classe, entre outras (SCOTT, 1992, p. 86-87).

A inclusão da mulher no espaço acadêmico, sua alfabetização e o rompimento com o pensamento de que suas formações deviam se restringir apenas a saberes que complementassem seus afazeres domésticos foram pontos de extrema relevância para a inserção destas sujeitas dentro da historiografia. A alfabetização do público feminino, como apresenta Alves e Becker (2018), permitiu a construção de narrativas biográficas, dando fim à construção da história das mulheres redigida apenas pelo ponto de vista masculino.

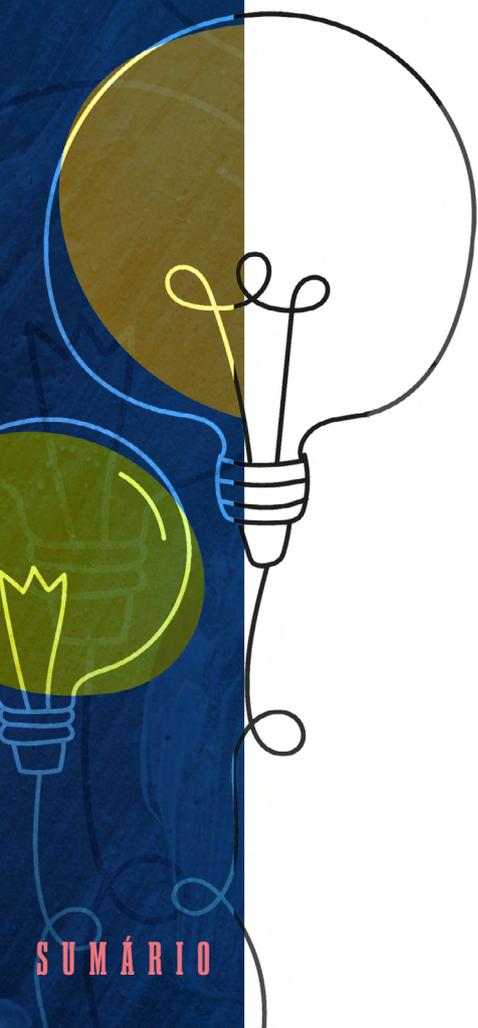


Ademais, suas atuações no âmbito cultural, político e econômico repercutiram no historiográfico e nas representações sociais no geral. O aumento da participação feminina entre a população economicamente ativa, a conquista do direito ao voto, o acesso à instrução e a participação no mercado de trabalho deram às mulheres visibilidade, a ponto de finalmente ganharem destaque na história, como sujeitas que promoveram ações e transformações sociais relevantes, que impactaram os contemporâneos no passado. As conquistas individuais ou em prol do coletivo dessas protagonistas deixaram rastros que podem ser observados no presente.

A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MERCADO E A ESCRITA HISTÓRICA

O protagonismo das mulheres no campo historiográfico coincide com o fato das mesmas se destacarem no âmbito social e econômico, o que conferiu força e legitimidade para as suas demandas. O Movimento Feminista foi muito importante para que as mulheres deixassem de ser vistas como submissas e frágeis, e se projetassem, gradativa e lentamente, nos espaços públicos, como mão de obra necessária, cidadãs politizadas e consumidoras.

As primeiras manifestações das mulheres, de forma mais significativa e coletiva, ocorreram com a ação das Sufragistas no Oitocentos, que reivindicavam direitos civis e políticos. Esse movimento, que foi marcante na França, Inglaterra e Estados Unidos, chamou a atenção da sociedade ocidental, em um primeiro momento, sobre as reivindicações por mais participação política por parte das mulheres (MONTEIRO, GRUBBA, 2017).

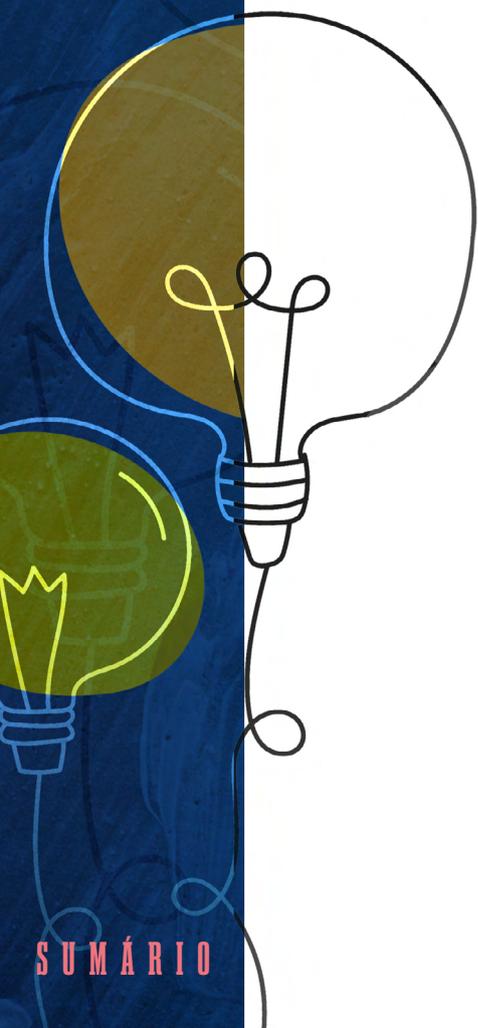


Por volta de 1913, não se reivindicava somente igualdade jurídica, mas também mais liberdades para as mulheres. Teria sido nesta altura que a palavra “feminismo” surgiu como uma ideia-força, de acordo com a historiadora Jill Lepore (2017, p. 38), embora as reivindicações já existissem anteriormente. Após meados do século XX, as demandas das mulheres ganharam ainda mais proeminência. Nas palavras de Suely Gomes Costa (2009, p. 190, 191), após os anos de 1970, os: “conhecimentos sobre a história das mulheres se multiplicaram, numa íntima associação com os movimentos feministas, ressurgidos, nesse período, com uma pauta [...] voltada para as questões específicas do feminino”.

O interesse da historiografia em escrever a história das mulheres foi resultante, portanto, de uma conjunção de fatores, mas, especialmente, da sua inserção no mercado de trabalho e das demandas por mais direitos. Essa movimentação das mulheres conferiu-lhes visibilidade enquanto agentes históricos relevantes, por atuarem em diferentes setores da economia, não somente pelo papel de mães ou pelo trabalho doméstico, como usualmente eram representadas.

Nesse sentido, como argumenta Joan Scott (1992), o campo de estudo sobre a história das mulheres possui uma forte conotação política, por referirem-se às estratégias para se pensar as relações de poder vigentes, que também devem ser problematizadas dentro da perspectiva das desigualdades de gênero. Esse novo campo de estudos históricos ganhou força, a partir de 1960, na medida em que houve uma crítica aos valores tradicionais e as mulheres começaram a ganhar um novo espaço na sociedade capitalista, mesmo sofrendo com o preconceito e as dificuldades. Chegando a ocupar cargos e assumir responsabilidades que até então eram destinados apenas aos homens (TELES, 2001).

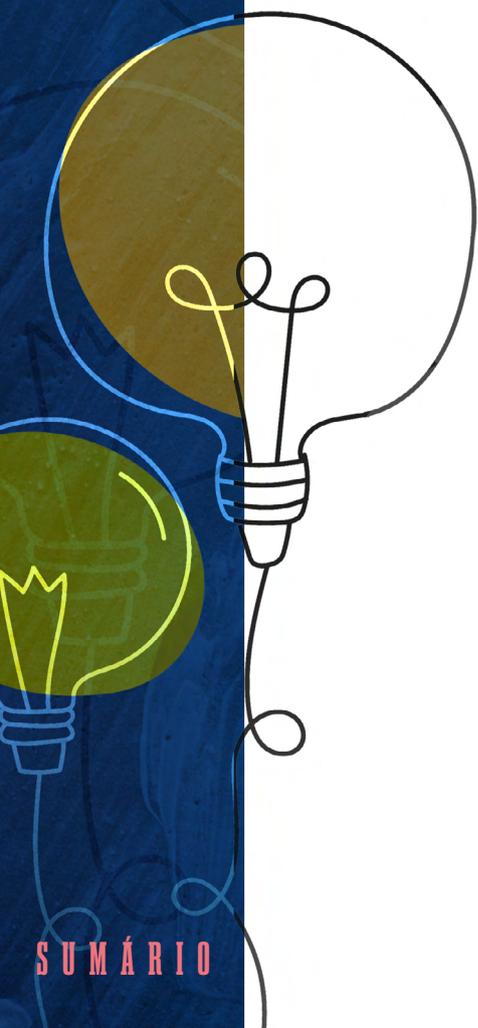
No Brasil, a luta pelo direito das mulheres ganhou amplitude na Primeira República, tendo como principais bandeiras a questão do sufrágio e a ampliação da instrução, a fim de que as mulheres pudessem sair da situação de inferioridade. Um dos marcos dessa luta foi o Partido Republicano Feminino (PRF), surgido em 1910, e a Federação Brasileira



pelo Progresso Feminino (FBPF), fundada 1922. No PRF aparece como liderança a baiana Leolinda Figueiredo Dalto (1859-1935) e na FBPF destaca-se a paulista Bertha Lutz (1894-1976), cujo nome está ligado também à Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, criada em 1920 (KARAWEJCZYK, 2014). Essas reivindicações femininas, que remontam ao século XIX, certamente influenciaram para que as mulheres ganhassem apoio de importantes personalidades políticas e obtivessem o direito de votar, no âmbito nacional, a partir do Código Eleitoral de 1932.

O movimento sufragista brasileiro contribuiu para que as mulheres começassem a ter visibilidade na esfera pública, sobretudo, porque as manifestações femininas chamaram atenção da imprensa da época. Mas foi o aumento de mulheres trabalhadoras, fora do espaço doméstico, que fortaleceu a suas reivindicações e contribuiu para a desconstrução dos papéis sociais impostos pela tradição patriarcal. Nas palavras de Moraes (2005, p. 498): “Com a progressiva urbanização e industrialização do País rompeu-se a antiga unidade entre casa e local de trabalho, presente na agricultura familiar. A unidade produtiva familiar perdeu importância diante do regime de trabalho fabril”. Diante disso, nota-se que foram as desigualdades sociais, desencadeadas devido às mudanças econômicas da segunda metade do século XX, que impactaram a forma de organização da instituição familiar e os valores patriarcais. A necessidade maior de a mulher trabalhar para ajudar nas despesas de casa, desmistificou a sua suposta “vocação natural” para o trabalho doméstico e para a maternidade (MORAES, 2005).

A desvinculação do trabalho doméstico das outras formas de trabalho e sua vinculação como algo natural e destinado às mulheres tornou-se algo ruim e desfavorável a estas sujeitas. Essa situação mudou, a partir do momento em que sua atuação extrapolou os afazeres domésticos. Ao deixarem de ter em seus currículos apenas formações complementares às atividades do lar, as próprias passam a ganhar mais visibilidade social. Entretanto, ainda resta um dilema dentro das pautas femininas a ser contemplado: abranger melhor as diferentes identidades

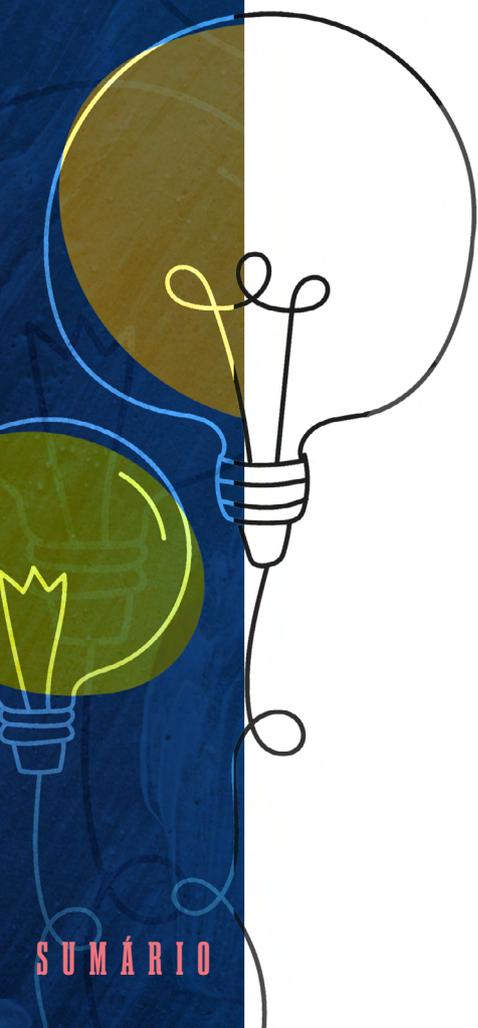


femininas existentes dentro da sociedade. Apesar das mulheres lutarem por seus direitos e estarem vencendo o jogo de inferiorização de gênero, ganhando destaque na historiografia e espaços públicos, existe outra hierarquia a ser superada, uma hierarquia dentro do próprio gênero feminino, acarretada pela desigualdade de classe e étnica, visto que as mulheres pertencentes às elites foram as primeiras a terem seus direitos reconhecidos (MORAES, 2005), em detrimento das que carecem de recursos financeiros ou são descendentes de africanos e indígenas.

Entremeio a este debate, a categoria de gênero destacou-se, nos anos de 1980, como instrumento de análise para compreender não somente o universo feminino, mas também a invisibilidade e preconceitos sofridos por homoafetivos e transexuais. Foram dessas discussões que redundaram novas legislações e finalidades educacionais, bem como reivindicou-se a revisão dos currículos, o questionamento das representações sociais e a própria linguagem. Como consequência, houve a ampliação dos estudos sobre a história das mulheres e do conteúdo relativo à presença das mulheres nos livros didáticos de história, os quais seguem as diretrizes governamentais dispostas no PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Ainda há muito a ser feito, tanto em termos de estudos quanto em termos de reconhecimento e respeito social, mas os primeiros passos foram dados para que o ensino de história, particularmente, considere e divulgue o protagonismo feminino, que já pode ser observado nos novos manuais didáticos que estão em circulação nas escolas públicas e privadas na atualidade.

O PNLD E A HISTÓRIA DAS MULHERES

O PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) foi criado em 1985 pelo Ministério da Educação do Brasil, e um dos seus principais objetivos é distribuir gratuitamente livros didáticos para as escolas públicas

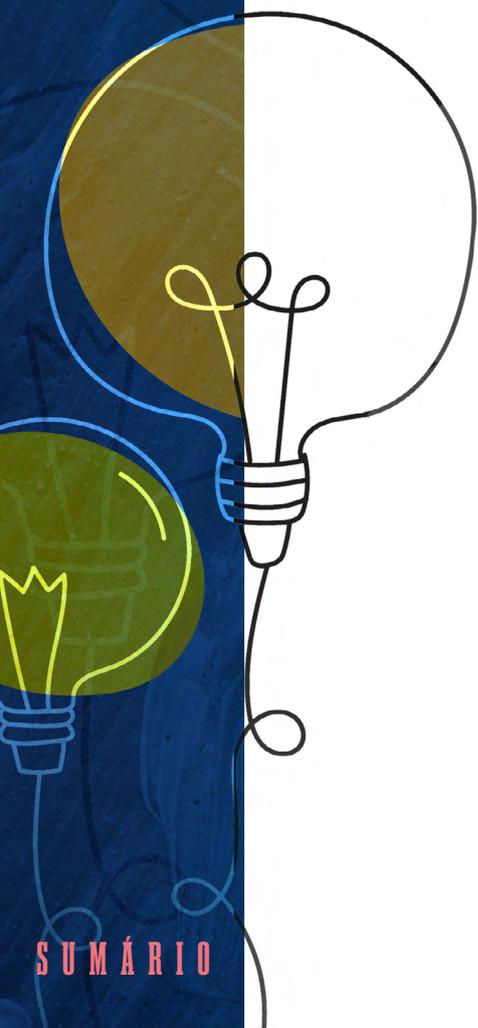


de ensino médio e fundamental, sendo este procedimento executado por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que também coordena outros Programas, tais como: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo (PNLD-Campo) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Os Programas do Livro visam incentivar à leitura, como forma de formação para o exercício da cidadania e melhoria da educação (BRASIL, 2014b).

Com o propósito de garantir a qualidade do material pedagógico destinado às escolas públicas, desde 1996, os livros didáticos passaram a ter uma avaliação. Na medida em que os critérios de avaliação foram aprimorados, foi-se tendo um cuidado para que as obras didáticas não veiculassem “preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo” (MIRANDA; LUCA, 2004, 127).

Os editais do PNLD saem a cada triênio, seguindo as legislações educacionais vigentes, cabendo às escolas e à Secretaria da Educação Básica realizar a escolha das obras que serão utilizadas. As editoras, por sua vez, devem atentar-se ao surgimento de cada novo edital do PNLD, observando suas demandas e exigências, para assim inscreverem as obras que pretendem que sejam adquiridas pelo Governo e distribuídas às escolas, sendo a escolha dos manuais feita por docentes e dirigentes de cada escola. Contudo, segundo Sonia Miranda e Tânia de Luca (2004), as poucas e renomadas editoras, que dominam o mercado de venda e distribuição, geralmente, adotam estratégias de propaganda que podem interferir na escolha desses livros.

Como constituem um documento que determina o conteúdo dos livros didáticos, a análise dos editais do PNLD nos ajuda a compreender quais as finalidades educativas estão sendo adotadas pela sociedade brasileira e ratificadas pelo Ministério da Educação. Inclusive, segundo os dados apresentados por Antônio Augusto Gomes

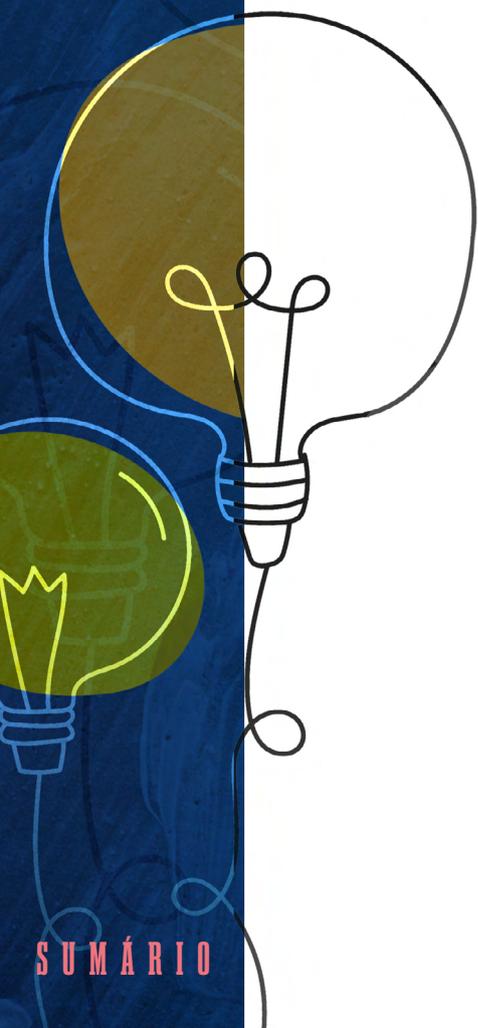


Batista (2001, p. 57), desde 1997, um dos critérios de eliminação das obras didáticas é a veiculação de qualquer preconceito “de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Particularmente em relação ao ensino da história, os editais do PNLD, já há alguns anos, têm contribuído para uma maior difusão e socialização dos estudos sobre as mulheres produzidos nas Universidades, ao demandar que as obras didáticas, destinadas à educação básica e média, contemplem as questões emblemáticas da atualidade, entre as quais está o respeito às diferenças.

O edital do PNLD, lançado em 2017, convocando os editores a fazer a inscrição para os manuais escolares destinados aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública brasileira, que abrange do sexto ao nono ano, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, destaca a importância dos materiais didáticos para a ‘eliminação’ do racismo e a promoção da solidariedade, ressaltando-se a necessidade de respeito a outrem e ao meio ambiente. Demanda-se também que o currículo escolar deve dar voz a “negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência” (BRASIL, 2017, p. 40-41).

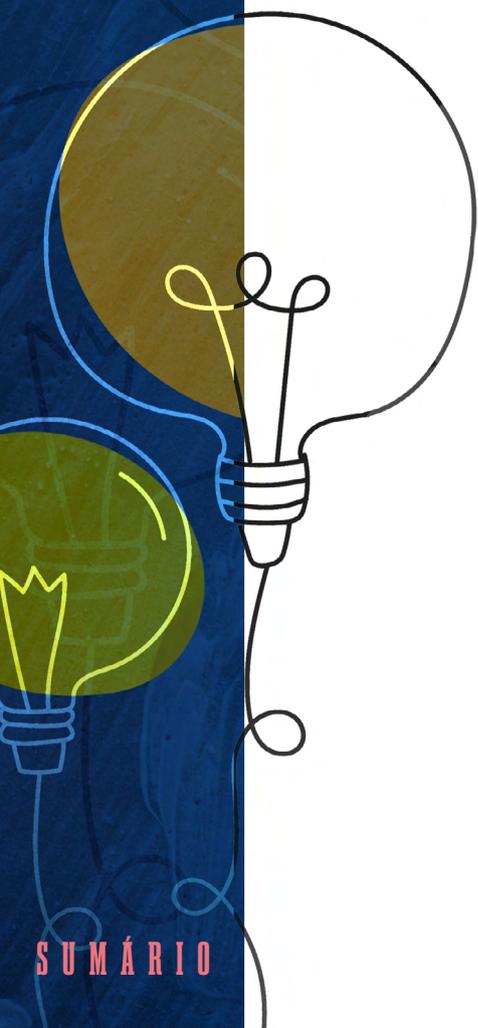
Nota-se que os editais do PNLD mais recentes, seguindo as legislações vigentes, determinam que o material didático seja condizente com as pautas sociais em voga, entre as quais há uma exigência da não veiculação de preconceitos contra as mulheres, o que já pode ser observado desde, pelo menos, o final dos anos de 1990. Todavia, o combate a homo e a transfobia, dito nestes termos, aparece somente em 2011. No edital de 2017 (BRASIL, p. 40), que é um dos mais atuais, recomenda-se que os manuais de todas as áreas devem, por princípio, “representar a sociedade na qual se inserem”, procurando:



1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher.

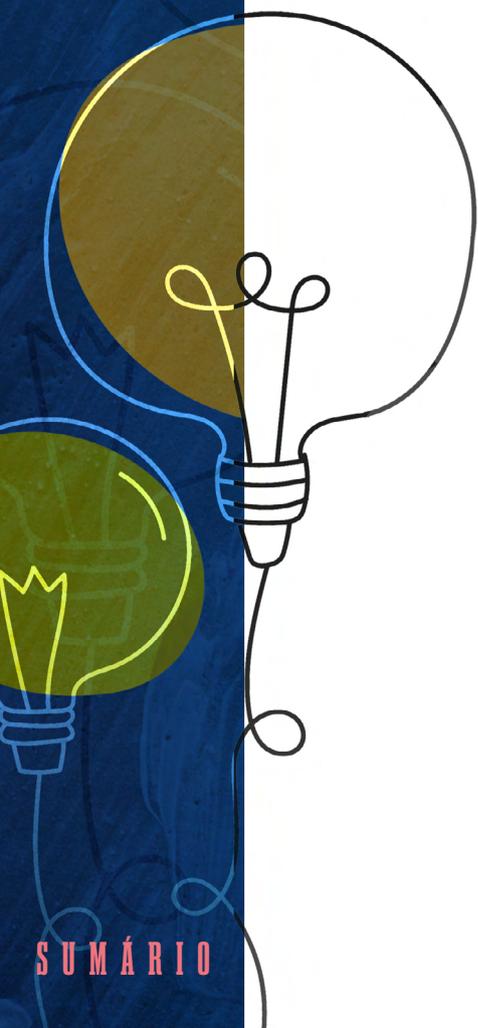
Um dos critérios para a aprovação das obras é respeitar os princípios éticos relativos à “construção da cidadania e do convívio social e republicano”. As narrativas didáticas não devem veicular estereótipos, nem “preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, e condição de deficiência” (BRASIL, 2017, p. 42). Na parte em que trata especificamente dos manuais de história, contudo, a questão do gênero não é diretamente retomada, mas fica subentendida, quando se enfoca a necessidade de que sejam contemplados temas que estimulem o respeito às diferenças, à identidade e ao “direito à história e à reparação reclamado por diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2017, p. 58).

Como vivemos um momento em que as identidades coletivas, de diferentes grupos sociais, estão afloradas, gerando demandas tanto em termos de direitos quanto no âmbito das representações, não é de se estranhar que o edital do PNLD use a expressão “direito à história”. Todavia, chama-nos particularmente a atenção porque essa expressão confere uma grande relevância para essa disciplina, no sentido de contribuir para reparar as injustiças cometidas, tanto do ponto de vista jurídico quanto simbólico, a determinados grupos que sofreram (e sofrem) com preconceitos e com o silêncio, que marcou as primeiras narrativas sobre a história do Brasil, e que continuaram circulando e formando opiniões ao longo de boa parte do século XX.



No edital do PNLD 2018, destinado à inscrição de obras relativas ao ensino médio, a preocupação com os direitos dos grupos que foram invisibilizados no passado são igualmente reiteradas nos “princípios gerais” comuns a todas as áreas. Contudo, outra pauta crucial e recorrente na contemporaneidade, que se destaca entre os princípios do edital, é a questão da “sustentabilidade socioambiental como meta universal” (BRASIL, 2018, p. 31), a qual, possivelmente, deverá ser reforçada nos próximos anos. Afinal, além de se promover a igualdade de gênero, os direitos dos indígenas, descendentes de africanos, deficientes e idosos, há uma conclamação internacional para a adoção de políticas públicas e para uma educação comportamental urgente de crianças, jovens e adultos, visando estimular um maior respeito pelo meio ambiente, devendo o tema do clima e da natureza figurar, de forma enfática, como um direito humano cada vez mais fundamental. Essa é a pauta que, provavelmente, ganhará força e preponderância a partir da segunda década do século XXI.

O edital do PNLD 2018 para ensino médio, assim como o PNLD 2017, sobre os anos finais do ensino fundamental, na parte em que trata do ensino de história, também enfatiza que as obras didáticas não devem veicular “estereótipos, caricaturas, clichês, discriminações ou outros tipos de abordagem que induzam à formação de preconceitos de qualquer natureza ou ao desrespeito à diversidade”. Novamente, são reiterados a necessidade de respeito às diferenças, para que haja um bom convívio entre todos os seres humanos, o que corrobora a pauta colocada pelos movimentos sociais desde o final dos anos de 1980. Ainda em relação ao ensino de história, o edital do PNLD (BRASIL, 2017, p. 58) recomenda que os livros didáticos promovam “situações de abordagem da historicidade das experiências sociais, com vista à construção da cidadania e das formas de participação no mundo contemporâneo”. Sugere-se ainda que as obras contribuam para “as situações da sua vida cotidiana e do seu tempo” (BRASIL, 2018, p. 46), sobretudo, questões da vida prática, daí a exi-



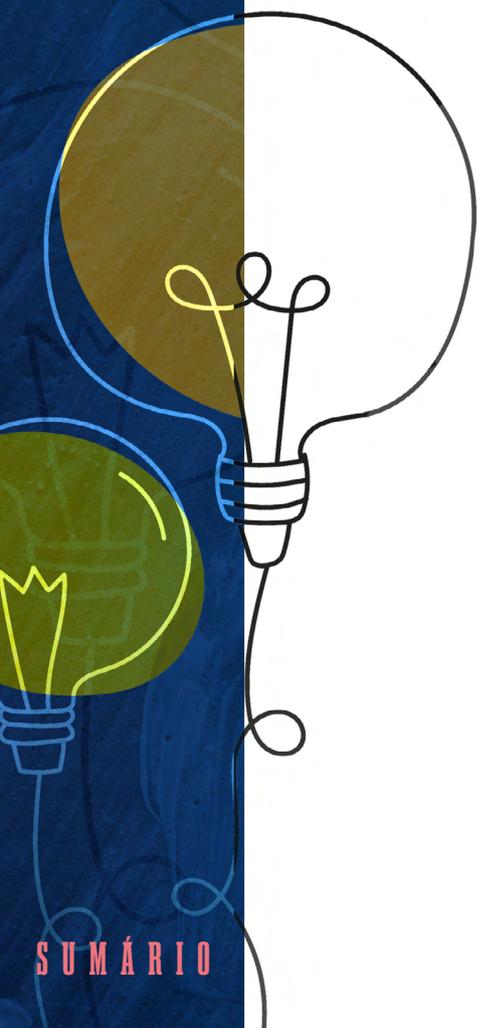
gência enfática para os livros didáticos de história dialogarem com outras disciplinas, especialmente das ciências humanas.

No caso da história das mulheres, o silêncio é um dos grandes problemas para a escrita da história, devido à escassez de fontes de pesquisa para se investigar as peculiaridades do universo feminino. Quanto mais penetramos no túnel do tempo em direção ao passado remoto, mais difícil encontrarmos escritos das mulheres, havendo apenas escritos dos homens sobre as mulheres, como destaca Georges Duby (2013) na apresentação do seu interessante livro “As damas do século XII”. Isso é agravado quando se trata das mulheres das camadas populares, das pretas e indígenas, sendo mais fácil localizar material empírico que tratem das mulheres pertencentes às elites.

A obrigatoriedade estipulada nos princípios gerais do edital do PNLD, 2017 e 2018, para que uma visão positivada das mulheres seja veiculada nos livros didáticos e ensinada nas escolas, certamente, contribuem para que haja um maior respeito com as mulheres no dia a dia. Contudo, notamos que o edital ainda é falho por não reforçar, nos critérios específicos sobre a produção dos livros didáticos de história, a necessidade de se abordar a condição feminina no passado. Sempre é tempo de retificar e reforçar. Em relação às pautas atuais, que tão tardiamente vieram à tona, deixar determinados temas subentendidos ou para se interpretar nas entrelinhas é correr o risco de compactuar com a tradicional cultura do silenciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

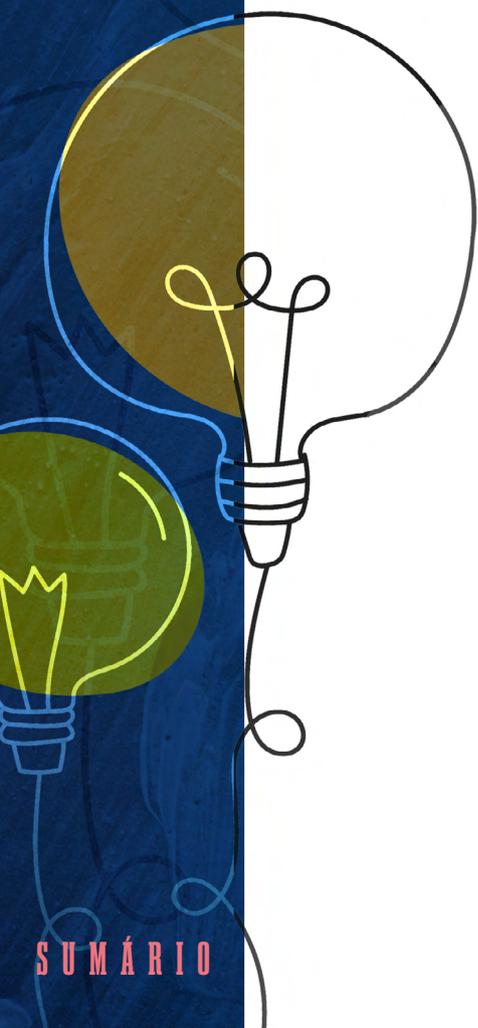
É notório que os manuais escolares, selecionados conforme o edital do PNLD, são diretamente influenciados pelas oscilantes finalidades educativas do Estado (CHERVEL, 1990, p. 187-188). Sendo que os conteúdos dos mesmos repercutem as disputas epistemológicas e



político-ideológicas ocorridas no seu contexto de produção e circulação. Em pauta, no contexto brasileiro atual está colocado um debate acirrado, que mobiliza as redes sociais, a imprensa e os movimentos sociais. De um lado, estão os defensores de se ensinar os temas da diversidade (religiosa, de gênero, racial, etc.) e, de outro lado, estão aqueles propagadores de uma escola “sem partido” (VIEIRA, 2019). Nessa disputa pelo poder de determinar o currículo oficial, o ensino de história está sempre suscetível de ser revisado, conforme o poder de agenda e a capacidade de mobilização dos grupos que pretendem impor um princípio de “di-visão do mundo social” e difundir uma dada representação da realidade, para usarmos as categorias de Bourdieu (2002, p. 185).

Como os direitos dos cidadãos e as representações identitárias foram revistos ao longo do século XX, sobretudo após 1980, começou a haver um questionamento do currículo escolar oficial. No campo da história, essa discussão redundou na emergência de uma maior quantidade de estudos sobre as diferenças de gênero, etárias, físicas e étnicas, estimulados pelas reivindicações de diferentes grupos sociais, que pediam mais direitos formais e visibilidade nas representações simbólicas. A história das mulheres se beneficiou dessa mudança política/epistemológica, haja vista que aumentou o número de estudos, na medida em que essa pauta social foi sendo publicizada pela imprensa e recebeu o apoio da sociedade civil organizada.

Nesse combate em prol de um mundo menos desigual, com menos violência física e simbólica, em relação às diferenças de gênero, étnicas, etárias, físicas e fenotípicas, os manuais escolares, ao divulgarem determinados conteúdos, imagens e versões, certamente, podem contribuir para uma sociedade mais humanizada. Contudo, é importante destacar que não podemos delegar a responsabilidade de promover um mundo mais justo e menos desigual apenas à cargo das escolas e universidades. Outras instituições, tais como a família, a igreja, os sindicatos, os partidos, as ONGs e a imprensa, precisam



também ficar atentos às pautas atuais e corroborar para a construção de uma sociedade mais equânime. É preciso ainda haver mais controle das redes sociais, as quais são muito úteis e facilitam o aprendizado, mas que podem ser, e de fato tem sido, instrumentos que favorecem à desinformação e à intolerância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gláucia da Rosa do Amaral; BECKER, Elsbeth Léia Spode. As mulheres e a historiografia. **Disciplinarum Scientia**. Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 115-128, 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002406.pdf>>.

BRASIL – **Edital do PNLD – 2017**. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>.

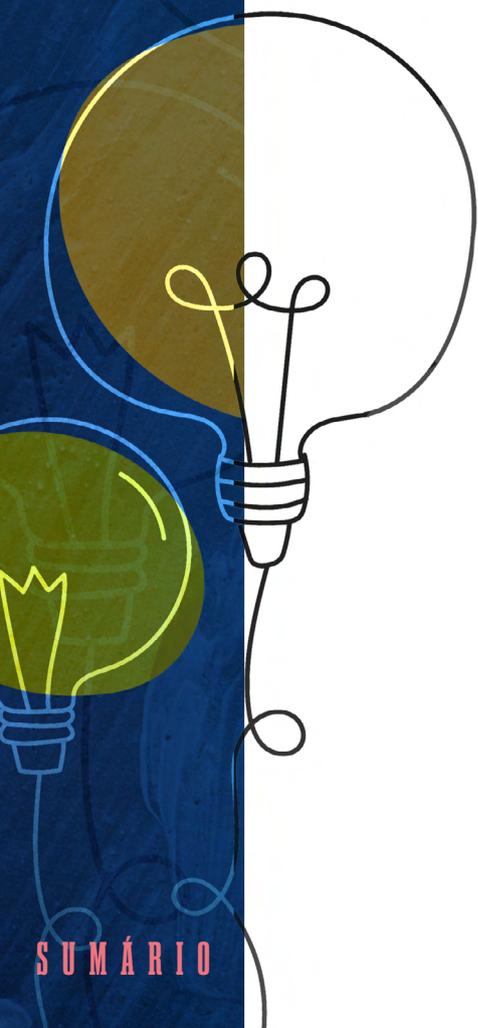
BRASIL – **Edital do PNLD – 2014**. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165=-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>>.

BRASIL – **Edital do PNLD – 2018**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>.

BRASIL - **Caderno de Estudos do Curso Programas do Livro** - PLi/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 5a ed., atual. - Brasília: MEC, FNDE, 2014. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce_pli.pdf>.

CARR, Edward Hallet. **Que é história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/carr-e-h-que-c3a9-histc3b3ria.pdf>>. Acesso em 16 jan.2019>.

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



CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990.

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

COSTA, Suely Gomes. Gênero e história. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História**: conceitos, temática e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009.

DEL PRIORE, M. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUBY, Georges. **As damas do século XII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de história. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (org.). **Ensino de História**: uso do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

GANDELMAN, Luciana. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha. SOIHET, Raquel. **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. 2.ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

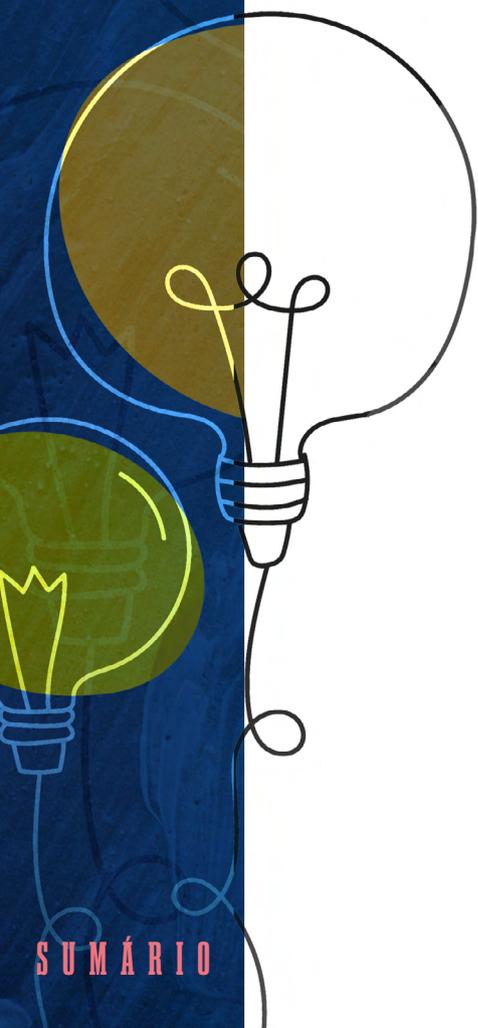
KARAWEJCZYK, Mônica. Os primórdios do movimento sufragista no Brasil: o feminismo "pátrio" de Leolinda Figueiredo Daltro. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 64-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/15391-Texto%20do%20artigo-78182-1-10-20141217%20(2).pdf>.

KOSELLECK, Reinhart. **Los estratos del tiempo**: estudios sobre la historia. Barcelona, Ediciones Paidós, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Reflexões sobre a história**. Entrevista de Francesco Maniello. Lisboa: Edições 70, 1986.

LEPORE, Jill. **A história secreta da mulher maravilha**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.



MONTEIRO, Kimberly Farias; GRUBBA, Leilane Serratine. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes às sufragistas. **Revista de direito e desenvolvimento**, UNIPÊ, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 261-278, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/563-Texto%20do%20artigo-1702-1-10-20171207.pdf>.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanesi. **História da Cidadania**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

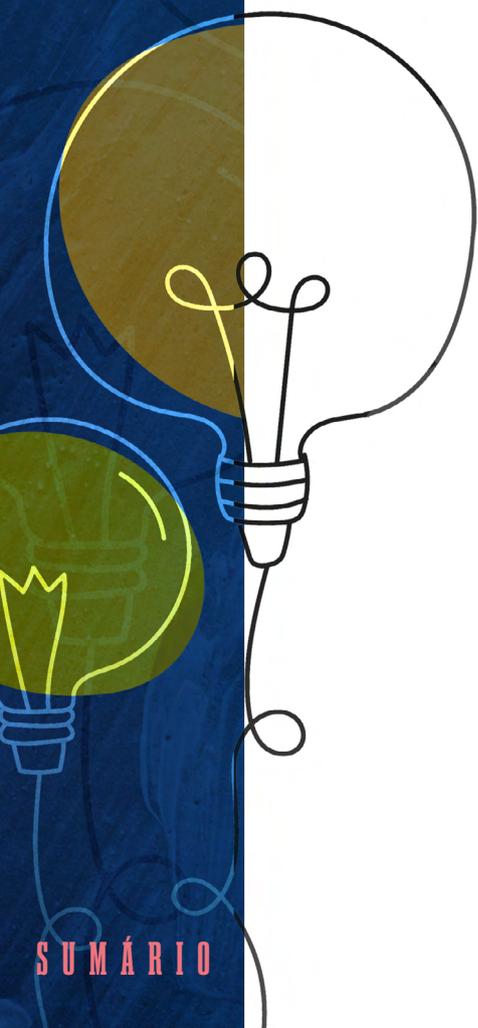
RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: _____; SILVA, Zélia Lopes (orgs.). **Cultura história em debate**. São Paulo: Ed.UNESP, 1995.

ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010.

SCOTT, Joan. História das mulheres In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed.UNESP, 1992.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

VIEIRA, Martha Victor. O ensino da história dos indígenas nos livros didáticos e a longevidade do paradigma civilizatório europeu. **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)**, Ano XIII, v. 17, jna./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/778/555>.

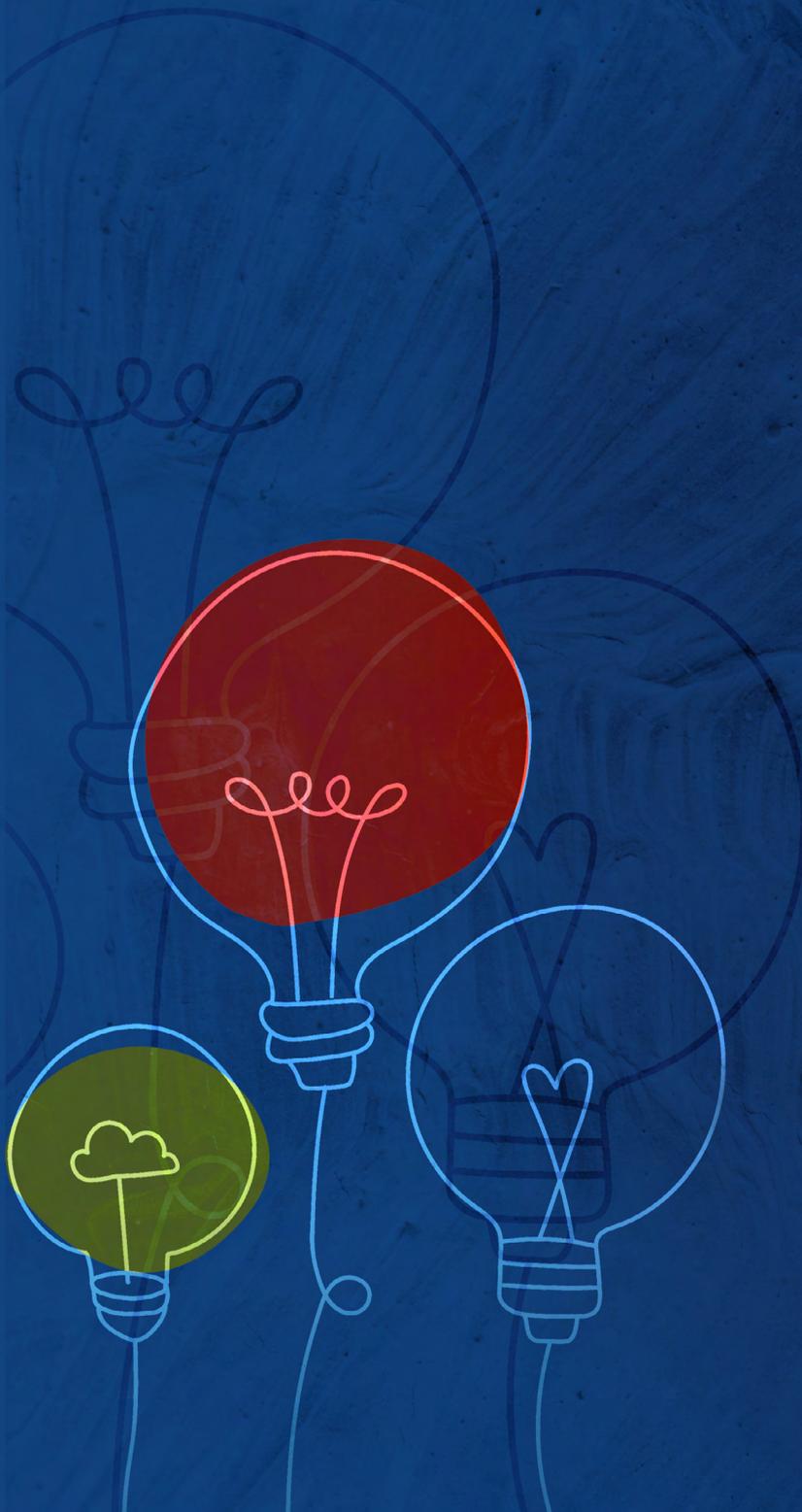


6

Geovanni Gomes Cabral

RETRATO ESCRAVO:
visualidade e produção
do conhecimento histórico
na sala de aula

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.136-155



INTRODUÇÃO²³

Atenção! Olha o passarinho! Todos sorrindo! Olhem para o celular, vamos registrar uma *selfie*! Essas expressões estão presentes em nosso cotidiano, em festas, viagens, encontros com a família ou com os amigos. Quem nunca passou pelo momento de ver-se em uma fotografia? Ou mesmo de registrar uma fotografia, seja lá qual for? Há pessoas que não gostam de ser fotografadas, e outras que não podem ver uma câmera fotográfica ou um celular que logo os acionam e começam a capturar os momentos. Registrar os instantes, guardar os registros em álbuns ou em porta-retratos são formas encontradas de lembrar-se de uma pessoa, de rememorar determinados acontecimentos. Se olharmos a nossa volta, praticamente todas as pessoas têm um aparelho celular com uma câmera das mais sofisticadas, com uma boa capacidade de armazenamento e qualidade digital. Tal recurso permite e possibilita que inúmeras pessoas captem imagens, escolham momentos, enquadrem cenários, congelem o tempo (BORGES, 2011).

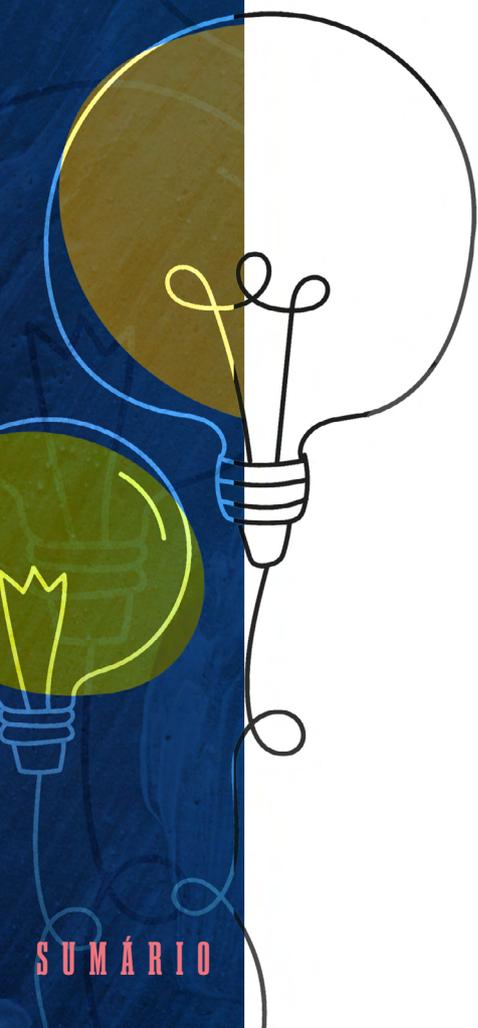
Vivemos em uma sociedade imagética; o século XXI é efêmero se o compararmos aos *clicks* das máquinas fotográficas. Estamos a todo instante diante de uma imagem fotográfica ou reproduzindo alguma, seja no computador, na tela da tv, assistindo série na *Netflix* ou no aparelho celular, via *WhatsApp*. Nesse sentido, a fotografia é uma experiência social, um filtro cultural marcado por uma historicidade que se conecta com as intenções e o olhar do fotógrafo. Não há como pensar em uma fotografia sem levar em conta a temática, o fotógrafo, as intenções de produção, a tecnologia e, principalmente, a iluminação (KOSSOY, 2014).

Dotada de múltiplas realidades, a fotografia sempre me fez pensar no tempo, na memória e em suas representações. Por isso,

²³ Uma parte do debate deste texto foi apresentada no XIII Encontro Estadual de História de Pernambuco — História e Mídias: narrativas em disputas — entre 15 e 19 de setembro de 2020.

comecei falando da sociedade mergulhada nesse campo imagético de luz e criação. As pessoas vivem seus instantes atrelados aos registros digitais, às postagens nas redes sociais e à tela de um celular. É como se essas ações fossem mais importantes do que vivenciar outros momentos da vida! Essas reflexões acerca da fotografia e da sedução do olhar, diante dessa “nova realidade”, como denomina Boris Kossoy (2014), nortearam-me a desenvolver um projeto de pesquisa sobre as fotografias dos movimentos sociais no Sul e no Sudeste do Pará, nos arquivos da Comissão Pastoral da Terra (CPT) do município de Marabá (PA). Um local com um rico potencial de documentos, armários, gavetas, pastas e livros, que mantém um trabalho importante no tocante à defesa dos direitos humanos de apoio, às causas de homens e mulheres ligados às atividades do campo e às suas diversas formas de exploração, principalmente em se tratando da Amazônia, espaço de disputas do agronegócio, da mineração e das madeireiras. Diante desse vasto arquivo e documentação a que tive acesso, mergulhei em pastas e álbuns fotográficos, ambos sem uma sistematização que facilitasse a busca. A desordem era a ordem. Passava por minha cabeça as palavras de Arlette Farge (2009), o mergulho no arquivo, suas descobertas e sabores. A cada envelope ou álbum aberto, as imagens seduziam o olhar, apresentavam-se em seus recortes e enquadramentos. À medida que a pesquisa avançava, as fotografias sinalizavam o quanto a história do Sul e do Sudeste do Pará ou da Amazônia foi marcada por violência, morte, trabalho escravo, grilagem e conflitos por uso e ocupação da terra (PEREIRA, 2015; GUIMARÃES NETO, PEREIRA, 2020). Diante dessas fotografias, comecei a indagar: quantos silêncios e memórias estão nesses tecidos imagéticos? Que histórias e usos do passado podem ser mobilizados com essas fotografias e seus enquadramentos?

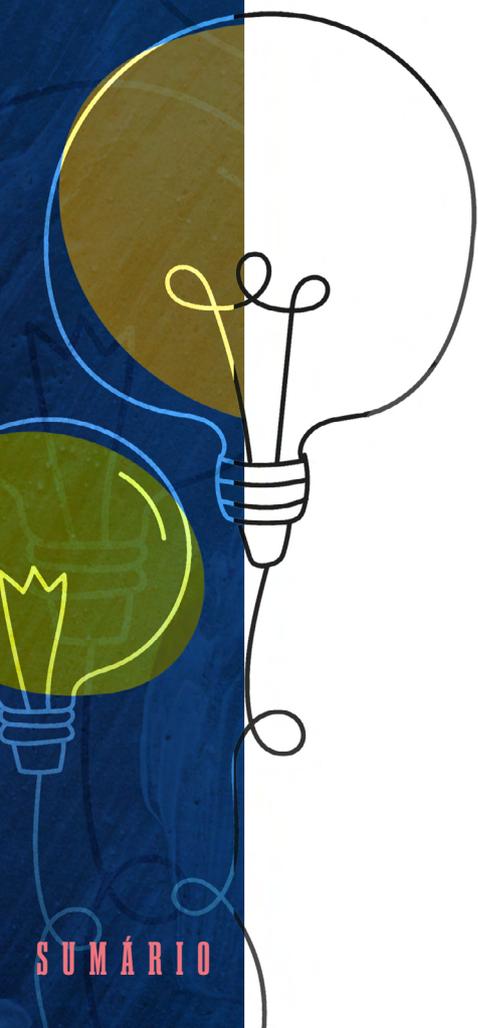
Foi diante desse percurso investigativo que passei a conhecer os trabalhos de excelentes fotógrafos, como João Ripper, João Laet, Everaldo Carneiro, Sérgio Carvalho, Elza Lima e João Farkas, cada



um envolvido com técnicas, olhares, intenções e engajamento social, político e ético. Para este texto, selecionei algumas fotografias de João Ripper e Sérgio Carvalho sobre o trabalho escravo contemporâneo, presente no livro *Retrato Escravo* (2010).

Seguindo essas reflexões, comecei a levar algumas dessas fotografias para a sala de aula, no curso de licenciatura em História da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na disciplina de *Práticas Continuadas*, em que era problematizada a seguinte questão: é possível contar uma história por meio de uma fotografia? Foram visualizadas fotografias dos seguintes estados: Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Piauí, todas do livro *Retrato Escravo*. A experiência foi a melhor possível, pois comecei a perceber, nos relatos desses estudantes, o quanto aquelas fotografias expostas instigavam o olhar e direcionavam para múltiplas interpretações. Surgiram várias questões e histórias que estavam atreladas ao poder imagético dessas fotografias e aos relatos das experiências de amigos ou famílias que, de certa forma, conviveram com algum tipo de violência, atrelado ao trabalho escravo. As fotografias de João Ripper e Sérgio Carvalho tanto possibilitaram a construção desse conhecimento histórico em torno do trabalho escravo como permitiram pensar no ato fotográfico — com seus enquadramentos, cores, formas e estéticas — e em toda produção que norteia o trabalho do fotógrafo e suas tomadas de decisão no tempo e no espaço.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo analisar algumas fotografias de João Ripper e Sérgio Carvalho (2010), reunidas no livro *Retrato Escravo* (Imagem 1), como fonte para problematizar as relações sociais e as condições desumanas de homens e mulheres em torno do trabalho escravo contemporâneo. A fotografia, aqui, será analisada seguindo alguns apontamentos teóricos do Georges Didi-Huberman, que apresenta o estatuto da imagem como forma de resistência em seu livro *Imagens apesar de tudo* (2020), e do Boris Kossoy, em *Foto-*



grafia e História (2014). Ou seja, pretende-se problematizar essas fotografias em seu potencial de *resistência* ao trabalho escravo, não como um recorte do real, mas como ponto norteador para pensar o agora, o instante presente diante de um passado congelado e de possíveis “agoras”. Precisamente na perspectiva do Walter Benjamin (2012, p. 249), quando diz que “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de ‘tempos de agora’”. As fotografias são apresentadas, nesse contexto, como um ato político de denúncia, de repúdio a uma série de violações aos direitos de homens e mulheres no campo trabalhista.

O texto divide-se em dois momentos: no primeiro, falarei acerca do livro e de sua importância para pensar o trabalho escravo e o envolvimento dos fotógrafos nesse projeto; no segundo, farei apontamentos no tocante a algumas imagens do livro e seu potencial para uso na sala de aula.

Imagem 1: Capa do livro *Retrato Escravo*. Resgate de trabalhadores no Pará.



Fonte: Acervo do autor. Fotografia de João Ripper, 1999.

RETRATO ESCRAVO: MEMÓRIAS DO AGORA

O livro *Retrato Escravo* — composto por 138 fotografias em preto e branco, distribuídas em 140 páginas — é, por si só, um “grito” político, ético e artístico. Essas são acompanhadas de textos de Leonardo Sakamoto, da ONG *Repórter Brasil*, e de Laís Abramo, diretora da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Brasil, à época do lançamento (em 2010). Um aparato documental de denúncia por meio de imagens, cores, luz, sombra, afetividade, arte e sentimentos. Percorrer suas páginas permite pensar em um Brasil que, em pleno século XXI, mantém pessoas escravizadas em suas fronteiras e territórios, principalmente em terras da Amazônia. Regina Beatriz Guimarães Neto e Airton dos Reis Pereira (2020, p. 135) ressaltam que “Segundo dados da CPT, 54.798 trabalhadores foram resgatados em situação de trabalho escravo entre 1995 e 2018. Mais da metade (27.711) encontra-se nos estados da região amazônica”. De acordo com os autores, “Somente no Pará, foram resgatados 13.517 trabalhadores (26,67%) nesse período” (CPT, 2019). São dados que impressionam. Escravos de um tempo que se diz moderno e tecnológico; escravos de um sistema capitalista avassalador, que nega a vida e os direitos de homens e mulheres que sobrevivem nessas condições, forçados ao trabalho escravo contemporâneo.

João Ripper²⁴ e Sérgio Carvalho,²⁵ com esse trabalho fotográfico e documental, superam-se em suas intenções; enquadram em suas lentes um olhar humano, mas também político, diante das várias

²⁴ João Roberto Ripper, fotógrafo autodidata do Rio de Janeiro. Trabalhou em vários jornais, como *Luta Democrática*, *Última Hora* e *O Globo*. Chegou a fundar a Agência F4, em 1985, onde registrou vários momentos de violência e conflitos agrários no Brasil. Em 1990, criou, sem fins lucrativos, o Imagem da Terra, uma agência especializada em fotografia documental de denúncia e luta social.

²⁵ Sérgio Carvalho, fotógrafo autodidata do Piauí. Auditor Fiscal do Ministério do Trabalho. Começou documentando trabalhadores escravizados, no Pará e no Centro-Oeste, em 1996. Desde então, vem atuando em diferentes projetos de combate ao trabalho escravo, como forma de denúncia e transformação social.

imagens registradas que envolvem o trabalho escravo. Testemunham violência, lágrimas e sofrimento, e encontram beleza em suas cenas selecionadas, mesmo diante das péssimas condições de trabalho, em que muitos enxergam apenas a exploração humana. O livro compila, em suas imagens fotográficas distribuídas em 140 páginas, uma realidade que muitos desconhecem, silenciam ou naturalizam: a violência por meio do trabalho escravo, mediante a vulnerabilidade de uma sociedade desigual. É impossível olhar e não ficar sensibilizado com sua estética, mesmo diante de um padrão de intenção voltado para um campo de denúncia e engajamento social. Nas palavras de Sérgio Carvalho à ONG *Repórter Brasil* (2010, período do lançamento do livro): “acredito que a fotografia, como qualquer forma de expressão, pode e deve servir como instrumento de politização, de questionamentos, de mudança social e de denúncia”. João Ripper, nessa mesma coletiva, ressalta: “acredito que a imagem ajuda a inverter uma condição que é inaceitável e que é preciso se ver para poder mudar. E é muito bom ver as pessoas sendo libertadas”. As palavras dos fotógrafos atestam o teor documental que essas imagens representam, um assunto que se faz presente, que bate à porta das autoridades, da Polícia Federal e do Ministério Público Federal. Por isso, a expressão “memórias do agora”, pois a imagem fotográfica, como registro do passado único e fragmentário — que foi selecionado, cortado e enquadrado — se vê representado por esses “agoras” materializados pelas mãos desses fotógrafos. Essas imagens e seu contínuo presente vêm a somar aos números que não param de subir nas estáticas da OIT.²⁶

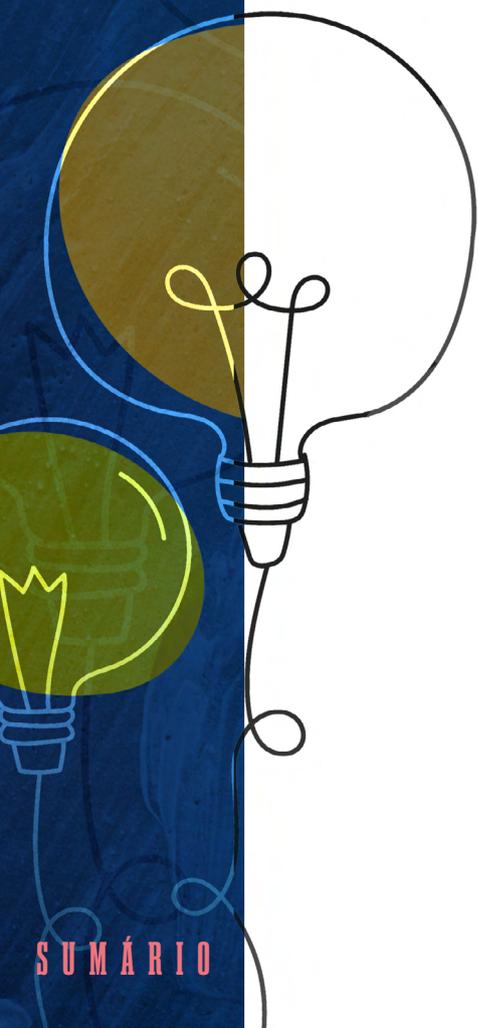
No tocante a esse campo de estudo e investigação, tem-se uma vasta bibliografia que congrega vários pesquisadores de diferentes instituições, que se mantêm na luta contra esse tipo de exploração laboral (SAKAMOTO, 2020; GUIMARÃES NETO, GOMES, 2018; FIGUEIRA, PRADO, GALVÃO, 2019; FIGUEIRA, 2004). Para o Código Penal, em seu artigo 149, esse tipo de prática é caracterizado como violação ao (à)

²⁶ Ver: <<https://www.ilo.org/brasil/brasil/conheca-a-oit/lang--pt/index.htm>>.

trabalhador (a) quando alguém passa a ser reduzido à condição análoga à de escravo, o que envolve o cerceamento de liberdade (quando o trabalhador tem seus documentos retidos pelo empregador e é proibido de se deslocar a outro lugar); a servidão por dívida (na prática do cativo por dívida, o trabalhador passa a trabalhar e pagar por uma dívida que não tem fim); as condições degradantes de trabalho, moradia, vida e alimentação (CAVALCANTI, 2020). Nesse caso, vê-se a degradação da condição humana e a jornada de trabalho acima do permitido. Esses elementos citados caracterizam o que muitas fazendas, espalhadas pelo Brasil, principalmente aquelas ligadas ao agronegócio, fazem quando recrutam trabalhadores, homens e mulheres, que estão em busca de uma nova condição de vida e emprego. Os empregadores estabelecem promessas, brincam com sonhos e destroem vidas (SAKAMOTO, 2020). Nessas estatísticas, 95% dos trabalhadores libertos são homens, 83% têm entre 18 e 44 anos de idade e 33% são analfabetos, conforme dados da OIT. Tais informações possibilitam pensar na vulnerabilidade dessas pessoas no ato do aliciamento.

Cabe ressaltar que o Código Penal utiliza o conceito de “trabalho análogo”, que tem levantado várias discussões nos meios jurídicos, pois remete a algo similar ou aproximado à escravidão. Nesse campo conceitual, o termo pode levar a um certo abrandamento do ato e a favorecimentos de fazendeiros e empregadores, já que é similar ao “passado escravista”. Por isso, o termo “trabalho escravo contemporâneo” expressa algo mais atual, com outras formas de exploração e conexões com o tempo presente. Regina Beatriz e Ângela de Castro Gomes, acerca desse conceito, mencionam:

Assim, ao mesmo tempo em que o trabalho escravo de fim do século XX e início do XXI mantém conexões profundas – a começar pelo nome e pela violência a que ele remete – com o que ocorria no Brasil um século atrás, tal sistema de superexploração dos trabalhadores possui características muito diferentes de um fenômeno social novo, típico desse momento no Brasil e no mundo. Este é um evento do tempo presente que toma uma



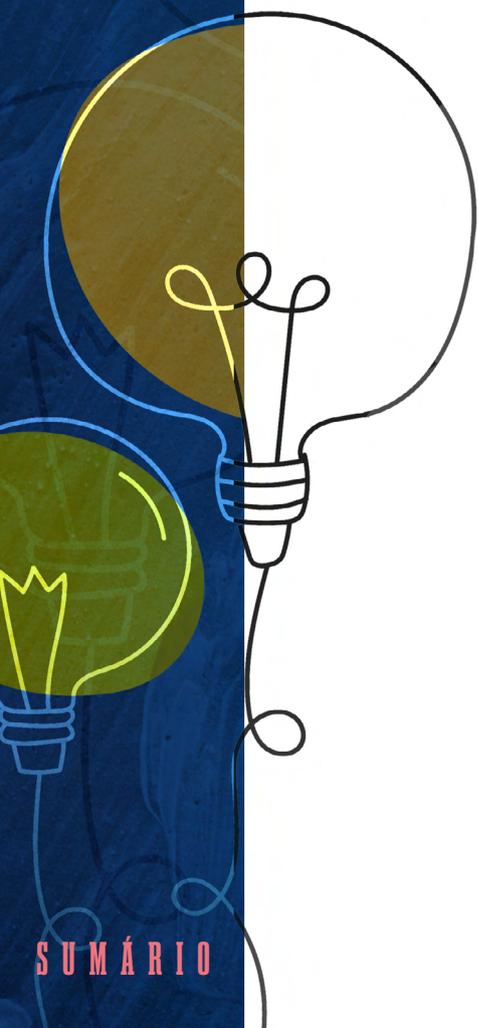
categoria do passado e a investe de novos sentidos em contexto histórico distinto (GUIMARÃES NETO; GOMES, 2018, p. 13-14).

A presença do trabalho escravo não se dá apenas em áreas distantes do País, em fazendas e espaços agrícolas, mas também ocorre em áreas urbanas, no setor de roupas e confecções e nas atividades domésticas. O trabalho de fiscalização, no território nacional, não é fácil e a prática da denúncia não é comum. Muitos têm medo, alguns fogem das fazendas e outros morrem nessas ações de perseguição.

As fotografias do livro são desse Brasil distante — e, ao mesmo tempo, próximo — de trabalhadores que estavam presos em carvoarias, fazendas, latifúndios de cana-de-açúcar ou atuando em desmatamento para dar lugar ao pasto para o gado bovino. Esse tipo de atividade clandestina funciona de forma orquestrada entre o empregador (o que escraviza), o aliciador (chamado de gato, o que recruta) e o pistoleiro (o que impõe a ordem). O papel do gato é aliciar homens e mulheres para essas fazendas. Geralmente, são pessoas desempregadas, casadas e com vários filhos para alimentar. Diante do desespero, vários indivíduos se arriscam, acreditam e seguem uma jornada, muitas vezes, sem volta. É comum, nesse agenciamento, que o gato libere uma pequena quantia, o que é uma forma de criar expectativas na vida do trabalhador, que parte em um precário caminhão ou ônibus, abandonando a esperança de um breve retorno (FIGUEIRA, 2004; 2020). Como exemplo, pode-se mencionar o caso da Fazenda Brasil Verde,²⁷ no Pará (TRABALHO ESCRAVO, 2017, p. 18–19):

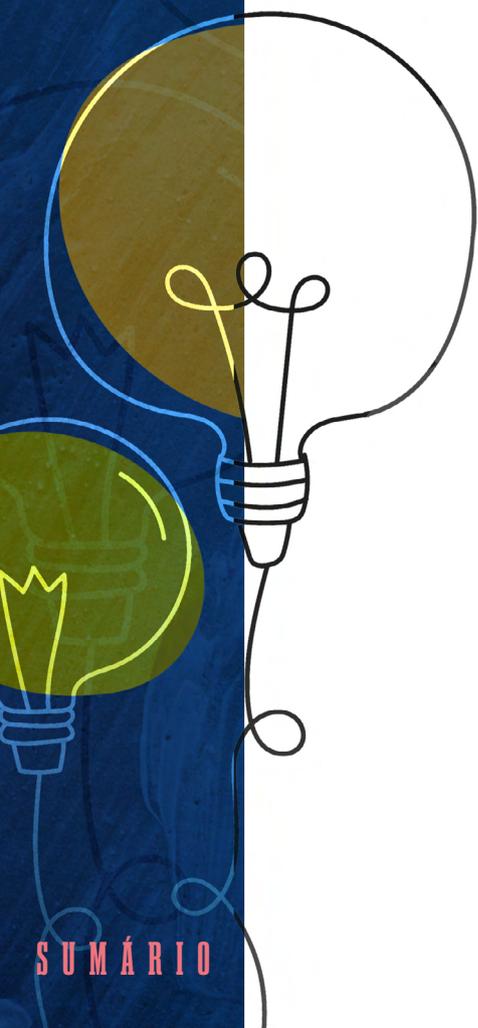
Em 2000, o “gato” conhecido como “Meladinho” recrutou trabalhadores no Município de Barras, Piauí, para trabalhar na Fazenda Brasil Verde, oferecendo-lhes um bom salário e inclusive um adiantamento. Além disso, ofereceu transporte, alimentação e

²⁷ A Fazenda Brasil Verde é um caso bem emblemático no País. O Brasil, em 20 de outubro de 2016, foi condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos pela submissão de 128 trabalhadores à condição de escravidão em suas terras. Foi um caso inédito que abre precedentes jurídicos para que outras ações dessa natureza possam ser levadas à Corte, ponto importante no combate e na erradicação do trabalho escravo contemporâneo.



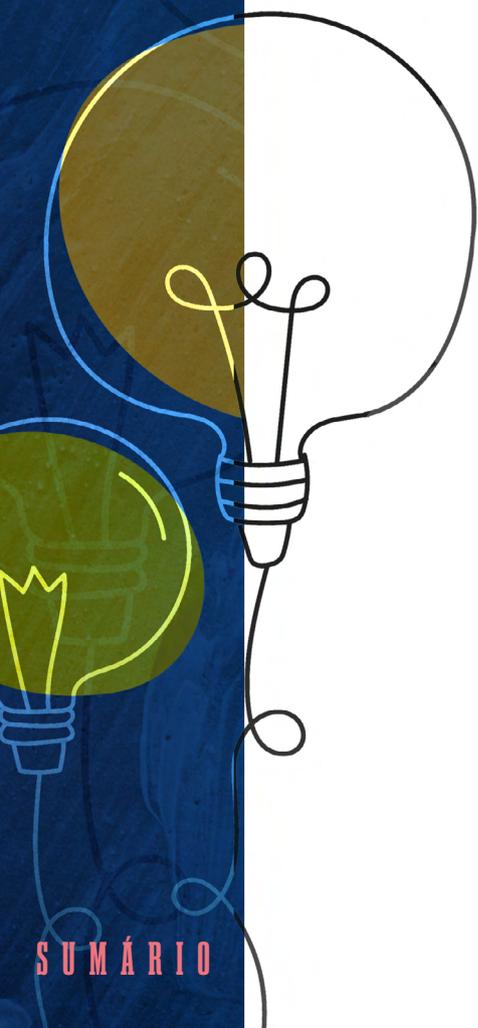
alojamento durante sua estadia na fazenda. Para chegar à Fazenda, os trabalhadores tiveram de viajar durante vários dias em ônibus, trem e caminhão. Em relação ao ter, descreveram que compartilharam o espaço com animais. Ademais tiveram que permanecer uma noite em um hotel, ficando desde logo, endividados. Quando chegaram à fazenda, os trabalhadores perceberam que nada do que lhes havia sido oferecido era verídico. Foram obrigados a entregar suas carteiras de trabalho (CTPS) e assinar documentos em branco, prática comum e já conhecida em virtude de fiscalizações anteriores.

É dessa fragilidade humana, em uma sociedade extremamente desigual, que esses donos de fazendas e áreas rurais utilizam a sua força de trabalho e se apropriam dela. Violam direitos e vidas; destroem famílias e filhos. Chegando ao local, o trabalhador entrega a carteira de trabalho, acreditando que vai ser assinada e, quem sabe, poderá gozar dos direitos trabalhistas. É quando a realidade vem à tona e nada disso acontece. Eles começam a trabalhar para pagar os custos da viagem, o dinheiro deixado com a família, a alimentação que consomem no local de trabalho, a moradia; inclusive, muitos pagam pelos instrumentos de trabalho, ou seja, no final do mês esperando receber pelos dias trabalhados, o patrão faz a contabilidade e informa que não tem nada para pagar. Argumentam que durante o mês consumiram todo o dinheiro com compras na cantina, e que ainda estão pagando os custos da viagem. Uma dívida que não tem fim. Nesse cenário, os trabalhadores não têm a quem recorrer, não tem como retornar para casa e são obrigados a voltar ao trabalho. Uma realidade difícil de aceitar e imaginar. Dormem em alojamentos sem a menor condição de moradia; alguns têm redes, outros, colchões velhos batidos no chão. Alguns conseguem fugir e fazer a denúncia, outros morrem no caminho. Para quem consegue escapar, uma dificuldade é dizer onde fica o local do cativo, pois essas fugas acontecem à noite, em momento de muita tensão e medo. Passam dias tentando



achar uma saída no meio do mato, sem saber que direção tomar. Isso dificulta as investigações em razão do tamanho de muitas fazendas e de suas atividades espalhadas por regiões de difícil acesso. Esse problema é acentuado, por exemplo, quando os trabalhadores chegam à fazenda para “trabalhar” e são recebidos com festas. Depois de bêbados, são levados para áreas das quais eles não conseguem obter uma localização. As estratégias são muitas para escrivazar e para fugir da fiscalização e da justiça (FIGUEIRA, 2020).

Após uma denúncia, começa um trabalho de investigação; diria, inclusive, de uma força-tarefa, pois o resgate é um trabalho de equipe em que está envolvido o Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM), composto por auditores fiscais do trabalho, Ministério Público Federal, procuradores do trabalho e Polícia Federal. Somam-se, ainda, agentes da CPT, advogados e fotógrafos (alguns, por estarem trabalhando com esse tipo de registro documental, são chamados para participar do resgate). Chegar até o local para a libertação dos trabalhadores é um momento tenso e de muitos desafios, pois pode ocorrer trocas de tiros entre pistoleiros ou empregados da fazenda com a Polícia Federal. Desde a denúncia até o trabalho investigativo, tudo é mantido em sigilo para não comprometer a operação e manter a segurança dos envolvidos. É com a libertação que vem o alívio para alguns trabalhadores que ainda conseguem retornar, depois de anos, para a casa dos parentes e da família. Outros são resgatados doentes, o que é fruto de trabalho excessivo e maus tratos (SAKAMOTO, 2020). O objetivo do resgate é procurar devolver para essas pessoas as verbas trabalhistas, retirá-los da condição de vulnerabilidade e garantir-lhes direitos e dignidade. O combate a essa prática de trabalho forçado não é fácil no Brasil, e a luta continua com diferentes estratégias, denúncias e resistências.



FOTOGRAFIA COMO RESISTÊNCIA

As fotografias selecionadas e apresentadas a seguir são alguns exemplos de fragmentos visuais contidos no livro *Retrato Escravo* (2010). Elas são o produto de um filtro cultural, de um tempo paralisado e capturado por lentes e ações de fotógrafos que encontraram nesses registros/criações uma memória, um lugar social de homens e mulheres que se viam em condições de violação de seus direitos humanos. A fotografia tem uma história (KOSSOY, 2014; BERGER, 2017) e essa história dispõe de um campo investigativo que se faz presente em seu enquadramento e suas representações. Por meio dessa história, tem-se a representação de uma realidade, um registro fragmentário concebido e materializado, em que os fotógrafos rompem fronteiras e enfrentam desafios para mostrar um Brasil que carrega um passado/presente ainda pautado por práticas de escravidão.

Imagem 2: Carvoaria, norte de Minas Gerais, 1985.



Fonte: Fotografia de João Ripper. Livro *Trabalho Escravo*, p. 17.

Imagem 3: Carvoaria – Mato Grosso do Sul, 1988.



Fonte: Fotografia de João Ripper. Livro *Trabalho Escravo*, p. 55.

Imagem 4: Desmatamento em Santana do Araguaia/Pará, 1997.



Fonte: Fotografia de João Ripper. Livro *Trabalho Escravo*, p. 69.

Imagem 5: Trabalhador em canavial, Minas Gerais, 2008.



Fonte: Fotografia de Sérgio Carvalho. Livro *Trabalho Escravo*, p. 110.

Imagem 6: Desmatamento no Maranhão, 1998.



Fonte: Fotografia de Sérgio Carvalho. Livro *Trabalho Escravo*, p. 70.

Imagem 7: Extração de Madeira, Paraná, 2008.

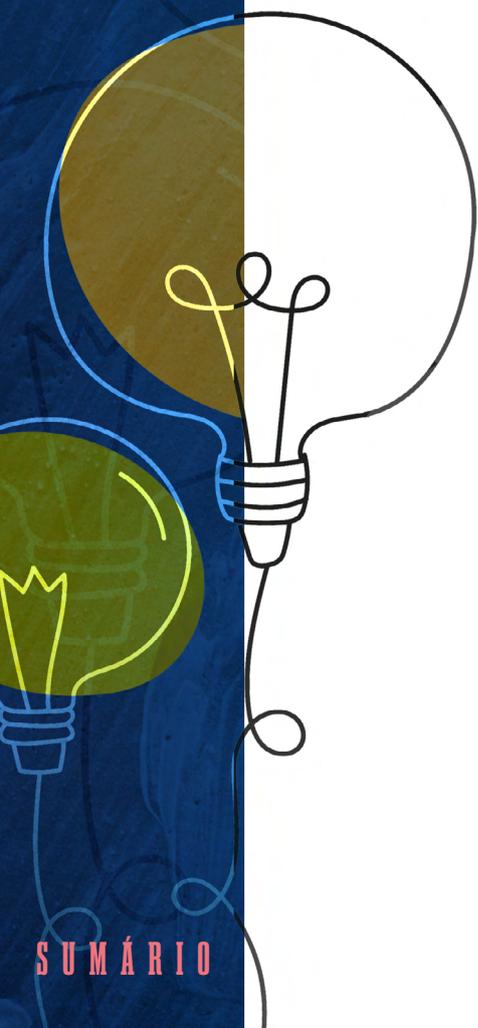


Fonte: Fotografia de Sérgio Carvalho. Livro *Trabalho Escravo*, p. 103.

Conhecer o livro e problematizar suas imagens é procurar analisar a produção e a recepção dessas imagens, e sua forma de agenciamento, o que Ulpiano Meneses (2002) chama de “biografia da imagem”. Elas nos contam, sinalizam indícios, apontam fios diante de seu tecido imagético (KOSSOY, 2020). Nessa análise, é importante estranhar o que se olha e perceber a estética da imagem, o que não está dito e o que se faz presente nas cores, intenções e vidas precárias. Não estamos apenas visualizando uma fotografia qualquer, mas corpos, rostos, vidas que foram submetidas a condições de trabalho forçado e que se viram impedidas de romper as relações de poder estabelecidas. João Ripper e Sérgio Carvalho permitem ir além desses enquadramentos imagéticos e trazem um problema para ser enfrentado diante da exploração e acumulação de capital voltado para práticas de exploração da força de trabalho escrava, principalmente nas fronteiras da Amazônia. As fotografias dispostas no livro representam um estatuto documental singular, dotado de informações e códigos, que se

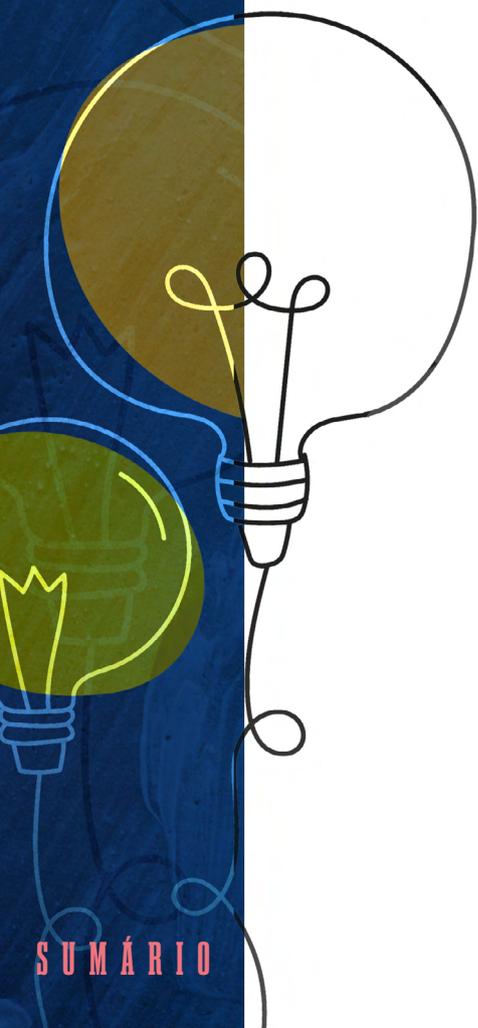
conectam em múltiplas representações políticas e culturais. Dialogam, nesse sentido, com o livro *Imagens apesar de tudo* (2020), de Georges Didi-Huberman, que analisa quatro imagens fotográficas do horror nazista, capturadas pelo “comando especial” formado por judeus, no campo de concentração Auschwitz-Birkenau, em momentos de desespero, tensão e medo. Em suas argumentações, o autor mostra que essas fotografias representam, além de um drama humano congelado e testemunhado, uma resistência de cunho político contra o extermínio judaico. Menciona o autor: “Imagens apesar de tudo: apesar de nossa própria incapacidade de sabermos olhar para elas como mereceriam, apesar do nosso próprio mundo repleto, quase sufocado, de mercadorias imaginária” (DIDI-HUBERMAN, 2020, p. 11). Apropriando-se dessa interpretação, as fotografias do *Retrato Escravo* seguem nessa direção, nesse olhar que converge para a denúncia e resistência contra uma atividade ilegal de violação das leis trabalhistas. Essas fotografias de João Ripper e Sérgio Carvalho carregam, em sua materialidade, um potencial político e, um engajamento social, que nos convidam não apenas a olhar, mas a perceber seus sentidos, seus posicionamentos sociais, seu valor histórico. A fotografia vem como um “grito de alerta”.

O uso dessas fotografias, na sala de aula, surge como ponto essencial para trazer esse debate, para pensar essa documentação e suas representações; uma forma de problematizar e resistir às ações do trabalho escravo contemporâneo. Não é apenas visualizar, mas percorrer o tecido imagético e suas múltiplas formas interpretativas, sua biografia, técnica e intenção. As fotografias apresentadas anteriormente atestam esse caminho. São quatro fotografias de João Ripper e três de Sérgio Carvalho, que foram enquadradas com o intuito de mostrar que “essas imagens são possíveis” e que é preciso trazê-las para o contexto escolar e problematizá-las. São imagens capturadas que registram exploração, desmatamento, vulnerabilidade humana, formas de escravidão que são registradas em diversos setores produtivos do Brasil.



Nesse campo de inquietações, é pertinente trazer Judith Butler (2018), em seu livro *Quadros de Guerra*, que permite refletir sobre os enquadramentos dessas imagens de homens e mulheres. Que cenas são silenciadas nessas fotografias? O que está dentro e fora desse enquadramento? Principalmente quando se trata de violação aos direitos humanos. Para a autora, as imagens fotográficas, quando materializadas, já apresentam uma fronteira, uma delimitação que define os padrões de intenções, técnicas e escolhas. Cabe destacar que toda fotografia parte de uma escolha, que o fotógrafo determina o que será enquadrado, o que se quer, de fato, evidenciar e apresentar. Essas não são diferentes.

Voltando à pergunta inicial, é possível contar uma história por meio de uma imagem fotográfica? A resposta é *sim*. Ao visualizar as fotografias do livro *Retrato Escravo*, encontra-se um conjunto de retratos de diferentes locais do Brasil, com um potencial imagético interpretativo associado às experiências fotográficas e suas intenções de produção. As imagens permitem problematizar um Brasil que, por meio de empregadores e aliciadores, continua escravizando homens, mulheres e crianças, dispostos em carvoaria, oficinas de costura, bordéis, mineração, desmatamento, plantações de cana-de-açúcar ou fazendas de criação de gado bovino. As fotografias de João Ripper e Sérgio Carvalho trazem esse testemunho visual, uma estética de resistência e denúncia. Percorrer suas linhas, cores e intenções permite conhecer sua biografia e suas representações temporais. Ao serem reproduzidas na sala de aula, essas imagens são exploradas não apenas em seu campo visual, mas em toda a trama fotográfica, em seus usos e apropriações, como produto social e cultural. Segundo Ana Maria Mauad (2018), esse conjunto fotográfico assume uma função pública, em um espaço público de debate e formação. Argumenta que não é pública porque foi publicizada (nesse caso, reunidas em um livro), mas por ter no espaço público e social seu lugar de registro. Nesse sentido, utiliza a categoria de *fotografia pública* para problematizar seus circuitos sociais, propagação, circulação, consumo e exposição, envoltos da cena pública e recursos técnicos. A fotografia do *Retrato Escravo*



torna-se pública para assumir essa postura política, para circular, dar visibilidade às experiências dos sujeitos históricos nela representados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que procurei discutir, aqui, foi o potencial imagético do trabalho de dois fotógrafos que se inseriram em vários Estados e fronteiras do Brasil, registrando vidas, sentimentos, lágrimas, exploração trabalhista e violações aos direitos humanos. Suas fotografias não impactaram somente no ato do lançamento do livro, como um projeto ligado à OIT que teve como eixo as práticas do trabalho escravo. Também repercutiram por levarem a uma forma de resistência permeada pela estética visual, testemunhal e documental. São imagens que dialogam com o olhar político, social e ético dos fotógrafos, ambos com experiências nesse campo de registro social. Os enquadramentos dispostos nas páginas do livro trazem histórias de trabalhadores vítimas do trabalho escravo, de sonhos interrompidos e de vidas precárias, associadas a uma mercadoria descartável. Ao mesmo tempo, provocam o olhar, seduz, arrancam suspiros e indignação. São imagens que, apesar de tudo, existem para que não possamos esquecer. Os enquadramentos propostos por esses fotógrafos permitem trazer para a sala de aula uma temática cara à história e ao mundo do trabalho. São relatos e números que não param de crescer no País e no mundo (CABRAL, 2020). Cabe ressaltar que não foi objetivo deste texto apresentar pressupostos metodológicos para o uso da fotografia na sala de aula, o que, aliás, segue todo rigor da ciência histórica. A pretensão foi destacar o livro e como essas imagens podem potencializar o debate sobre a temática do trabalho escravo em suas múltiplas leituras e representações sociais.

O trabalho escravo contemporâneo, registrado pelas lentes de João Ripper e Sérgio Carvalho, representa uma realidade “nua e crua” de homens e mulheres que se encontram em condições de exploração

e violação a seus direitos trabalhistas. Portanto, o livro *Retrato Escravo* é uma forma de resistência e denúncia, um apelo para as autoridades frente às diversas formas de exploração humana que ainda persistem em várias regiões do País. Trazer para a sala de aula essas imagens, e problematizá-las, é permitir uma educação histórica de enfrentamento, engajamento, posicionamento ético e político.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Geovanni Gomes. Fotografia e trabalho escravo: relatos e desafios contemporâneos no Pará. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-20, 2020.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. Como o Brasil enfrenta o trabalho escravo contemporâneo. In: SAKAMOTO, Leonardo (org.). **Escravidão contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

BERGER, John. **Para entender uma fotografia**. Organização e introdução de Geoff Dyer. Trad. Paulo Geiger. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e História da Cultura. (Série "Obras Escolhidas", v. 1). Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8.ed. Brasiliense, 2012.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é possível de luto?** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

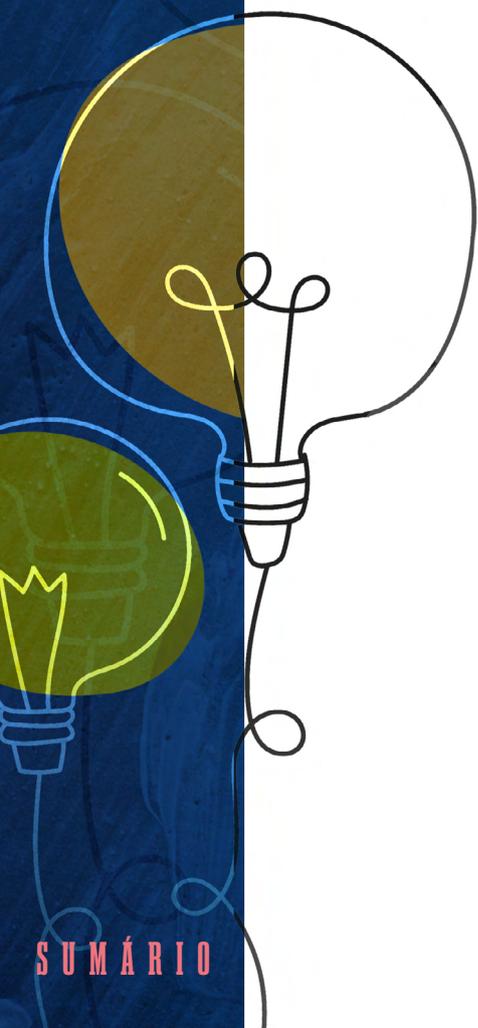
DIDI-HUBERMAN. **Imagens apesar de tudo**. São Paulo: Editora 34, 2020.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes; GALVÃO, Edna Maria (orgs.). **Escravidão: moinho de gentes no século XXI**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz; PEREIRA, Airton dos Reis. Conflitos no campo e práticas de violência: Amazônia. In: DEZEMONE, Marcus; FONTES,



Edilza (orgs.). **História oral e conflitos rurais**: memórias de lutas. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2020.

GOMES, Ângela de Castro; GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Trabalho escravo contemporâneo**: tempo presente e usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

KOSSOY, Boris. **História e fotografia**. 5.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 5.ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY. **O encanto de Narciso**: reflexões sobre a fotografia. Cotia: Ateliê Editorial, 2020.

MAUAD, Ana Maria. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 16, p.33–50, jan./jun., 2008.

MAUAD, Ana Maria. Como as fotografias visualizam a história pública? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia pública e cultura visual, em perspectiva histórica. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 2, n. 2, p. 11-20, 2013.

MENESES, Ulpiano, Bezerra de. A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 14, 2002.

PRADO, Adonia Antunes (org.). **Olhares sobre a escravidão contemporânea**: novas contribuições críticas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

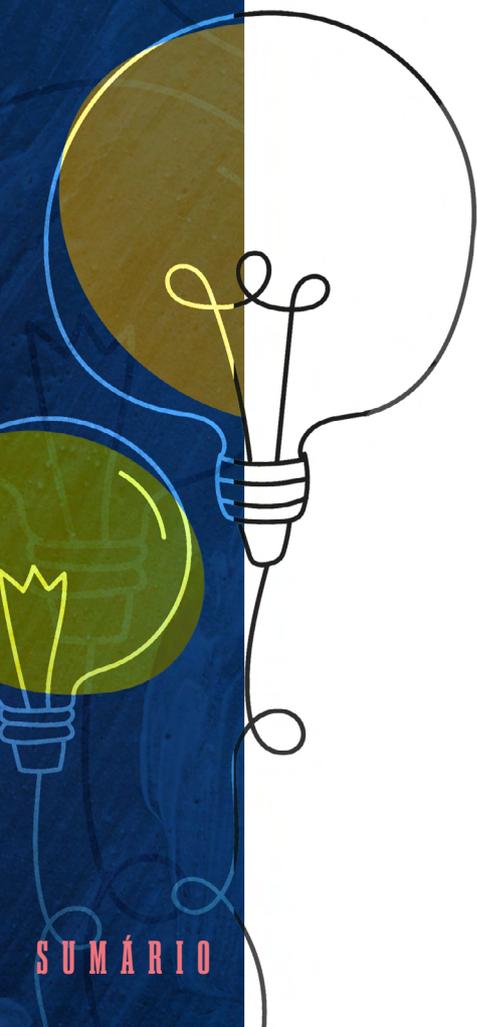
PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra**: a luta pela terra no Sul e Sudeste do Pará. Recife: Editora UFPE, 2015.

REPÓRTER BRASIL. **Livro e exposição “Retrato Escravos” serão lançados no TST**. Disponível em: <<https://reporterbrasil.org.br/2010/08/livro-e-exposicao-retrato-escravo-serao-lancados-no-tst/>>.

RIPPER, João Roberto; CARVALHO, Sérgio. **Retrato escravo**. Organização Internacional do Trabalho (OIT), Brasília: OIT, 2010.

SAKAMOTO, Leonardo (org.) **Escravidão contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

TRABALHO ESCRAVO. **Condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no Caso Fazenda Brasil Verde**. Artecór Gráfica e Editora Ltda. Brasília, 2017.

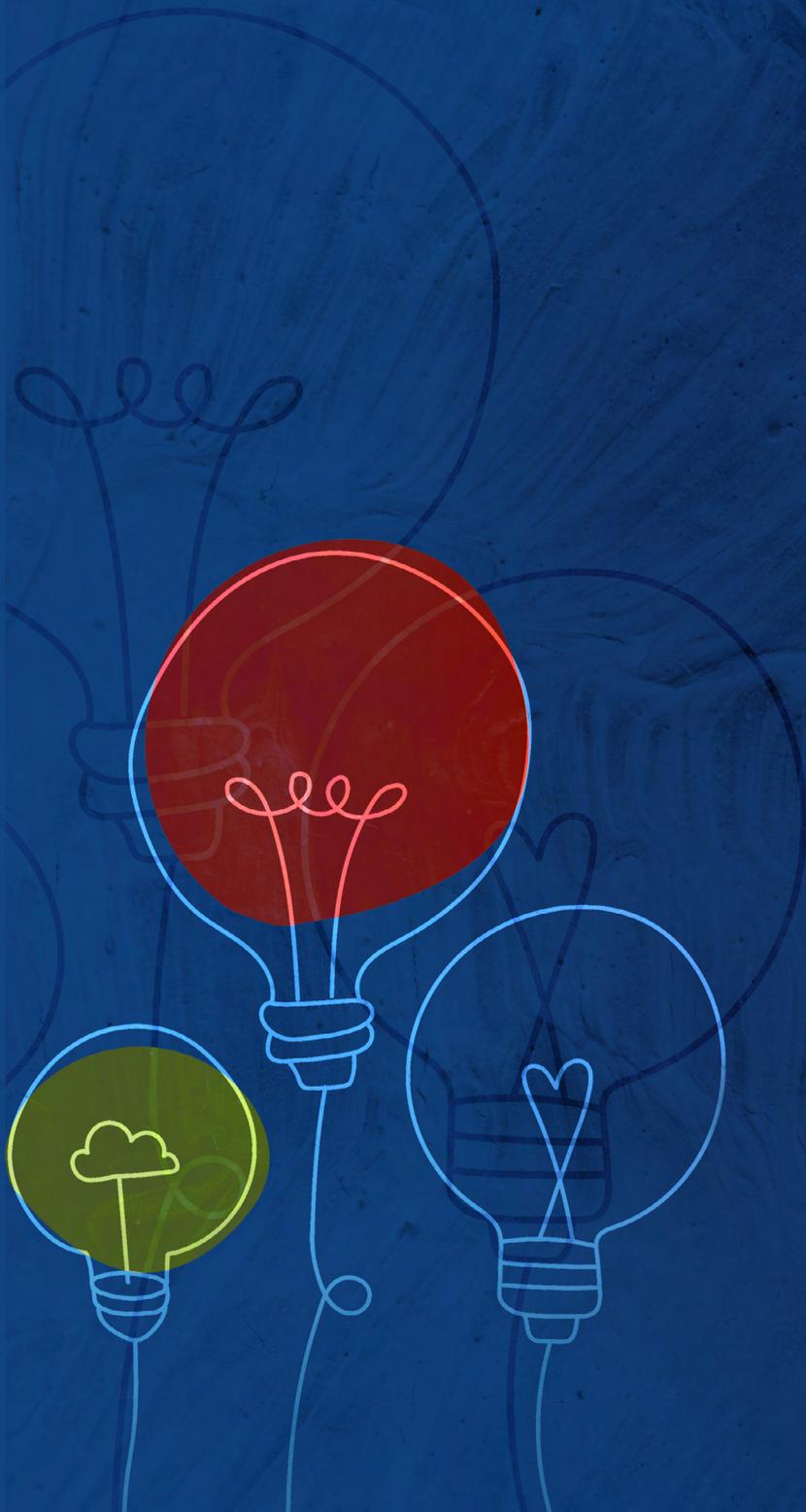


7

Erinaldo Cavalcanti

**A HISTÓRIA
REPRESENTADA
NO *INSTAGRAM*:
algumas questões
sobre história e ensino**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.156-181



CONSIDERAÇÕES INICIAIS²⁸

Um professor da Educação Básica — ou até mesmo do Magistério Superior — entra em sala de aula e se depara com uma turma de estudantes que o espera enquanto navegam pelas redes sociais com seus aparelhos telefônicos. Os estudantes estão online em aplicativos de interação social como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, para citar apenas alguns. Nessa cena, cada vez mais frequente, o professor pede silêncio, solicita que os estudantes guardem seus aparelhos de telefone que a aula irá começar. Os estudantes — ou uma parte deles — não sem alguma resistência começam a atender o pedido do professor.

Nossas experiências, no chamado tempo presente, têm sido afetadas em alguma medida pelas marcas das relações decorrentes dos usos e abusos das redes sociais. Não seria inverossímil dizer que vivemos atualmente em um mundo marcado pela conectividade. Ou que a conexão por meio de diferentes redes sociais, mídias e plataformas de interação, através da *internet*, se tornou uma realidade cada vez mais perceptível em nosso cotidiano. Um mundo conectado. Uma expressão quase jargão. Mas não temos como negar que na experiência presente do nosso tempo essa “conexão virtualizada” passou a permitir um conjunto de práticas ao passo que igualmente também inviabilizou tantas outras. Poderíamos quase dizer se trataria de uma prática marcada pela possibilidade do compartilhamento das experiências.

Nossa imersão nesse “mundo conectado”, nessas relações de interação através das mídias e plataformas, coloca desafios para se repensar a História e sua relação com as demandas sociais. Essas práticas de consumo e interação mediadas pela conectividade podem também servir de indicador para refletirmos sobre os desafios ligados

²⁸ Este texto é uma versão ampliada e modificada de um artigo publicado na revista *Olhar de Professor*. CAVALCANTI, Erinaldo. “Likes” para a história no Instagram: algumas questões sobre história, ensino e representação. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-19, 8 maio. 2021.

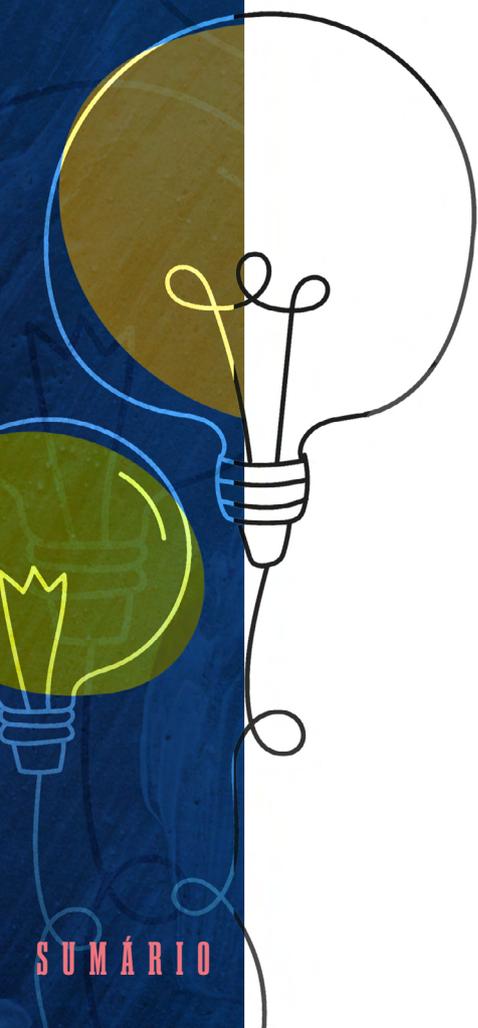
ao ensino de história nesse mundo configurado por essas relações de conexão virtualizadas e tendo os jovens estudantes como o principal público consumidor dessas práticas.

A História, como área de conhecimento, tem sido apresentada e representada nessas redes sociais? Ou antes, ela tem sido objeto de interesse entre os consumidores desses espaços virtuais? Quais imagens postadas, circuladas e compartilhadas nas redes sociais têm sido objeto de consumo entre o público navegante? Quais significados essas distintas postagens emitem sobre a História? Quais representações elas (re)produzem sobre a História?

Publicar em uma rede social é fazer uma postagem, também chamada de *post*. Quem faz uma postagem deseja que ela seja vista, circulada, discutida. Via de regra, espera-se receber *likes*, ou seja, curtidas.

Este texto não tem por objetivo fazer uma incursão sobre as imagens publicadas acerca da História e suas repercussões, reproduções, números de curtidas e formas de apropriação. Seguir essas questões demandaria uma pesquisa muito mais ampla e tempo para sua execução, o que ultrapassaria os limites de um capítulo. O foco da reflexão aqui colocada foi refletir sobre quais postagens foram publicadas sobre a História — na data em que se comemora o dia do(a) historiador(a) — capazes de mobilizar *likes* entre os seguidores dos perfis nessas redes sociais. Que representação contêm esses posts?

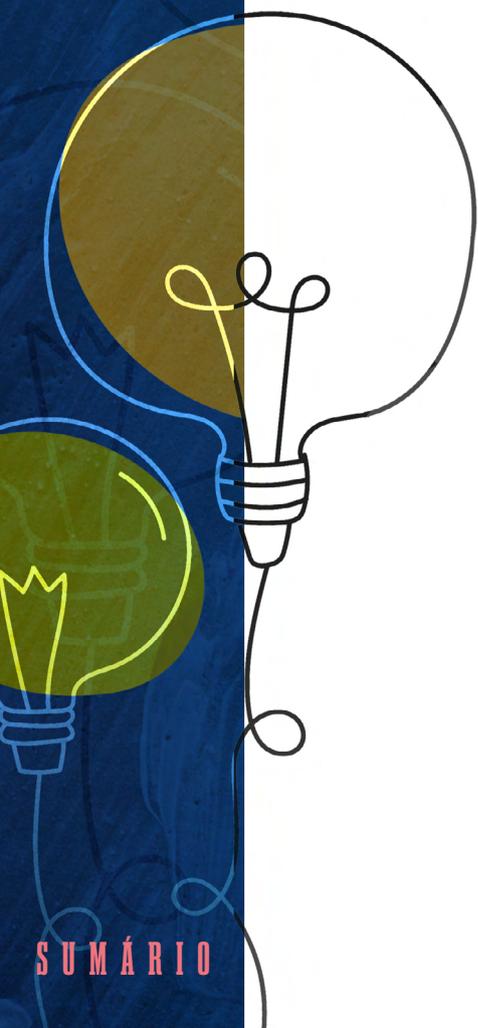
Todo texto é resultante das questões/problemas enfrentadas pelo seu autor. Nessa dimensão, o presente texto faz parte do meu percurso de reflexão que tem o Ensino de História como campo privilegiado de problematização. Como lugar de saber/poder, trata-se de um espaço disputado por diferentes forças e distintas narrativas. Nesse campo, tenho priorizado, como *locus* de estudo, questões que envolvem o ensino de História e os livros didático, o lugar ocupado pelo debate sobre o ensino e o livro didático e a formação docente nos desenhos curriculares da formação inicial dos professores.



A minha imersão nesse campo, após o convite para escrever um livro didático de História para crianças, permitiu-me redimensionar minha relação com a ciência, dita de referência. De tal modo, fui impelido a repensar as relações entre o que produzimos na academia e as demandas reais de homens e mulheres que não fazem parte desse mundo acadêmico, quase sempre encastelado. Assim, ia percebendo que nessa ciência — História — somos instrumentalizados a dar conta de um conjunto de demandas predominantemente voltado aos interesses da própria academia. Essa instrumentalização pouco nos habilita a dialogar com quem não habita o castelo. Dito de outra maneira, não aprendemos a narrar para quem não é historiador. Talvez, a escolha da História — como ciência — em priorizar apenas as demandas teórico-metodológicas no processo pelo qual se constituiu ciência, tenha sua responsabilidade. Essa escolha relegou algumas questões (como o ensino da própria da área e/ou a aprendizagem histórica) a um papel de menor importância, ou até mesmo desinteressante para a ciência histórica, como ressalta Jörn Rüsen (2011 e 2015).

O acesso às redes sociais tem impacto a ciência histórica e deve ser objeto de interesse da Teoria da História, como ressalta Rörn Rüsen (2015). Essa prática é cada vez mais presente no nosso cotidiano. O consumo das informações postadas faz parte do dia a dia de milhões de pessoas incluindo professores e alunos de diferentes faixas etárias. No que diz respeito à História e seu ensino na relação com o mundo virtualizado são interessantes as reflexões de Bruno Leal Pastor de Carvalho (2014) ao analisar algumas relações entre o historiador e as redes sociais. Também são interessantes as reflexões desenvolvidas por Dulci Tereza Spyer e Tarcísio Moreira (2019) acerca de três canais do *YouTube* voltados para o Ensino de História.

Desse lugar, marcado pela polissemia de percepção, pela diversidade de interpretações e de dissensos e atravessado pelas relações do mundo virtual, escrevo este texto. Nele, problematizo algumas representações acerca da História, analisando um conjun-



to de 21 imagens postadas e circuladas nas redes sociais nos dias imediatos ao 19 de agosto de 2020, em alusão ao dia do historiador. A partir das imagens selecionadas, analiso, também, quem são as referências mobilizadas, algumas ideias representadas e o lugar do ensino de História nas imagens circuladas.

CORPUS DOCUMENTAL E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O laboratório e grupo de pesquisa iTempo tem uma conta na rede social *Instagram*²⁹ com o endereço @itempo. Atualmente, o perfil do laboratório conta com, aproximadamente, quatro mil e quinhentos seguidores, e segue quase cinco mil perfis.³⁰ As imagens aqui analisadas foram selecionadas de forma aleatória dos perfis seguidos pelo @itempo. É oportuno ressaltar que as postagens que aparecem no *feed* de notícia não ocorrem de forma aleatória. Há tecnologia que seleciona o tipo de postagem que visualizamos a partir do perfil da conta na rede social. De tal modo, as imagens selecionadas, aqui, também já são fruto dessa seleção.

Para fins de registro e análise, a seleção das imagens ocorreu no dia 19 de agosto de 2020, data em que se comemora o dia do historiador.³¹ À medida que eu acessava o perfil da conta e havia

²⁹ *Instagram* é uma rede social *online* voltada, predominantemente, para o compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários. Pertence à empresa *Facebook* que tem como diretor geral — também chamado de “CEO” — o estadunidense Mark Elliot Zuckerberg. O Brasil é o terceiro no *ranking* do número de usuários do *Instagram*, perdendo apenas para os Estados Unidos e a Índia. Atualmente, o País conta com 69 milhões de usuários, praticamente o dobro do que tinha em 2017, segundo o *site* de notícias Apptuts.net.

³⁰ É importante registrar que esses dados são bastante móveis e podem mudar de forma muito rápida.

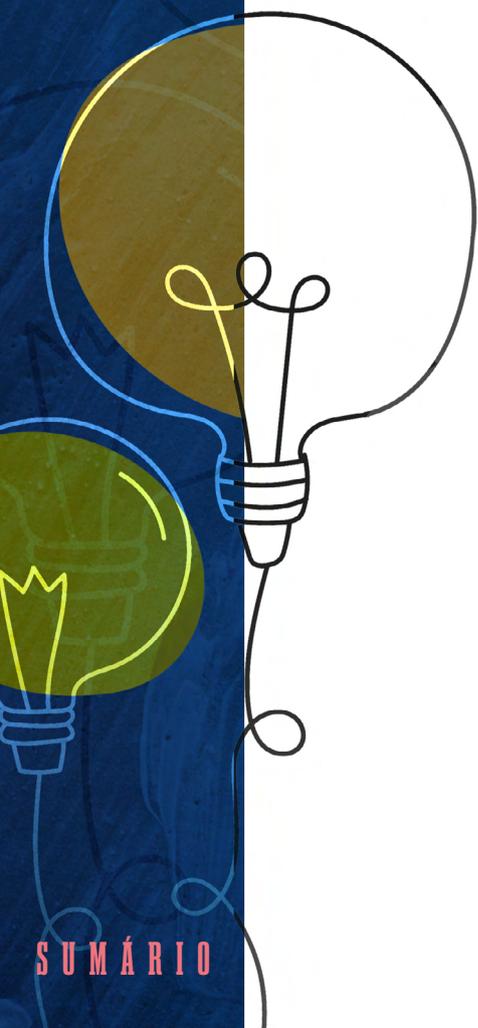
³¹ A Lei nº 12.130, de 2009, criou oficialmente o dia do historiador. O dia 19 de agosto foi escolhido em homenagem ao nascimento de Joaquim Nabuco (19 de agosto de 1849). O homenageado foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABL), intelectual envolvido com o movimento abolicionista e exerceu a função de diplomata, jurista e jornalista, além de político. Faleceu em janeiro de 1910.

postagem dos seguidores sobre “o dia do historiador”, ia fazendo o registro da referida postagem.

O passo seguinte foi criar uma pasta no computador para salvar as postagens selecionadas. Depois, passei a categorizar as imagens pelos autores dos enunciados apropriados e divulgados na rede, mobilizando a categoria de “autoria do conteúdo postado”. Aqui, a autoria acionada para essa estratificação não foi a da postagem na conta do Instagram, uma vez que o(a) administrador(a) do perfil, ao fazer uma postagem, em alguma medida acaba ocupando o lugar de autoria do material postado. Todavia, para a análise das imagens, utilizei a autoria do conteúdo expresso nas postagens, ou seja, a qual autor(a) pertencem as frases usadas e publicadas.

Outra categoria que defini para analisar as imagens foi a “tipologia do perfil” das contas do Instagram para registrar se as imagens publicadas pertenciam a uma conta pessoal/particular ou “institucional”, de grupo de pesquisa, associação, programa de pós-graduação, faculdade ou revista acadêmica. Por fim, criei outro agrupamento para as imagens que denominei de “referencialidade”. Para essa categoria, identifiquei a vinculação teórica do(a)s autore(a)s citado(a)s nas postagens, registrando a aproximação com a concepção de História representada pelas referências usadas. Também foi possível, dentro dessa categoria, refletir sobre o lugar social ao qual pertencem os autores citados e o lugar ocupado pelo ensino nas representações publicadas nas postagens analisadas.

Após a seleção do conjunto das imagens, percebi que era necessário criar outra categoria para algumas postagens que não se enquadravam em nenhuma das expostas até aqui. Para essa demanda, criei a categoria “outras”, para a qual separei postagens que contribuíam para dinamizar as representações sobre a História, mas não se enquadravam nas categorizações mobilizadas. Ainda como opção metodológica, para a escrita deste capítulo, gostaria de explicar que o diálogo com alguns autores aparecerá ao longo do texto, e não em um subtítulo específico.



A HISTÓRIA REPRESENTADA NAS POSTAGENS ANALISADAS

Inicialmente, é necessário destacar que as postagens usadas oferecem variadas possibilidades de leituras e as que apresento aqui não esgotam as reflexões. Trata-se de um olhar guiado por um ângulo de perspectiva diante de um caleidoscópico de interpretações. Nesse sentido, a primeira reflexão aqui colocada é direcionada para identificar quais foram os autores — ou autoras — escolhidos para “dar likes” para a História. Ou seja, que personagens foram mobilizados para representar a História no dia em que se comemorava o Dia do Historiador. O Quadro 1 mostra a estratificação da primeira categoria anteriormente mencionada.

Quadro 1: Relação do(a)s autore(a)s citado(a)s nas postagens.

Categoria 01: Autoria citada	
Autore(a)s	Quantidade de postagens
Eric Hobsbawm	6
Peter Burke	6
Marc Bloch	2
Edward Thompson	1
Jacques Bossuet	1
Georges Didi-Huberman	1
Margarida Dias	1
Sem autores(as)	3
Total	21

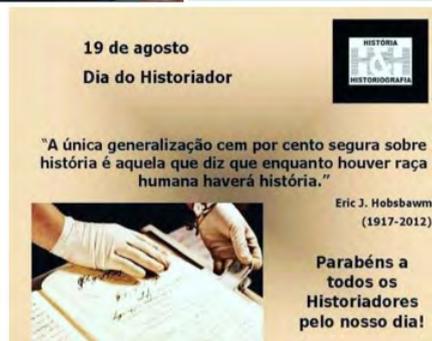
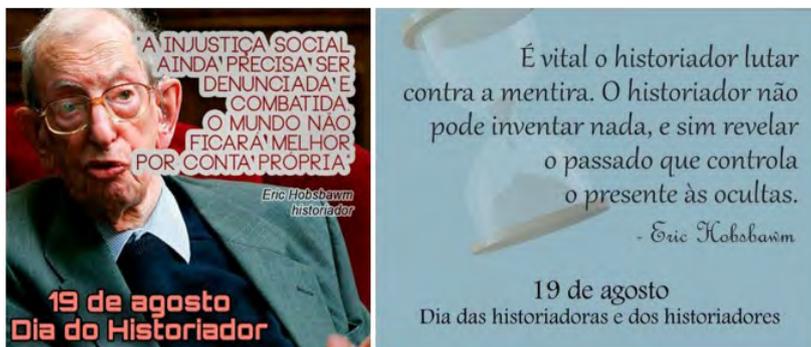
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Essa primeira amostragem já nos permite muitas reflexões. Nela, percebemos quem são os autores acionados para representar a História. É claro que precisamos repetir, aqui, o minúsculo universo que compõe a análise neste texto. Apenas 21 postagens. Todavia, ela apresenta uma pequena síntese acerca de algumas autoridades inte-

lectuais que ocupam o lugar de referência sobre a História como ciência. Desse lugar de autoridade, os nomes citados, em alguma medida, desejam reforçar a importância da data comemorada por meio das postagens com as referidas citações. Em outras palavras, são nomes que, entre os seguidores nas redes sociais, têm a capacidade de fomentar as curtidas ou receber *likes* para a História.

Eric Hobsbawm e Peter Burke têm seis postagens cada um. Todavia, sobre o autor de *Era dos extremos*, são usadas três citações distintas, que também são publicadas em diferentes perfis, apenas mudando a configuração em termo de *layout* da postagem. A frase de Peter Burke, por sua vez, é a mesma usada em todas os *posts*. Vejamos, na Figura 1, as postagens com mais recorrência que compõem a amostragem.

Figura 1: Postagens com referência atribuída a Eric Hobsbawm.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

Não há espaço suficiente, pelos limites de um capítulo, para fazer uma análise detalhada de cada imagem. Também esse não é o objetivo de reflexão. Mas, a materialidade, os ícones utilizados e os tipos de letra, cor e fonte são elementos que formam as postagens com as citações mobilizadas, incluindo o recurso da própria imagem do autor citado. Em alguma medida, esses elementos contribuem para produzir efeitos de sentido e de verdade aos objetivos almejados por aqueles e aquelas responsáveis pelas postagens. A forma, como ressalta Roger Chartier (2003), produz efeito, tem sentido e implica uma percepção e leitura de seus autores. Ou seja, a forma não é neutra nem desprovida de significado. Ainda, inspirado nas reflexões de Roger Chartier (2011), a representação é apreendida, aqui, como um conjunto variado de elementos e práticas capazes de fazer ver algo ou alguma coisa ausente, e que concorre como uma das forças constituidoras do mundo social. Como defende o autor, “não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação” (CHARTIER, 2011, p. 16). Suas análises chamam a atenção para a relação entre as fontes documentais e as práticas por elas representadas, não existindo relação de complementariedade e transparência entre essas dimensões.

Peter Burke também teve seis postagens com citação cuja autoria lhe era atribuída. Com diferentes *layouts*, os posts registrados fizeram uso da citação exposta na imagem apresentada na Figura 2.

Figura 2: Postagem com a citação atribuída a Peter Burke.



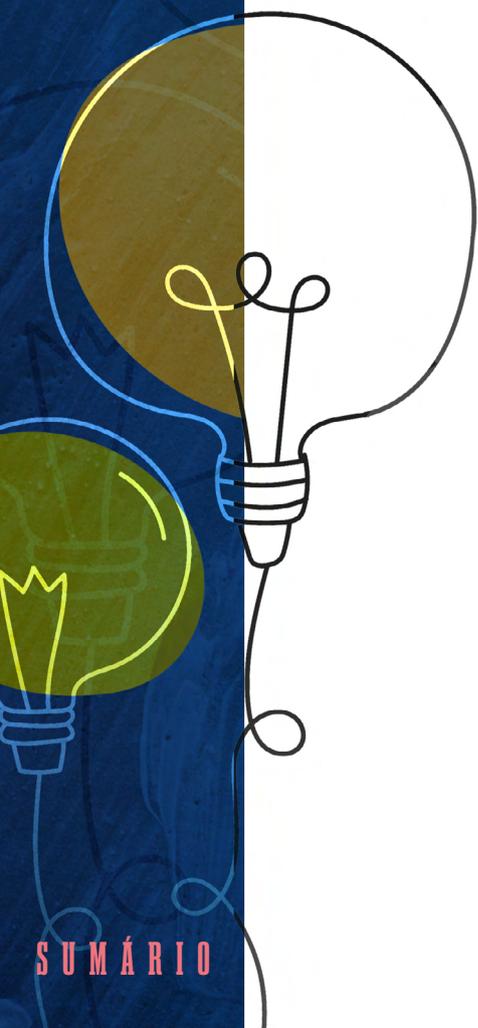
Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

A citação atribuída a Peter Burke disputa o centro da imagem com a informação da data celebrada. Todavia, um conjunto de elementos gráficos também foi acionado. Uma pena em um tinteiro, um livro na mão de uma menina e um homem escrevendo. Símbolos que representam tempos, atividades e práticas variadas que concorrem para formar um conjunto diverso de atividades desempenhadas pelo profissional homenageado.

Além de Eric Hobsbawm e Peter Burke, também registrei imagens com citação de mais três autores e uma autora. Como mostrado no Quadro 1, também identifiquei postagens com citação de Marc Bloch, Edward Thompson, Jacques Bossuet, Georges Didi-Huberman e Margarida Dias.

Nesse conjunto de registro, podemos perceber que as referências usadas nas citações são, predominantemente, de homens. Esse é um primeiro corte a ser ressaltado. A autoria das citações é atribuída a homens. A exceção reside na postagem publicada pelo Grupo de Trabalho em Ensino de História do Rio Grande Norte ao citar um trecho da tese de doutorado da professora Margarida Dias de Oliveira. Pelo conjunto das postagens, podemos afirmar que as representações constatadas ainda têm a figura do masculino como a referência identificadora da História. Apesar do diminuto corpus documental analisado neste texto, essa representação da História com o masculino não é desprovida de sentido. Tampouco se restringe às imagens circuladas nos perfis de *Instagram* e apropriadas nesta reflexão.

É oportuno destacar que os registros com esses nomes identificados não podem ser apreendidos como se fossem as únicas ou principais referências representativas da concepção de História circulada nas redes sociais, nem mesmo no *Instagram*. Além de trabalharmos com uma amostragem pequena – 21 perfis dos quais registrei as imagens – a escolha dos autores citados nas postagens certamente está vinculada às experiências formativas das pessoas responsáveis pelas publicações. Portanto, estamos lidando com um pequeno estrato de



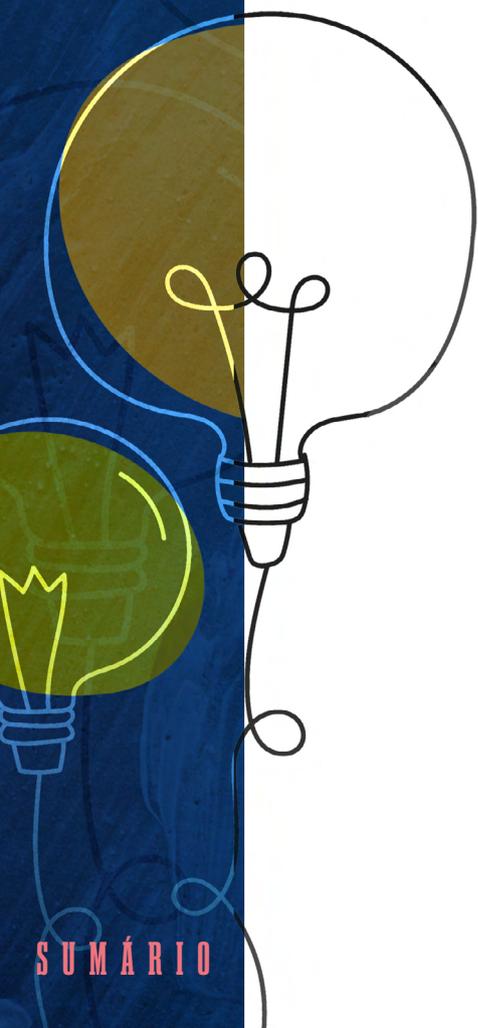
um amplo mosaico representativo da História. Os registros aqui analisados são uma gota de água de um imenso oceano de imagens que compõem uma multiplicidade de representações acerca da História. Mas, como nenhuma generalização tem fundamento na análise da ciência histórica, vamos, sim, continuar analisando uma gota de água por entendermos que essa pequena partícula é parte constituinte do oceano.

QUAIS SÃO OS PERFIS DAS IMAGENS SOBRE A HISTÓRIA?

Sabemos que toda forma de enunciado mostra não apenas o conteúdo de uma prática discursiva, mas também seu lugar de enunciação. Entender esse lugar permite compreender as formas de enunciação, o conteúdo e as suas representações. Por isso, irei mostrar, rapidamente, quais foram os perfis que publicaram as imagens aqui analisadas.

Por uma questão de ética e privacidade, não mostrarei os nomes das contas pessoais, mesmo não fazendo nenhuma crítica aos(as) administradores(as). Mas, para mencioná-los nominalmente, seria apropriado solicitar sua autorização, a fim de manter as boas práticas e o respeito necessários.

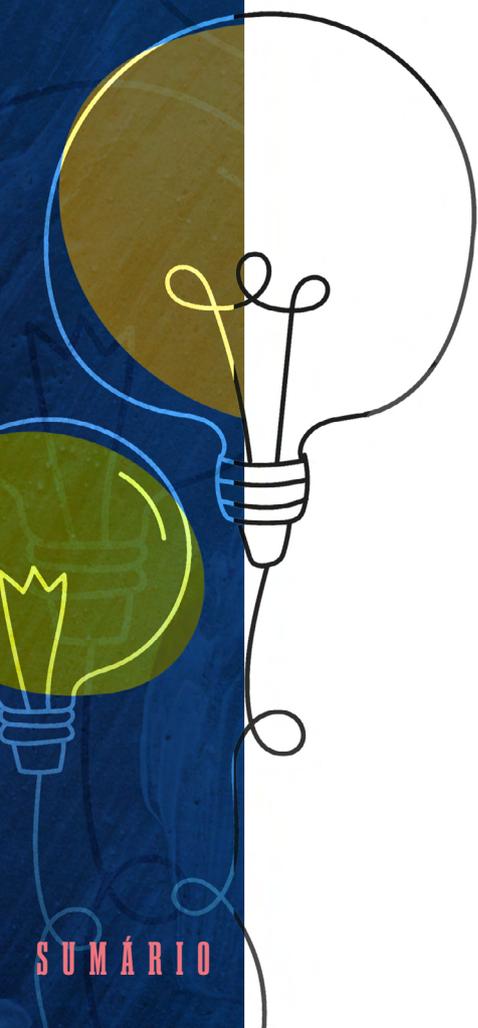
Entre os perfis que não são pessoais, registrei imagens das seguintes contas: *Associação Nacional de História (ANPUH)-PE, ANPUH-AP, ANPUH-RJ, Revista Em Tempos de História, Grupo de Pesquisa Ensinar História, Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividade (NUBHEs-UERJ), Verbalizando História, GT Ensino de História, RN, Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH-UPFE) e Centro Universitário Uni-Ages*. Os demais perfis são de estudantes e professore(a)s de História com nível de formação entre graduado(a)s e doutore(a)s.



Também é necessário registrar que as postagens circuladas nos perfis de grupos de pesquisas, associações, revistas e centros de pesquisas não podem ser apropriadas como se representassem “a” concepção que esses lugares têm sobre a História. Esses espaços são plurais, compostos por diferentes professore(a)s pesquisadore(a)s e seria arriscado apreender uma imagem como algo capaz de representar a diversidade de percepções dos seus membros. Mesmo que essas postagens tenham sido publicadas nesses perfis, é necessário levar em consideração que elas podem estar mais próximas da pessoa responsável pela postagem naquele momento; ou seja, daquele ou daquela que se encontra como “administrador” do perfil.

É importante ressaltar que entre as postagens analisadas não identifiquei a vinculação de um autor citado a um tipo de perfil (pessoal ou institucional). Dessa forma, percebe-se que as referências acionadas, por exemplo, são compartilhadas tanto por aqueles perfis de associação acadêmica como pelos perfis pessoais. Eric Hobsbawm e Peter Burke são citados nos dois tipos de perfis. Esse dado também é identificado entre os perfis pessoais. Ou seja, tanto nas contas de estudantes como nas de professores já formados, e com diferentes níveis de titulação, encontramos essas referências sendo acionadas. Essa constatação sugere, pois, que os autores mobilizados nas postagens publicadas transitam entre diferentes profissionais da área da História com diferentes titulações. Mas é oportuno destacar, também, os outros autores catalogados na amostra, como Edward Thompson, no perfil da Revista da Universidade de Brasília (UnB), e Georges Didi-Huberman, Jacques Bossuet e Marc Bloch, em perfis pessoais.

Ainda sobre a tipologia dos perfis, é importante registrar as instituições às quais pertencem ou nas quais se formaram os profissionais donos das contas, cujas postagens são aqui analisadas. A começar pela ANPUH-Brasil. Suas filiais, sediadas nos estados, publicaram diferentes postagens no dia 19 de agosto. Mas, vamos nos concentrar naquelas que foram registradas para a presente análise. De tal modo,

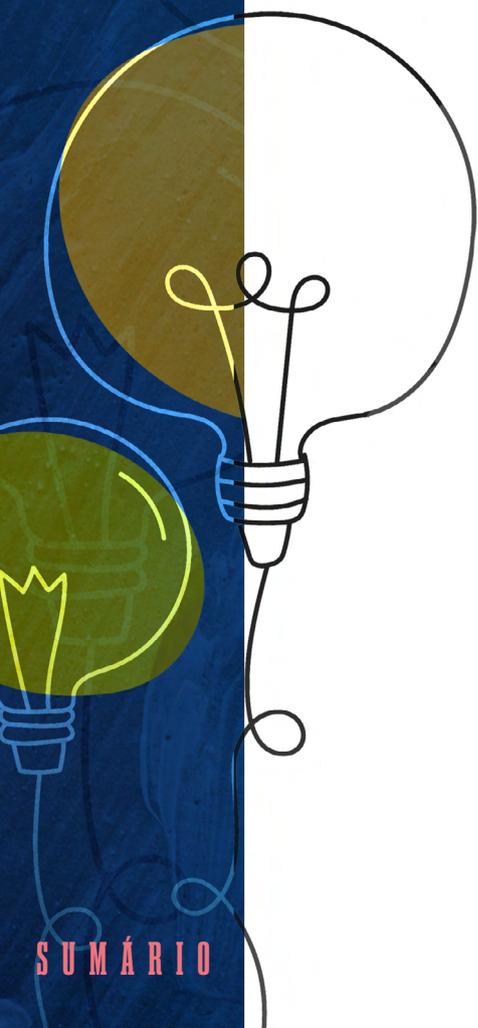


temos os registros da ANPUH das sessões do Rio de Janeiro, de Pernambuco e do Amapá. As sessões do Amapá e do Rio de Janeiro fizeram uso da mesma citação de Eric Hobsbawm. O que difere é apenas o *layout* da postagem, mas o conteúdo é o mesmo. Temos, ainda, os laboratórios ou grupos de trabalhos vinculados à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e à *Revista Em Tempos de História*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UnB. Também percebemos essa diversidade de instituições nos perfis pessoais, ao menos naqueles que têm essa informação registrada. Para essa tipologia, temos entre estudantes e professores formados nas seguintes instituições: UFPE, UFRN, Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade de Pernambuco (UPE).

“QUAL HISTÓRIA” REPRESENTAM AS REFERENCIALIDADES CITADAS?

Para sabermos por quais motivos os perfis selecionaram as imagens postadas, teríamos que escrever a cada um solicitando uma resposta. Mesmo assim, talvez, teríamos explicações que fugiriam dos propósitos de reflexão deste texto. É possível, todavia, analisar os nomes citados e suas filiações teóricas, as possíveis concepções de História que defenderam ou defendem, o lugar social das autorias mobilizadas e o conteúdo propriamente citado.

Uma primeira interpretação acerca dos nomes mobilizados nas postagens mostra uma diversidade de autores vinculados a diferentes “alinhamentos” teóricos. É demasiado complexo vincular autores a correntes teóricas e/ou epistemológicas. Bem sabemos que essas denominações e classificações, muitas vezes, servem como espaços de disputas para marcar posição e ocupar certos lugares nas relações de poder constituintes dos campos acadêmicos. Ademais, não raro

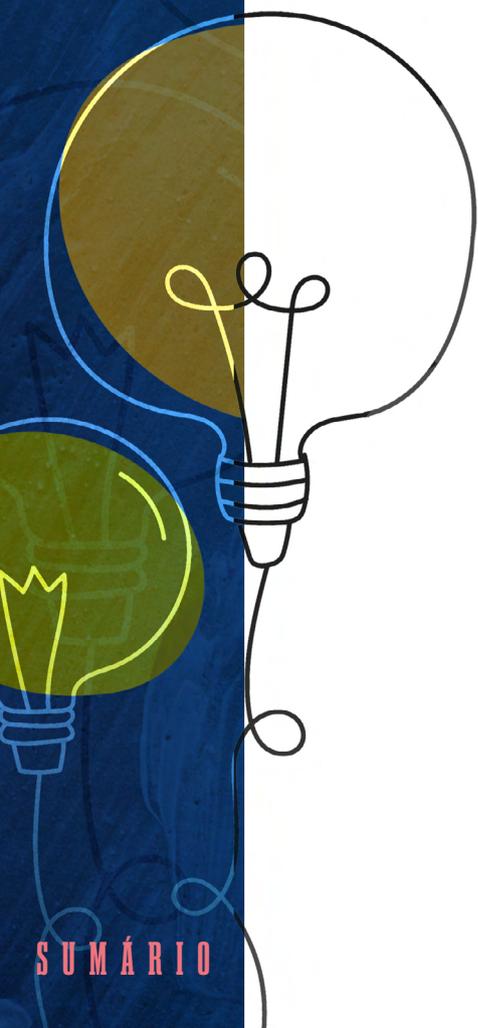


se percebe como essas vinculações autor/teoria são atribuições de sentidos que enquadram e engessam algumas representações sobre pessoas e ideias. Nesses termos, a identificação e/ou aproximação entre autor e corrente teórico-epistemológica precisa ser operada de forma maleável, fluida e porosa, no sentido de que um mesmo autor pode transitar por esses espaços estabelecendo diálogos e trocas.

Dito isso, pode-se proceder com algumas aproximações entre os nomes dos autores citados nas postagens. Entre aqueles que mais publicações tiveram, percebemos um nome geralmente associado à chamada história marxista, e outro, à história cultural: os britânicos Eric Hobsbawm e Peter Burke, respectivamente. Trata-se de dois intelectuais que desfrutaram de importante lugar de reconhecimento entre as referências indicadas para os cursos de História no Brasil.

Mas, outros nomes também aparecem entre as referências acionadas sobre a História. Edward Thompson, Marc Bloch, Jacques Bossuet, Georges Didi-Huberman e Margarida Dias. Pelos nomes – e correndo todos os riscos de simplificações – pode-se dizer que teríamos um historiador vinculado à chamada História social inglesa. Da França, três nomes com formações e lugares distintos: Marc Bloch, vinculado à história do *Annales*; Didi-Huberman, historiador e filósofo crítico da arte, e o intelectual e teólogo Jacques Bossuet, contemporâneo e teórico do absolutismo. Do Brasil, temos o nome de Margarida Dias, professora e pesquisadora ligada ao campo do Ensino de História.

A pluralidade dos autores mostra a diversidade de referências mobilizada. Diante do mosaico de nomes registrados nas postagens, temos um ponto em comum. Com exceção do nome da professora da UFRN, são todos homens pertencentes à Europa. Assim, não seria inverossímil dizer que a referencialidade buscada nos nomes postados no dia do Historiador continua sempre aquela do velho continente. Ou seja, ainda é a Europa o lugar de referência, onde se buscam os nomes das autoridades que representam, em alguma medida, essa ciência.



Não é nosso objetivo — nem temos espaço nos limites de um capítulo — estender a reflexão sobre a predominância do eurocentrismo na ciência histórica praticada no Brasil. Todavia, é importante registrar como ainda permanecemos ligados, umbilicalmente, às referências europeias, inglesas e francesas. Essa configuração contribui para a gestação de um modelo de formação docente inicial calcado nos marcos temporais da História quadripartite. Nos percursos formativos, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em História, no Brasil, elaboram as disciplinas tendo a História europeia como referencialidade, tanto na definição das disciplinas obrigatórias como na distribuição dos componentes, no sequenciamento e nas referências indicadas nas bibliografias básicas (CAVALCANTI, 2020).

Continuemos o percurso pela análise das postagens. Os nomes usados são de autores que têm vasta bibliografia, que desfrutaram de uma reconhecida produção intelectual. O Quadro 2 mostra os(as) autores(as) citados e suas respectivas citações.

Quadro 2: Relação autor/citação.

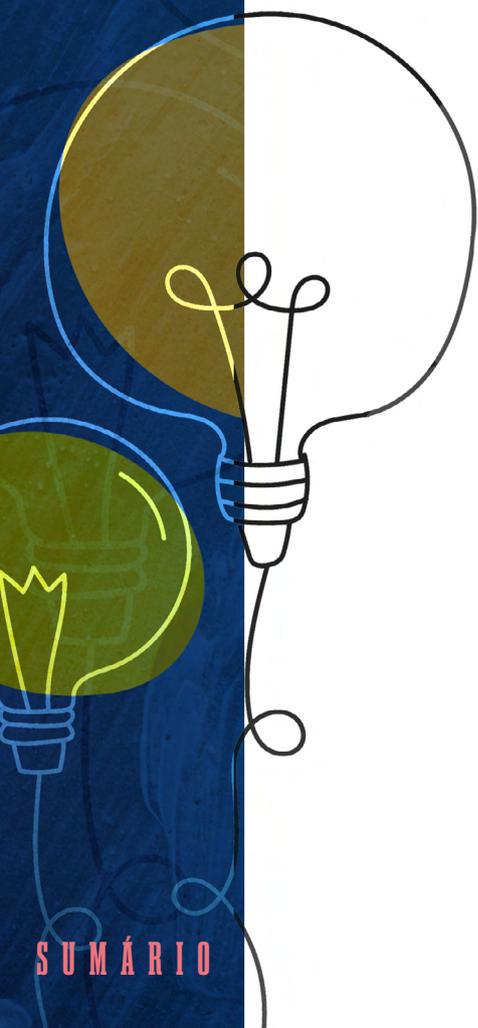
Transcrições das citações postadas	
Autore(a)s	Citação postada
Eric Hobsbawm.	É vital o historiador lutar contra a mentira. O historiador não pode inventar nada, mas sim revelar o passado que controla o presente às ocultas.
	A única generalização cem por cento segura sobre a história, é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história
	A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não ficará melhor por conta própria.
Peter Burke.	A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer.
Marc Bloch.	A ignorância do presente nasce fatalmente da incompreensão do passado
Edward Thompson.	Um historiador deve estar decididamente interessado, muito além do permitido pelos teleologistas, na qualidade de vida, nos sofrimentos e satisfações daqueles que vivem e morrem em tempo não redimido.
Jacques Bossuet.	A história é o grande espelho da vida; instrui com a experiência e corrige com o exemplo.

Georges Didi-Huberman.	A pedagogia da história é, antes de mais nada, compreender que uma coisa passou e no entanto <i>não passa</i> (isto é, continua travada em nossas gargantas e em atuar em nossos espíritos). É aprender a saber o que é <i>passado</i> , como isso <i>passou</i> e em que medida se <i>passou em nós</i> e aí ficou travado. Para isso, é preciso aprender a olhar os vestígios, ler os arquivos e escavar o solo do tempo.
Margarida Dias.	O debate sobre o direito ao passado, a ser feito pelos historiadores, torna-se, assim, mais importante, porque ele definirá não só sua formação, mas o que, do ponto de vista do conhecimento histórico, em cada etapa, é essencial que o aluno-cidadão aprenda.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Seria imprudência de minha parte fazer inferências sobre o pensamento de um(a) autor(a) a partir de uma frase. Mas, o objetivo da reflexão é analisar a ideia de História e de historiador(a) a partir das postagens publicadas. Assim sendo, é possível destacar algumas representações fragmentárias e parciais nas citações. Do britânico Eric Hobsbawm, é possível perceber a ideia de História como uma produção ligada e comprometida com a verdade. E, para isso, caberia a essa ciência a função de apresentar, de forma fiel, o passado, expressa pelo uso do verbo “revelar” empregado na oração. A citação seguinte representa a História como um conhecimento particular, específico, no qual não cabe nenhum tipo de generalização. Por último, percebe-se uma vinculação entre a História e a luta contra as desigualdades sociais. Assim, o conhecimento histórico teria, também, um caráter de denúncia em prol da justiça social.

Na citação atribuída a Peter Burke, a História é vista como um conhecimento, cuja função principal é lutar contra a ação corrosiva do esquecimento. Assim, a História teria o dever de impedir que a sociedade esqueça e apague, por extensão, suas próprias experiências. Seria, portanto, um conhecimento que garantiria a manutenção, no presente, de um conjunto de informações sobre as experiências passadas, como forma de manter sempre presentes os relatos do passado. Marc Bloch é chamado nas citações por meio de uma sentença na qual relaciona e conecta os tempos passado e presente.

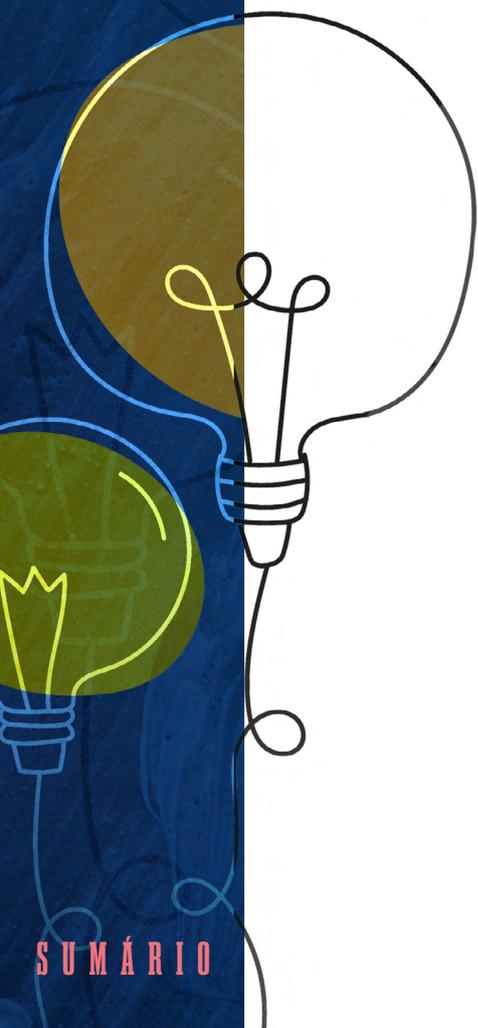


De tal modo, a História seria essa ciência capaz de produzir um conhecimento que permite compreender o presente por meio do entendimento do passado. Edward Thompson, por sua vez, pela citação postada, relaciona a História e o historiador a um compromisso pela melhoria da vida, de modo que não sejam em vão as experiências vividas outrora, permeadas de sofrimentos ou mesmo da perda da própria vida. A História também é vista como aquela que ensina e permite corrigir erros com as experiências passadas. Essa é uma das representações possíveis na citação de Jacques Bossuet.

Georges Didi-Huberman é acionado em uma citação na qual destaca a complexidade dos tempos históricos. Nela, destaca que cabe à História compreender como os passados passam e não passam, ou seja, entender que os passados são também presentes. Para tanto, é necessário compreender e analisar os vestígios e saber interpretar os arquivos.

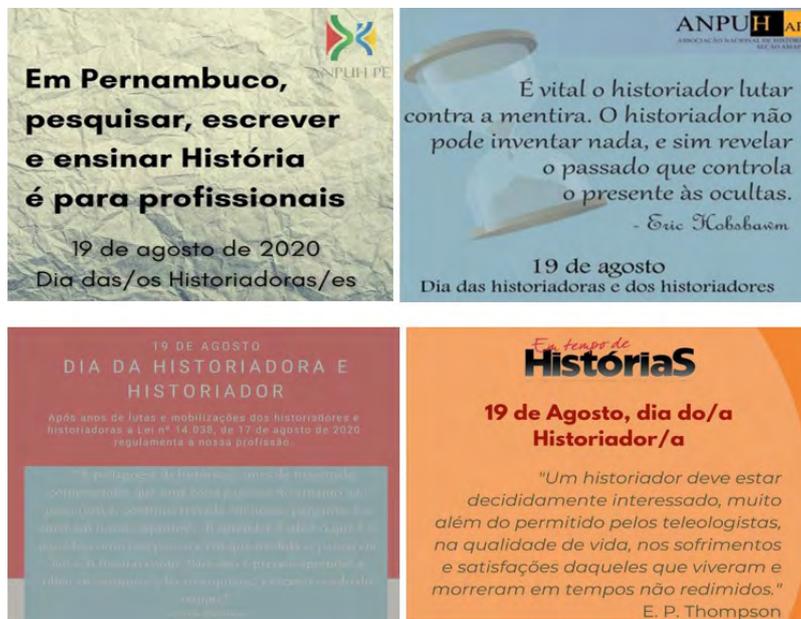
O conteúdo da última citação, aqui analisada, foi postado pelo Grupo de Trabalho em Ensino de História do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma citação da tese da professora Margarida Dias de Oliveira, como mencionado anteriormente. Pelo trecho postado, a História como área de conhecimento está diretamente vinculada ao processo de construção político e social voltado à formação para a cidadania. De tal modo, o direito ao passado é indicado como uma condição para a formação do aluno-cidadão.

É oportuno destacar alguns elementos identificados nas postagens. Como já mencionado, entre as referências citadas é predominante a presença de autores masculinos. Todavia, as postagens não se resumem apenas à ideia transcrita em forma de frase com a autoria atribuída. Há outros elementos que compõem as postagens e que merecem uma breve reflexão. Trata-se de ícones, imagens, palavras, símbolos inseridos nas postagens além da ideia principal centrada na citação propriamente dita. Talvez residam, nesses elementos, algumas ideias



que representam percepções do(a)s administradore(a)s das contas sobre a História e/ou o(a) historiador(a). Vejamos alguns casos na Figura 3.

Figura 3: Exemplos de postagens que flexionam com o gênero feminino.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2020.

O foco de reflexão, nessas imagens, não é direcionado para o conteúdo das frases dos autores acionados, mas no texto inserido pela pessoa responsável pela postagem. Mais precisamente, nos enunciados inseridos abaixo ou ao lado da mensagem principal. Nas quatro imagens, aqui mostradas, foram inseridos: "19 de agosto de 2020/Dia das(os) historiadoras(es)". Cabe o registro sobre como a semântica está flexionada com o gênero feminino. Nessas postagens, foi inserido o artigo feminino no plural ("as"), flexionando com o sujeito "historiadoras", o que mostra a inserção do gênero feminino entre aquelas que formam essa ciência.

Mesmo que não se perceba, na frase usada pela referência mobilizada, essa associação com o gênero feminino, a presença das mulheres está nos elementos textuais colocados por aquelas e/ou aqueles que produziram a postagem. Ainda é interessante observar que, nas três primeiras imagens selecionadas, a flexão nominal primeiro aparece com o gênero feminino e, depois, com o gênero masculino: “19 de agosto de 2020. Dia das historiadoras e dos historiadores”. Mas, essa inserção não esteve entre todas as 21 imagens analisadas neste texto. O Quadro 3 mostra o resultado catalogado nas imagens.

Quadro 3: Menção de gênero nas postagens analisadas.

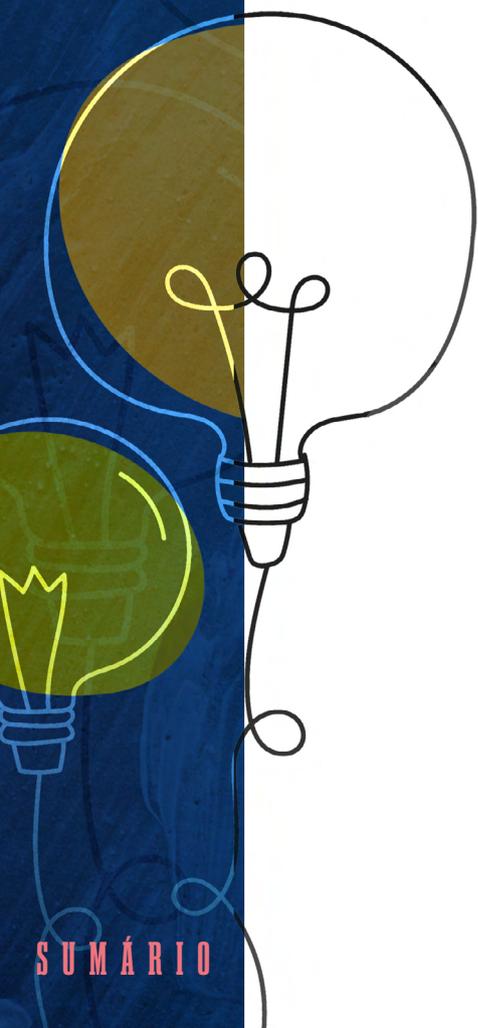
Flexão de gênero nas postagens	
Feminino e masculino	6
Apenas gênero masculino	11
Não mencionam	4
Total	21

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Como podemos perceber, ainda predomina, mesmo entre os elementos textuais inseridos pelas pessoas que fizeram as postagens, a presença do gênero masculino como o sujeito identificado e relacionado à História. No total, foram contabilizadas seis postagens que inseriram a flexão com o gênero feminino e masculino, 11 apenas com o gênero masculino e quatro não inseriram nada, apenas publicaram a postagem com uma frase de um autor.

O ENSINO É “COISA” PARA SE LEMBRAR NO DIA DO(A) HISTORIADOR(A)?

Pelas expressões, frases, termos e ícones expressos nas postagens analisadas, percebe-se que a História ainda é associada ao



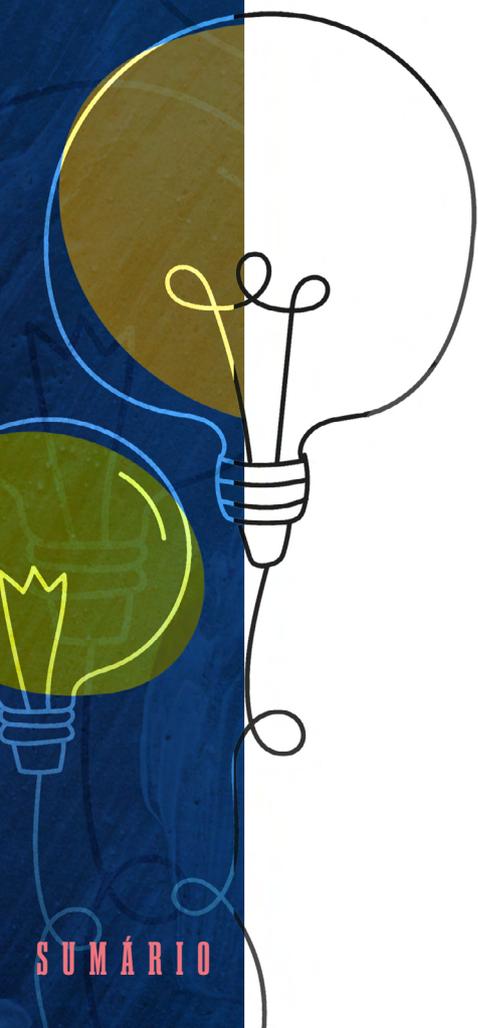
gênero masculino. E sobre o ensino de História? O que as postagens, aqui mobilizadas, podem nos oferecer como indícios para a reflexão?

É oportuno ressaltar que não existe grafia inocente. Ao analisar as expressões presentes nas imagens — sejam aquelas contidas nas frases usadas como citação ou nos demais elementos inseridos pelas pessoas responsáveis pela postagem — a ausência do ensino é bastante perceptível.

Do universo de 21 postagens, apenas duas relacionaram a data do historiador ao ensino. Ou seja, 90,5% dos *posts* publicados não relacionavam o dia do(a) historiador(a) ao ensino. Apenas duas postagens inserem questões ligadas ao ensino em suas publicações. São os *posts* publicados pela ANPUH-PE e pelo Grupo de Trabalho em Ensino de História do Rio Grande do Norte.

A ANPUH-PE escreveu, em sua postagem, “Em Pernambuco, pesquisar, escrever e ensinar história é para profissionais”. A outra postagem publicou “O debate sobre o direito ao passado, a ser feito pelos historiadores, torna-se, assim, mais importante, porque ele definirá não só sua formação, mas o que, do ponto de vista do conhecimento histórico, em cada etapa, é essencial que o aluno-cidadão aprenda”. Trata-se de uma citação extraída da tese da professora Margarida Dias de Oliveira. Na postagem da ANPUH-PE, percebermos a inserção da própria palavra “ensino” como uma das ações vinculadas à História e ao historiador. Na publicação do GT do Rio Grande do Norte, a vinculação se identifica na menção à formação do aluno.

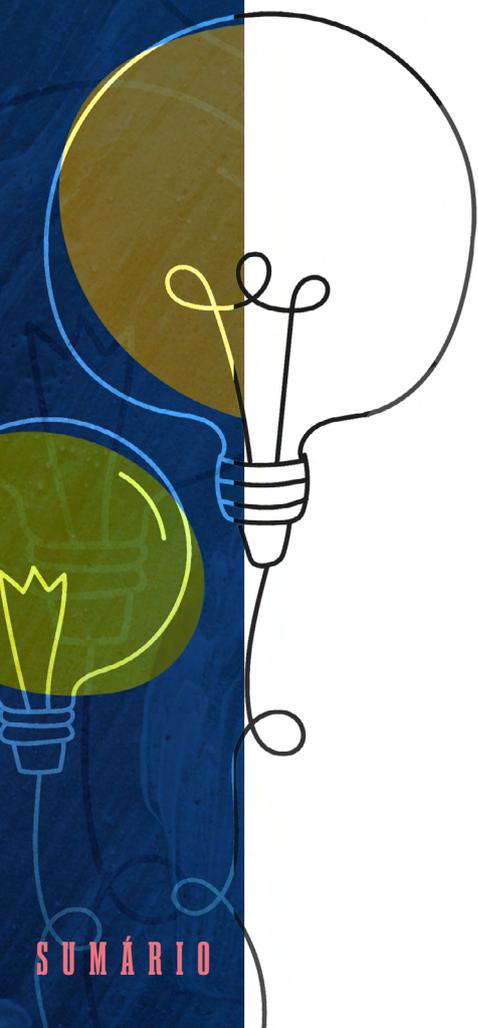
Essa ausência identificada na maioria absoluta das postagens não é desprovida de sentidos. Ela indica que ainda continuamos a pensar (e a praticar?) a ciência histórica desvinculada da atividade do ensino; ou, ao menos, que o ensino continua ocupando um lugar de menor expressividade, e não se encontra entre aquelas atribuições que mereceriam ser expressas em uma homenagem na data em que se comemora o dia do(a) historiador(a).



É importante registrar que a ausência do ensino nas postagens analisadas não se limita apenas à falta de menção da palavra “ensino” nas publicações. Entre as 19 postagens, não aparece nenhum termo que estivesse relacionado ao ensino, não apenas nas citações usadas nos *posts*, mas também nos próprios ícones ou elementos inseridos no processo de produção das imagens. Dito de outra forma, as publicações analisadas sobre o dia do(a) historiador(a) não inserem nenhum elemento textual ou imagético que esteja relacionado ao mundo da escola, da sala de aula ou do aluno. Da mesma forma que os autores citados – com a exceção de uma das postagens – são referências da história, cujas contribuições não contemplam as problematizações acerca do ensino.

Entretanto, não podemos incorrer em generalizações apresadas e afirmar que, nas redes sociais, apenas circularam imagens que silenciam o lugar do ensino na História. Aqui, o *corpus* documental, como já mencionado, é bastante limitado em quantidade. Da mesma forma que é limitada a reflexão, pois se direciona apenas para analisar algumas representações identificadas nas postagens selecionadas. Esses limites se estendem, inclusive, pelo fato de que sabemos como acontecem algumas práticas ligadas à publicação de imagens nas redes sociais. Muitas vezes, acontece o simples ato de baixar uma imagem já “pronta” e replicar ou “republicar” em seguida. No entanto, não é objetivo desta reflexão analisar as razões que levaram os perfis selecionados a escolherem certas postagens com certas imagens. A partir do material publicado, buscou-se apresentar uma reflexão inicial, preliminar sobre quais imagens foram circuladas, quais ideias foram expressas, quais autores foram acionados para fazer referência à História e ao profissional dessa área.

Não podemos negar que as discussões sobre o ensino de História cresceram sobremaneira dentro dos departamentos e/ou faculdades de História no Brasil. Marieta de Moraes Ferreira (2016) analisou o crescimento das discussões sobre o ensino de História no âmbito da Pós-graduação no Brasil e apontou uma mudança significativa no lugar ocupa-

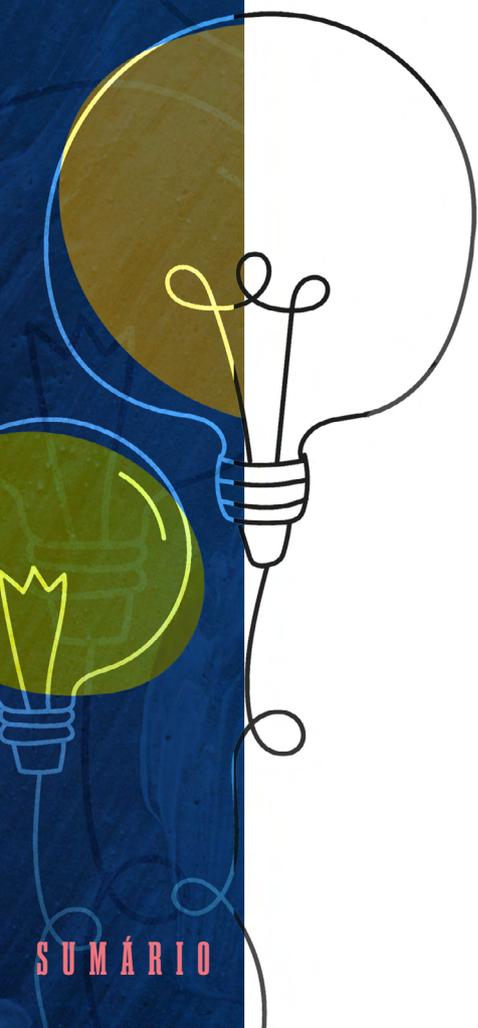


do pelo ensino de História quando comparada com o cenário analisado em 2008, conforme mostrou no texto em coautoria com Renato Franco (2008). De acordo com suas reflexões, o crescimento da pós-graduação e, de forma especial, a criação do mestrado profissional em rede, com área de concentração em ensino de História (PROFHISTÓRIA), têm contribuído para alterar de forma propositiva os sentidos atribuídos e os significados construídos sobre o ensino de História. Com esse diagnóstico, a autora assinala que, atualmente, o ensino dessa disciplina encontra-se valorizado nos departamentos e/ou faculdades de História.

Seguindo esse movimento de reflexão, Ricardo Pacheco e Helenice Rocha (2016) pontuam o crescimento do número de linhas de pesquisa na pós-graduação em História sobre o ensino de História. Ao analisarem o cadastro dos programas de pós-graduação, alojados na Plataforma Sucupira, os autores mostram que, em 2015, dos 61 programas acadêmicos cadastrados, oito possuíam linha de pesquisa em ensino de História.

Não podemos negar que, nos últimos anos, ocorreram mudanças significativas envolvendo o lugar do ensino de História. Todavia, o crescimento das pesquisas na pós-graduação, certamente, leva algum tempo até chegar, como a própria formação inicial no nível de graduação.

Os silêncios identificados nas postagens analisadas não se limitam às representações veiculadas nas redes sociais. Nos percursos formativos dos cursos de licenciatura em História, nas universidades federais do Brasil, ainda persistem matrizes curriculares que definem uma carga horária reduzida ao debate sobre o ensino de História, ao livro didático e à aprendizagem histórica como mostram as pesquisas de Cavalcanti (2018, 2019 e 2020). Ainda se identificam muitas assimetrias entre as disciplinas obrigatórias sobre ensino de História, a formação docente e os demais componentes curriculares dos cursos de formação inicial como também mostram Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) e Flávia Caimi (2015).

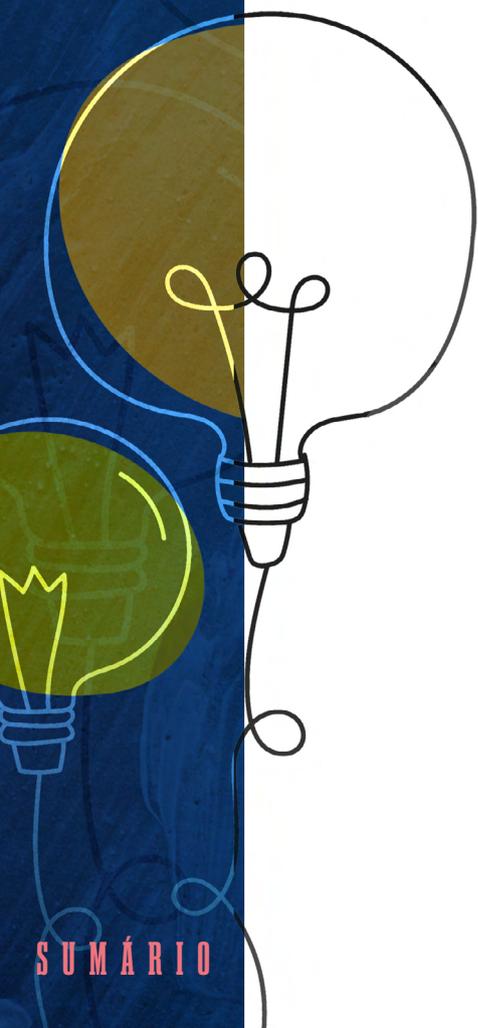


Por esse ângulo de percepção, vale destacar as análises promovidas por Margarida Maria Dias de Oliveira. De acordo com a historiadora, a formação docente, como defendemos, “só poderá ocorrer se houver reflexão acerca das referências de nossa área de conhecimento – a História. Assim não são algumas disciplinas de teoria e metodologia ou didáticas específicas para a História que irão garantir a formação de profissionais diferenciados” (OLIVEIRA, 2008, p. 87).

Ainda segundo Margarida Maria Dias de Oliveira (2008), um dos desafios existentes na formação do professor de História reside na forma inócua como boa parte das experiências são vivenciadas no espaço da formação inicial. Para ela, não devemos esperar resultados propositivos quando uma parte significativa das atividades realizadas nos semestres iniciais se resumem a um “comportamento passivo” — para usar como empréstimo as palavras da autora — de assistir aulas e/ou reproduzir ideias prontas. Nas palavras de Oliveira:

ocorre apenas a reprodução de um discurso muito sofisticado da produção historiográfica contemporânea sobre a inviabilidade de busca de verdade, da escrita da História, como representação, da intencionalidade das fontes, das armadilhas da memória social, forjando uma ‘formação’ que não prepara o profissional de História para atuar na docência nem na pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 87).

O pouco interesse destinado pelos docentes (que atuam na formação de outros docentes) e pelos departamentos de História às relações que envolvem o ensino da História entra em rota de colisão com a constatação de que o ensino é o campo profissional da grande maioria dos licenciados em História no Brasil. Nas palavras da professora e historiadora Claudia Ricci (2015, p. 119), “essa postura de setores da universidade parece desconsiderar o fato de que a esmagadora maioria dos formandos em História das diferentes universidades brasileiras, públicas e privadas, tem o ensino como seu campo de trabalho”.



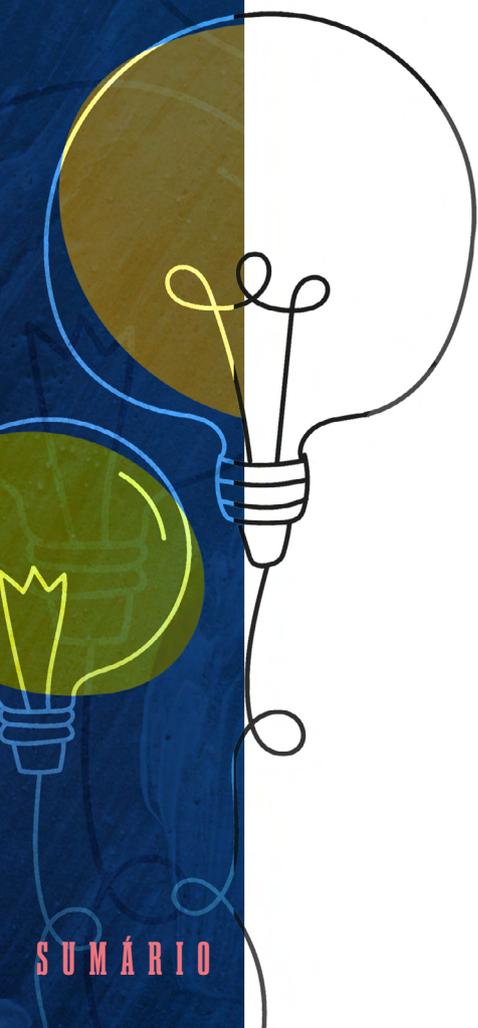
A ciência que forma o historiador é a mesma que forma o professor de História. Os fundamentos epistemológicos da ciência histórica precisam, portanto, inserir em seu quinhão de interesse as reflexões que problematizam o ensino de sua área. Esse argumento se sustenta à medida que a maioria dos profissionais formada nessa área irá desempenhar a prática docente. São professor(a)s que irão ensinar a História escolar a milhares de jovens. Portanto, é necessário que essa ciência capacite seus(suas) profissionais, colocando o ensino como objeto de interesse dentro da “área” que reflete seus fundamentos epistemológicos, ao invés de separar em fatias, definindo qual componente deve se encarregar do debate sobre o ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020, foi regularizada a profissão de historiador(a). Resultante de muitos anos de lutas, envolvendo diferentes professores e professoras de distintas instituições de ensino no Brasil e diferentes gestões da ANPUH. Essa ciência tem sido objeto de disputas políticas que resultaram em ataques aos seus praticantes na tentativa de silenciar as reflexões promovidas pelo(a)s profissionais que nela atuam.

Esses ataques já provocaram a retirada do ensino de História do ensino médio. Também se desdobraram na construção de um projeto curricular comum por meio do qual foi instituído um ensino estruturado no modelo quadripartite europeu. As referências europeias que, inclusive, fizeram-se presentes nas citações publicadas nas postagens analisadas neste texto.

Os *posts* circulados nos perfis do Instagram, que serviram de indícios para analisar algumas imagens acerca da História e do(a) historiador(a), podem ser apropriados como uma síntese das representações



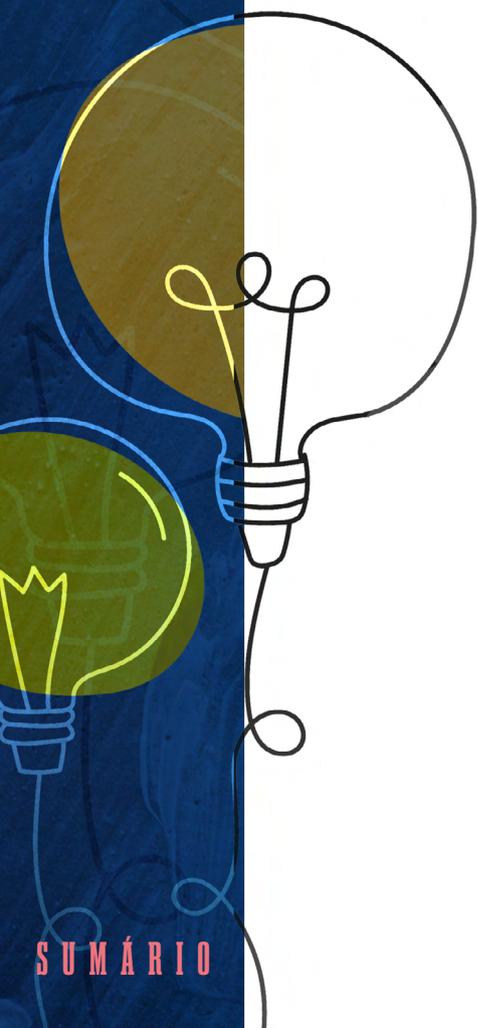
que são atribuídas à própria História. Dito de outra maneira, trata-se de um conjunto de representações que mostram partes da face de uma ciência europeia, fundada por homens brancos que ainda continuam sendo as referências predominantes de lugar de saber/poder. Aquelas postagens fragmentárias e esparsas, resultantes das leituras interpretativas das pessoas que as construíram, sinalizam vestígios de como nossa ciência tem enfrentado o debate sobre o ensino de sua própria área: reservando um lugar de pouca expressividade dentro de sua oficina.

Enquanto nós – professor(a)s/historiador(a)s formador(a)s de professor(a)s – continuarmos a manter o debate sobre o ensino e a formação docente em um lugar de pouca visibilidade, não estaremos contribuindo para vencer os desafios que envolvem, na atualidade, o ensino de História. Se continuarmos formando professor(a)s com as matrizes curriculares do século XIX, teremos menos possibilidades de ressignificar o ensino de História na Educação Básica e, menos ainda, de mobilizar os(as) estudantes, despertando neles(as) o gosto e o interesse pela História. A História que forma seus(as) professores(as), predominantemente por meio de uma concepção de tempo cronológico e linear, continua sendo atrelada a um passado distante e frio, sem vínculos com a vida cotidiana das pessoas que não são historiadores(as). Está mais do que na hora de pensar sobre as imagens que podemos oferecer para que a História desperte os *links* políticos sociais e culturais necessários à sua inserção na vida cotidiana das pessoas que não vivem no castelo em que se transformou a ciência histórica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Faça aqui o seu login:** os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 165-188, 2014.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 249-267, 2018.



CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona v. 18, p. 49–61, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, 2020.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentidos. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

DULCI, Tereza Spyer; QUEIROJA JÚNIOR, Tarcísio Moreira de. “Professores-youtubers”: análise de três canais do YouTube voltados para o ensino de história. **Revista Escritas do Tempo**, Marabá, v. 1, n. 1, p. 04-29, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-93, 2008.

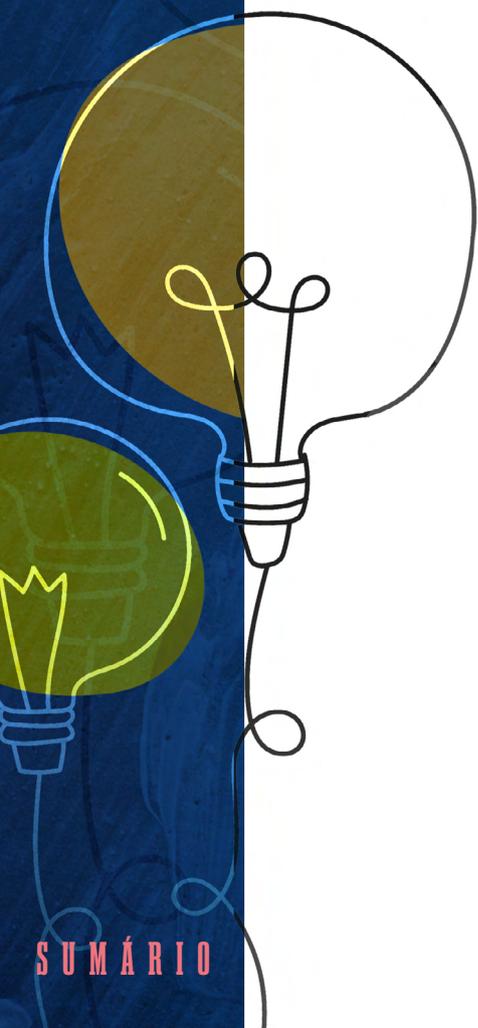
PACHECO, Ricardo de Aguiar e ROCHA, Helenice. Quando o ensino de História vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51-83, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. *In*: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. **Ensino de História**: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: Ed. UFRN, 2008.

RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 107-135, 2015.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.



8

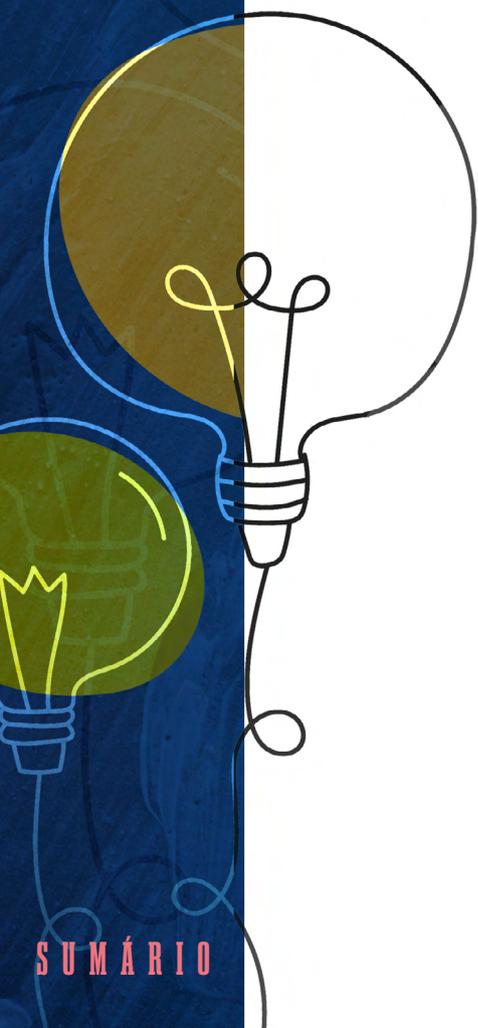
Cristina Ferreira
Ana Carolina Zimmermann

“EDUCAR A JUVENTUDE NO CIVISMO”:
pedagogia cívico-patriótica
e nacionalismo em tempos
autoritários (1970-1971)

INTRODUÇÃO

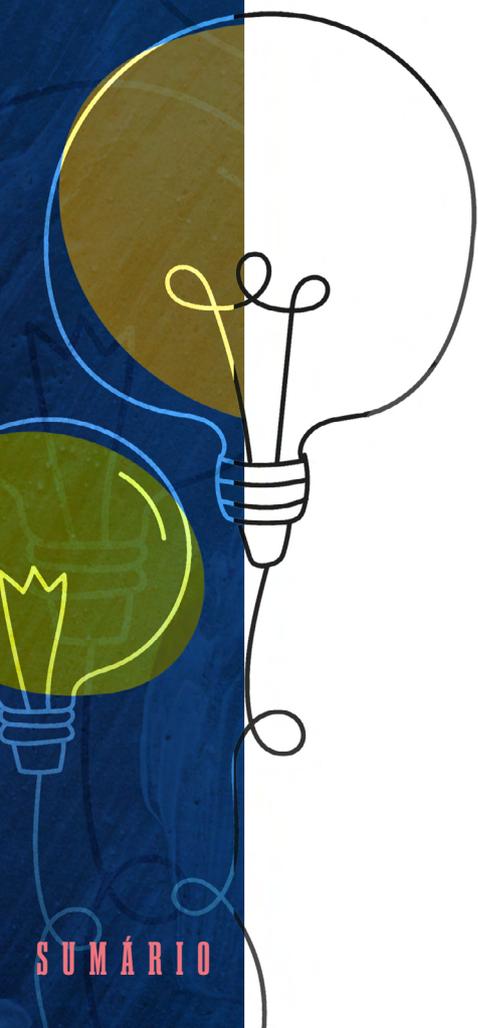
As práticas e discursos cívico-patrióticos articulam-se à composição simbólica e ritualística da realidade social e são difundidos com ênfase em períodos históricos marcados por regimes políticos de caráter autoritário, a exemplo da Ditadura Militar Brasileira, que investiu em um projeto educacional de viés patriótico, estruturado pelas comemorações de datas cívicas vinculadas ao Calendário Cívico Nacional. Neste universo de culto ao civismo foi implementada no currículo escolar a “Educação Moral e Cívica (EMC)” como prática e disciplina escolar obrigatória em todos os níveis de ensino do país, instituída pelo Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969.

Diante da importância deste debate, torna-se fundamental o estudo das “atividades pedagógicas ligadas ao civismo em meio aos discursos educacionais” (BITTENCOURT, 2018, p. 56), para uma melhor compreensão acerca das problemáticas históricas pertinentes à realidade brasileira, manifestadas na contemporaneidade e no cenário político atual, marcadas por ondas de autoritarismo velado e do “aposamento da memória operado pelo negacionismo” (LORIGA, 2009, p. 21-22). Essas indagações permitem problematizar e refletir sobre as funções das homenagens e discursos cívicos que voltaram a integrar o ambiente escolar com maior ênfase desde o início do governo Bolsonaro. Indicativo desse panorama na contemporaneidade parte das próprias declarações de autoridades políticas e representantes máximos dos poderes públicos, que defendem o resgate das disciplinas de moral e civismo nos currículos escolares, desprovidas de problematização (Cf. BRANDÃO, 2020). Na condição de historiadoras, lembramos que em 1968, o AI-5 representou o fechamento de todos os canais de representação política institucional, com plenos poderes ao aparato repressor do governo autoritário, totalmente na contramão dos direitos civis. A problemática deste artigo está vinculada à função so-



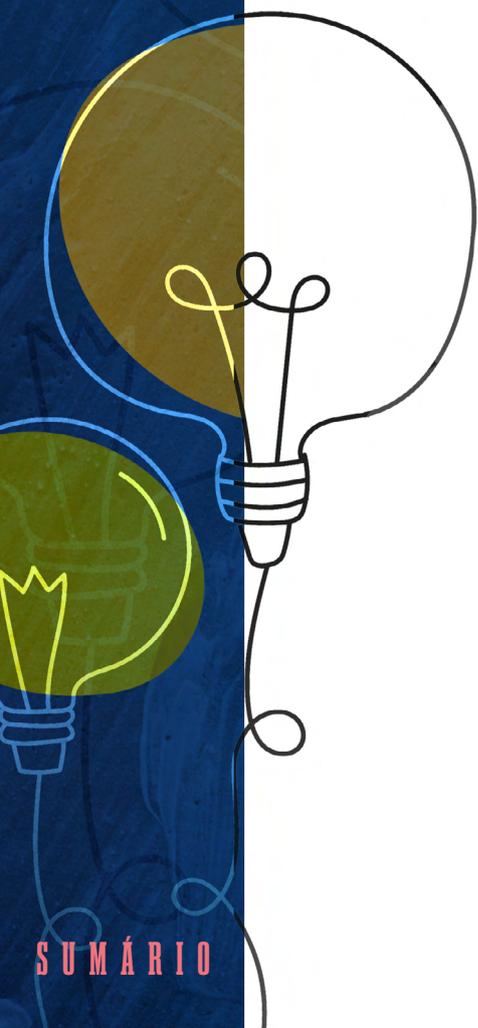
cial implícita à atuação dos professores-pesquisadores, combatendo o negacionismo e discutindo veementemente o projeto governamental em retomar, sem criticidade, a disciplina de EMC no ambiente escolar. Tal situação refletiu no aumento significativo de instituições escolares que adotaram a modalidade “cívico-militar”, defendida por representantes máximos do governo sob o argumento de melhoria na qualidade de ensino (Cf. PEDUZZI, 2019). A carência de uma reflexão histórica crítica é sintomática da ausência de cientificidade das afirmações negacionistas e nos desafia a reafirmar nosso compromisso social com o ofício historiográfico, discutindo a educação com base na “análise histórica dos problemas” (PROST, 2014, p. 272).

Considerando esses debates, o objetivo geral deste artigo consiste em caracterizar o processo de implementação da disciplina de EMC na Ditadura Militar Brasileira, a partir dos propósitos articulados pelo regime autoritário e seus investimentos em preceitos morais, cívicos e patrióticos destinados à educação da juventude nacional. O foco da análise histórica a ser empreendida questiona a natureza dos discursos de caráter cívico-patriótico que reverberavam no ambiente escolar, materializados pelas comemorações de datas cívicas aportadas no Calendário Cívico Nacional e alinhadas com o ensino e prática da EMC. A pesquisa foi pautada em um conjunto documental composto por manuais da disciplina que circularam em instituições escolares entre os anos de 1970 e 1971 (FONTOURA, Afro do Amaral. *Princípios de Educação Moral e Cívica*. Rio de Janeiro, 1970; FONTOURA, Afro. *Educação Cívica e Calendário Cívico Brasileiro: 1º semestre*. 3.ed. Rio de Janeiro, 1970; KELLY, Celso. *Introdução à Educação Moral e Cívica*. Rio de Janeiro, 1970). Tais manuais oferecem grande potencialidade para a compreensão de contextos pedagógicos específicos, como no caso do ensino da moral e do civismo na Ditadura Militar Brasileira, constituindo-se enquanto “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2003, p. 553).



Alinhando as especificidades da investigação, a análise do discurso foi tomada como metodologia privilegiada na verificação de padrões discursivos voltados às comemorações de datas cívicas e da ação de memória, especificamente, no âmbito jornalístico e instrucional. A pesquisa histórica foi regida pela problematização dos discursos presentes nesses impressos, situando suas especificidades e concebendo-os enquanto construções históricas e narrativas que possibilitam compreender “a forma como uma sociedade imagina a si mesma e produz as categorias mentais e lógicas com as quais ordena e fixa os limites da imaginação” (SILVA, R., 2015, p. 23-24). Com relação à imprensa periódica (*Folha de S. Paulo e Jornal do Brasil*), cabe destacar que o discurso jornalístico se vincula ao processo de cristalização de uma memória histórica possível, uma vez que “toma parte no processo histórico de seleção dos acontecimentos que serão recordados no futuro” (MARIANI, 2001, p. 33).

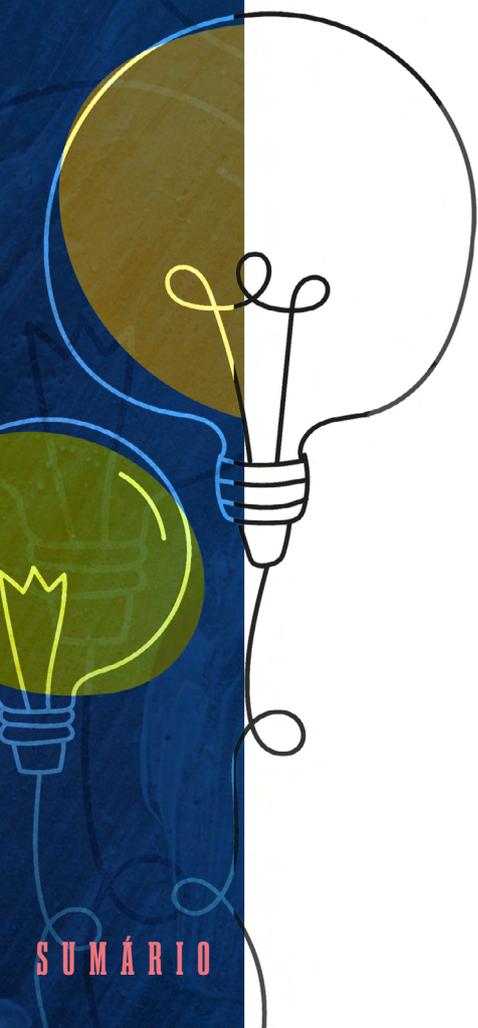
Os aportes teóricos articulam-se às discussões entre ensino e análise historiográfica, com base em uma perspectiva que se conecta aos usos sociais do passado, “considerando também a dimensão política subjacente a esses usos, bem como as suas vinculações ao trabalho da memória coletiva e aos mecanismos da sua reprodução” (OLIVEIRA, M., 2013, p. 141). Ao considerar as abordagens ampliadas sobre a compreensão da aprendizagem histórica, para além da didática inerente à sala de aula (SILVA, C.; ROSSATO, 2013), torna-se possível apreender os elementos do passado na vida prática dos estudantes e nas vivências ligadas ao ambiente escolar. Claramente, as homenagens cívicas vinculam-se aos ritos de recordação, voltados à inserção de biografias de heróis nacionais que potencializam a “ação do ato de recordação” (CATROGA, 2015, p. 58), portanto, as narrativas históricas constituídas em meio às comemorações de datas cívicas incidem sobre a construção de dispositivos de reconhecimento, cujo estratagema discursivo é ordenado pelo civismo e patriotismo.



Na primeira parte do artigo buscamos caracterizar o processo de implementação da Educação Moral e Cívica durante a Ditadura Militar Brasileira, considerando aspectos pedagógicos e didáticos inerentes à disciplina e a consequente profusão de livros didáticos destinados ao seu ensino. São enfatizados os discursos instrucionais que destacavam a importância da prática cívica no cotidiano escolar, por meio do culto aos símbolos e heróis nacionais. Na sequência, abordamos as peculiaridades vinculadas ao Calendário Cívico Nacional e às comemorações de datas cívicas no ambiente escolar, com ênfase no questionamento da função simbólica atrelada ao calendário comemorativo e à formação do “bom cidadão” cívico.

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E A SIMBOLOGIA DAS PRÁTICAS E DISCURSOS PATRIÓTICOS

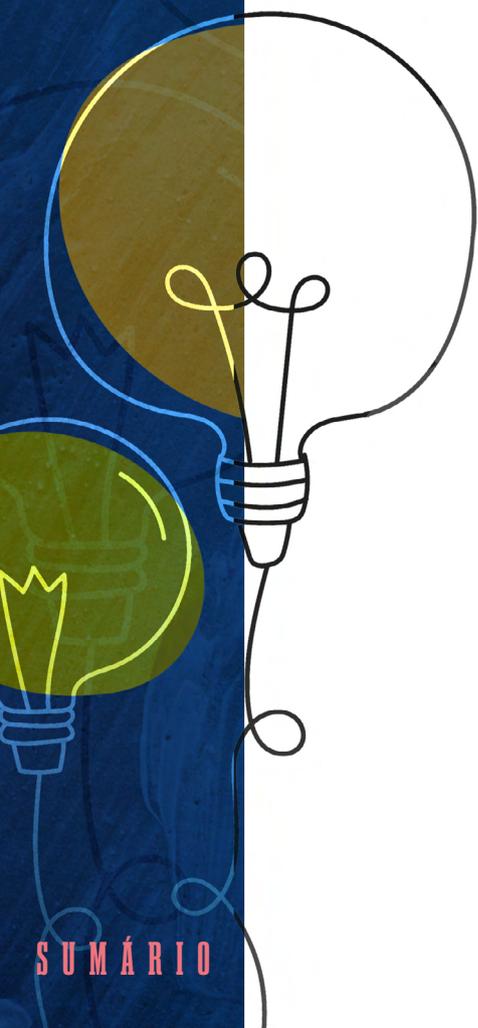
Instaurado o golpe civil militar de 1964 e a Ditadura Militar que o seguiu, os impulsos contraditórios vinculados à ação autoritária do Estado, adornados pelo discurso de salvação da democracia, mediante a atuação do governo ilegalmente instituído, investiam não apenas na truculência, mas também na legitimação do poder (REIS, 2014, p. 52-53). Nesse sentido, as ritualísticas cívico-patrióticas pós-1964 permaneceram atentas à preservação do “ideal revolucionário”, visando a celebração “de um novo começo, atrelado à vitória em relação ao afastamento do espectro do comunismo que rondava a nação brasileira” (FERREIRA, 2017, p. 208). De maneira particular, o processo de implementação da Educação Moral e Cívica esteve associado à radicalização política vivida entre os anos de 1968 e 1969, marcados por dificuldades econômicas e políticas que geraram um estado de descontentamento generalizado, culminando em “manifestações estudan-



tis, greves operárias, articulações de lideranças políticas do pré-1964 e início das ações armadas por grupos da esquerda revolucionária” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 455).

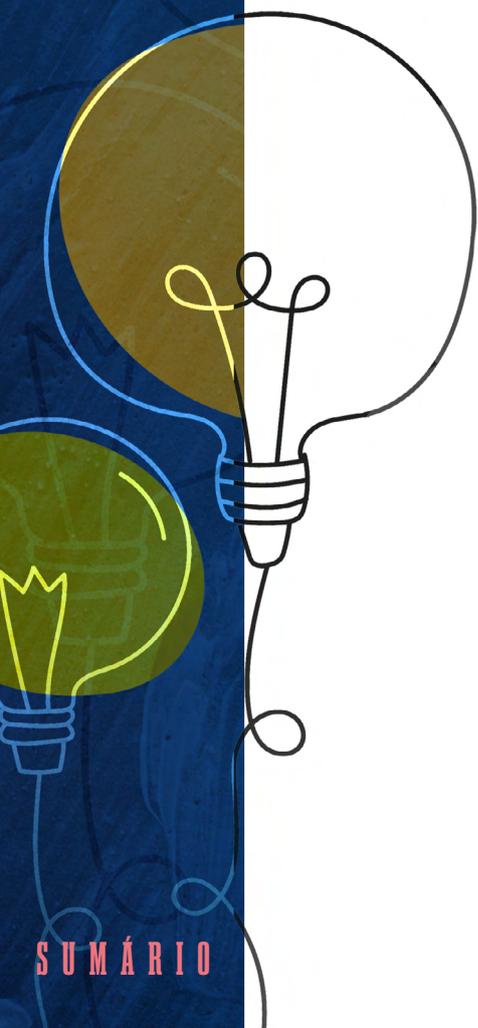
Em resposta a essas conturbações políticas e sociais, em 13 de dezembro de 1968, os militares recorreram à força bruta, por meio da imposição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), referenciado como o “golpe dentro do golpe”, tendo em vista a institucionalização e radicalização violenta da censura e repressão. O AI-5 ficou responsável por erigir uma “rede de órgãos repressivos por todo o país” (JOFFILY, 2014, p. 162), assinalados pela criação de diversos sistemas de vigilância e perseguição à oposição política. Para além das determinações vinculadas à repressão política, o AI-5 também originou iniciativas voltadas às batalhas pela “mente e o coração dos jovens” (MOTTA, 2014, p. 184), especialmente engendradas na disciplina de Educação Moral e Cívica. Nesse processo, as práticas e discursos cívico-patrióticos constituíram elementos importantes para a manutenção dos valores conservadores – ligados à família e à religião –, sustentados por ideais motrizes como tradição e patriotismo, “associados à leitura desenvolvimentista de um futuro glorioso, capitalista e ocidental produzido pelo discurso otimista” (MAIA, 2014, p. 96).

Notamos que esta não era uma prerrogativa exclusiva da Ditadura Militar, porque a preocupação com a formação moral e cívica dos jovens brasileiros manifestou-se desde o período anterior, como no caso do estabelecimento da disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP), “a ser ministrada no ensino secundário, como parte complementar do currículo para o ciclo ginasial” (FILGUEIRAS, 2006, p. 37), que ocorreu em 1962, durante o governo de João Goulart, sendo apropriada pelo regime autoritário no pós-1964. Contudo, convém frisar as particularidades vinculadas ao processo de gestação e implementação da EMC na Ditadura Militar, marcado pela radicalização política e ideológica por parte dos setores conservadores. A historiografia concernente ao tema demonstra que os princípios pe-



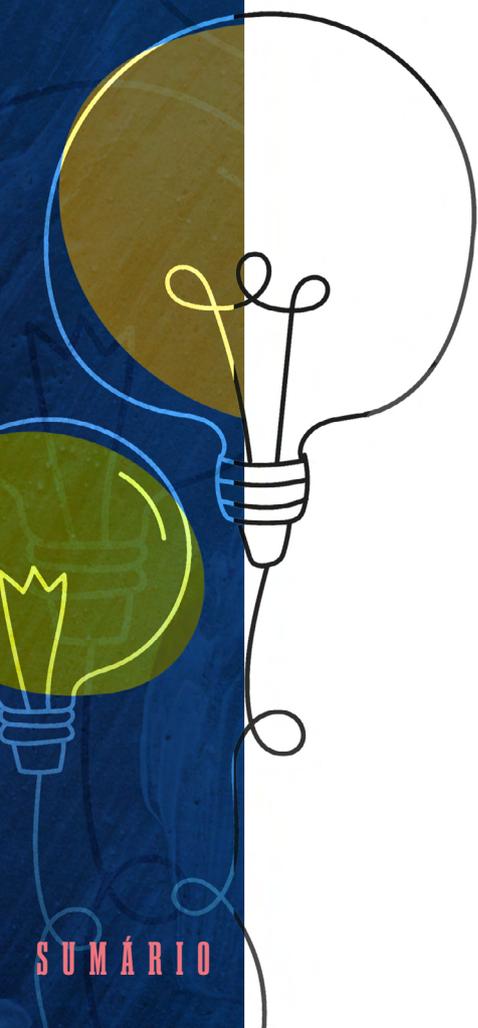
dagógicos instituídos na obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica estiveram articulados ao binômio “Segurança e Desenvolvimento”, preconizado pela Doutrina de Segurança Nacional (DSN) desenvolvida pela Escola Superior de Guerra (ESG), “organização que reunia lideranças civis e militares e que desempenhara um importante papel na vitória do golpe” (REIS, 2014, p. 50-51) em 1964. Para os ideólogos da ESG, a disciplina deveria voltar-se para o “estímulo à ação coletiva e à criação de um universo semântico comum entre governo e povo” (ALMEIDA, 2009, p. 11), no sentido de legitimar o regime antidemocrático instituído, a partir de preceitos cívico-patrióticos vinculados à soberania nacional e a defesa das tradições. Deste modo, caberia à EMC a tarefa de “impedir que as ideias subversivas tomassem conta dos jovens, além de prepará-los para uma futura participação na sociedade” (FILGUEIRAS, 2006, p. 39), colocando-os como agentes protagonistas na condução da Nação rumo ao progresso.

Junto à institucionalização da disciplina foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo era “colaborar quanto à elaboração de currículos e [...] aprovação dos livros didáticos” (ALMEIDA, 2009, p. 30), além de auxiliar na organização de comemorações de datas cívicas de acordo com o Calendário Cívico Nacional. O propósito era ampliar o lastro das tradições nacionais, que deveriam ser tratadas para além dos livros didáticos, com base na repetição de conteúdos considerados cívicos, sendo necessário “martelar, martelar sempre sobre civismo. Levar os alunos a tomarem atitudes cívicas todos os dias” (FONTOURA, 1970a, p. 52). Segundo a Lei 869, dentre os principais objetivos da CNMC, constava “convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural” (BRASIL, 1969). Havia uma expectativa de que a CNMC seguisse responsável por “influenciar positivamente os meios de comunicação e de difusão cultural para divulgar na sociedade os valores cívicos e morais” (MOTTA, 2014, p. 186).



As relações estabelecidas entre a EMC e a Doutrina da ESG vinculavam-se ao fato de que o primeiro presidente nomeado para presidir a CNMC foi o general Moacir Araújo Lopes, membro vitalício da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG) e um dos principais redatores do Anteprojeto que serviria de base para a formulação da legislação que instituiu a disciplina no sistema educacional do Brasil (LERNER, 2016). A CNMC era um órgão subordinado ao MEC e, conseqüentemente, ao Conselho Federal de Educação (CFE). Com esta última instituição “disputou o controle sobre a EMC durante todo o seu período de existência”, ao passo que divergia sobre a proposta de abordagem que a disciplina deveria cumprir, pois enquanto o CFE buscava “evitar a manifestação de alguns tópicos com elevado grau ideológico”, a CNMC “enfatizava a preocupação ideológica – de alerta contra o perigo comunista” (FILGUEIRAS, 2006, p. 60-62).

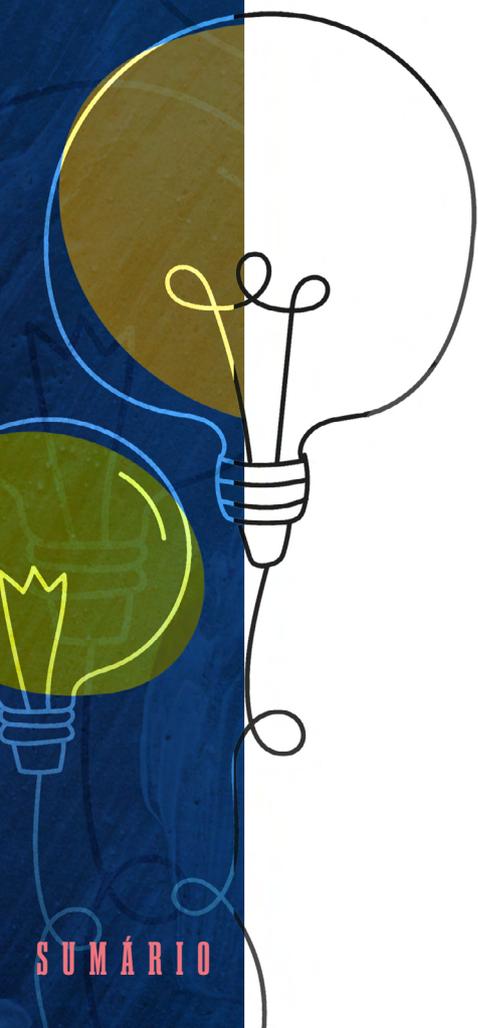
Cabe ressaltar também que coexistiram duas propostas curriculares articuladas ao seu conteúdo programático, a primeira vinculada à CNMC, intitulada *Subsídios para Currículos e Programas Básicos de Educação Moral e Cívica*, de 1970; e a segunda, denominada *Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino do País*, gestada pela Comissão Especial de Moral e Civismo do CFE, em 1971. Tais questões demonstravam as disputas internas que atingiam a institucionalização da EMC no regime autoritário, já que a disciplina “não entusiasmava a todos os apoiadores do regime, pois, além de significar o aumento da influência da extrema direita, expunha o governo a denúncias de fascistização, particularmente incômodas para as facções moderadas” (MOTTA, 2014, p. 185). Além disso, destacamos que a aplicação prática da disciplina também esteve vinculada a uma condição singular, tendo em vista que, durante a Ditadura Militar, foi modelada “sem o aparato de uma ciência de referência” (FILGUEIRAS, 2006, p. 2). Ainda assim, após 1969 começaram a surgir inúmeras publicações voltadas ao ensino e prática da EMC, originando uma espécie de “filão editorial” que agregava desde militares entusias-



tas a profissionais da educação, “com editoras comerciais produzindo muitos livros para atender à demanda” (MOTTA, 2014, p. 188).

Contudo, é interessante observarmos que um dos principais impressos com substrato para o desenvolvimento dos manuais de EMC, a *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, teve sua publicação em 1967, dois anos antes da própria lei que regulamentava a disciplina, com uma significativa tiragem inicial de 120.000 exemplares. Assinado pelo Padre Fernando Bastos de Ávila, o livro foi lançado pela Campanha Nacional de Material de Ensino, com financiamento da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Sua publicação demonstrou a preocupação com a “disciplinarização dos conhecimentos que viriam a ser utilizados no ensino da moral e cívica” (FILGUEIRAS, 2006, p. 42), por meio de verbetes que traziam conceitualizações de termos vinculados à prática do civismo. Dotado de caráter didático e enciclopédico, “tornou-se referência nos currículos escolares brasileiros” de EMC (MAIA, 2012, p. 174), elaborando princípios morais e cívicos articulados à cidadania, à sociedade civil e ao Estado.

A estruturação dos manuais de EMC obedecia a uma organização editorial composta por sumário e prefácio como elementos iniciais. No corpo do livro estavam os capítulos, apresentados por meio de unidades ou subunidades, voltadas a dois eixos temáticos principais: 1) “valores de Deus e da natureza”, com ênfase em aspectos morais pautados em questões de caráter religioso e humanista, correspondentes aos “preceitos universais do homem consciente e livre”, voltados à satisfação das “chamadas potências do eu, no plano biológico, cívico, moral e religioso” (ALMEIDA, 2009, p. 11); 2) “valores do homem e da sociedade”, cujos elementos cívicos direcionavam-se para os deveres dos indivíduos para com a família, escola e sociedade, pressupondo a participação ativa desse “patriota” na condução dos destinos da nação, por meio da assiduidade e do zelo à Pátria, materializado no culto aos símbolos, tradições e vultos nacionais. Tais narrativas cívico-patrióticas dos manuais de EMC dedicavam-se à formação do caráter

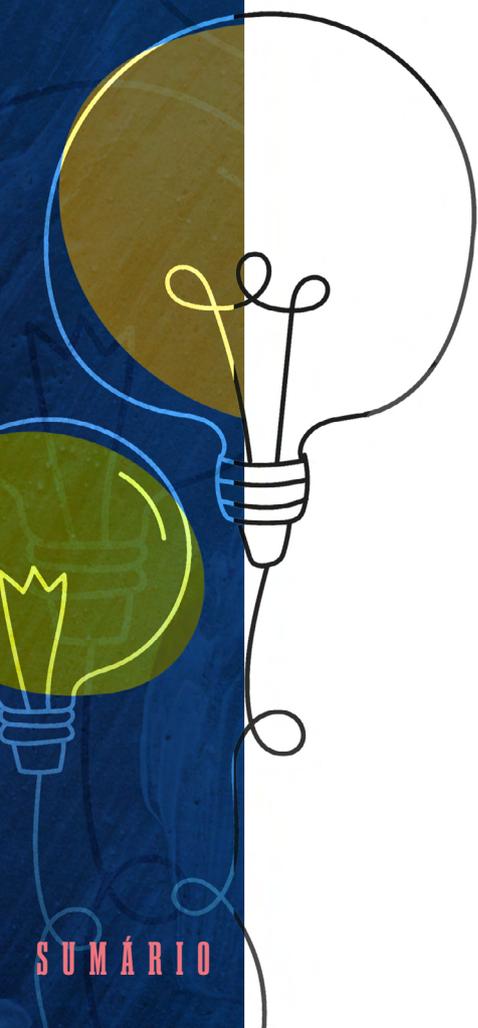


dos jovens, com ênfase nos “grandes acontecimentos históricos do país, dos seus heróis, do conhecimento de suas grandezas e riquezas naturais” (FILGUEIRAS, 2006, p. 23).

No âmbito das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pela EMC constava a importância da “prática da moral e do civismo na vida diária da escola” (FONTOURA, 1970a, p. 14), extrapolando a disciplina de moral e cívica. Para concretização destes princípios havia um rol de atividades extraclasse, com “projetos de pesquisa e ação” (KELLY, 1970, p. 39) de significado relevante para evitar apenas a oratória dos professores, investindo com afinco na “prática do Civismo” (FONTOURA, 1970b, p. 167). A denominada *prática cívica* era estimulada e promovida pelos professores e direção escolar, com ênfase nas homenagens cívicas, congregando cerimoniais e solenidades de caráter patriótico e cantando o hino em sincronia com o hasteamento da bandeira nacional.

O próprio Decreto-Lei 869 assegurava a Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais, marcadas pelo “culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história” (BRASIL, 1969). Tal preocupação foi reforçada pelo governo Médici a partir do Decreto-lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, que dispunha “sobre a forma e apresentação dos símbolos nacionais” (BRASIL, 1971), compostos pela bandeira, hino, brasão de armas e o selo oficial. A lei em questão versava sobre a forma como os símbolos nacionais deveriam ser representados em solenidades cívicas nas repartições civis e militares, com foco para a composição do hino e da bandeira. Para além de mera formalidade, a instituição de duas leis vinculadas ao culto dos símbolos pátrios indicava o desejo governamental em assegurar os “valores tradicionais e conservadores, como defesa da nacionalidade, da pátria, seus símbolos e tradições” (MOTTA, 2014, p. 186).

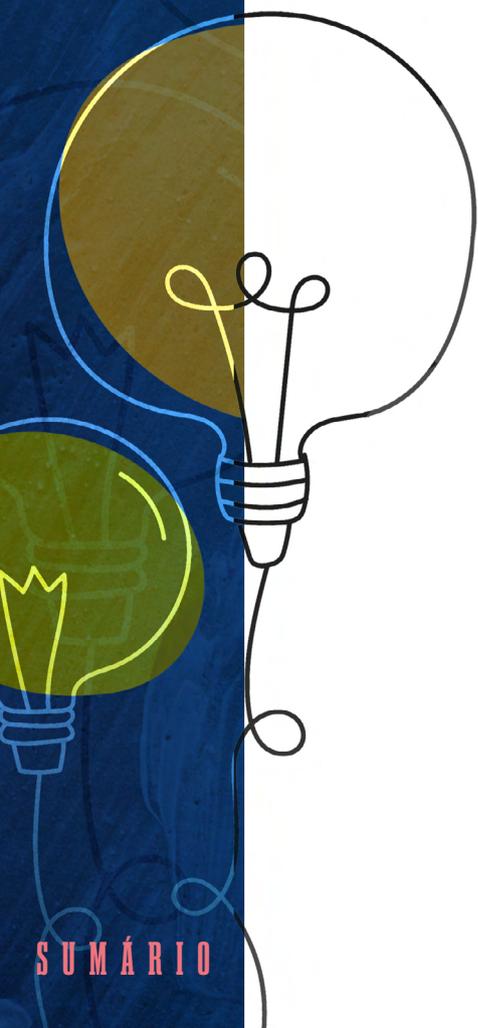
Para a operacionalização desses símbolos nacionais, os livros didáticos eram fundamentais e apresentavam sínteses explicativas acerca do culto ao patriotismo, aportados no ideal de grandeza na-



cional. Era crucial que os símbolos nacionais atuassem enquanto “uma força moral de coesão” (KELLY, 1970, p. 62), agindo diretamente sobre a população, para que o povo não apenas pensasse patrioticamente, mas também defendesse e trabalhasse pelo Brasil. Além do caráter oficial dos símbolos nacionais, sua profusão no ambiente festivo corroborava o processo de “emblematização” da pátria, de modo “a traduzir o sentimento coletivo, de expressar a emoção cívica dos membros de uma comunidade” (CARVALHO, 1990, p. 127), convocando os cidadãos para união em torno da celebração nacional, constituindo representações legítimas do nacionalismo, de acordo com as concepções preconizadas nos manuais de EMC.

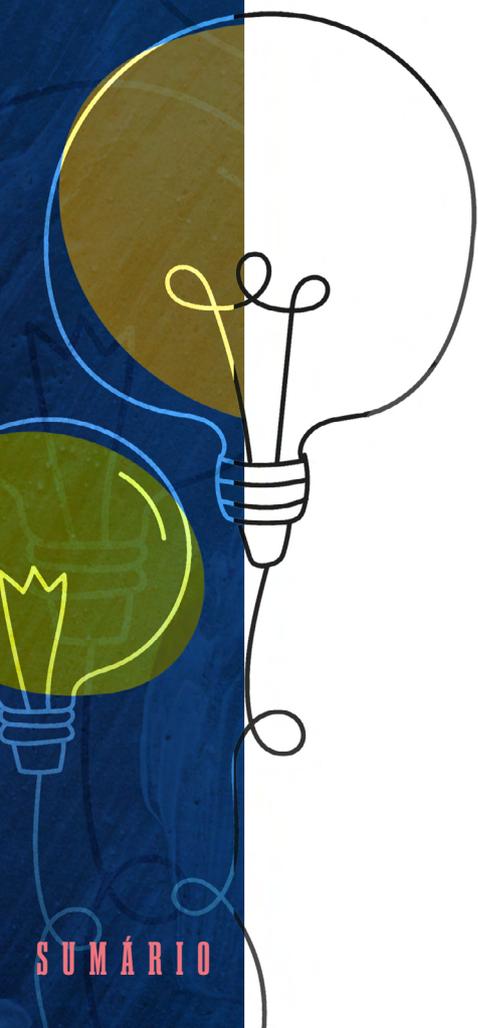
Os símbolos nacionais cumpriam uma função central, ressaltando “os valores e os conteúdos da autodefinição política de uma comunidade, através dos quais os cidadãos conhecem e reconhecem sua identidade política” (JURT, 2012, p. 471). Esses investimentos na formação das identidades nacionais, fomentados pelo culto aos símbolos pátrios, congregavam um trabalho pedagógico que agregava conjuntos maiores de cidadãos que se reconheciam como patriotas. Não por acaso essa temática se fez presente nas práticas educativas vinculadas à EMC, esmerando-se em explicar “a origem desses símbolos, os pormenores de sua produção e o significado de seus detalhes” (FILGUEIRAS, 2006, p. 144), além de criar regras comportamentais para as solenidades cívico-patrióticas.

Nestes eventos solenes a bandeira nacional era compreendida como “símbolo máximo da Pátria”, dotada de expressão cívica e “conteúdo espiritual”, muito longe de ser considerada “um simples pedaço de pano pintado, para despertar [...] profundos sentimentos de respeito, amor e devoção” (FONTOURA, 1970b, p. 283). A excepcionalidade da bandeira brasileira em relação às demais nações também era assinalada por ser “uma das raras bandeiras que têm uma inscrição: Ordem e Progresso”, semelhante a um ideal onde “vale dizer: dentro



da Ordem, trabalhe pelo Progresso” (KELLY, 1970, p. 63). Em conjunto com a bandeira, o hino nacional também figurava enquanto símbolo de grande importância e os manuais de EMC exaltavam as características de sua composição em relação às demais nacionalidades, reafirmando o ufanismo ao declarar que “não se conhece nenhum Hino de país algum, que seja marcial, tão vibrante, tão cheio de entusiasmo em sua música como o Hino Brasileiro” (FONTOURA, 1970b, p. 296). Sua função era congrega a população brasileira “como uma prece cívica”, em uma manifestação do coro de vozes unificadas em uma “mesma partitura e na mesma letra” (KELLY, 1970, p. 63). Também constavam, nos manuais, instruções para que “pelo menos duas vezes na semana” o hino nacional fosse “cantado por todos” (FONTOURA, 1970a, p. 24), como demonstração de amor e devoção à pátria, reforçando que “o hino não se discute: canta-se. Assim como a bandeira: venera-se” (KELLY, 1970, p. 63). Em tom enfático, os manuais didáticos buscavam demarcar a soberania dos símbolos nacionais frente aos “valores tradicionais” da pátria, de modo a “lograr o espírito de conservação e ordem” (ALMEIDA, 2009, p. 66), defendendo que não bastava cultuá-los, era fundamental não contestar sua importância e significação, quase no nível da sacralização simbólica.

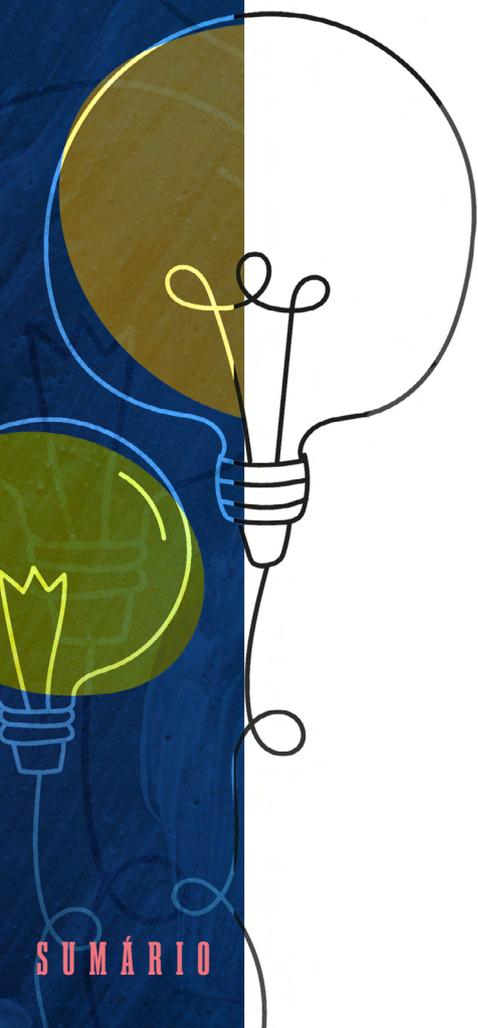
Em paralelo à pedagogia cívica vinculada ao culto dos símbolos nacionais, cabia à disciplina de EMC a tarefa de abordar a vida e obra dos denominados “heróis” da História Pátria, com o intuito de estimular os jovens, no comentário do ministro da Educação na época, o coronel Jarbas Passarinho, a “venerá-los como monumentos nacionais, e porventura ultrapassá-los em seus exemplos de amor à família, ao dever e à pátria, sob a inspiração de Deus” (PASSARINHO..., 1970, p. 4). Segundo os discursos instrucionais, os heróis nacionais encontravam-se “esquecidos pelas autoridades e pelo povo desse país”, tornando-se fundamental “o pagamento dessa dívida de gratidão” (FONTOURA, 1970a, p. 44), exaltando e comemorando-os condignamente pelo menos nas escolas. O ambiente escolar era concebido



enquanto *locus* privilegiado para a formação cívica da juventude, afinal de contas, as “datas cívicas, festejos e comemorações – sem falar das aulas – reforçavam na memória das crianças a saga desses personagens” (MICELI, 1988, p. 18), a partir da constituição de narrativas de caráter positivado. Tais iniciativas pedagógicas vinculavam-se “ao projeto de constituição de uma história calcada em figuras míticas e vultos ilustres” (FERREIRA; SILVA, E., 2014, p. 358), cujos dispositivos de memória deveriam intervir na recuperação de um passado sem conflitos, em nome da identidade dos eventos da História Pátria.

O estudo acerca da trajetória de vida dos “heróis nacionais” constava nos manuais como uma atividade primordial “pelo exemplo, estímulo e sugestão que oferece à nossa juventude” (FONTOURA, 1970b, p. 24). Dentre as personalidades que deveriam ser homenageadas estavam “os grandes vultos que construíram a nacionalidade, [...] os verdadeiros edificadores do caráter da Nação e de suas grandezas” (KELLY, 1970, p. 21). Esses heróis eram constantemente associados às suas “virtudes”, ressaltando seus “grandes feitos” em prol do desenvolvimento nacional. Além disso, os fragmentos históricos eram utilizados de forma a compor a narrativa e torná-la atrativa aos jovens e crianças, buscando “perpetuar uma história comum e exercer um papel de integração, de modo a reforçar o sentimento de pertencimento ao grupo e ofertar suporte à construção de valores” (FERREIRA; SILVA, E., 2014, p. 359) de caráter cívico e patriótico. A intenção era mobilizar recursos de caráter pedagógico dedicados a “forjar nos cidadãos sentimentos de pertencimento que promovessem o patriotismo” (MAIA, 2012, p. 177), por meio da sociabilidade engendrada nas aulas de EMC.

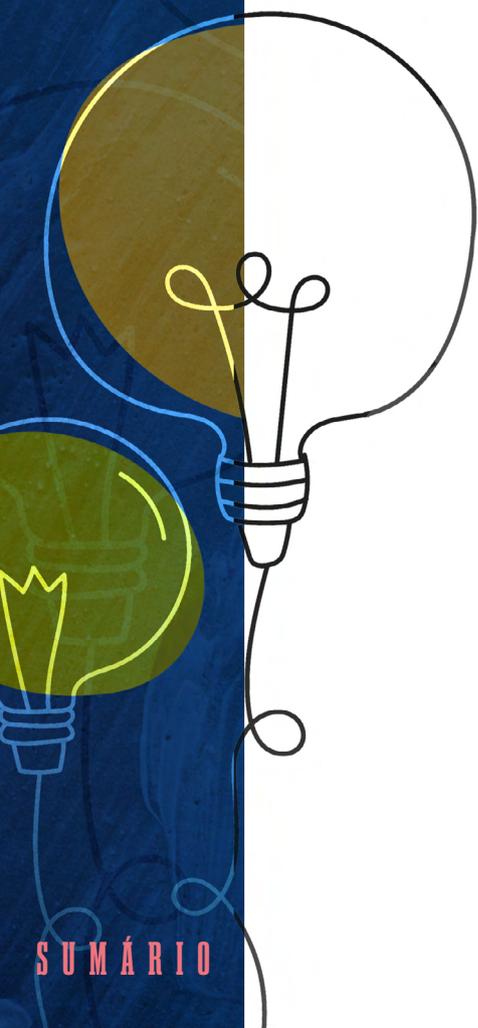
Para atender a esse objetivo, os manuais didáticos indicavam que “um ótimo curso de Civismo” deveria ser pautado em um calendário, instrumento que regeria “todas as grandes datas nacionais, todos os nossos heróis, todos aqueles que dedicaram sua vida ao bem da Pátria ou da comunidade” (FONTOURA, 1970a, p. 23). O processo de



comemoração das datas cívicas assumia um papel de destaque, ao promover a lembrança de eventos pertencentes à História Pátria, com a intenção de constituir “uma narrativa acessível, que mobilizasse meios capazes de atingir um grande público” (GOMES, 2009, p. 2). Deste modo, o denominado Calendário Cívico Nacional tornava-se uma ferramenta eficaz para a sistematização das datas cívicas consideradas relevantes à formação da identidade nacional, conectando-se ao desejo de manutenção e perpetuação do ideário cívico-patriótico. Em consonância com essas questões, convém discutir as formas de apropriação simbólica e comemorativa operadas pela Ditadura Militar no âmbito do Calendário Cívico Nacional, a partir das iniciativas pedagógicas de caráter autoritário implementadas nas práticas cívico-patrióticas.

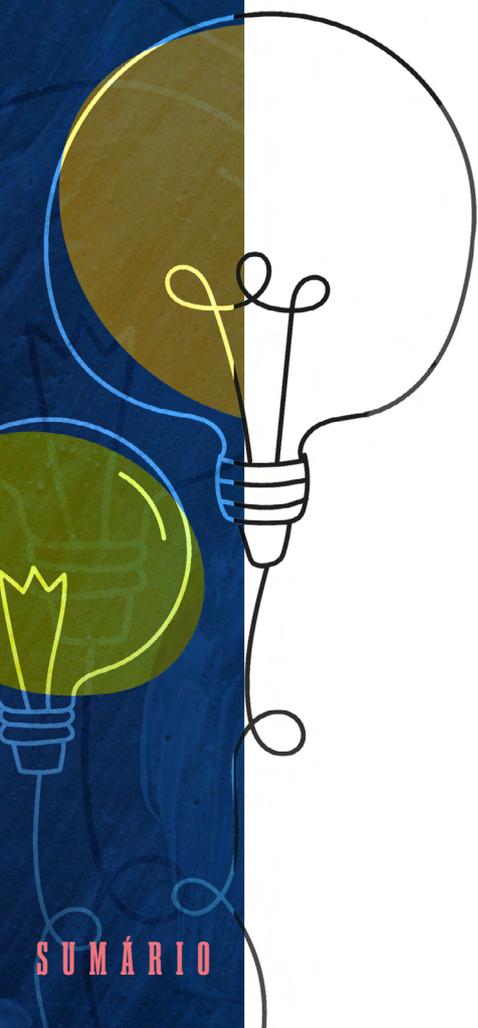
CALENDÁRIO CÍVICO NACIONAL: O PATRIOTISMO ORDENADO PELA MEMÓRIA

A composição de calendários pelas sociedades vincula-se à necessidade de contagem do tempo na experiência humana, permitindo realizar o controle das “atividades econômico-sociais” (LE GOFF, 2013, p. 441) que, por seu intermédio, são ritualizadas e separadas entre os dias de festa e os de “normalidade”. A singularidade delegada aos calendários festivos sustenta-se por meio “dos vínculos particulares que a festa mantém com o tempo”, a partir da “dupla abertura do presente para o passado e para o futuro” (OZOUF, 1989, p. 217). Nesse sentido, a expressividade das manifestações festivas pode ser compreendida por intermédio de uma “teia de malha fina, diante da imensidão de vínculos e nexos criados nos espaços de sociabilidade” (FERREIRA, 2018, p. 243), a partir dos significados compartilhados e reelaborados pelos sujeitos históricos em torno da constituição do real.



Os calendários festivos, ao selecionarem os acontecimentos e eventos considerados representativos da Nação, materializados pela ação comemorativa de datas cívicas, conduziram “à instituição de uma história cronológica dos acontecimentos” (LE GOFF, 2013, p. 477). Por sua vez, a memória constituída em torno das datas cívicas alimenta-se do material produzido pela história, operando uma releitura desses eventos e fornecendo “referências para as lutas contemporâneas” (THIESSE, 2001, p. 12), no sentido de conferir legitimidade às ações do presente por intermédio do passado. É inegável que a memória histórica está em constante reconstrução, tornando-se fundamental compreender os “processos e os atores que intervêm no trabalho de constituição e formalização das memórias” (POLLAK, 1989, p. 4), em especial àquelas vinculadas ao Calendário Cívico Nacional, atentando para as transformações que acompanham as conjunturas históricas e políticas.

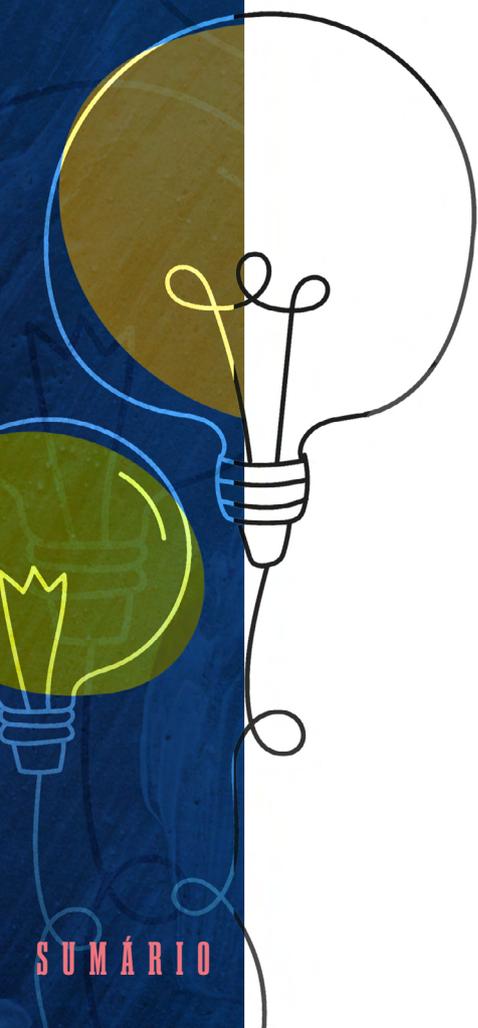
No caso da implementação da ordem política de cunho autoritário vigente após o golpe civil-militar de 1964, as tensões convergiram para a propagação de uma memória histórica “capaz de conferir autenticidade à contemporaneidade [...] com vistas a cristalizar sua monumentalização física ou imagética” (FERREIRA; SILVA, E., 2014, p. 364). Exemplo disso foi a demarcação do Calendário Cívico Nacional, com base nos feriados nacionais, dias santos de guarda, datas relacionadas aos grandes feitos da história militar, políticos, culturais e econômico de destaque. Dentre as datas cívicas contempladas pelos calendários, destacavam-se os acontecimentos históricos considerados representativos para a História Pátria, tais como: 31 de março (aniversário da dita “Revolução Democrática de 1964”, em alusão ao golpe de Estado que implementou a Ditadura Militar no país); 21 de abril (Tiradentes); 22 de abril (Descobrimento do Brasil); 1º de maio (Dia do Trabalho); 7 de setembro (Independência); 15 de novembro (Proclamação da República) e o 19 de novembro (Dia da Bandeira), (Cf.: KELLY, 1970, p. 105-108; FONTOURA, 1970a). Logo, essas publicações organizavam-se em torno do “mé-



todo das efemérides, seguindo a ordem natural do calendário, de 1º de janeiro a 31 de dezembro” (FONTOURA, 1970a, p. 23), pela via da linearidade, onde cada um dos respectivos meses era marcado pelas datas significativas e as personagens históricas a elas associadas.

Uma série de impressos didáticos voltados à demarcação do Calendário Cívico Nacional brasileiro e à comemoração de datas cívicas também se proliferou, originando um rol diversificado de publicações dessa natureza, que acompanharam a implementação da disciplina de EMC no período da Ditadura Militar. Indicativo de tal questão pode ser observado na publicação de um *Calendário Cívico Brasileiro*, em 1970, organizado pelo MEC, durante as comemorações da Semana da Pátria – em alusão à Independência do Brasil – e distribuído em todo o país por ocasião da efeméride. O documento era “composto de 15 páginas com vultos da história do Brasil, em colorido, apresentando ainda um mapa do Brasil com as datas comemorativas, fixas e não fixas” (MEC..., 1970, p. 4), com o objetivo de evidenciar as principais datas cívicas a serem comemoradas e seus respectivos heróis nacionais. Segundo constava no prefácio, escrito por Jarbas Passarinho, o *Calendário Cívico Brasileiro* representava “uma tentativa honesta e admirável de mostrar aos jovens brasileiros o que eles devem aos homens de ontem”, demarcando os ideais de culto aos heróis da nação. Para ele, “os materialistas a serviço da guerra revolucionária” estariam tentando inculcar uma “revisão da História à base de interpretação marxista, para desmerecer os nossos pró-homens, que nos legaram o Brasil Hodierno” (PASSARINHO..., 1970, p. 4).

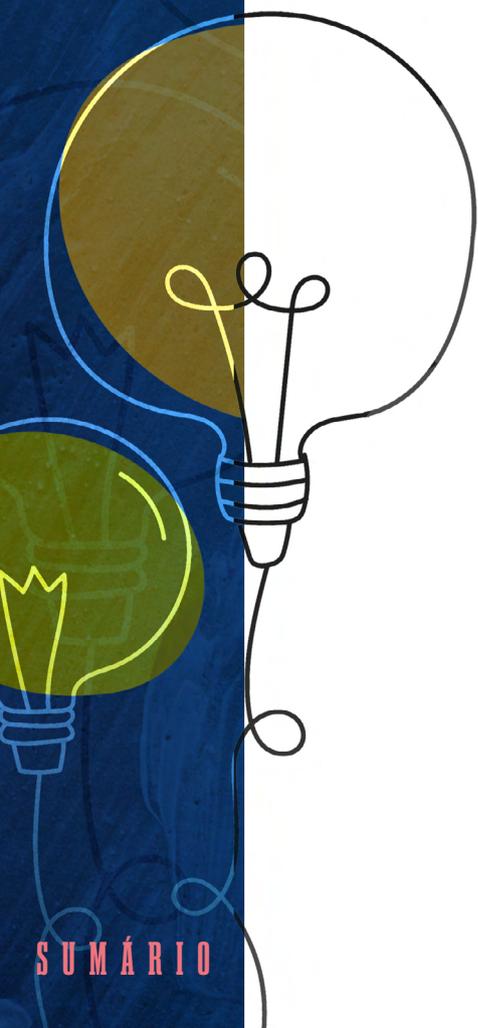
Afro do Amaral Fontoura, filósofo, professor da Escola de Comando e Estado Maior do Exército e autor de inúmeros manuais didáticos de EMC nesse mesmo período (Cf.: MORTATTI; TREVISAN; OLIVEIRA, F.; SALES, 2009, p. 5), também ressaltava “uma enorme crise de civismo no Brasil”, que desencadeou “tristes extremos, em que certo número de jovens desconhece as datas nacionais, não liga para os nossos heróis, não quer saber dos assuntos da nossa Pátria”



(FONTOURA, 1970a, p. 8-9). Segundo Fontoura, as escolas preocupavam-se muito mais com a transmissão de conteúdo das disciplinas escolares do que com a “formação da personalidade” dos jovens. Nessa mesma perspectiva, Celso Kelly, professor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e Diretor do Departamento Nacional de Ensino no MEC (Cf.: ROLLEMBERG, 2010, p. 106) e escritor do manual de EMC, corroborava para a afirmação de que caberia à escola “constituir um exemplo edificante de virtudes cívicas e morais e de respeito à pessoa humana e às suas crenças” (KELLY, 1970, p. 56).

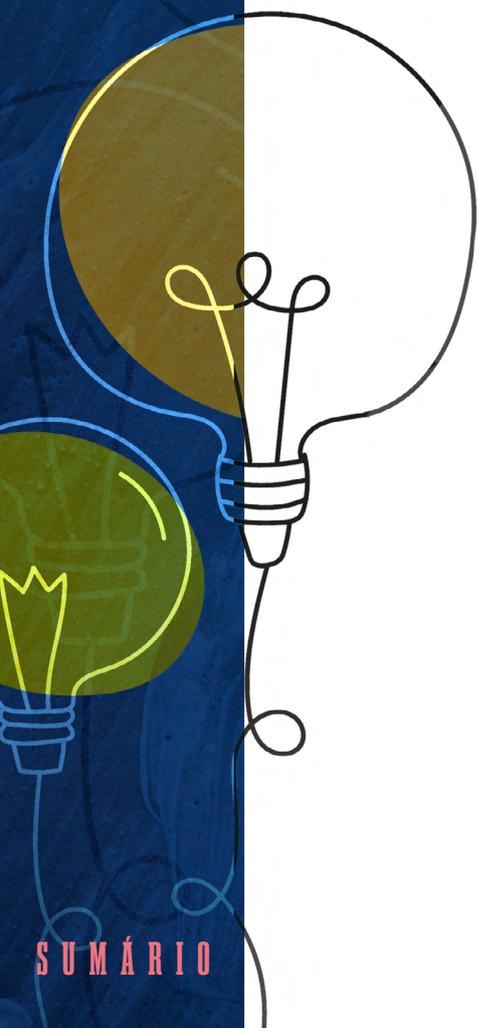
Os discursos dos manuais ressaltavam que em virtude da “grave situação em que estava mergulhando a educação brasileira, não havia outra solução senão a que o Governo adotou: criar novamente a disciplina Educação Moral e Cívica e torná-la obrigatória em todas as escolas de todos os graus!” (FONTOURA, 1970a, p. 9), de forma a legitimar a necessidade de uma disciplina específica para tratar dos assuntos dessa natureza. As narrativas dos manuais afirmavam que tal legislação viria “rasgar novos caminhos para a mocidade brasileira, às vezes mal orientada, mas sempre generosa, boa e entusiasta, decidida a colaborar para o BRASIL-GRANDE que, amanhã, estará entregue a suas próprias mãos” (FONTOURA, 1970b, p. 22), parabenizando os governos “revolucionários” por resgatar o ensino da moral e do civismo.

Ficava nítido que uma das maiores preocupações das publicações didáticas estava articulada ao desejo de recuperação dos ideais cívico-patrióticos perante a juventude brasileira, a partir da implementação de projetos cívicos mediados pelas ações comemorativas. O objetivo era combater a “subversão” de valores considerados tradicionais – como o civismo e o patriotismo – e de recuperar o nacionalismo, do “desenvolvimento do amor à pátria e em afastar os estudantes brasileiros do comunismo” (LIMA, 2019, p. 56). A escola tornava-se local privilegiado para a educação dos jovens a partir desses princípios, concebendo “a educação como dimensão e instrumento estratégico e decisivo” (GOMES, 2009, p. 5) na conscientização dos jovens e crianças.



Por extensão, o Calendário Cívico Nacional era considerado pelas publicações didáticas uma “imprescindível motivação” para a prática do civismo nas escolas, sendo aconselhado ao professor “espicaçar a curiosidade do aluno”, por meio de perguntas como: “você sabem que dia é hoje? Quem é que sabe o que se comemora hoje?”, intencionando estimular os jovens e crianças a participar dos chamados “mais interessantes diálogos” (FONTOURA, 1970a, p. 22-23). A lógica preconizada pelos manuais de EMC abordava a História Pátria a partir de datas cívicas organizadas em uma sequência linear e cronológica dos acontecimentos, seguindo um padrão de verificação contido nos calendários comemorativos. No mesmo ritmo em que essas publicações selecionavam aquilo que deveria ser comemorado ou esquecido, os discursos instrucionais vinculados à EMC operavam um trabalho de constituição de memórias, na medida em que, ao lado dos símbolos nacionais – como o hino e a bandeira – as datas cívicas, alegorias e personagens heroicas assumissem uma função de “simbolização política” (JURT, 2012, p. 495), pautados em uma reinterpretação do “passado em função dos combates do presente e do futuro” (POLLAK, 1989, p. 10). Logo, o Calendário Cívico Nacional pode ser concebido como um “lugar de memória”, expressão cunhada por Pierre Nora, definida enquanto local “material, simbólico e funcional, simultaneamente”, agregando “ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal” combinada com a “chamada concentrada da lembrança” (NORA, 1993, p. 21-22).

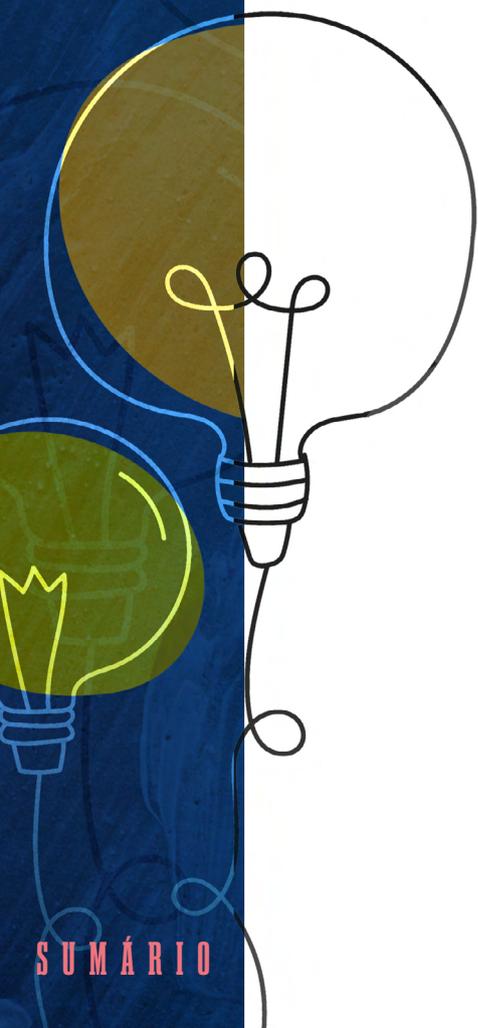
Ao realizar uma sistematização dos eventos históricos que mereciam ser lembrados pela memória coletiva e, ao mesmo tempo, destacar a necessidade de comemorar e rememorar tais datas cívicas, o Calendário Cívico Nacional atribuía um valor simbólico vinculado aos interesses e categorias do momento, extraindo sua significação do contexto real e associando-a aos embates do presente. Cabe destacar que a construção da memória histórica “não é um conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que



operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade” (FERREIRA, 2017, p. 199), com atenção para os processos de reconstrução e reelaboração de significados do passado na contemporaneidade. Deste modo, as comemorações cívico-patrióticas sedimentadas no Calendário Cívico Nacional tornavam-se espaços privilegiados para a difusão de narrativas de caráter legitimador, congregando o culto a determinados elementos vinculados à atuação dos chamados “governos revolucionários”. Nesse cenário, o civismo e o patriotismo seriam como motores para a “radicalização do espírito da nacionalidade” (MAIA, 2012, p. 29-30), estabelecendo significados simbólicos e ritualísticos no ato de rememoração das datas cívicas nacionais.

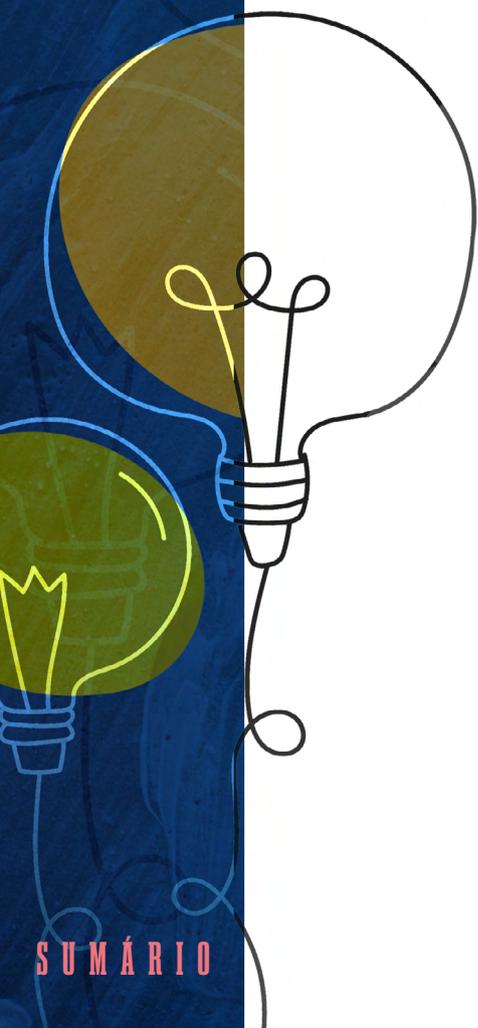
Os manuais didáticos não se cansavam de aconselhar a prática das denominadas homenagens cívicas no ambiente escolar pelo menos “uma vez por semana”, imbuídas do “máximo de organização, seriedade, disciplina e respeito”. Era imprescindível que essas ritualísticas fossem iniciadas “sempre com o hasteamento da bandeira [...] ao som do Hino Nacional, cantado por todos os presentes” (FONTOURA, 1970a, p. 39-40), conforme as disposições do próprio Decreto-Lei 5.700 (1971), acerca da representação dos símbolos nacionais. As práticas e discursos cívico-patrióticos preconizados pela EMC e reforçadas pelo Calendário Cívico Nacional, recorriam a tendências disciplinadoras, no afã de disseminar padrões comportamentais alinhados com os propósitos governamentais, voltados à conscientização dos cidadãos e à incorporação dos valores “autênticos” da nacionalidade, expressos por meio dos símbolos e heróis nacionais.

Os elementos vinculados ao amor à pátria também eram destacados pelos manuais didáticos, tais como: o “sentimento de amor ao Brasil e às suas cousas”, combinado com o “conhecimento e manifestação de respeito aos símbolos da pátria”, além do sentimento de admiração “pelos grandes feitos nacionais” (FONTOURA, 1970b, p. 160). O patriotismo era considerado elemento fundamental para a formação da



cidadania, capaz de incitar o “sentimento de fidelidade” nacional “para com o passado no que deixou afirmativo e para com o futuro, no cumprimento do dever de levar ao acervo espiritual a contribuição nova de cada geração” (KELLY, 1970, p. 22). Por isso, era imprescindível que os jovens cultuassem símbolos do passado glorificantes da nação brasileira, constituindo os anseios e projetos para o futuro do país e assumindo um papel específico atribuído a sua geração. Tal concepção de patriotismo corroborava a formação de cidadãos úteis e gratos “a Deus e à proteção do Estado” (ALMEIDA, 2009, p. 28), capazes de reconhecer os grandes feitos e os símbolos cívicos nacionais. Tornava-se evidente que o processo de comemoração e rememoração de datas cívicas cumpria uma função estratégica nesse universo, congregando uma releitura dos fenômenos vinculados à História Pátria, a partir da necessidade de “encontrar no passado uma legitimidade histórica que permita consolidar a memória coletiva” (SILVA, H., 2002, p. 425) no presente.

A concepção de civismo e patriotismo era sustentada também pelo conceito de cidadania, que passou a ser interpretado de maneira específica, “definindo prioritariamente os deveres dos cidadãos” para com a Nação, em circunstâncias as quais “qualquer ação do Estado em defesa da nação encontrava-se legitimada” (MAIA, 2012, p. 173), mediante a “crise moral e cívica” apontada. Os manuais didáticos salientavam que uma das mais importantes características atribuídas ao ensino da EMC pautava-se na ideia de transformação do “indivíduo num cidadão” (KELLY, 1970, p. 53). A cidadania era compreendida enquanto “conjunto de direitos e deveres do indivíduo perante sua Pátria, seu Estado, sua comunidade” (FONTOURA, 1970a, p. 20), com a intenção de demarcar quais eram os comportamentos considerados “desejáveis” para sua integração no meio social. Nos manuais de EMC ressaltava-se a necessidade de “transferência do egoísmo, do egocentrismo, do autoritarismo e da vaidade da criança e do adolescente” rumo ao “intercâmbio de valores e ações, em soma de esforços pelo bem comum” (KELLY, 1970, p. 39).

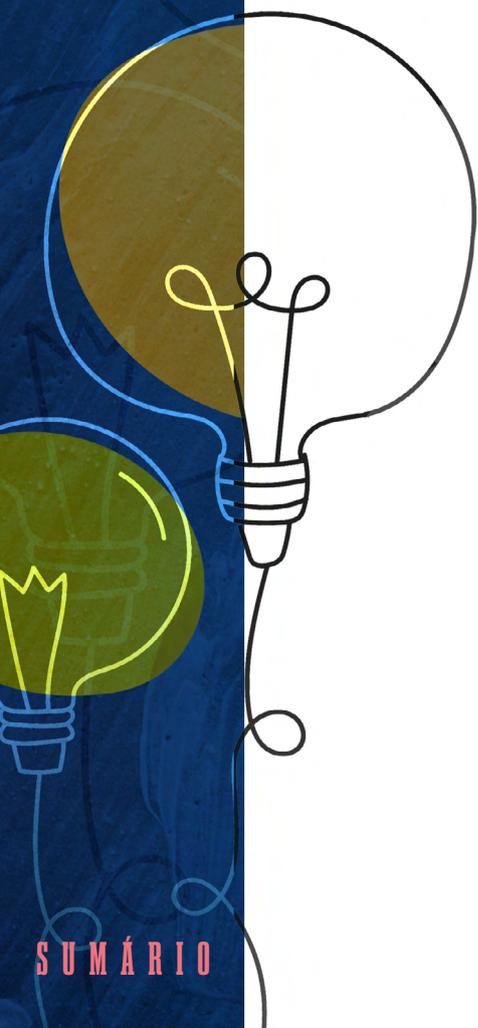


Nas políticas pedagógicas vinculadas à EMC constava um esforço “de enquadramento da personalidade dos alunos no entrelaçamento entre obrigações e responsabilidades a serem desempenhadas” na vida em comunidade, de acordo com aquilo que se considerava um “modo de vida ordeiro, espiritual e patriótico” (GUSMÃO; HONORATO, 2019, p. 23), definido pelos grupos atuantes no regime autoritário.

CONCLUSÕES

Os dispositivos simbólicos e ritualísticos atrelados às comemorações de datas cívicas fundamentam-se nos padrões narrativos de caráter cívico-patriótico e os atos comemorativos carregavam em si uma profusão de projeções de memória voltadas à representação do passado pela via das múltiplas experiências pessoais. Isso significa dizer que os elementos fornecidos pela História sustentaram um enquadramento da memória no governo autoritário, tornando-se imprescindível pensar a rememoração de acontecimentos considerados fundamentais no debate sobre o ensino e a pesquisa em História do Brasil, a partir da problematização das datas cívicas vinculadas ao chamado Calendário Cívico Nacional e à disciplina de Educação Moral e Cívica no período de 1970-1971.

Embora a preocupação em educar os jovens brasileiros a partir de princípios cívico-patrióticos já se manifestasse antes de 1969, a radicalização política e a ascensão da denominada “linha dura” na Ditadura Militar foram condições fundamentais para forjar as bases de implementação da disciplina de Educação Moral e Cívica em todas as instituições de ensino básico no país. As inspirações advindas da Doutrina de Segurança Nacional, preconizadas pela Escola Superior de Guerra corroboravam a determinação de práticas morais, cívicas e patrióticas alinhadas com os intentos políticos denominados “revolucionários” pelo



governo autoritário, a partir da necessidade de reafirmar a soberania nacional e afastar a juventude das ameaças consideradas “subversivas” à ordem cívica. Deste modo, fica evidente que o processo de implementação da EMC esteve vinculado ao desejo governamental de “conscientizar” a juventude mediante uma suposta “crise do civismo”.

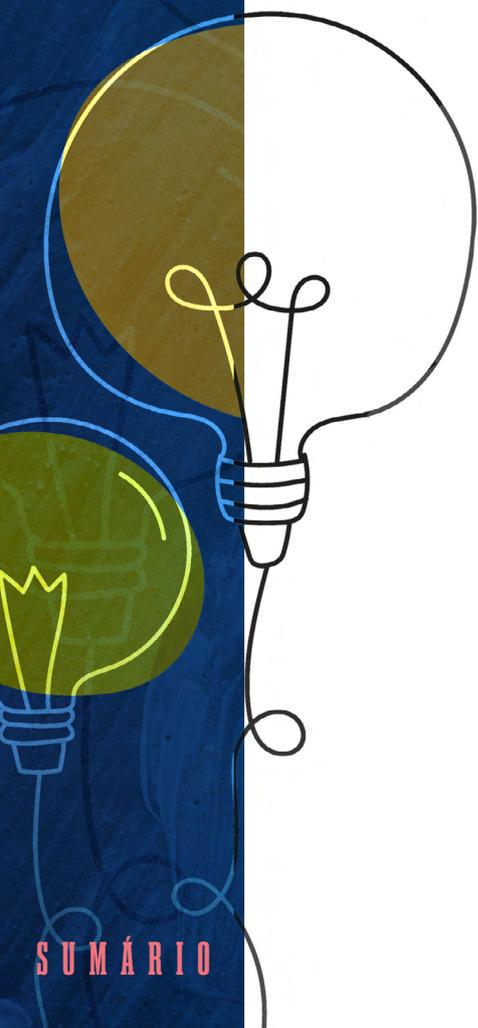
A escola cumpriria um papel central ao difundir as práticas cívico-patrióticas aos estudantes, de modo a mantê-lo afastados de comportamentos que subvertiam a “moral” e as “tradições nacionais” preconizadas pelo regime autoritário. O culto aos símbolos nacionais, como o hino, a bandeira e o panteão de heróis, buscava congregar a participação de estudantes em atos cívicos que demarcavam um sentido de unidade ao país. A legitimação e padronização dos chamados “bons cidadãos” cívicos era preconizada pelos manuais de EMC por intermédio de heróis nacionais, considerados modelos de conduta. O propósito era indicar comportamentos exemplares aos jovens cidadãos, convocando-os para o cumprimento de seus deveres para com a Pátria, no culto aos símbolos e tradições nacionais, por meio de solenidades e práticas cívico-patrióticas padronizadas e desprovidas de criticidade ou discussões sobre os processos históricos que figuravam as datas cívicas em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar**: um estudo de manuais didáticos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos, 2009.

BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 14.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BRANDÃO, Marcelo. Mourão diz que retorno do ensino de educação moral e cívica é avaliado. **Agência Brasil**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc>>



com.br/politica/noticia/2019-06/mourao-diz-que-retorno-do-ensino-de-educacao-moral-e-civica-e-avaliado>. Acesso em: 27 dez. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

FERREIRA, Cristina. Cinquenta Anos do Golpe Civil-Militar: ordem cívica e ilegalidade no início do governo ditatorial no Brasil (1964-1965). **Passagens**, Niterói, v. 9, n. 2, maio/ago. 2017.

FERREIRA, Cristina. **Contrastes e prazeres da sociabilidade dos trabalhadores têxteis de Blumenau (1958-1968)**. Blumenau: Edifurb, 2018.

FERREIRA, Cristina; SILVA, Evander Ruthieri Saturno da. O retorno do imortal: D. Pedro I mitificado pelos militares nas representações imagéticas das Revistas O Cruzeiro e Manchete no Sesquicentenário da Independência (1972). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, jan./abr. 2014.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SC, São Paulo, 2006.

GOMES, Angela Maria de Castro. República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal. **SNH XXV**. Julho, 2009.

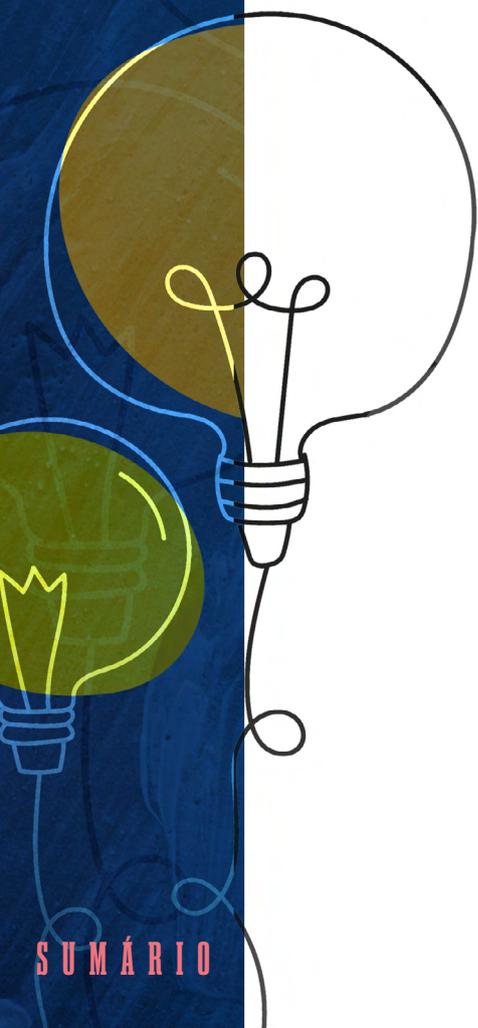
GUSMÃO, Daniele Cristina Frediani; HONORATO, Tony. Ideais de homem civilizado veiculados nos livros didáticos de educação moral e cívica na ditadura civil-militar. **Revista História da Educação**, v. 23. 2019. [S.I.].

JOFFILY, Mariana. O aparato repressivo: da arquitetura ao desmantelamento. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RINDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

JURT, Joseph. O Brasil: um Estado-Nação a ser construído: o papel dos símbolos nacionais, do Império à República. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3. 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7.ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2013.

LERNER, Samara Lima Tavares Mancebo. Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: o projeto de socialização político-ideológico contido



na disciplina de Estudo de Problemas Brasileiros. Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 137, out./dez. 2016.

LIMA, Gabriel Amato Bruno de. **Aula prática de Brasil no Projeto Rondon: estudantes, ditadura e nacionalismo**. São Paulo: Alameda, 2019.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. In: GOMES, Ângela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs.). **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MAIA, Tatyana de Amaral. **Os cardeais da cultura nacional: o Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói a memória). In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001.

MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. São Paulo: Contexto, 1988.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; TREVISAN, Thabatha Aline; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; SALES, Gizelma Guimarães Pereira. Manuais para a formação de professores primários (1940-1960) e a conformação de práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil. **Seminário Brasileiro Livro e História Editorial 2**. Maio, 2009.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

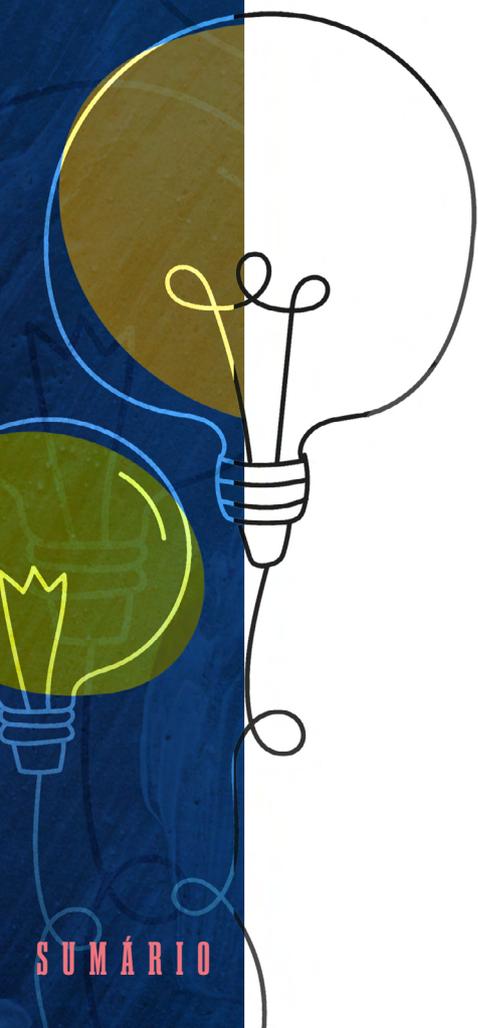
NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão. **História e historiografia**, Ouro Preto, n. 13, dez. 2013.

OZOUF, Mona. A festa: sob a Revolução Francesa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

PEDUZZI, Pedro. MEC anuncia 54 escolas selecionadas para o programa cívico-militar. **Agência Brasil**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-11/mec-anuncia-54-escolas-selecionadas-para-o-programa-civico-militar>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.



PROST, Antoine. As palavras. In: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV / Ed.UFRJ. 2003.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ROLLEMBERG, Denise. As trincheiras da memória: a Associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974). In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (org.). **A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2013.

SILVA, Helenice Rodrigues. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002.

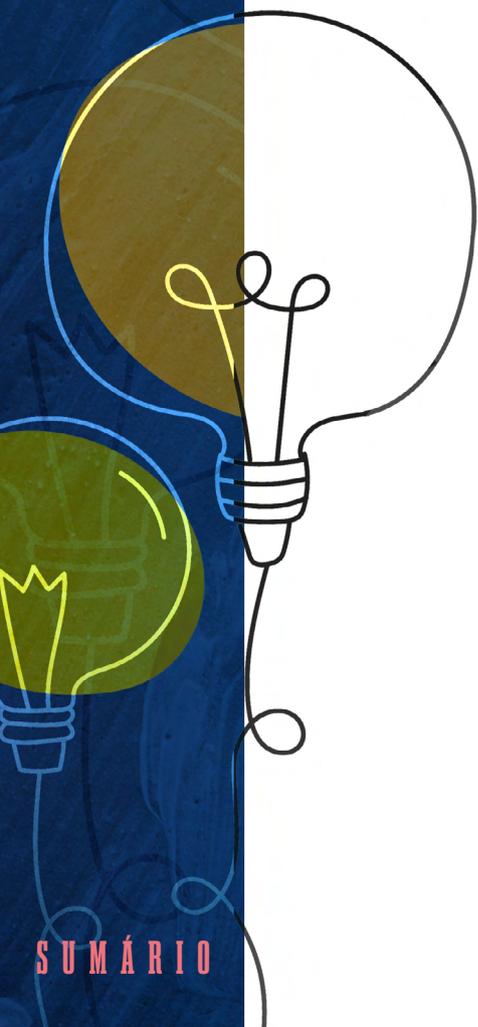
SILVA, Renán. **Lugar de dúvidas: sobre a prática de análise histórica – brevíssimo de inseguranças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 15, 2001.

FONTES

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CVII, n. 8, p. 7769, 12 set. 1969.

BRASIL. Lei nº 5.700, de 1 de setembro de 1971. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1971.



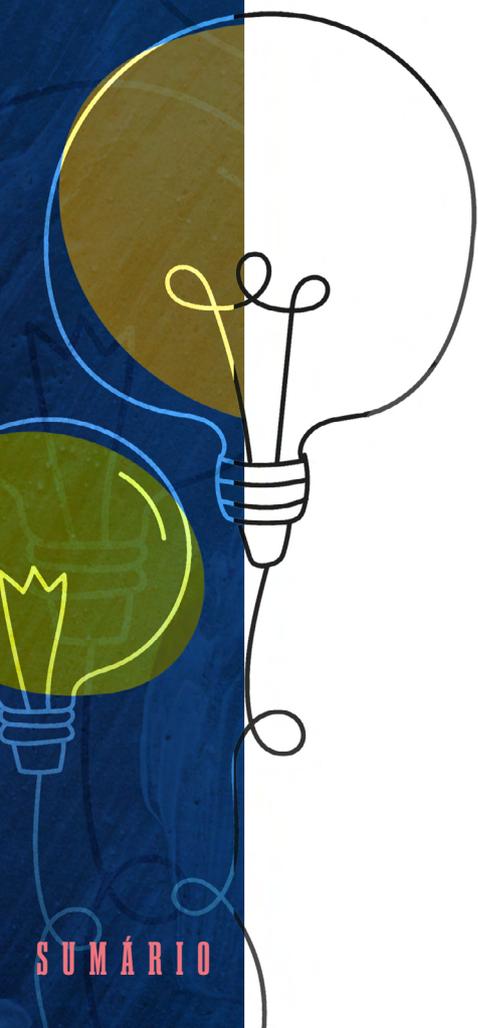
FONTOURA, Afro do Amaral. **Calendário Cívico**: 1º semestre. 3.ed. Rio de Janeiro, 1970a.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Princípios de educação moral e cívica**. Rio de Janeiro, 1970b.

KELLY, Celso. **Introdução à Educação Moral e Cívica**. Rio de Janeiro. 1970.

MEC lança calendário cívico. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Ano L, n. 15055, 04 set. 1970. Primeiro Caderno, p. 4.

PASSARINHO lança “Calendário Cívico”. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Ano LXXX, n. 129, 04 set. 1970. Primeiro Caderno, p. 4.

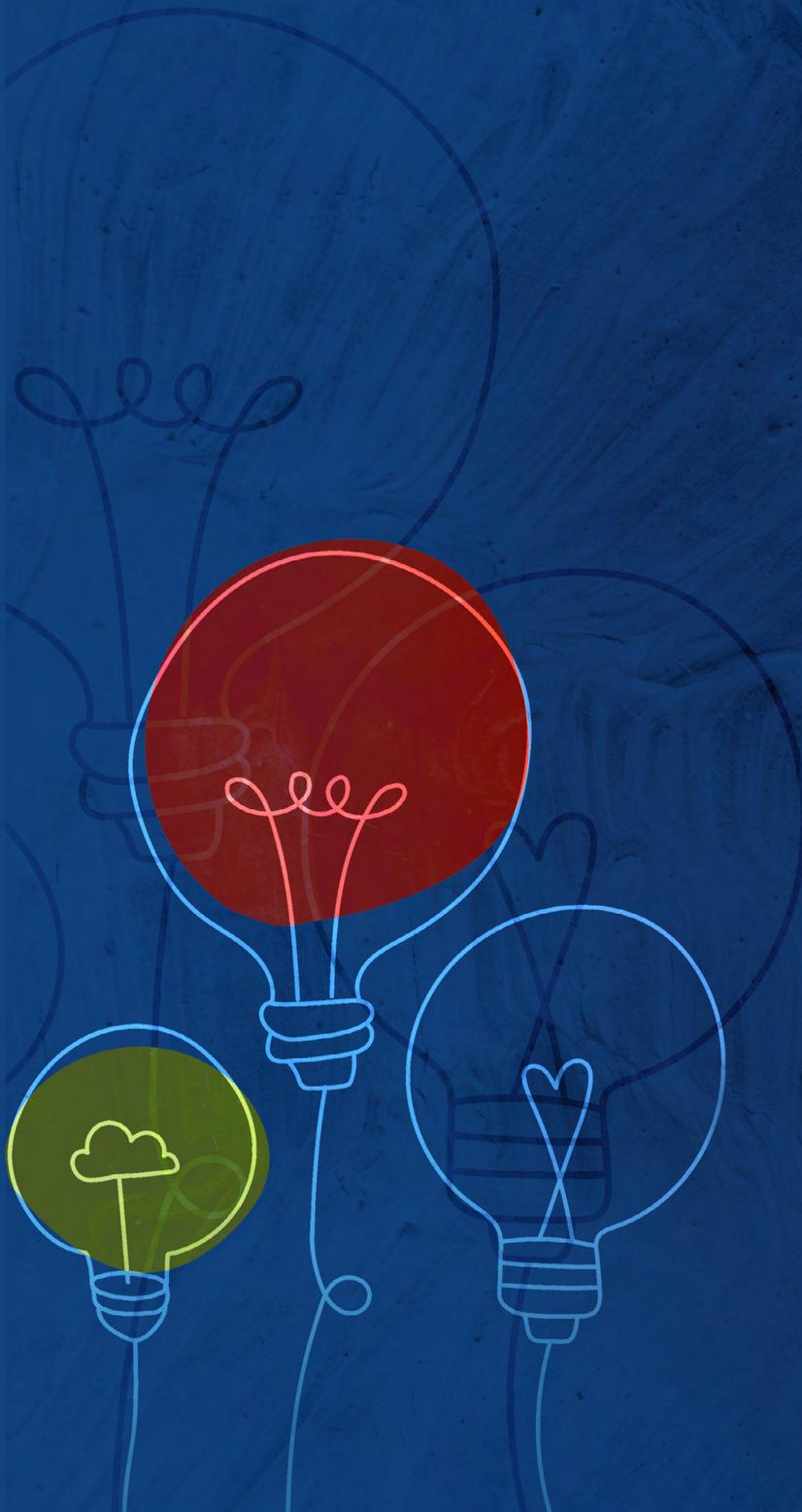


9

Ana Paula dos Santos Silva
Francisca Maria Cerqueira da Silva
Bernard Arthur Silva da Silva

EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NA ESCOLA INCLUSIVA: o desafio do ensino bilíngue

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.005.208-231](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.005.208-231)



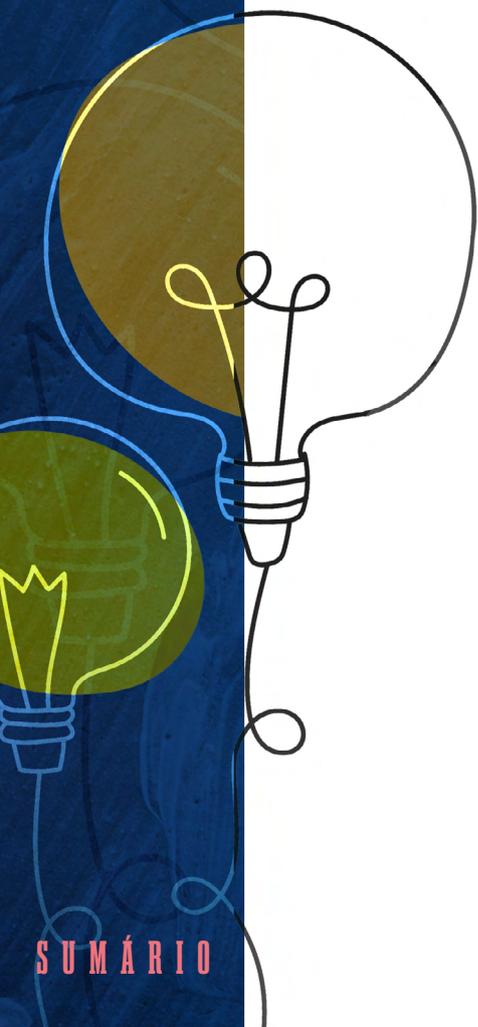
INTRODUÇÃO

Atualmente a educação de pessoas surdas segue o modelo bilíngue, que de modo geral, deve ser sistematizado a partir do ensino da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). No entanto, ainda é um grande desafio organizar a educação desses sujeitos, baseada na legislação vigente, atendendo ao menos esse critério de ensino.

A comunidade surda, constituída também de sujeitos ouvintes (família, intérpretes, professoras/es, amigos etc.), deu início à luta em prol do reconhecimento, sobretudo, da sua língua natural. Algumas pesquisas apontam que a partir da década de 90, o movimento surdo, juntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis e outros movimentos sociais, reivindicaram direitos de pessoas com deficiência. Para as pessoas surdas, essa luta culminou na aprovação da Lei nº 10.436/2002, conhecida como a lei de Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão de pessoas surdas do Brasil.

A oficialização da língua de sinais, pela perspectiva de Netto (2017), foi o resultado de um processo sistematizado e dedicado do movimento surdo, que além de lutar pelo uso de sua língua, reivindicou o reconhecimento do Estado brasileiro de que a “LIBRAS é uma língua oficial no país, e ainda, é a primeira língua da comunidade surda brasileira” (NETTO, 2017, p. 140).

Após a oficialização da lei de Libras, o governo brasileiro sancionou o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta essa lei. Este documento, teoricamente, tem o objetivo de garantir o ensino bilíngue, Libras como (L1) e Língua Portuguesa como (L2) (na modalidade escrita); inserir a Libras como disciplina obrigatória nas licenciaturas; a formação de professora/o de Libras, tradutora/o e intérprete de Libras

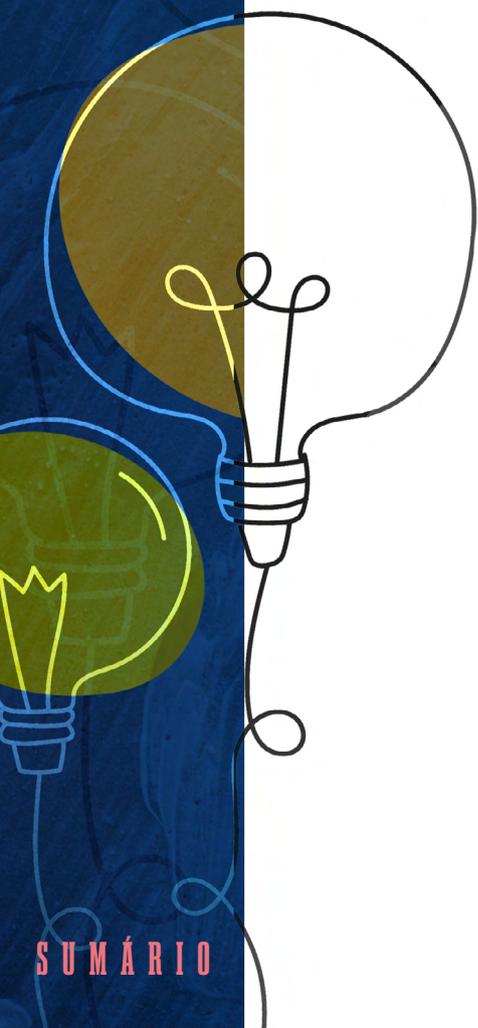


e Língua Portuguesa; e, garantia do direito à educação de pessoas surdas e com deficiência auditiva etc. O Decreto é resultado do diálogo do poder público com a sociedade que defende a educação bilíngue para pessoas surdas, conforme aponta Lodi (2013). Para a autora, o documento foi constituído “em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras” (LODI, 2013, p. 54).

A Política de Inclusão viabilizou para as pessoas surdas, e com outras especificidades (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), o direito de estarem incluídas em escolas e salas comuns nos sistemas de ensino público e privado. Nessa perspectiva, a Educação Especial foi incluindo pessoas surdas com pessoas ouvintes em escolas comuns, garantindo às pessoas surdas o direito a duas matrículas: uma no ensino comum e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste sentido, garantir que pessoas surdas estejam junto com as ouvintes em escolas comuns e que as mesmas tenham direito a duas matrículas, não significa que as pessoas surdas estarão incluídas. Compreendemos que a inclusão de surdos no ensino comum só será de fato alcançada se o ensino bilíngue for colocado em prática, conforme prevê a legislação sobre a educação de surdos. Diante disso,

o ideal é que na inclusão nas escolas de ouvintes, que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura, que recebam apoio de professor especialista conhecedor da língua de sinais. [...]. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores surdos, que auxiliem o professor regente e trabalhem com a língua de sinais na escola. (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 41).

Conforme a legislação brasileira, a inclusão educacional de pessoas surdas deve acontecer por meio do ensino bilíngue, isto é, com a oferta do ensino de duas línguas. Além disso, as escolas devem garantir o serviço de tradutor/intérprete de Libras/Língua Por-

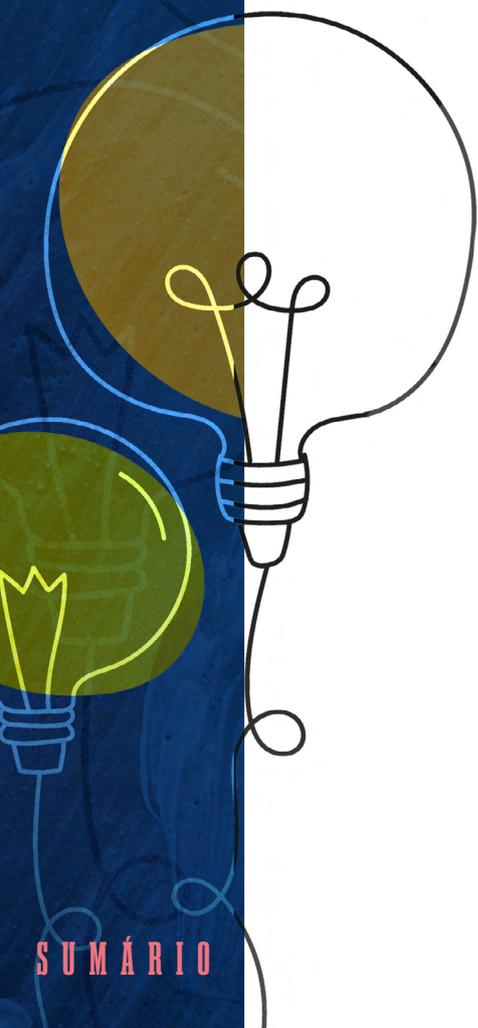


tuguesa, assim como ofertar Libras para as/os alunas/os ouvintes da escola. Somente desta forma, é que podemos pensar em uma educação inclusiva para pessoas surdas.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o mesmo deve ser ofertado em Libras e na Língua Portuguesa, e sempre que possível, as pessoas surdas devem estar em contato com seus pares nas escolas comuns. Ainda conforme a Política de Educação Especial, o AEE deve ser realizado por profissionais com conhecimentos específicos “no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (BRASIL, 2008, p. 12).

Isto posto, este texto discorre sobre o processo de inclusão escolar de pessoas surdas em uma escola da rede municipal situada na zona urbana da cidade de Xinguara, no Pará (PA). A pesquisa foi desenvolvida ao longo dos anos 2018 e 2019, como parte das atividades realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos (GPES) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O Grupo envolveu alunas/os de diferentes cursos de graduação, juntamente com docentes da UNIFESSPA e da Educação Básica de Marabá e outras cidades da região do sudeste paraense, com o objetivo de desenvolver pesquisas na área da surdez e da educação de surdos, principalmente onde há *campis* da UNIFESSPA, com a finalidade de promover discussões, produção de trabalhos, bem como divulgar os conhecimentos acerca da educação de surdos na região.

O estudo foi realizado com a finalidade de compreender como está se desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas incluídas em salas comuns. Para isto, consultamos referências sobre a temática da surdez em uma perspectiva pedagógica, assim como a análise da legislação referente à educação de surdos e os documentos locais tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *locus* da pesquisa, Plano Municipal de Educação e resumo de matrículas do Atendimento Educacional Especializado, doravante (AEE) etc.



ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

As pessoas surdas no Brasil têm como marco histórico a oficialização de sua língua natural, Lei nº 10.436/2002, a lei de Libras, que foi o resultado da luta por direitos de cidadania, indenitários, sociais e culturais. Nessa perspectiva, Brito (2016, p. 767) destaca que a oficialização da Libras foi resultado de um processo de luta e reivindicação, inicialmente, por “direitos sociais de cidadania, à comunicação em igualdade de oportunidade”. Ainda conforme este autor, na década de 1990 o movimento surdo se concentrou em direção a uma campanha em defesa da oficialização de uma “comunicação sinalizada”, com o objetivo de reconhecimento jurídico e social.

A lei nº10.436/02, além de reconhecer a Libras como meio de expressão e comunicação, da mesma forma a compreende como um “sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria [que] constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, art. 1º parágrafo único). Dessa forma, a lei destaca que a Libras tem morfologia e semântica própria, sendo distinta da estrutura da Língua Portuguesa. Além disso, a lei estabelece que os sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) garantam a inclusão em cursos de formação na área da educação especial, fonoaudiologia e para a formação docente, nos níveis Médio e Superior; e formação para o ensino de Libras.

A educação de surdos deve ser sistematizada conforme o Decreto nº 5.626/05. Com base neste documento, deve ser garantida a inclusão de alunos surdos e ouvintes nos ensinos Infantil e Fundamental I em escolas e classes de educação bilíngue³² com professores bilíngues. Da mesma forma, as escolas comuns da rede comum de

³² Escolas e classes de educação bilíngue segundo este documento são “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

ensino ou escolas bilíngues de ensino Fundamental II, ensino Médio e educação Profissional para alunos surdos e ouvintes, juntamente com docentes de áreas distintas a par das singularidades linguísticas das pessoas surdas e tradutores e intérpretes Libras-Língua Portuguesa. Faz parte também da organização da educação de surdos, os serviços de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa nas salas de aula e em outros espaços educacionais, o uso de equipamentos de tecnologia e acesso à literatura, assim como informação acerca da singularidade linguística da pessoa surda (BRASIL, 2005, p. 8).

Historicamente, a educação de surdos foi desenvolvida baseada em três abordagens distintas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.³³ Nos interessa aqui a abordagem atual, a proposta bilíngue que “visa capacitar a pessoa com surdez³⁴ para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 7). Portanto, com base nessa perspectiva, o modelo de educação pautado no bilinguismo é o mais adequado para desenvolver a inclusão de pessoas surdas tanto na escola quanto no meio social.

Fundamentados nesse modelo, Quadros e Schimiedt (2016) enfatizam que o contexto bilíngue da pessoa surda é representado a partir da “co-existência da língua brasileira de sinais e da Língua Portuguesa”, o que não acontece de forma satisfatória, devido à complexidade da educação brasileira de modo geral. Com base nesse aspecto, as autoras compreendem que

No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que

³³ Sobre as abordagens oralista e da comunicação total, Cf. GOLDFELD (2002).

³⁴ Conforme discussões recentes a expressão “pessoa com surdez” é inadequada, pois não há um momento em que a pessoa surda fique “sem” a surdez. Portanto, fora das citações de publicações anteriores a esta discussão, este texto usa a expressão mais atual “pessoa surda”.

apresenta no dia a dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13).

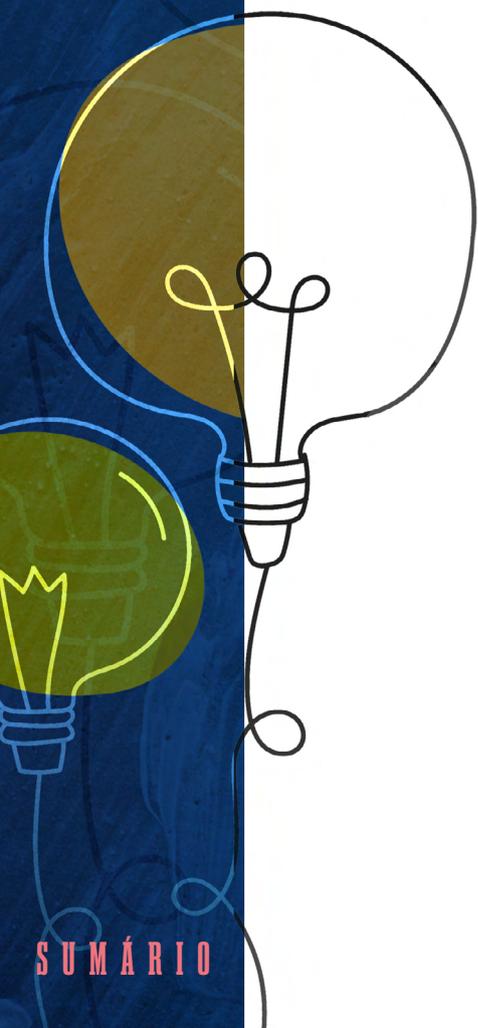
Neste sentido, o processo de inclusão escolar de pessoas surdas está ligado ao reconhecimento da existência simultânea de duas línguas distintas; e a compreender as especificidades do cotidiano que cada sujeito surdo carrega consigo para a escola.

Ainda no que concerne ao modelo bilíngue na educação das pessoas surdas, Slomski (2011) ressalta que a proposta de educação bilíngue “baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez”, ou seja: contraposto ao modelo medicalizado que tem uma visão patológica da surdez. Pontua também que está fundamentada “em estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda” (SLOMSKI, 2011, p. 61), o que demonstra, portanto, que implementar uma proposta de educação bilíngue está para além da inserção de duas línguas no contexto educacional das pessoas surdas.

Ainda para esta autora, a educação bilíngue deve priorizar um espaço de utilização da língua natural das pessoas surdas – a Libras –, assim como o direito do surdo de obtê-la naturalmente, no entanto, esse não é um processo fácil, pois a implementação dessa proposta nos sistemas educacionais depende de diversos fatores, conforme ressalta a autora no trecho a seguir:

a implementação de uma proposta educacional bilíngue para surdos envolve problemas complexos, uma vez que implica mudanças de concepção e reorganização de modos de atendimento da condição bilíngue da criança surda em várias esferas institucionais, tais como a família, a escola etc. (SLOMSKI, 2011, p. 61).

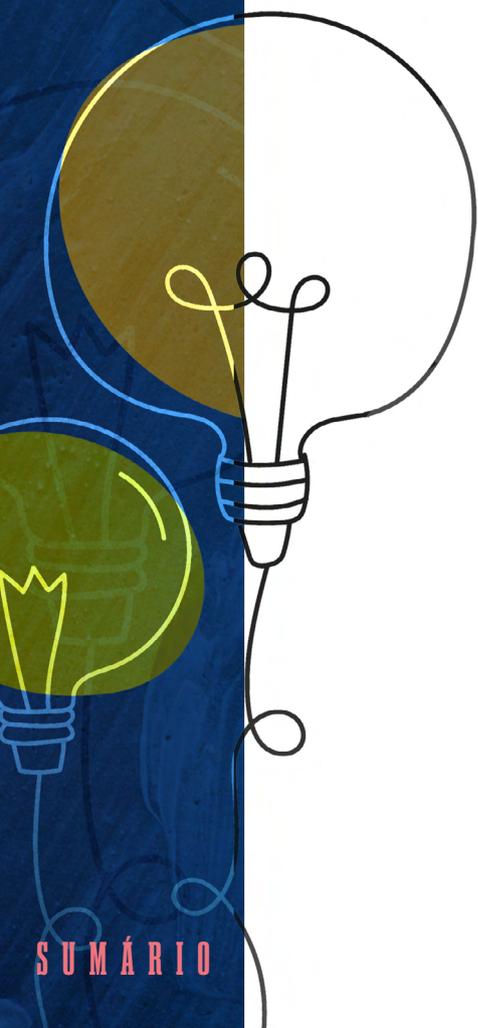
Assim, a educação bilíngue para pessoas surdas para além de fazer parte da complexidade que perpassa o contexto escolar de modo geral, envolve problemas de muito mais difícil resolução e depende sobretudo de ações político-governamentais, o que tem se dado de forma distinta em cada estado e município.



Sobre essa questão, Quadros e Schmiedt (2006) discorrem sobre algumas diferenças na organização da educação de surdos. De acordo com elas, há lugares com escolas bilíngues, em que a Libras é ensinada como (L1) (primeira língua) e a Língua Portuguesa como (L2) (segunda língua na modalidade escrita); há também Libras como (L1) e Língua Portuguesa como (L2) em salas de ensino Infantil e Fundamental I, e no ensino que se segue, a Língua Portuguesa é a língua de instrução, porém neste caso, há intérpretes de Libras nas salas de aula e o ensino de Língua Portuguesa como (L2) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde funciona o AEE. Há ainda os Estados nos quais os intérpretes acompanham os alunos desde o início da escolarização; e, na pior das hipóteses, têm Estados em que os docentes, infelizmente, desconhecem a Libras e as escolas estão desprovidas de estrutura e de recursos humanos que garantam o direito à educação, comunicação e informação para a comunidade surda em geral.

PERCURSO DA PESQUISA E ANÁLISE DA REALIDADE PESQUISADA

A pesquisa aqui abordada foi realizada, na cidade de Xinguará-PA, iniciada em 2018 e finalizada no ano de 2019, no âmbito da escola pública. Além da análise bibliográfica sobre a temática da educação de surdos, educação inclusiva e educação especial, buscou-se consultar a legislação vigente sobre a Libras e a educação de surdos no Brasil; analisou-se os documentos locais como o Plano Municipal de Educação-PME, o registro das matrículas do AEE e o Projeto Político Pedagógico da escola *Iócus* da pesquisa, bem como realizou-se entrevistas estruturadas e semiestruturadas na Secretaria Municipal de Educação, no Centro de Atendimento Educacional Especializado-CAEEEX; com a docente do AEE/SRM da escola que atende alunos surdos; com os intérpretes de Libras-Língua Portuguesa; e com uma docente da sala comum.

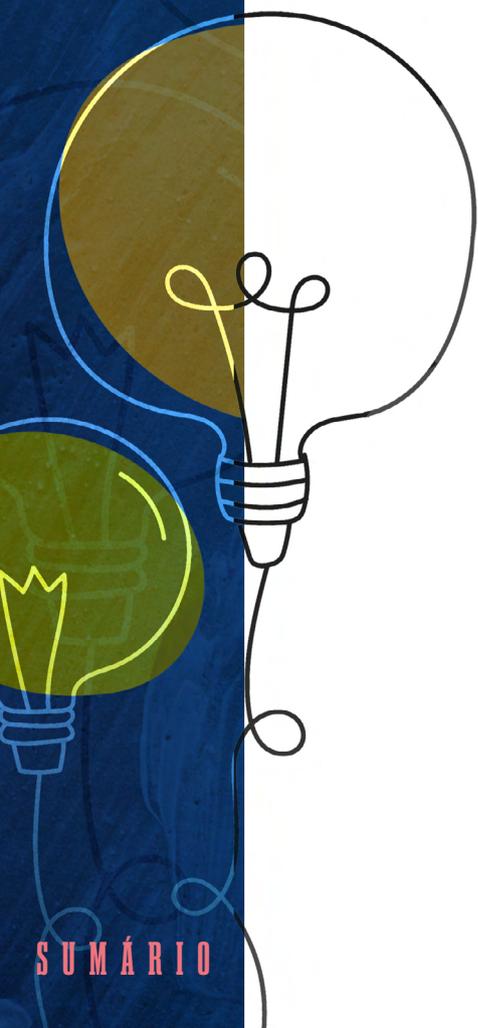


A partir da consulta à legislação sobre a Libras e a educação de surdos, sobretudo a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05, e às referências sobre a educação especial de modo geral, educação inclusiva e educação de surdos, examinou-se os documentos locais, conforme já citados; em seguida transcreveu-se as entrevistas, o conteúdo dos questionários aplicados para a obtenção de dados da pesquisa, e após essa sistematização se procedeu a análise para apresentar e discutir os resultados.

O município de Xinguara, de acordo com o censo de 2014, tem 40.753 habitantes com uma extensão de 3. 779,40 Km²; e foi emancipado no ano de 1982. No ano de 2015, a Prefeitura Municipal sancionou a Lei nº 931 de 12 de junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME), com a vigência de 10 anos, a partir da data de publicação. Conforme o documento, a educação de Xinguara “dispõe de rede pública [...] municipal, estadual, federal e privada” para a oferta de educação básica e superior (XINGUARA, 2015, p. 4).

O presente texto se originou, portanto, da pesquisa realizada no município. As informações mais gerais, como número de matrículas de surdos nas escolas, quantidade de SRM e de profissionais que atuam com o apoio aos alunos surdos, foram coletadas no Centro de Atendimento Educacional Especializado de Xinguara (CAEEX), responsável pela organização da Educação Especial no município, prestando serviços e atendimentos nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, e Psicopedagogia, funcionado das 7h às 13h, de segunda a sexta.

O CAEEX acompanha toda a demanda da Educação Especial da cidade, e não somente as questões direcionadas aos alunos surdos. Segundo a coordenação, antes da instalação do Centro não havia um local fixo para desenvolver as atividades necessárias da Educação Especial, mas o serviço de acompanhamento já existia dentro da Secretaria de Educação. O centro funciona com parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde de Xinguara.



A criação do Centro Especializado faz parte da proposta de uma Educação Inclusiva no país, que visa a criação de uma rede de apoio intersetorial, assim como interdisciplinar, na implementação das políticas públicas, como pautado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; b) Atendimento educacional especializado; c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e) Participação da família e da comunidade; f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2015, p. 37).

Este documento também ressalta que para assegurar a interseccionalidade na implementação das políticas públicas:

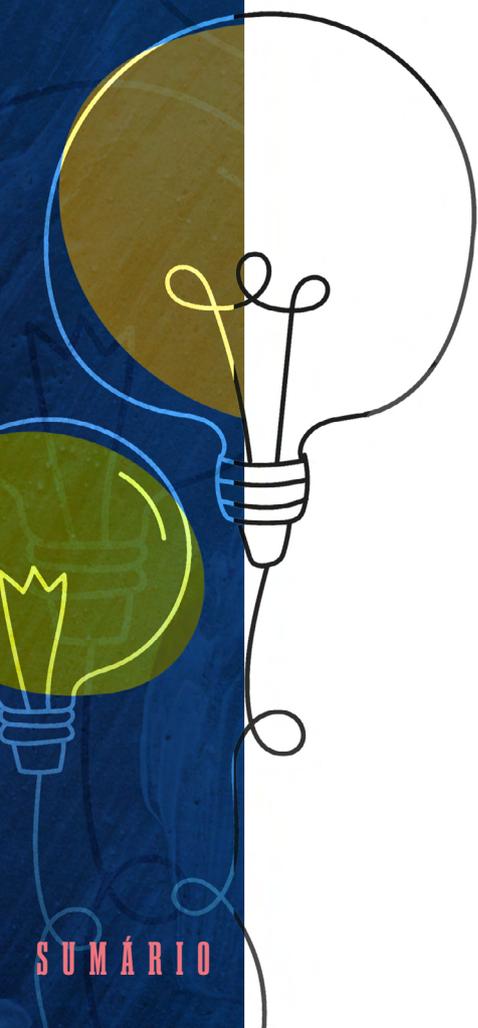
Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2015, p. 42).

Desse modo, a equipe interdisciplinar dos Centros Especializados deve fazer o levantamento das especificidades da escola, elaborar programas de apoio às escolas, orientar e supervisionar os profissionais da equipe, proporcionar e orientar as famílias de pessoas com deficiência, assim como auxiliar as/os docentes que têm alunos com deficiências nas salas comuns. Diante disso, conforme destaca a coordenação desse espaço, o CAEEX tenta desenvolver suas atividades buscando possibilitar as/os educandas/os da Educação Especial, juntamente com o apoio da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e da SMS (Secretaria Municipal de Saúde), propostas que possam propiciar a inclusão das pessoas com deficiência e das pessoas surdas no sistema educacional de ensino.

Entretanto, a análise dos documentos locais, como o Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* da observação evidenciou que os mesmos não delimitam de modo específico uma forma de organização da educação de surdos para além de sugerir a garantia de um serviço, mencionando a legislação específica, conforme o trecho abaixo do Plano M. de Educação:

Garantir oferta de educação bilíngue com a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua [...] em escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (PME-Xinguara, Meta 4, 4.7, p. 17).

Conforme o trecho, a educação de surdos deve seguir de acordo com o decreto, porém o documento não especifica o que é e como se organizaria o ensino das duas línguas, bem como o que é e como se organizaria cada um dos espaços mencionados. Assim, os dados demonstram que o ensino das duas línguas não se dá de modo efetivo, pois as duas línguas são ensinadas de modo simultâneo e misturadas. Não há no município escolas bilíngues ou classes bilíngues, mas apenas escolas inclusivas, ou seja, os alunos surdos são incluídos em escolas/salas com ouvintes com apoio do AEE no contraturno.



A pesquisa conseguiu fazer o levantamento da quantidade de alunado surdo matriculado em escolas de ensino comum no município desde o ano de 2014, quando o centro especializado foi inaugurado, até o ano de 2019, através do resumo de matrículas fornecido pela Secretaria de Educação. Desta forma, foi elaborado um quadro com as seguintes informações: número/ano de matrículas e escolas.

Quadro 1: Matrículas de alunado surdo nas escolas de Ensino Básico em Xinguara.

Escolas/ Matrículas 2014	Escolas/ Matrículas 2015	Escolas/ Matrículas 2016	Escolas/ Matrículas 2017	Escolas/ Matrículas 2018	Escolas/ Matrículas 2019
Escola A: 5	Escola B: 9	Escola B: 9	Escola B: 6	Escola B: 12	Escola B: 10
Escola B: 3	Escola C: 1	Escola F: 1	Escola F: 1	Escola F: 1	Escola F: 2
Escola C: 1	Escola D: 1	Escola I: 3	Escola I: 2	Escola I: 1	Escola I: 1
Escola D: 1	Escola F: 2		Escola J: 2	Escola K: 1	Escola K: 1
Escola E: 1	Escola G: 1			Escola L: 1	Escola L: 1
	Escola H:1				

Fonte: PARÁ, Secretária de Educação de Xinguara. Resumo de matrículas no município, 2014-2019 (*Quadro elaborado pelos pesquisadores).

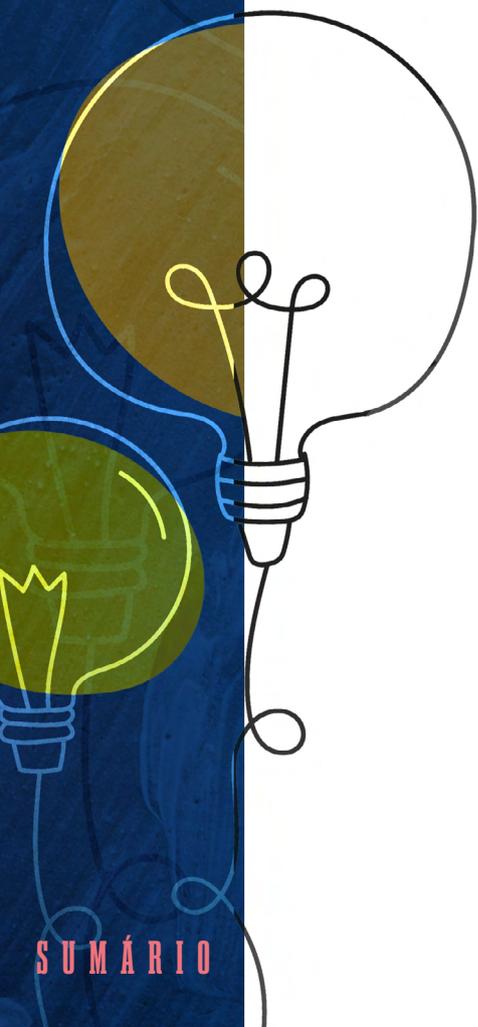
De acordo com os dados do resumo de matrículas, o município registrou no ano de 2018 um aumento de matrículas, contabilizado 16 no total. Em 2019, o sistema registrou 15 matrículas, no entanto, a Secretaria de Educação informou que havia somente 10 pessoas frequentando as escolas.

Após os registros no Centro especializado, a pesquisa foi direcionada para uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona urbana da cidade. Nesta escola há uma Sala de Recursos Multifuncionais, espaço onde é realizado o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com informações trans-

mitidas pela coordenação do Centro, a escola é a única que passou a receber pessoas surdas por questões de demanda profissional, pois é onde foram alocadas a professora da SRM e os intérpretes de Libras/Língua Portuguesa que atuam na sala de aula comum. A escola funciona nos períodos da manhã, tarde e noite, com os segmentos da Educação Infantil, Fundamental I e II, e EJA. No momento da pesquisa em 2019, a escola contabilizava cerca de 723 alunas/es no total, destes, 10 pessoas surdas estavam matriculadas.

Com relação ao acompanhamento dos alunos surdos na sala comum, se constatou que há intérpretes de Libras apenas na escola lócus da pesquisa. Sobre essa questão, tanto a docente do AEE quanto a coordenação do Centro enfatizaram o fato de a escola ser a única mais estruturada para atender pessoas surdas. De acordo com a docente do AEE, “a escola atende pessoas surdas devido a escolha das famílias, por ser uma escola bem localizada”, o que não foi mencionado no centro. Da mesma forma, não fomos informados durante a pesquisa sobre haver atendimento educacional especializado (AEE) nas outras escolas onde o sistema registrou matrículas de pessoas surdas.

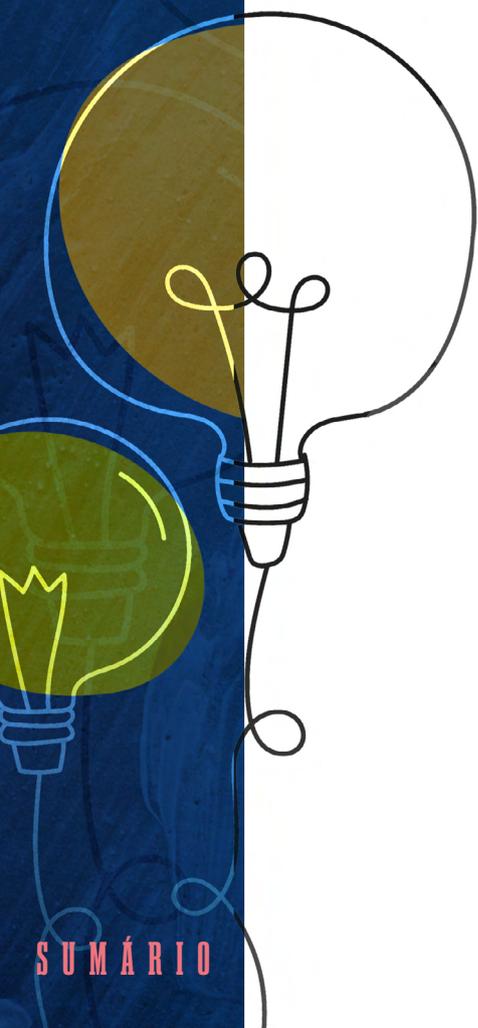
Através das observações *in loco*, identificou-se que a docente do AEE e a/o intérprete de Libras lidam de forma mais direta com os alunos surdos. Ou seja, nesse caso, há um distanciamento da docente da sala comum com esses sujeitos, com a justificativa de não saber lidar com as especificidades desse público, atribuindo, desta forma, a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem à intérprete e a professora do AEE. De acordo com a docente da sala comum com aluno surdo incluso, “a mesma (a docente do AEE), sabe lidar com eles por estar mais próxima”. Com relação a esse aspecto, Lacerda, Santos e Caetano (2011) ressaltam que “na perspectiva da educação inclusiva de alunos surdos, o professor precisará ser parceiro do intérprete de Libras para que se ampliem as possibilidades de construção de conhecimentos desses alunos” (LACERDA; SANTOS; CAETANO; 2011, p. 103).



Ao contrário disso, o observado foi que as atividades desenvolvidas na sala comum são condicionadas à responsabilidade dos intérpretes, sem haver nenhum tipo de relação com a docente regente da sala de aula comum. Todavia, cabe ressaltar a complexidade que perpassa a profissão docente nas escolas públicas; a falta de formação específica sobre a temática pode ser um dos componentes para esse distanciamento, porém isso não deve ser compreendido como o único fator para a problemática que se apresenta nos sistemas de ensino quando se trata da inclusão de surdos.

Sobre a perspectiva de formação docente, a coordenação do CAEXX ressaltou haver formação para a educação especial em geral de forma individual. Ou seja, o centro atende à demanda de formação de professoras/es para a educação especial, conforme resalta a coordenação, “caso necessitem”, encaminhando uma equipe até a escola para proporcionar formação individual, e, mais uma vez conforme a fala da coordenação, “ou de quem achar necessário”, mas não há uma formação específica para cada particularidade.

As especificações “caso necessitem”, e “ou de quem achar necessário” chama a atenção, pois evidenciam não haver um plano de formação continuada estruturado e com frequência determinada para os docentes da educação especial de modo geral, e de modo específico para os docentes que lidam com alunos surdos. Desse modo fica evidenciado que a garantia de ofertar uma educação bilíngue para as crianças surdas, conforme mencionada no Plano Municipal de Educação, não se efetiva, pois se não há um plano de formação continuada, há falhas no processo de formação docente que resultam em um processo de inclusão bilíngue também falho, e que, portanto, não estará garantindo a formação bilíngue das crianças surdas. Evidencia-se assim a incompatibilidade entre o que está previsto no Plano Municipal de Educação e o que ocorre de fato na prática. Não se tem a garantia de uma educação bilíngue que permita que as crianças surdas se tornem de fato sujeitos que dominam duas línguas.

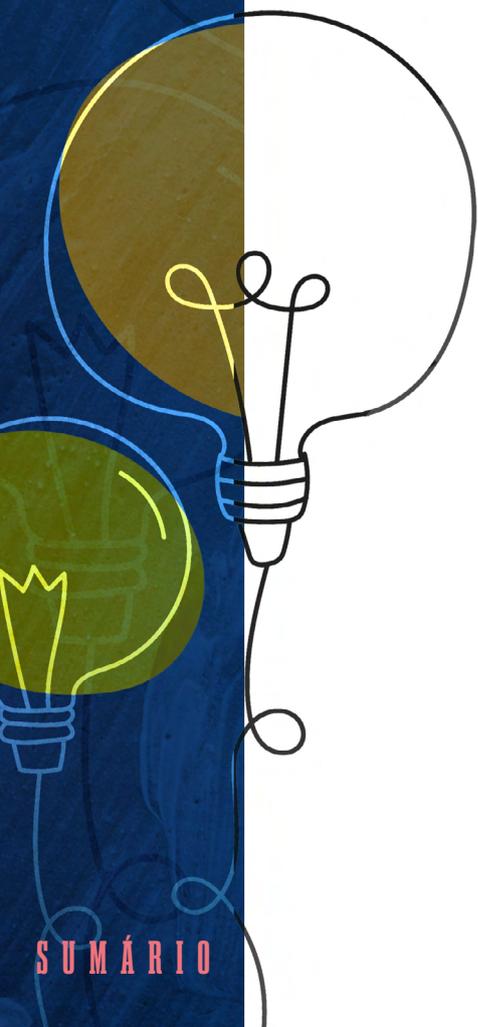


Percebe-se, portanto, que a implementação da proposta de educação bilíngue determinada na legislação brasileira e que faz parte de um movimento mundial pelo bilinguismo de surdos, depende em sua maior medida de ações político-governamentais nos estados e municípios que deveriam ter efetivas políticas de formação de professores, organização de currículos adequados as especificidades da criança surda, ou seja que incluam a Libras, para promoção dessa língua na escola e, conseqüentemente na sociedade como prevê a legislação, entre outras providências legais e organizacionais. Desse modo, fica claro que a proposta de educação bilíngue ainda não está implementada no município, e ainda caminha a passos lentos. Mas esta não é uma realidade somente deste município, e sim do país como um todo, sobretudo fora dos grandes centros, conforme mostram diversas pesquisas, referenciadas por pesquisadores e pesquisadoras referência na área tais como as citadas neste trabalho, Lacerda; Santos; Caetano (2011), Slomski (2011), Lodi (2013) entre outros.

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DOS DISCENTES SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA: RELATOS DOS INTÉRPRETES

Durante a pesquisa, o contato com as pessoas surdas foi somente através da observação, em sala de aula. Este tempo foi o suficiente para compreender o quão complexo é atuar com discentes surdos sem a compreensão de sua singularidade linguística. O acesso desses sujeitos ao sistema de ensino que se inscreve como inclusivo não garante a inclusão de fato, ainda que com intérpretes dentro da sala de aula.

Para identificarmos o nível de aprendizagem desses discentes, foi aplicado um questionário com os intérpretes de Libras da escola, para coletar os seguintes dados sobre os discentes surdos: idade, ano



do ensino, fluência em Libras e em Língua Portuguesa e tempo que frequenta o AEE. Para melhor visualização, elaboramos um quadro com estas informações:

Quadro 2: Nível de desenvolvimento linguístico dos discentes surdos.*

Alunos	Idade	Ensino fundamental	Fluência em Libras	Fluência em Língua Portuguesa (escrita e leitura)	Frequência do AEE/tempo
A	12	3º ano	Regular	Não ler/copia	No mesmo turno do ensino comum
B	12	4º ano	Bom	Ler/compreende palavras soltas	No mesmo turno do ensino comum por dois anos
C	18	9º ano	Excelente	Ler/ compreende textos mais complexos. Produz textos curtos.	Frequentou quando criança
D	21	8º ano	Bom	Ler/compreende texto curto. Escreve palavras soltas.	Frequentou no contraturno por dois anos
E	25	8º ano	Bom	Ler/compreende textos curtos. Produz texto curtos.	Frequentou por um ano

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2019.

Baseado nestas informações, pontua-se uma disparidade em relação ao número de matrículas informadas no documento da Secretaria de Educação e as informações cedidas pelos intérpretes. Das 15 matrículas na rede municipal de ensino computadas no documento da Semed, 10 foram efetuadas na escola onde realizamos a pesquisa; destas, somente 03 educandas/os frequentam o AEE. Ainda conforme essas informações, aponta-se a complexidade em promover a universalização para crianças com deficiência de 7 a 14 anos ao acesso à educação básica e ao atendimento especializado, meta prevista no PME de Xinguara.

Diante disso, registra-se que o processo de escolarização de pessoas surdas, no contexto analisado, está se desenvolvendo com atraso no que diz respeito à idade/ano de ensino como mostrado an-

teriormente. Por conseguinte, acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas incluídas em salas comuns ainda tem um longo caminho para que possa ser efetivo de fato.

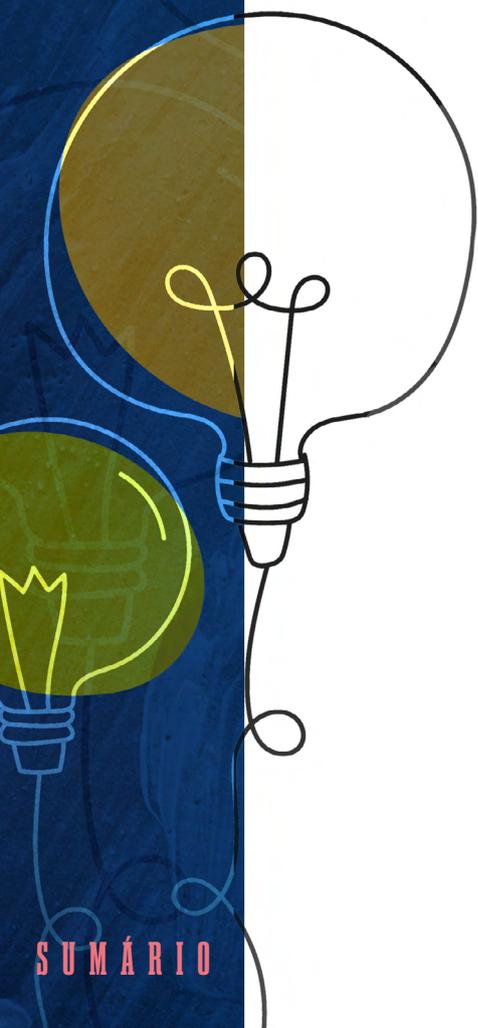
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Até início de 2019, havia 04 SRMs no município, 01 na zona rural e 03 na zona urbana: dessas, na zona urbana apenas uma atende aos alunos surdos, a que fica na escola em que se desenvolveu a pesquisa. No ano de 2019 atendia a 04 alunos surdos, evidenciando que metade dos alunos surdos matriculados na rede neste ano não frequentava, por algum motivo, o AEE.

Entrevistou-se a docente do AEE que atua na SRM da escola, a qual denominaremos apenas de Prof.^a do AEE. A docente tem graduação em Pedagogia com duas especializações, uma em Psicopedagogia e uma em Educação Especial. Atualmente atende as demandas do AEE sozinha, segundo seu depoimento, buscando em meio a complexa prática que delimita as particularidades de cada educando, realizar um trabalho de qualidade.

Houve duas formas de registro da entrevista, uma em roteiro escrito e outra em gravação de áudio. Assim, com relação ao AEE para surdos, foram feitas perguntas à docente em um roteiro escrito (questionário semiestruturado), as quais descrevemos a seguir com as respostas da entrevistada:

No seu trabalho com surdos nesse espaço de AEE, há momentos específicos de ensino da Libras como 1.^a língua, e da Língua portuguesa como 2.^a língua? NÃO, o ensino das línguas acontece ao mesmo tempo. [...]. Os alunos já estão no 3º ano do E F e ainda não dominam a Libras e consequentemente a Língua Portuguesa. O ensino é ao mesmo tempo (Prof.^a do AEE).



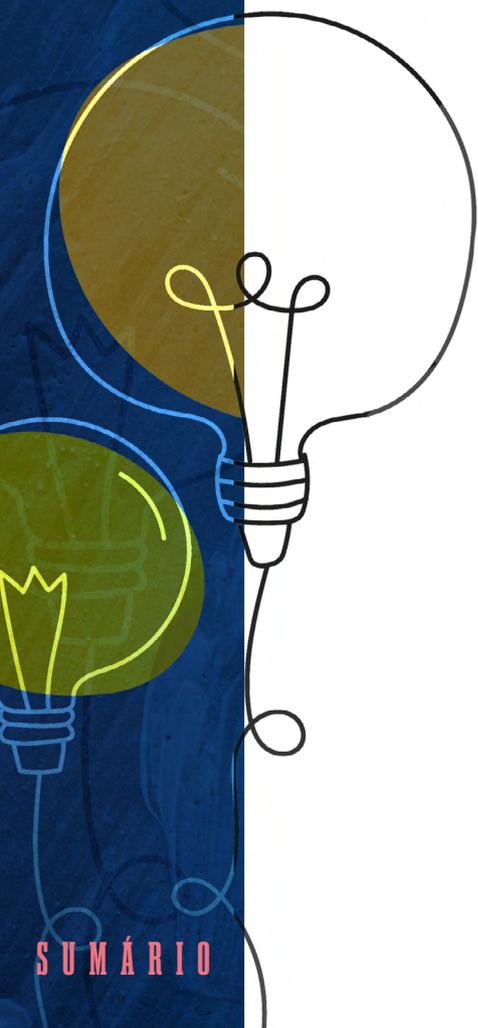
Sobre se/e como se desenvolvem os três momentos didáticos pedagógicos orientados no material do MEC a docente responde: “Os três momentos ainda não acontece [sic], pois o projeto está iniciando. Ainda não temos o professor bilíngue e a intérprete atua a menos de um ano” (Prof.^a do AEE). Na parte gravada da entrevista a docente frisou como uma das maiores dificuldades na educação de surdos, a falta de formação. Ressaltou ainda que quando começou a trabalhar na Educação Especial com surdos, não havia feito nenhuma formação sobre a temática.

No início, a dificuldade foi [...] era pra formação mesmo né porque não tinha formação e o contato com os surdos assim foi quase que automático, não foi uma coisa que eu escolhi, entende?! Eu me vi na educação especial, eu não falei assim eu vou estudar aqui que algum dia eu vou tá lá na educação especial, vou trabalhar com esse aluno, não, de repente eu tava lá, não foi planejado, sabe foi uma coisa assim acho que até interessante, de repente eu tava ali. [...], Então foi a partir disso que eu comecei a buscar formação [...], foi depois que eu tava lá com as crianças que a gente foi vendo, foi estudando, ai que fui buscar formação, eu fiz essa faculdade mesmo já estava aqui trabalhando, então foi assim (Prof.^a do AEE).

Outra dificuldade elencada pela professora em trabalhar com surdos é de que os mesmos não têm a Libras em seu cotidiano. As crianças chegam até a escola sem saber língua de sinais. Segundo ela, a maioria das crianças são filhas de pai e mãe ouvintes, dificultando o processo de aquisição da Libras.

A gente perde muito, porque a Libras ela tem que ser aprendida dentro de um contexto, todo um contexto. Em casa é bem mais prático a criança tá ali o dia todo em contato com tudo, porque aqui eu vou ter que fazer um ambiente caseiro é mais complicado pra mim né explicar os detalhes do dia a dia (Prof.^a do AEE).

Nota-se que implementar o uso e ensino da Libras no cotidiano escolar ainda é um grande desafio. De todo modo, segundo a docente, a escola busca, juntamente com o Centro Especializado,

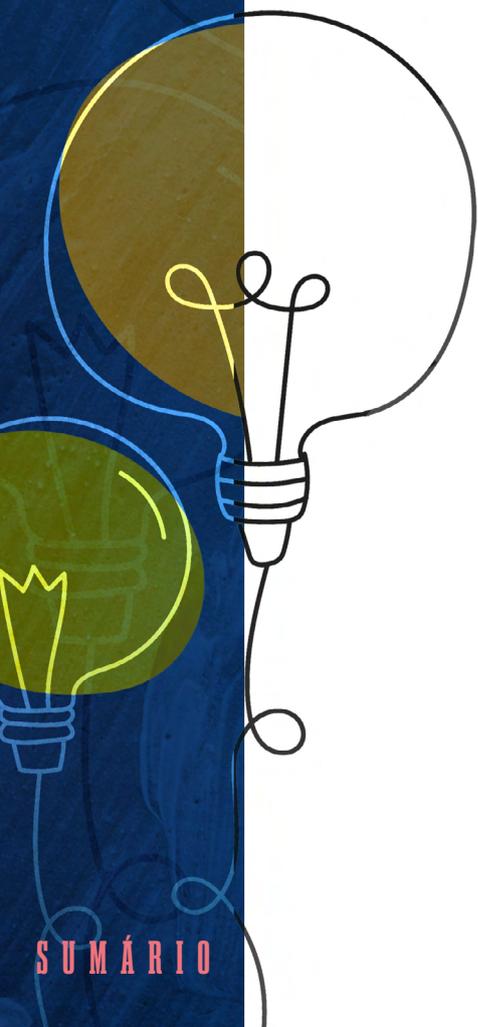


desenvolver uma educação minimamente de qualidade e, de fato, inclusiva. A docente ressalta que há intérpretes de Libras que atuam na sala comum junto com professor ouvinte que tem alunos surdos, a partir do 6º ano. Ressalta ainda que há uma proposta de projeto para ensinar a Libras para a comunidade escolar, que ainda não foi implementada, entretanto, segundo sua percepção, “a Libras deve ser ensinada no cotidiano escolar entre todas e todos, para que assim possamos aprender e compreender a complexidade da educação de pessoas com surdez” (Prof. do AEE).

Observa-se na fala da docente a sua compreensão de que a implementação de um projeto sério de uso e ensino da Libras no contexto da escola é extremamente necessário, além de reconhecer a complexidade que é implementar uma educação que contemple as especificidades dos sujeitos surdos. O que deixa claro, portanto, que não é apenas a vontade e interesse dos professores de surdos, nem tampouco a sua consciência do que os surdos necessitam para ter uma formação educacional bilíngue, que conta, mas que a implementação de um a educação bilíngue para surdos, de fato, depende de ações político-governamentais para que se cumpra o que está previsto na legislação.

ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

De modo geral, a partir das leituras sobre as pesquisas da área em diversos contextos brasileiros, observa-se uma carência de políticas públicas de formação de professores para lidar com as questões da educação de surdos. Essa carência leva os profissionais a terem dificuldades de lidar com as especificidades linguístico-culturais dos surdos e a ter representações ouvintistas acerca da surdez e da língua de sinais. Nessa perspectiva, não é diferente no contexto aqui analisado.

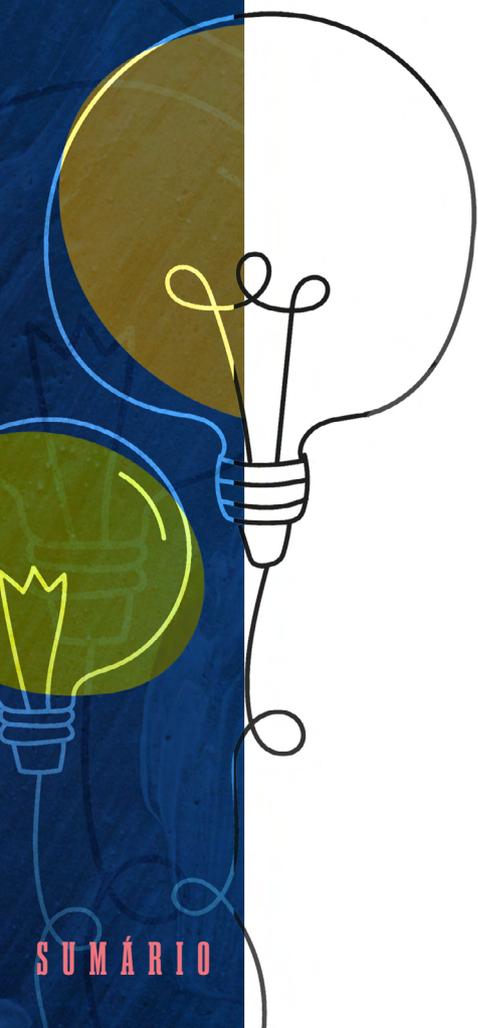


Ao entrevistarmos a professora do AEE, podemos observar a lacuna que ainda existe em relação às políticas públicas sobre a formação docente na área da educação de surdos. Em 2018, quando levantamos os primeiros dados sobre a organização do ensino de pessoas surdas, foi aplicado um questionário com a docente do AEE, com as seguintes perguntas e respectivas respostas:

Qual a sua habilidade com a Língua Brasileira de Sinais – Libras?
R = Conhecimento em nível básico; Qual carga horária total de formações em Libras você tem? R = menos de 120hrs; Você participou de formação sobre o ensino da Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos? R = Sim. Apenas 20 horas. Mas o necessário para compreender que o surdo pode aprendê-la e que o professor precisa capacitar-se (Prof.^a do AEE).

Nota-se nas respostas da docente a lacuna que perpassa a formação específica para atuar com pessoas surdas em escolas hoje ditas inclusivas, assim como nas Salas de Recursos Multifuncionais-SRM onde é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar disso é importante destacarmos que, em 2019, quando realizamos a entrevista gravada, a docente nos informou estar realizando um curso de Libras, por conta própria. Ou seja, a educadora buscou especializar-se na língua para melhor atender seus alunos surdos, visto que a mesma considerava uma grande dificuldade trabalhar com esses sujeitos apenas com conhecimento básico em Libras.

O questionário também foi aplicado a uma docente da sala comum, a qual tem graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, e atua como docente no ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano), com mais de 12 anos de experiência no magistério. Em 2018, quando o questionário foi aplicado a esta docente, a mesma tinha dois alunos surdos inclusos em sua sala de aula. Perguntou-se a esta docente, sobre suas habilidades com a Libras, acesso a formação nessa área e dificuldades enfrentadas na realidade de inclusão dos surdos, conforme trecho a seguir:

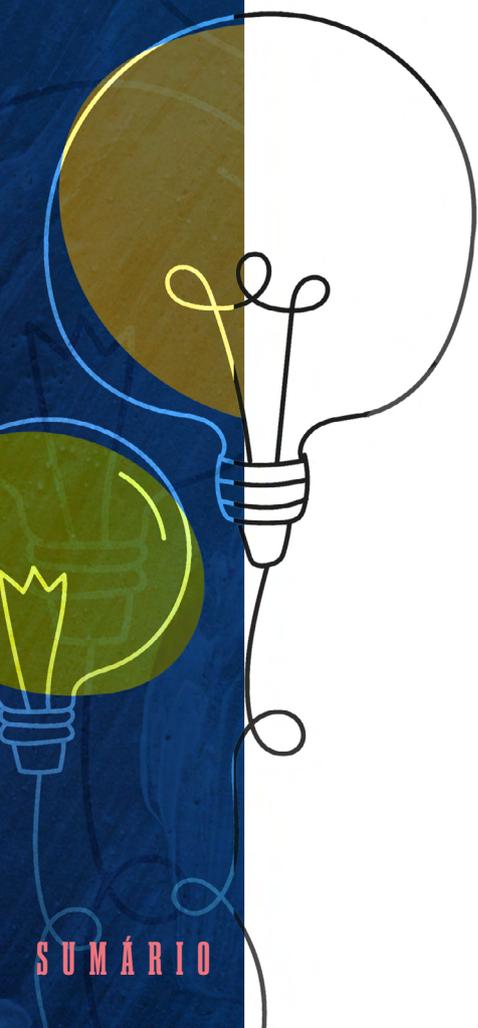


Qual a sua habilidade com a Língua Brasileira de Sinais – Libras? R = Conhecimento em nível básico; Qual carga horária total (em horas) de formações em Libras você tem? R = 20 horas, na cidade onde atuou; Você acha que os alunos surdos tem aproveitamento nas disciplinas que ministra? R= sim; você acha que a escola está preparada para oferecer educação de surdos? R= sim, porque oferta cursos aos professores que venha a beneficiar os alunos; O que você acha que falta para melhorar a situação atual de educação de surdos? R=Curso completo de Libras para o professor realmente aprender e transmitir o conhecimento aos alunos (Docente da sala comum).

Observa-se que, com relação ao nível de conhecimento da Libras, a docente tem uma carga horária muito pequena de formação para que possa compreender a complexidade da língua, o que justifica a sua fala sobre a necessidade de cursos de Libras, ainda que tenha o intérprete que a acompanha nas aulas. Outro ponto que nos chamou a atenção é a resposta da docente sobre a oferta de educação para pessoas surdas. Para a educadora, a escola está preparada para oferecer educação a esses sujeitos, embora considere ser necessário um curso completo de Libras, para que as/os docentes possam de fato mediar o processo de ensino e aprendizagem a esse público. Diante disso, considera-se que a educação de surdos no local pesquisado ainda não está sendo desempenhada de forma eficaz, sobretudo pela falta de conhecimento da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue de pessoas surdas está dentro de um contexto que envolve práticas complexas de distintos agentes. À vista disso, o objetivo do presente texto foi o de apresentar a análise da história recente da educação de surdos, isto é, sob a perspectiva da educação inclusiva, buscando compreender a partir da perspectiva

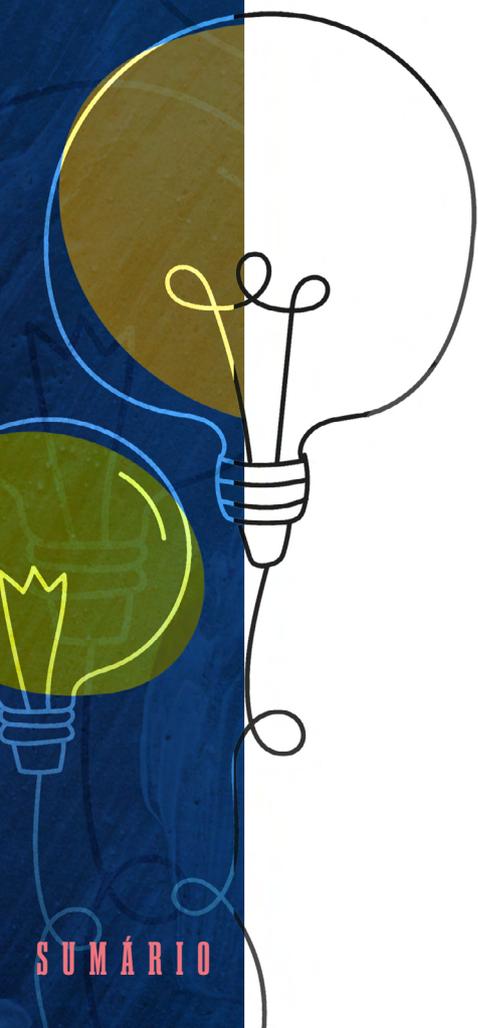


histórica, esse contexto permeado pela complexidade no ensino e na aprendizagem de modo geral, bem como refletir sobre o processo de organização e da oferta educacional para pessoas surdas. Do mesmo modo, nosso intuito foi o de suscitar novas análises e discussões historiográficas acerca desta temática.

Nesse ínterim, observou-se que a educação bilíngue de surdos, assim como as especificidades linguísticas desses sujeitos, é um tema ainda pouco discutido no cotidiano escolar; que incluir o modelo bilíngue na escola ainda não é uma prioridade nas discussões escolares de modo geral; e que o bilinguismo ainda não é uma realidade, apesar de a proposta de educação bilíngue já está plenamente implementada em diversos países do mundo, e ser comprovadamente eficaz, constituindo-se em uma abordagem indispensável para de fato haver inclusão educacional e social das pessoas surdas.

Portanto, fica evidente que a oferta de educação bilíngue enfrenta um processo difícil; pois, em primeiro lugar, faz-se necessário a escola voltar sua atenção para a temática da educação de surdos, conhecer esses sujeitos na sua diferença, conhecer a sua história de luta por direitos e, sobretudo, pelo direito de ter uma língua que os represente enquanto grupo linguístico minoritário, para que o sistema de ensino leve em consideração principalmente essa diferença linguística, se preocupando com a organização do ensino das duas línguas envolvidas em sua educação.

Diante dessa perspectiva, a educação bilíngue no contexto pesquisado ainda é um grande desafio, assim como é em diversos contextos pelo país. O município tenta seguir o modelo estabelecido na política nacional com a inclusão das pessoas surdas nas escolas com ouvintes, tentando ofertar o apoio do intérprete, e o apoio do AEE no contraturno. Entretanto, como a pesquisa identificou, falta formação específica tanto para os intérpretes quanto para a professora do AEE e do ensino comum. Não há professores bilíngues nas séries iniciais e não há a promoção da



língua de sinais na escola como deveria, sendo, por exemplo, disciplina no currículo comum para todas as crianças como prevê a legislação.

Compreende-se que esse modelo de inclusão do surdo, que é política de estado, não tem contribuído para a implementação de uma educação bilíngue de qualidade, o que tem feito a comunidade surda em nível nacional lutar por outro modelo de educação bilíngue que tenha as condições de atender aos surdos em suas especificidades, o modelo adotado nas escolas bilíngues. Ainda se visualiza um longo caminho até que haja a implementação de uma educação bilíngue que dê condições para que pessoas surdas se desenvolvam tornando-se de fato bilíngues e podendo exercer plenamente a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

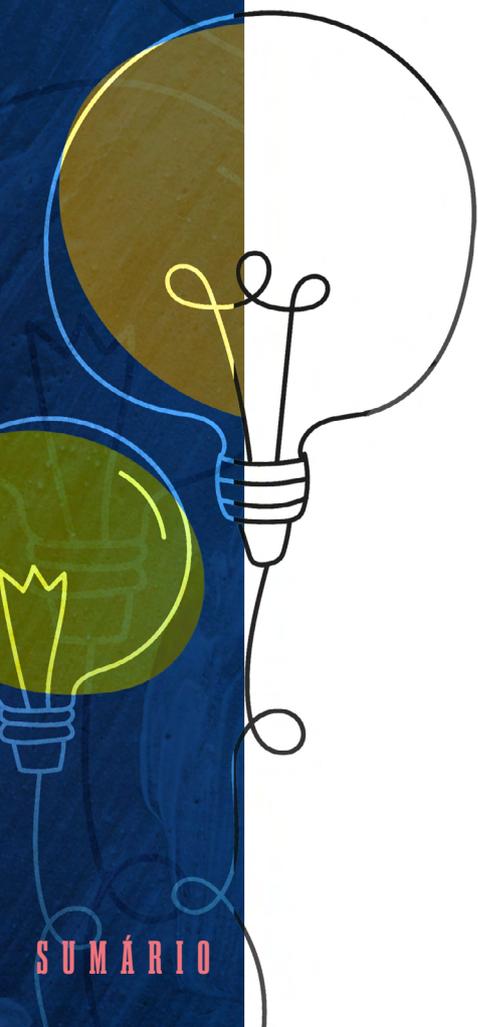
BRASIL. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626/2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicaoriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10/07/2019.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC: SECADI, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRITO, Fábio Bezerra de; NEVES Sylvania Lia Grespan. XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, Neiva de Aquino;



NEVES, Sylvia Lia Grespan (orgs.). **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: FENEIS, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo; JOSIMÁRIO P. Ferreira. Educação Escolar de Pessoas com Surdez - Atendimento Educacional Especializado em Construção. **Revista Inclusão**, Brasília: MEC, v. 6, Ano, 2009.

Goldfeld, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; Santos, Lara Ferreira dos Caetano, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos com surdez**. Coleção UAB–UFSCar, Pedagogia, Língua brasileira de sinais-Libras – uma introdução, São Carlos, 2011. Disponível em: <livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/pe_libras.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LODI, Ana Cláudia Baleiro. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: Lacerda, C. B. F., SANTOS, L. F. (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

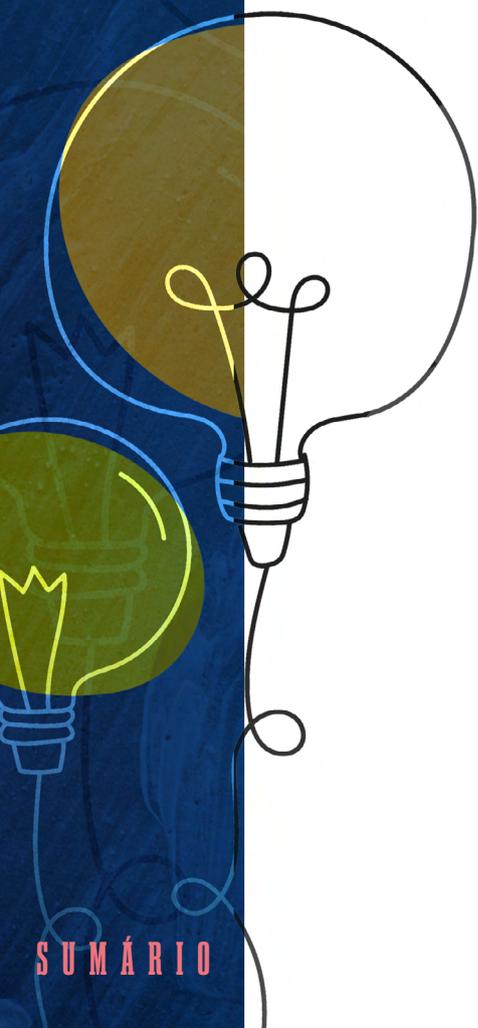
NETTO, Ernesto Pedovani. À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos. **Revista História e Diversidade**, Cáceres, v. 9, n. 1, p. 126-143, 2017.

Perlin, Gladis; Strobel, Karín. **Disciplina**: Fundamentos da Educação de Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras/ Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006b.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. 1. reimp. Curitiba: Juruá, 2011.

XINGUARA, 2015. **Plano Municipal de Educação do Município de Xinguará**: “planejando a próxima Década” 2015-2025. Disponível em: <<https://www.xinguarapa.gov.br/plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

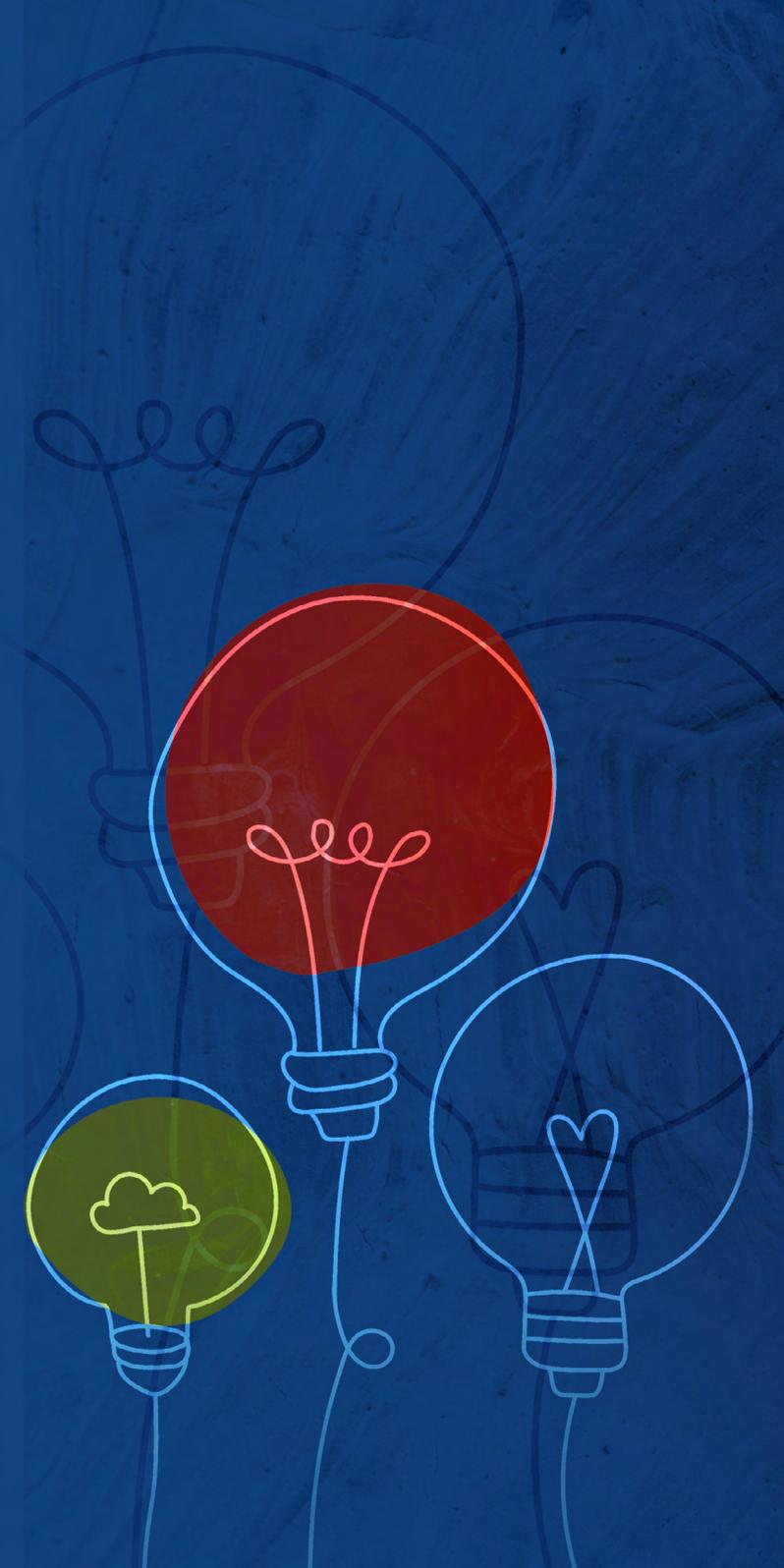


3

Parte

ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIAS





10

Franciane Gama Lacerda

**HISTÓRIA DAS MIGRAÇÕES
NA SALA DE AULA:
possibilidades
de aprendizagens**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.005.233-251](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.005.233-251)

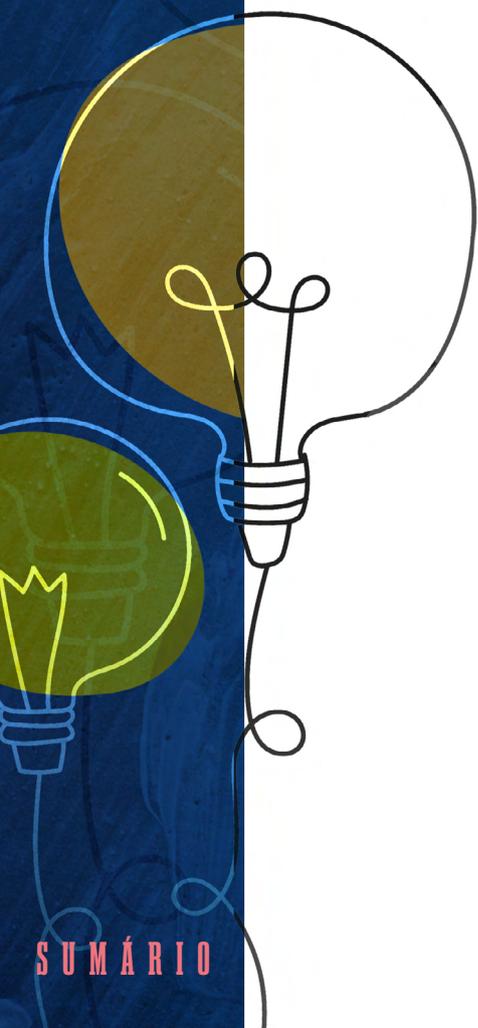
INTRODUÇÃO

A família do papai veio para cá em 1899. Papai com seis anos. Eles vieram atrás de terras melhores, porque lá chovia pouco. Eles moravam em Santa Cruz de Inharé (ENTREVISTA SR. MILTON, 1995)

Há regiões fertilíssimas onde a fundação de núcleos coloniais, como o do Castanhal, hoje em via de prosperar, fornecerá colocação pronta e imediata aos trabalhadores que demandarem o nosso solo (SODRÉ, 1892, p. 22-23)

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades em seus tempos históricos territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre a sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo (BRASIL- BNCC, 2017, p. 354)

Os trechos acima, produzidos por pessoas diversas, em momentos diversos e igualmente com propósitos também diversos, quando relacionados, permitem que se lance um olhar sobre a história das migrações para o estado do Pará sob uma perspectiva acadêmica e escolar. As memórias do Sr. Milton que viveu no município de Castanhal/PA, narradas em 1995, um trecho de uma Mensagem do governador do Pará, Lauro Sodré do ano de 1892, e as diretrizes para a área de Ciências Humanas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao serem conectadas, sugerem que a temática das migrações pode ser significativa também no ambiente escolar. A BNCC do ensino fundamental foi aprovada em dezembro de 2017. No momento, é o documento gerador de currículo para as escolas brasileiras. Contudo, há em relação a isso uma constante reflexão por partes de professores e professoras, uma vez que se considera múltiplos problemas nessa

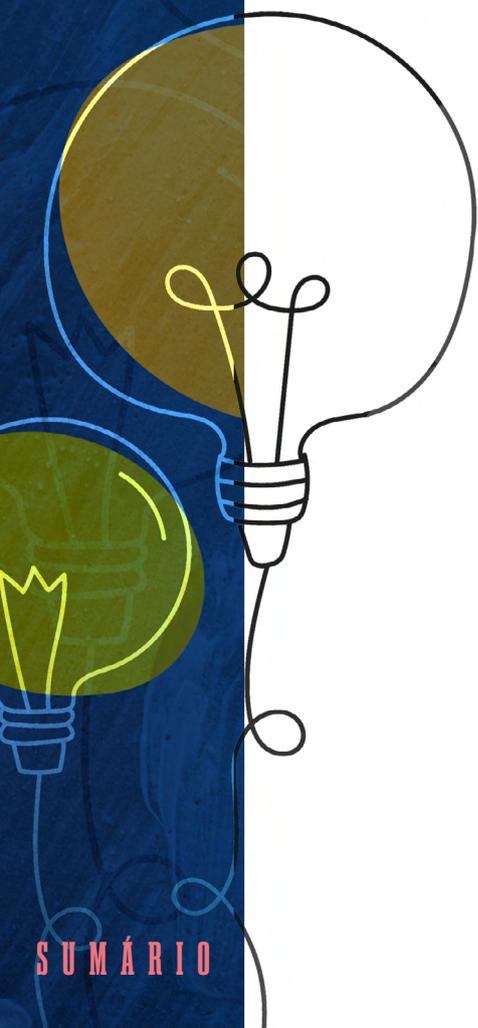


proposição. Questiona-se, dentre outros aspectos, a ideia de habilidades e competências presentes na “Base”, que desconsidera as desigualdades sociais presentes na educação em todo o Brasil. Portanto, ainda que se evoque aqui a BNCC, não se desconsidera o processo de reflexões críticas em torno desse documento.

Voltando para aos processos migratórios, compreende-se que longe de ser tão somente um tema dos meios acadêmicos ou alguns parágrafos de um livro didático, os deslocamentos de pessoas no passado e na contemporaneidade se apresentam como um caminho para o aprendizado da diversidade, e de um ensino de história significativo.

Foi certamente, movido por eventos como a seca no Ceará e a busca de terras para a produção agrícola, expressados pelas memórias do Sr. Milton, e pelas ideias, presentes no discurso do Governador do Pará, Lauro Sodré, que muitos migrantes nacionais, e estrangeiros, como os antepassados do entrevistado, deslocaram-se dos seus lugares de origem e buscaram se fixar no estado do Pará. De fato, muito dessa trajetória da migração ao Pará, pode ser vista por meio de discursos governamentais registrados em Relatórios e Mensagens dos poderes públicos paraenses. Entretanto, se existe uma versão oficial da migração, existe também, uma outra versão, que longe das estáticas e relatórios, permite entender como sujeitos sociais variados deram sentido a esse processo. Uma forma de se ter acesso a outras versões dessas histórias são as entrevistas que reconstroem as ações e compreensões de indivíduos, que por suas memórias, dão significados diversos a esses deslocamentos de pessoas do passado.

Assim, se essa é uma temática consagrada pela historiografia, dado o grande número de trabalhos a esse respeito, quando se volta para o saber histórico escolar observamos que a questão é vista muito mais de maneira geral, sem se enfatizar os movimentos migratórios para o estado do Pará. Por exemplo, limita-se muitas vezes esse processo aos deslocamentos de pessoas de espaços variados do



atual nordeste brasileiro rumo a Amazônia somente para o trabalho nos seringais, sem se discutir outros aspectos dessas migrações; ou valoriza-se as migrações estrangeiras para as regiões da cafeicultura paulista do século XIX, o que talvez não permita uma identificação dos estudantes no estado do Pará com tais narrativas.³⁵ Por essa perspectiva, refletir sobre tais questões pode ser um caminho para a produção historiográfica, mas também para que as aprendizagens históricas façam sentido para professores e alunos do estado do Pará.

Desse modo, discute-se aqui duas questões. Em um primeiro momento trata-se da “composição” de memórias e entendimentos da migração construídos a partir de relatos de entrevistados que viveram no município de Castanhal, no estado do Pará, que faz parte da zona metropolitana de Belém, cujo povoamento remete ao século XIX a partir da construção de uma ferrovia e da implementação de núcleos coloniais (LACERDA, 1997). A escolha desse espaço se deve ao fato de que esta área, distante cerca de 75 quilômetros, da capital do Pará, Belém, começou a se desenvolver no século XIX por meio da produção agrícola, do extrativismo de madeira, e de uma ferrovia. Tem-se, um processo migratório desvinculado da borracha, que era a principal atividade econômica do Pará. Considera-se, portanto, que a investigação de outros espaços paraenses, que não aqueles marcados pelo extrativismo do látex, permite pensar outras perspectivas das migrações à Amazônia. Para tais entrevistas, toma-se como fio condutor a ideia de Thomson, em texto já clássico sobre os usos da história oral, ao afirmar que “Compomos nossas reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente. [...] nós as compomos ou construímos utilizando as linguagens e os significados da nossa cultura” (THOMSON, 1997: 56).

Em um segundo momento, reflete-se acerca dos usos da história oral na educação. Toma-se como exemplo, atividades realizadas por pro-

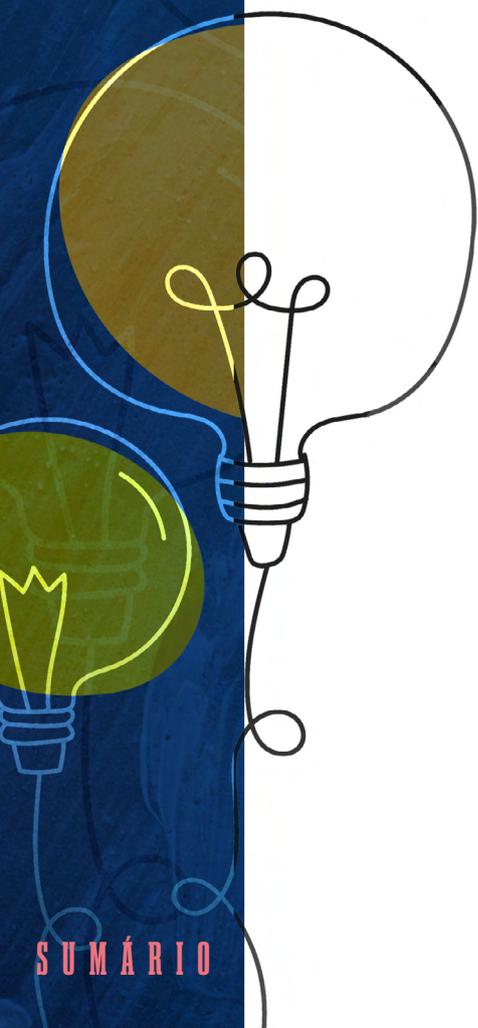
³⁵ Tais constatações são fruto da observação de aulas realizadas por bolsistas do PIBID e ou da Residência Pedagógica e de atividades vinculadas ao Estágio Curricular Supervisionado.

gramas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica em História da UFPA. Apresenta-se também, possibilidades de inserção da temática das migrações para o estado do Pará, como objeto do conhecimento para os anos finais do ensino fundamental a partir do que estabelece a BNCC/História, mas sem deixar de entender esse documento curricular com criticidade.

Visando tais reflexões utiliza-se como fontes entrevistas realizadas com descendentes de pessoas que migraram para o estado do Pará entre finais do século XIX e início do século XX, documentos produzidos pelos poderes públicos paraense, análise de atividades realizadas por programas como o PIBID e a Residência Pedagógica em História da UFPA e a BNCC/História.

HISTÓRIAS PASSADAS: RELATOS SOBRE MIGRAÇÕES

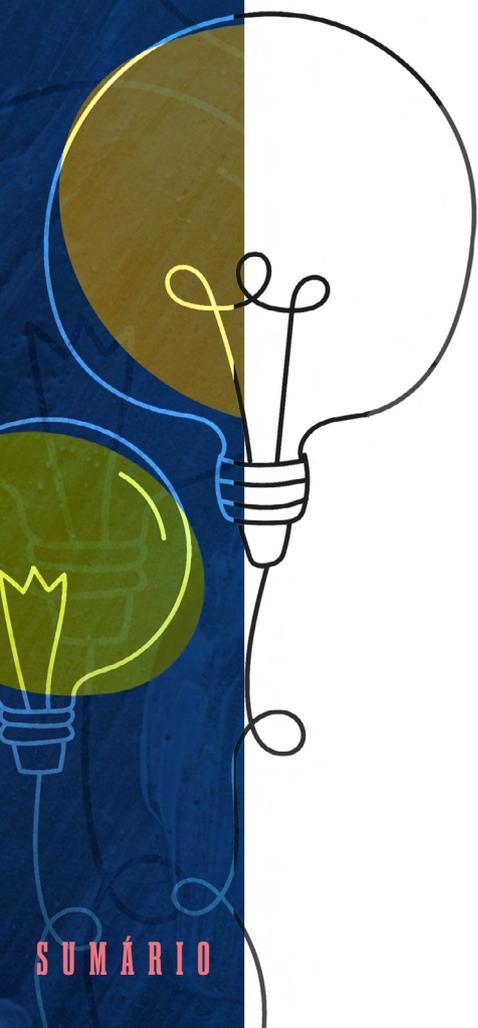
Semelhante ao que ocorreu em várias partes do Brasil entre os séculos XIX e XX, houve na Província do Pará, e depois já na República, um incentivo por parte dos governos paraenses à vinda de imigrantes estrangeiros a partir da inserção desses em núcleos coloniais de produção agrícola (MUNIZ, 1916; CRUZ, 1958; SANTOS, 1980; NUNES, 2009). Ao mesmo tempo, tem-se o crescente desenvolvimento do comércio do látex que gerou o deslocamento de nacionais e de estrangeiros para a Amazônia. Nesse contexto, a possibilidade de ter terras, trabalho na cidade de Belém, os negócios da borracha, e em alguns momentos, as secas ocorridas em áreas do hoje nordeste brasileiro, contribuíram para um intenso fluxo de migrantes ao Pará (LACERDA, 2010; CANCELA, 2016).



A imagem de uma terra com abundância de riquezas, com solo fértil, acolhedora, para aqueles que vinham da Europa, ou até mesmo de outras regiões brasileiras, descrita pelo Governador Lauro Sodré, é muito presente em alguns pronunciamentos. Nas próprias histórias narradas por descendentes de migrantes que vieram morar em Castanhal, também é constantemente evocado a imagem de uma terra com natureza prodigiosa, onde se poderia prosperar. Ao registrar no Livro de Tombo da Freguesia de São José as lembranças de sua chegada ao Pará no século XIX, o primeiro padre de Castanhal, Luís Leitão, afirmou: “nem tempo tomei na resolução de emigrar para o Pará. Convém não esquecer que ocupava já o meu espírito a vila de Castanhal, que conhecia por informações” (LEITÃO, 1911).

Havia uma circulação de informações sobre as vilas e povoados que se formavam às margens da Estrada de Ferro de Bragança. Isto certamente não se devia apenas aos incentivos governamentais para a vinda destes migrantes. Um exemplo disso, pode ser percebido na fala de alguns entrevistados que se recordaram de uma constante circulação de pessoas vindas do Ceará. Segundo os entrevistados, percebia-se que muitos migrantes cearenses, vinham ao Pará, mas a partir do momento que as notícias das chuvas no sertão começavam a circular, estes regressavam à terra natal. (ENTREVISTA, SRA. MARIA DA CONCEIÇÃO; SR. FRANCISCO – 1995-1996). Essa prática sugere um sentimento de pertencimento do migrante com o seu lugar de origem e igualmente um deslocamento forçado e temporário para o estado do Pará.

Não seria incorreto pensar que esses deslocamentos possivelmente geravam comentários sobre a região que na virada do século XIX para o XX ainda tinha grandes extensões de terra para se plantar e morar. A fala do Sr. Milton Bezerra expressa algumas dessas ideias: “Lá tinha pouca chuva, e eles tinham notícias lá que aqui no Norte era melhor. Então eles vieram pra cá a procura de terras. Uma família muito grande. Uma família com 22 filhos” (ENTREVISTA SR. MILTON, 1995).



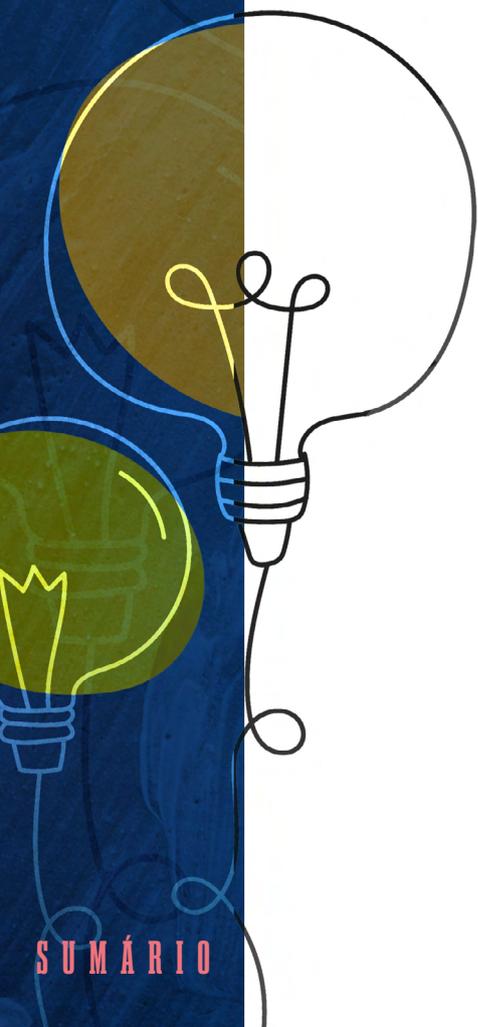
Vários são os ofícios, que podem ser encontrados na Secção de Obras Públicas Terra e Colonização do Pará dos fins do XIX, em que se constata a solicitação de passagens para famílias realmente grandes (OFÍCIO N° 777 – 2ª SECÇÃO - 6/02/1889). No entanto, tais registros não são capazes de expressar os sentimentos que envolveram o processo migratório, tal qual podemos perceber pelas memórias de entrevistados, cujas origens familiares são marcadas por esses deslocamentos.

O Sr. Milton narrando a trajetória de sua família que se assemelha a de muitos outros, destacou que:

Os imigrantes vinham de navio. Ficavam em Belém, aí, eles procuravam o interior, já pela estrada de ferro. Chegando em Belém, aquela família enorme. O vovô procurou um amigo dele que morava em Belém, que ele tinha conhecimento do estado. Aí, o amigo dele, ficou informando a situação das terras. O vovô escolheu Castanhal. Era o lugar mais promissor. Eles achavam que tinha mais probabilidade de crescer (ENTREVISTA SR. MILTON, 1995).

É com orgulho que o entrevistado evidencia a expressão “aquela família enorme”. A história do passado de seu avô coloca o mesmo como um homem trabalhador e forte, que sobrevive às intempéries da natureza por meio do trabalho. Na narrativa de outra entrevistada, ao contrário, apesar de certo tempo depois sua família ter se estabelecido com boas condições na cidade de Castanhal, a saída de sua mãe de Mossoró, no Rio Grande do Norte, é expressa com um sentimento de perda, a partir das histórias que ela ouvia.

Diferente do Sr. Milton, que evoca o trabalho do avô, esta entrevistada narrou um deslocamento marcado por tristezas, que leva o grupo materno a vir o Pará. A explicação para tal reside no fato de que seus parentes não migraram motivados pela seca, mas sim por perdas econômicas. Segundo a entrevistada: “Lá a família de minha mãe tinha muitos recursos. Eles tinham comércio. Com a morte de meu avô, que era maçom, só ficaram as mulheres. Elas não sabiam



cuidar de negócios, perderam tudo” (ENTREVISTA, SRA. MARIA DA CONCEIÇÃO, 1995).

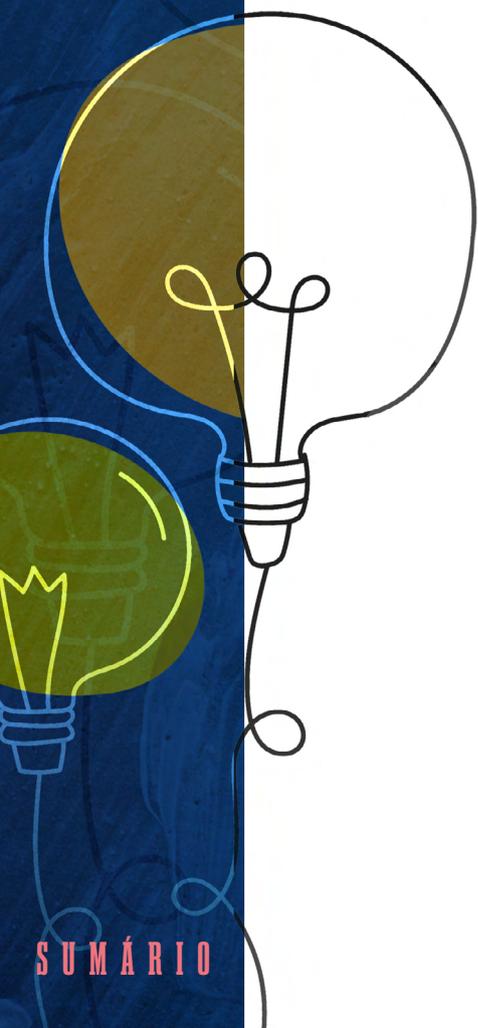
Tais memórias vão ao encontro do pensamento de Alessandro Portelli uma vez que para o autor, a preciosidade das fontes orais se concentra justamente na “subjetividade do expositor” para a construção da narrativa revelando “um grande empenho na relação do relator com sua história” (PORTELLI, 1997, p. 31).

Diante dessas narrativas que não estão registradas em livros didáticos, cabe perguntar: por que se pode tratar dessas histórias sobre as migrações na sala de aula de escolas paraenses?

HISTÓRIAS DAS MIGRAÇÕES NA SALA DE AULA

Em texto em que discutem o Estágio Supervisionado em História e a formação inicial de professores, Cainelli, Ramos e Cunha, acreditam que “como professores de História devemos fomentar a literacia histórica”. Trata-se da construção de “um modo específico de entender o mundo de acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da História, um raciocínio histórico”, que parte de “procedimentos relativos” à história (CAINELLI, RAMOS, CUNHA, 2016, p. 192). Um meio para se levar adiante tal perspectiva é justamente inserir nas aulas questões que façam sentido para a vida dos alunos. As histórias das migrações que remetem às origens dos educandos são capazes de ser um caminho para tal.

Sem dúvida, o trabalho com fontes orais na educação básica tem demonstrado ser um meio pelo qual produz-se conhecimentos significativos. Segundo Rüsen, o “aprendizado histórico” pode ser “compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual

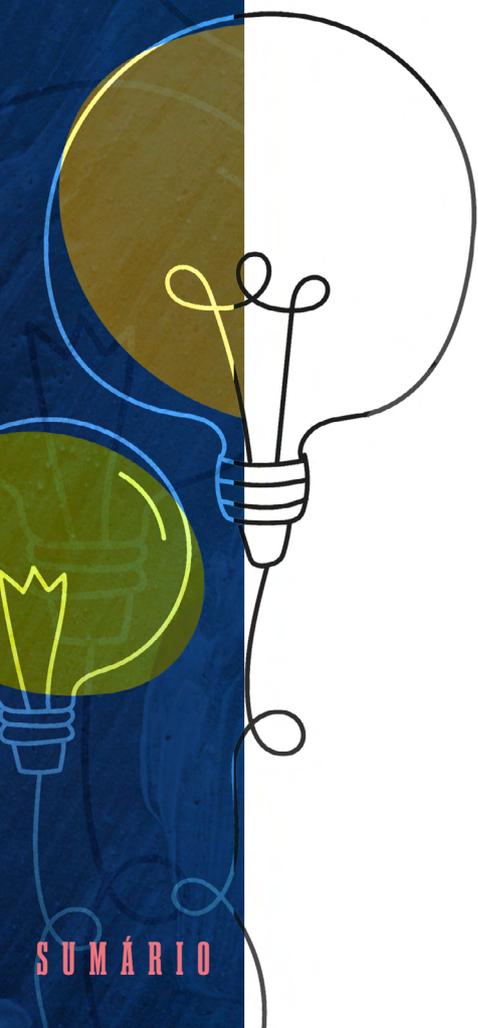


as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Desse modo, “a narrativa histórica pode [...], ser vista como aprendizado” quando, “as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana” (RÜSEN, 2011, p. 43).

A metodologia da História Oral permite estreitar as relações entre a família e a escola. Essa é uma questão importante para a construção de vínculos que gerem aprendizagens, que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e permitam conexões entre histórias individuais e a sociedade. As migrações para o estado do Pará, aqui exemplificadas pelas narrativas anteriormente apresentadas, são meios de se relacionar presente e passado e possibilidade de se suscitar interesses pelas trajetórias de vida dos discentes.

Note-se que as entrevistas abordadas anteriormente comportam dois sentidos de passado, o primeiro deles são memórias construídas a partir de experiências de pessoas que migraram para o estado do Pará entre finais do século XIX e início do século XX. O segundo sentido é de um passado narrado por pessoas que viviam na década de 1990. Portanto, em um momento em que os alunos do 6º ao 9º ano, com as quais mantemos contato, não eram sequer nascidos. De fato, para um adolescente de 13 anos, por exemplo, eventos acontecidos em 1995, momento em que ocorreram as entrevistas, são muito distantes de sua vida cotidiana.

Não à toa que D, paraense, 14 anos, aluno do 8º ano, tem como interesse pessoal fazer cálculos para saber que idade teria se tivesse vivenciado dado acontecimento do passado. Essa é uma forma de entender o tempo e de se colocar no mundo. Esse tempo decorrido, visto por seus olhos adolescentes, mesmo que às vezes se trate de algo vivido em um período relativamente próximo ao presente, é interpretado como acontecido em um momento muito distante, uma vez que antecede ao seu próprio nascimento, por exemplo. Tal questão

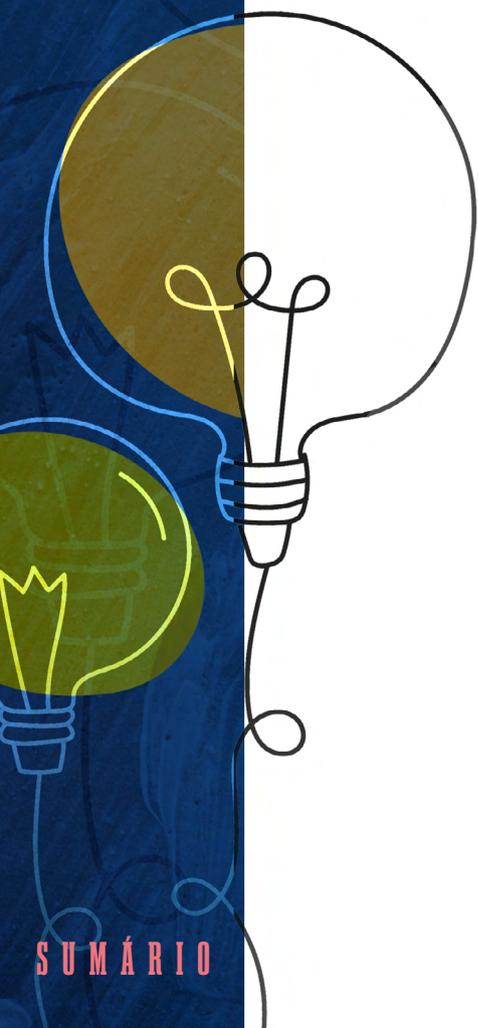


revela que por meio da história oral e das narrativas sobre o passado, pode-se compreender como crianças, adolescentes e jovens entendem noções temporais e ao mesmo tempo, refletir com estes, sobre mudanças e permanências sociais.

Atividades realizadas por bolsistas de Programas como o PIBID ou da Residência Pedagógica revelam que o “aprendizado histórico” se tornou significativo, quando as turmas do 6º ao 9º ano construíram conhecimentos juntamente com os graduandos e professores de História das instituições em que aconteceram as atividades. Um exemplo disso foi o trabalho realizado por Costa Neto, na Residência Pedagógica em História da UFPA, em 2019.³⁶ O residente orientou a turma para a realização de entrevistas com parentes, sobre um evento que se deu entre 1977 e 1978 no município de Colares/PA. Trata-se da aparição de “luzes misteriosas” na cidade, que gerou um certo pânico entre os moradores da pacata comunidade do interior paraense. Esses episódios ficaram muito conhecidos no Pará, sendo registrados nos jornais e pela oralidade.

Tal experiência pedagógica realizada em aulas de História foi transposta depois para o pôster “Paralisar os olhares: ensino de história, oralidade e memória em torno do *Chupa-Chupa* (Belém/PA)”, e apresentada em evento científico. Esse procedimento didático de acordo com o autor, permite “estabelecer um contato mais próximo entre as famílias e as atividades escolares”. Além disso, segundo Costa Neto “a atividade pode ser considerada como um exercício em busca de fontes pelos próprios alunos (...) fugindo da experiência comum dos alunos da educação básica” (COSTA NETO, 2019).

³⁶ De agosto de 2018 a janeiro de 2020 coordenei o Programa Residência Pedagógica em História da UFPA, em três escolas da rede pública de Belém em turmas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. O grupo era composto por trinta alunos do Curso de Licenciatura em História e três professoras da educação básica.

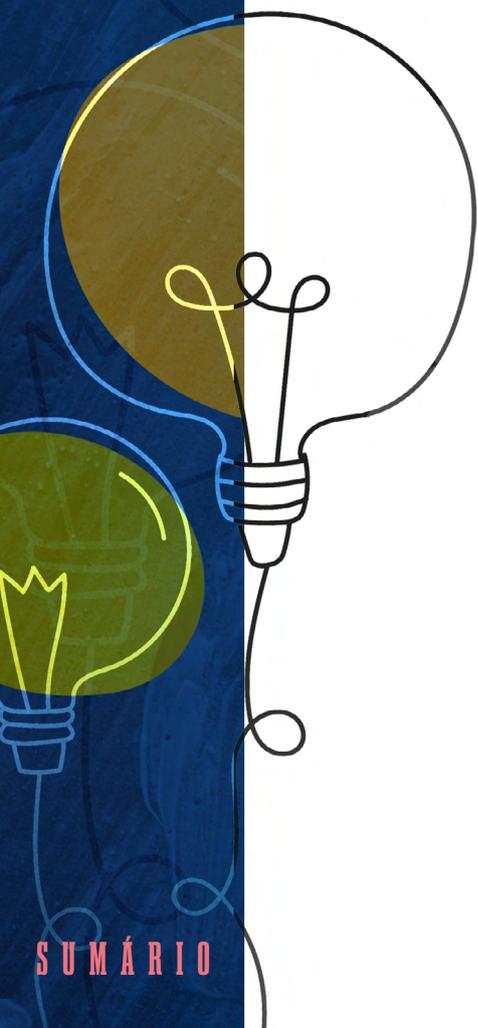


Pela proposta acima, foi-se ao encontro de objetivos do ensino de História, aos moldes do que consideram Schimidt e Cainelli ao referirem-se a História Oral na sala de aula, que é “fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico”, entendendo que “também ele faz história” (SCHIMIDT e CAINELLI, 2009, p. 161). Para as autoras o “registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e populares possibilita a rejeição da chancela da memória nacional como memória coletiva única” (SCHIMIDT e CAINELLI, 2009, p. 162).

Portanto, quando se considera a importância da temática das migrações no ensino Fundamental e Médio, tem-se possibilidade de se refletir sobre histórias diversas desse processo no Pará. Entretanto, não se pode perder de vista que as narrativas orais, conforme indicam Schimidt e Cainelli, ao apontarem os “limites” e as “possibilidades” das fontes orais para a construção do conhecimento, “não esclarecem fatos passados; são, contudo, interpretações atuais deles” (SCHIMIDT e CAINELLI, 2009, p. 164).

No que se refere a uma história das migrações, uma experiência pedagógica a esse respeito pode ser percebida no evento “Discutindo a diversidade étnica na escola” realizado pelo PIBID/História da UFPA, em dezembro de 2015 na E.E.E.FM “Deodoro de Mendonça”, em Belém do Pará. Na atividade intitulada “Migrantes cearenses no Pará: História e Memória”, norteada pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” de História, que vigoravam naquele momento, observou-se o interesse pela temática por parte dos discentes da educação básica, à medida que estes tomavam conhecimento das memórias acerca de um passado das migrações, relatadas e construídas pelos bolsistas do PIBID/ História, Gois e Rodrigues.

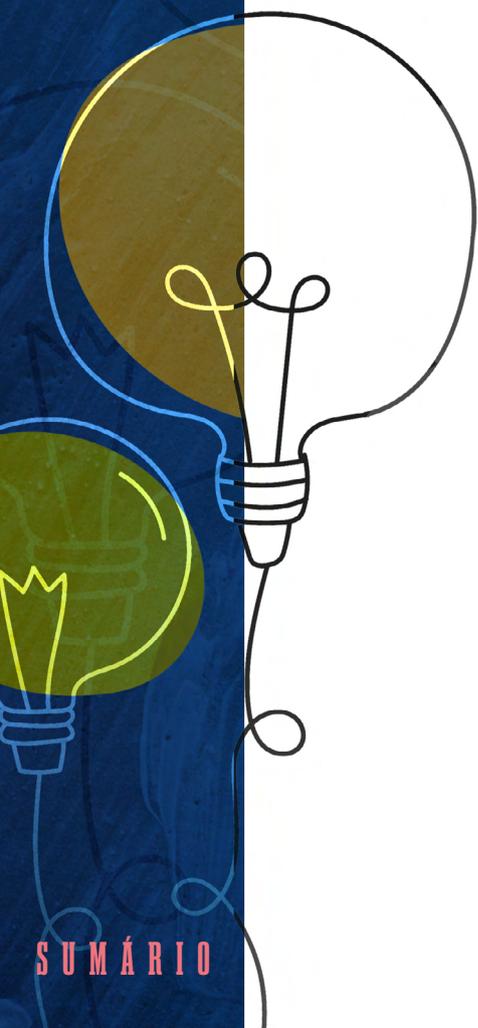
A temática da migração discutida no evento, tornou-se significativa por conectar os alunos a um passado que se aproximava de sua realidade tornando-se não algo distante, presente somente nos livros didáticos, mas algo que se relacionava com a experiência de vida de



muitas famílias. Nessa atividade de História, relacionou-se a produção historiográfica acerca dos deslocamentos de pessoas da região Nordeste para o estado do Pará, com as memórias dos familiares dos autores do trabalho e com o saber escolar dos alunos dos anos finais dos níveis fundamental e médio, aproximando o objeto discutido das histórias de vida desses alunos.

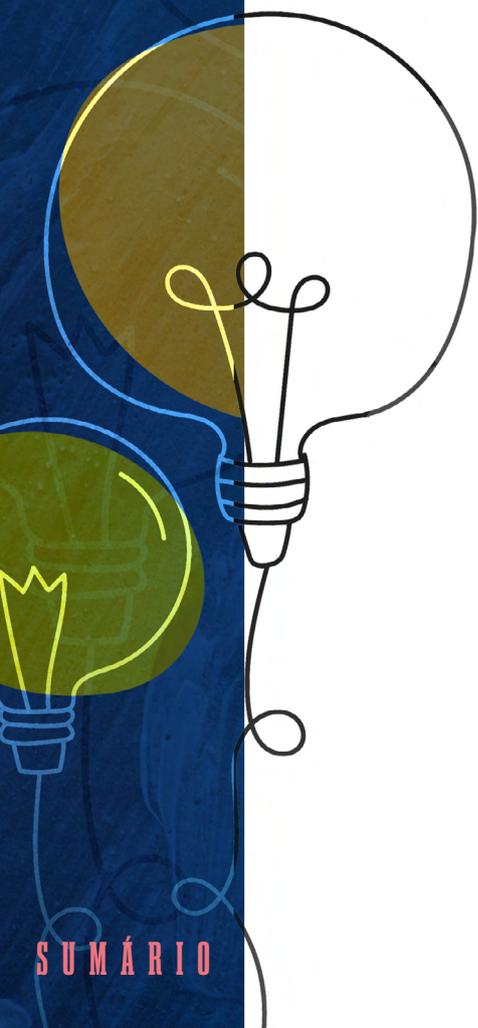
Tomando como referência as memórias dos entrevistados na primeira parte do texto, observamos que estas podem ser inseridas como parte dos aprendizados de discentes de escolas paraenses do 6º ao 9º ano, principalmente em disciplinas como História e Estudos Amazônicos, mas também em outras como por exemplo Geografia para o 7º ano do Ensino Fundamental, momento que se discute as chamadas “Regiões Brasileiras” e que temas como as migrações da região Nordeste para a Região Amazônica são abordados.

Tais questões podem ser vinculadas à BNCC/História, mesmo considerando-se as inúmeras críticas que se pode fazer a esse documento. A exemplo disso, Marcos Silva destaca que, nessa proposição curricular, as relações entre passado e presente são registradas no singular, homogeneizando-as, não havendo pluralidade. (SILVA, 2018, p.1009). Também sobre a BNCC, Franco, Silva Junior e Guimarães chamam a atenção para o fato de que “longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores”, uma vez que está vinculada “às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos”. De acordo com os autores “o texto do documento seleciona e indica os processos considerados imperativos na formação dos estudantes: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto”. Conforme os autores a BNCC/História “Reforça que tais processos estimulam o pensamento. No entanto, o texto é discreto em relação estimular a problematização” (FRANCO, SILVA JUNIOR e GUIMARÃES, 2018, p. 1018 - 1120).



A BNCC indica que sejam construídas “propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades, e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas étnicas e culturais” (BNCC, 2017, p. 15). Temas como os processos migratórios vão ao encontro de tal perspectiva educacional, na medida em que permitem no espaço escolar ações como: suscitar sentimentos como o pertencimento a uma dada região; construir memórias afetivas que se guarda de um dado espaço; recuperar histórias do passado do grupo familiar; discutir a diversidade e o respeito às diferenças; relacionar as histórias individuais das migrações com histórias mais globalizantes dos deslocamentos de pessoas na atualidade. Por meio das atividades apresentadas anteriormente do PIBID e da Residência Pedagógica fica evidente que reflexões dessa natureza são fundamentais para o cotidiano escolar, muitas vezes marcado por práticas de exclusão.

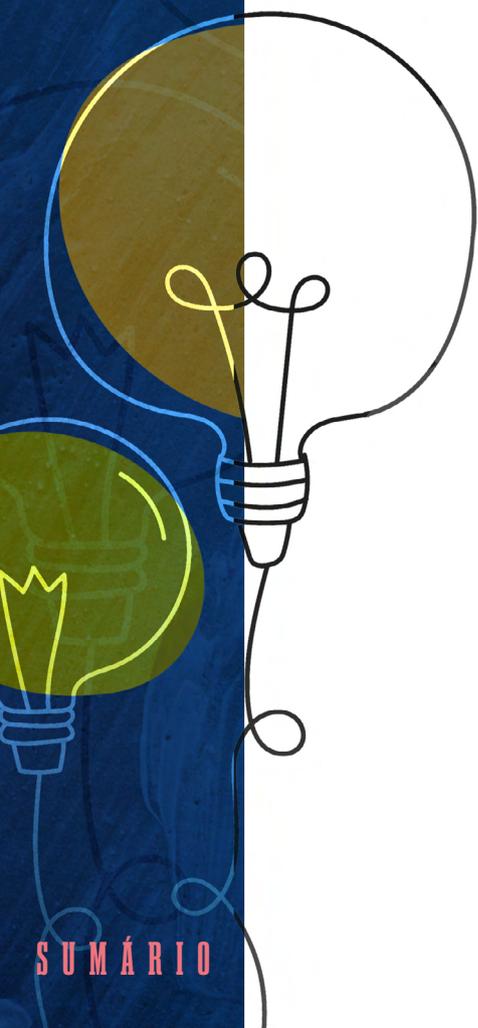
Um outro aspecto que pode ser considerado quanto a relevância de se discutir as migrações refere-se ao fato de que, em um estado como o Pará, que tem parte de sua história das últimas décadas do século XIX e das primeiras do século XX, muito marcada pela importância das exportações de borracha para o mercado exterior e pela remodelação urbana de alguns espaços da cidade de Belém, (REIS, 1953; SANTOS, 1980; DEAN, 1989; WEINSTEIN, 1993; SARGES, 2000) a utilização de entrevistas sobre outras vivências sociais desse contexto são relevantes. As memórias de entrevistados que viveram no município de Castanhal, destacadas na primeira parte do texto, revelam outras nuances do processo migratório pouco estudadas nos anos finais do nível fundamental. Apesar dos muitos avanços historiográficos sobre o tema das migrações para a Amazônia, este quase não é abordado na educação básica, cujo destaque, conforme já se enfatizou são mais as migrações para a zona cafeeira paulista no século XIX, presentes nos livros didáticos de História.



Observando-se a temática das migrações para o estado do Pará – por meio de atividades do PIBID e da Residência Pedagógica em História – percebeu-se que em disciplinas como Estudos Amazônicos, ministrada do 6º ao 9º ano, ou em História, há uma valorização do crescimento urbano da cidade de Belém, gerado pelo látex e uma ideia de que os migrantes desse contexto foram quase sempre seringueiros coletores do látex. Já se destacou em trabalho anterior, em que se discutiu a migração de cearenses ao Pará, entre 1889 e 1916, que uma parte da historiografia sobre a temática vinculou as migrações nacionais para a Amazônia ao trabalho nos seringais, deixando de se referir a outras experiências sociais desse processo (LACERDA, 2010, p. 29-85).

Quando não se discute outras experiências desse processo, cristaliza-se somente um viés das migrações que é o vinculado a exploração do látex. Ao mesmo tempo, não se pode esquecer que o tema tem sido repensado, apontando-se outras compreensões para esse processo na Amazônia, revelando um emaranhado de vivências individuais e sociais geradas pelos deslocamentos de pessoas para esta região especialmente entre os séculos XIX e XX (LACERDA, 2010; SARGES, FIGUEIREDO, AMORIM, 2019; SANTOS, 2019; CANCELA, 2020).

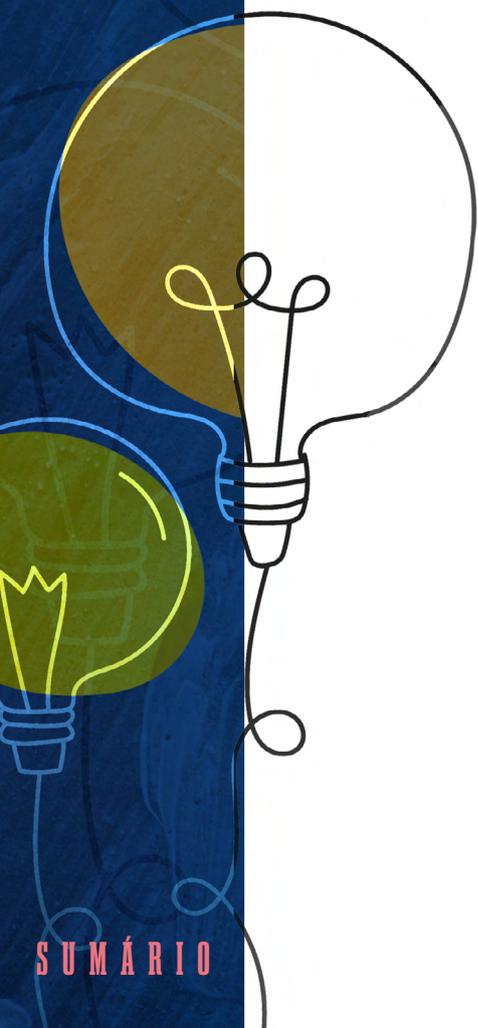
Ao se trazer para a sala de aula relatos orais de pessoas que viveram outras experiências migratórias, por exemplo no atual município de Castanhal, no estado do Pará, que não foi uma área de extrativismo de látex, mas sim de produção agrícola, marcada por memórias em torno de uma ferrovia, os estudantes têm possibilidades de construir um “aprendizado histórico” que considere a diversidade do processo migratório e do próprio espaço amazônico. As diferenças espaciais, ou seja, se o migrante se fixou próximo a uma ferrovia, na capital paraense ou no interior da floresta às margens de um rio, implicaram em práticas sociais diversas no presente e no passado.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo a temática das migrações para o ambiente escolar, entendendo-a por meio de uma perspectiva histórica, percebendo-a nos séculos XIX e XX e no momento presente no século XXI, esta pode ser um fio condutor para se pensar sobre a diversidade cultural nos anos finais do Fundamental e até mesmo no Ensino Médio. Nesse sentido, pode-se refletir sobre: a constituição de municípios, a construção de novos espaços, o problema contemporâneo das migrações, o respeito às diferenças. Por essa perspectiva, os relatos sobre processos migratórios permitem a escrita de histórias de vidas e de trajetórias individuais integrando a família e a escola. As migrações têm potencial para ser o tema que permeia a própria organização do planejamento de uma dada escola, pois por meio disso é possível conhecer as origens dos alunos e de suas famílias, bem como as relações que se estabelece entre o presente e o passado.

Mesmo compreendendo, conforme já asseverado, a relevância de se refletir criticamente sobre a BNCC/História, percebe-se que os processos migratórios podem ser especialmente discutidos no 8º ano. De fato, ao nos determos nos “Objetos do conhecimento” desse ano letivo tem-se por exemplo a “Revolução Industrial e seus impactos na produção e na circulação de povos, produtos e culturas”. Do mesmo modo, marcada por uma ideia de “Competências e Habilidades” – que certamente precisa ser pensada com criticidade, uma vez que não pode se desconsiderar, as marcantes diferenças sociais presentes no processo educacional brasileiro – tem-se a ideia de que alunos e alunas venham a “analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, pessoas e culturas” (BNCC, 2017, p. 424 – 425). Visto da forma como propõe a “Base”, esses eventos apresentam-se muito distante dos adolescentes e jovens do 8º ano, como algo de um passado distante. No entanto, quando se pensa tal

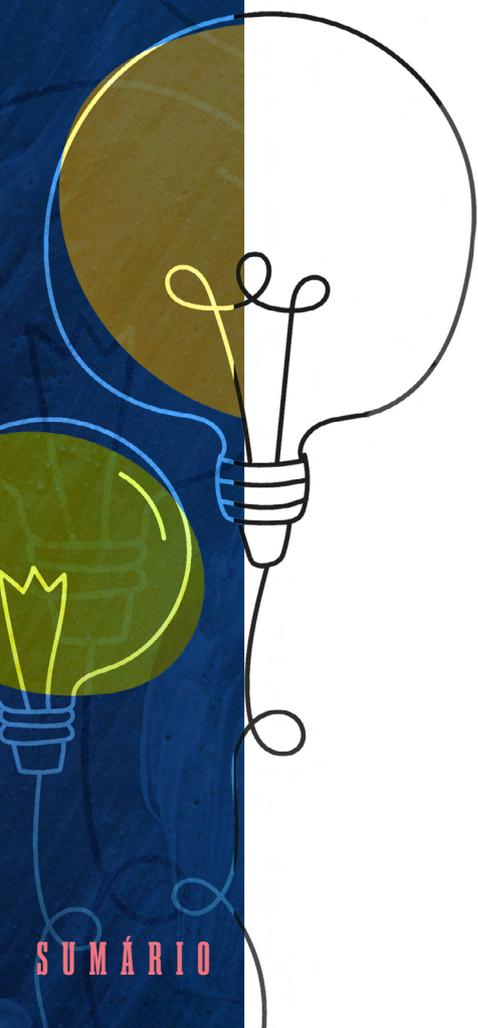


questão evocando memórias e narrativas sobre processos migratórios como os de cearenses para o estado do Pará, construídas por relatos orais tratados na primeira parte desse texto, ou por registros memoria-lísticos de outros grupos de pessoas como maranhenses que migra-ram para a região, tem-se aí possibilidades de se conectar presente e passado e de aproximarmos o tema das migrações da cultura escolar.

Para que isso ocorra, um meio pode ser a utilização de mono-grafias, dissertações e teses disponibilizadas em bases digitais, bem como livros e textos que tenham as entrevistas como fonte principal que são meios acessíveis para que as professoras e professores pos-sam fazer escolhas daquilo que melhor lhes convém para seus objeti-vos de aulas e atividades propostas.

Igualmente atividades com o uso de história oral e com a cons-trução de trajetórias de vidas de migrantes também podem ser cons-truídas no ambiente escolar em aulas de História aos moldes do que fez Costa Neto, integrando a escola e as famílias.

Portanto, a construção de acervos que permitam o acesso a en-trevistas com o devido cuidado ético necessário para aqueles que lidam com relatos orais, pode ser um caminho para que se construa uma rela-ção exitosa entre os saberes acadêmicos e escolares. Não se trata aqui de prescrever, nem mesmo de sugerir, o que os docentes que atuam na educação básica devem fazer, uma vez que são estes que no cotidiano recriam materiais didáticos, selecionam o que lhes convém e o que vai ao encontro de seus objetivos didáticos. Trata-se sim, de se refletir sobre as possibilidades dos usos da História Oral, como recurso didático e como forma de entendimento do passado. No caso específico do Pará, o tema das migrações para a Amazônia, conforme já asseverado, pelas múltiplas experiências que evoca, parece ser um caminho para isso.



REFERÊNCIAS

FONTES

Entrevistas:

SR. Milton (Castanhal/PA, 1995-1996).

SRA. Maria da Conceição (Castanhal/PA, 1995-1996).

SRA. Leonor (Castanhal/PA, 1995-1996).

SRA. Rosa (Castanhal/PA, 1995-1996).

PARÁ. Arquivo Público do Estado do Pará – Palácio da Presidência da Província. **Ofício Nº 777 – 2ª seção** – 6 de fevereiro de 1889.

PARÁ. **Mensagem dirigida pelo Senr. Governador Dr. Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará em sua segunda reunião em 1º de julho de 1892**. Belém: Typ. do Diário Oficial, 1892.

ATIVIDADE “Migrantes “cearenses” no Pará: História e Memória” realizada John Jorge de Sousa Gois & André Luiz Henrique T. de M. Rodrigues, bolsistas do PIBID/CAPES, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Deodoro de Mendonça”. *In*: LACERDA, Franciane Gama. **Relatório Parcial de atividades do Subprojeto PIBID/História “Escola pública, memória e cidadania: a formação de professores de história e sua prática de ensino”**. Faculdade de História/UFGA, Belém: 2015.

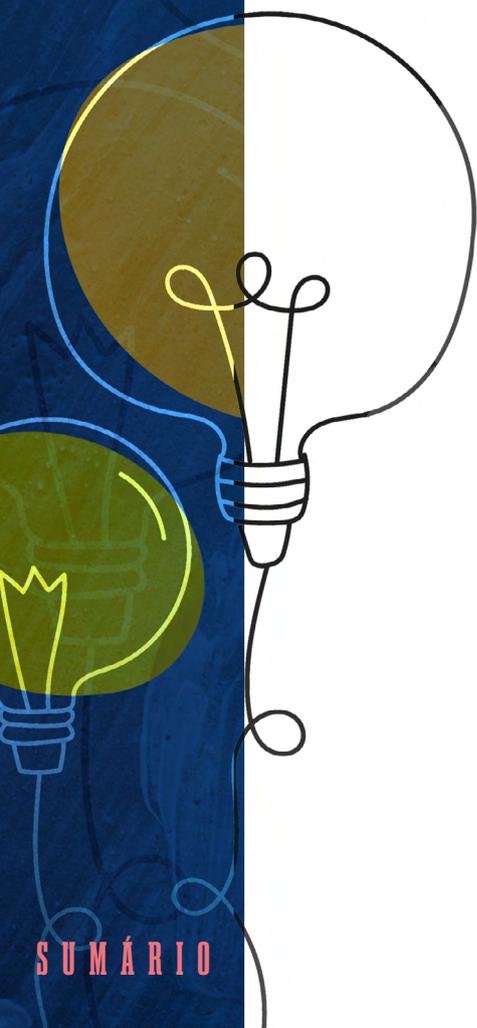
COSTA NETO, José Luiz Vieira. **Paralisar os olhares: ensino de história, oralidade e memória em torno do Chupa-Chupa (Belém/PA)**. Pôster apresentado fazendo parte de atividades do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará, 2019.

BRASIL. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular, 2017.

BIBLIOGRAFIA:

CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Márcia Teté Elisa; CUNHA, Maria de Fátima da. Formação de professores de história: o princípio investigativo como fundamento da prática de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 189-204, jan./abr. 2016.

CANCELA, Cristina. Donza. **Casamento e família em uma capital amazônica (Belém 1870-1920)**. Belém: Açáí, 2011.



CANCELA, Cristina Donza. Mulheres portuguesas no Pará: números, perfis, redes sociais e visibilidade (1834-1930). **Outros Tempos** (Online), v. 17, p. 100-114, 2020.

CRUZ, Ernesto. **A estrada de Ferro de Bragança**: visão social, econômica e política. Belém: Falângola, 1955.

CRUZ, Ernesto. **Colonização do Pará**. Belém: Conselho Nacional de Pesquisas/Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1958.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Silva. Saberes históricos prescritos na BNCC. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. Especial, 2018, p. 1016-1035.

LACERDA, Franciane Gama. **Migrantes cearenses no Pará: faces da sobrevivência (1889-1916)**. Belém: Açai/Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (UFPA) / Centro de Memória da Amazônia (UFPA), 2010.

LACERDA, Franciane Gama. **Em Busca dos campos perdidos**: uma história de trem e cidade. São Paulo: Dissertação de mestrado (História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MUNIZ, Joao de Palma. **Estado do Grão-Pará. Imigração e Colonização**. História e Estatística 1616-1916. Belém: Imprensa Oficial do Estrado do Pará, 1916.

NUNES, Francivaldo Alves. **Benevides**: uma experiência de colonização na Amazônia no século XIX. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009.

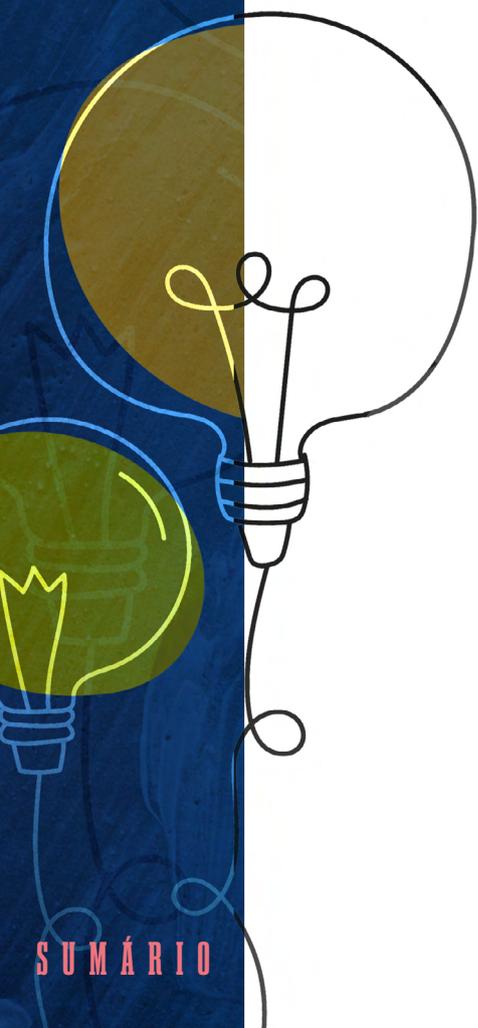
PORTELLI, Alessandro. O que faz a História oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n.14,1997.

REIS, Arthur César Ferreira. **O seringal e o seringueiro** [1953]. 2.ed. revista. Manaus: EdUA/ Governo do Estado do Amazonas, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado Histórico** [1997]. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SANTOS, Francisnaldo Sousa dos Santos. **Ações Colonizadoras em descompasso**: legislação, propaganda e atuação de colonos estrangeiros e nacionais nos últimos anos do Império e início da República no Pará. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará, 2016.



SANTOS, Francinaldo Sousa dos. “**Colonos versus agentes públicos:** conflitos no fornecimento das ‘rações’ no início da República no Pará”. Revista de História Bilros, v. 7, p. 106-123, 2019.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém – Riquezas produzindo a Belle époque.** Belém: Paka- Tatu, 2000.

SARGES, Maria de Nazaré; FIGUEIREDO, Aldrin Moura de; AMORIM, Maria Adelina. (orgs.). **O Imenso Portugal:** estudos luso-amazônicos. Belém: Editora da UFPA, 2019.

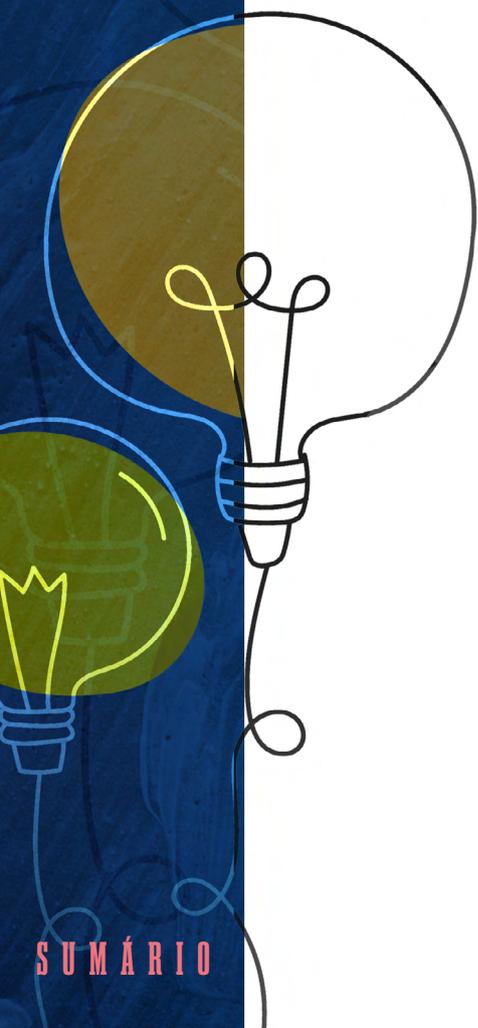
SACHIMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marcos. **Tudo que você consegue ser** – Triste BNCC/História (A versão final). In: **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, 1004-1015, 2018.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, 1997.

WEINSTEIN, Barbara. **A borracha na Amazônia:** expansão e decadência (1850-1920). São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

SOUZA, Itamar e MEDEIROS FILHO, João. **Os degredados filhos da seca:** uma análise sócio-política das secas no Nordeste. 2.ed. Petrópolis: 1983.

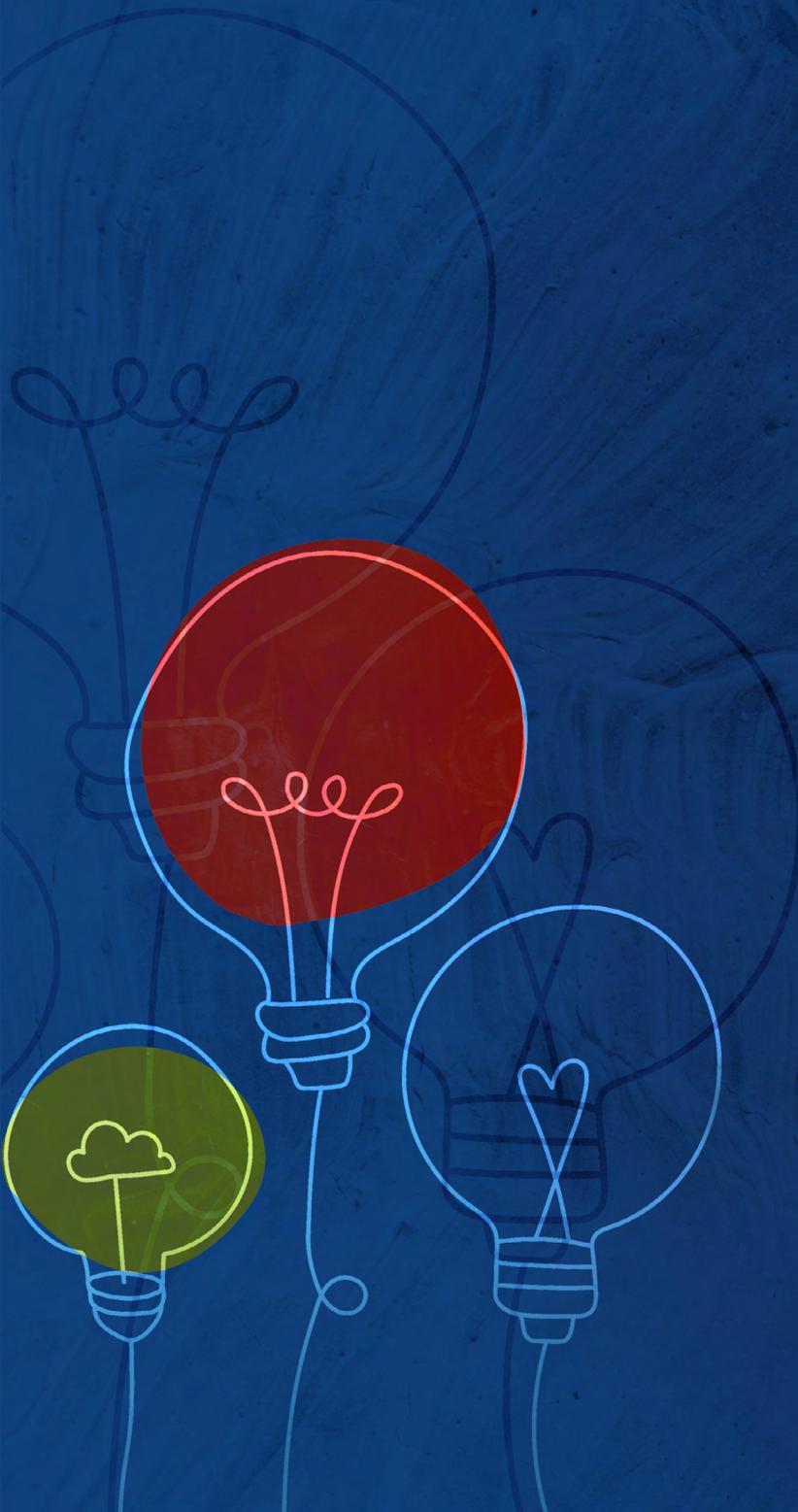


11

Antônia Maria Rodrigues Brioso
Júnia de Barros Braga Vasconcelos

**A IGREJA DO ROSÁRIO
DOS HOMENS PRETOS:
um experimento pedagógico
sobre o patrimônio negro
em Belém do Pará**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.252-268



INTRODUÇÃO

O capítulo *Igreja do Rosário dos Homens Pretos em Belém* objetiva analisar e descrever uma práxis de ensino interdisciplinar de História e Artes Visuais sobre o patrimônio negro em Belém do Pará, inserindo-se no âmbito do projeto *Cartografia da Cultura Afro-Brasileira e Indígena* da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFGPA). As perguntas iniciais que problematizaram a pesquisa foram: A Igreja do Rosário dos Homens Pretos em Belém, pode ser vista como um *espaço de memória*³⁷ da diáspora africana na capital? É possível articular o estudo desse patrimônio histórico ao debate das relações étnico-raciais (principal escopo do Projeto Cartografia)?

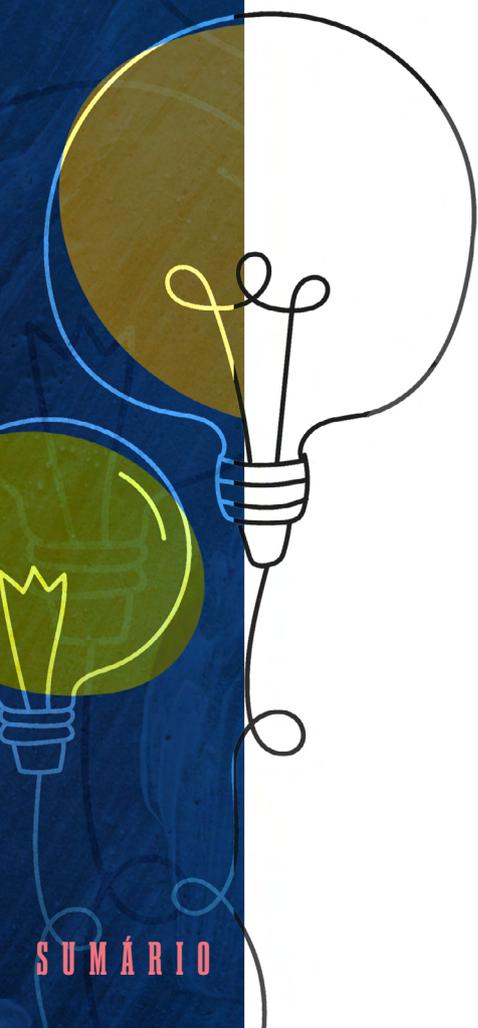
Tendo em vista tais problematizações, o presente artigo está dividido em cinco partes. A primeira versa sobre a presença negra no Pará, analisando um pensamento histórico que invisibilizou a contribuição afro-brasileira na região amazônica. A segunda parte discorre sobre o papel das irmandades católicas, em destaque para a irmandade do Rosário dos Homens Pretos, de Portugal até sua chegada no Novo Mundo. Também observa a história da construção da igreja do Rosário pelos pretos de Mina. A terceira parte faz uma inflexão sobre o uso do Rosário na tradição católica e o cordão de contas de outras culturas religiosas, apontando para a circularidade cultural desse objeto e seu uso religioso. A quarta parte descreve o percurso metodológico da práxis de ensino sobre a Igreja do Rosário, como patrimônio histórico, e *lugar de memória* da presença negra no Pará. Além dos elementos dessa metodologia que a tornou atrativa aos estudantes. Na quinta parte, conclusiva, são feitas considerações sobre as contribuições do experimento pedagógico no campo da educação patrimonial e das relações raciais.

³⁷ "Les Lieux de Mémoire", expressão consagrada no livro clássico de Pierre Nora, historiador francês. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, 1993.

Identificar um patrimônio negro, como a Igreja do Rosário em Belém, é sensibilizar o olhar para perceber que os africanos e seus descendentes não foram ausentes no espaço belenense. Não obstante, não é um caminho tão simples, posto que é recente uma visão de patrimônio histórico e cultural que incorporasse a diversidade populacional brasileira. Em Belém, como em todo o Brasil, os bens culturais consagrados como Patrimônio Cultural são, na maioria, *Patrimônios de Pedra e Cal*, ou seja, de um modo geral são prédios e edificações que se relacionam à história oficial, política e econômica de grupos sociais de tradição europeia e no Brasil associado às elites. (FONSECA, 2009) Podendo assim afirmar que o patrimônio cultural reconhecido pela memória oficial e os tombados por lei são “brancos”. Assim, quando se fala em preservação atribui-se este ato do tombamento, que reforça a política preservacionista relacionada a um patrimônio de caráter elitista e conservador.

É necessário problematizar a produção do passado que elegeu uma memória oficial para a cidade paraense e os processos de valorização e desvalorização da cultura e dos sujeitos ausentes na memória de Belém, por conseguinte historicizar e desnaturalizar o “patrimônio” da cidade, compreendendo a estrutura que os estabeleceu e o que é considerado memória a ser salvaguardada e tombada oficialmente. Desmoralizando mais ainda, a democracia racial brasileira.

O capítulo apresenta-se relevante porque descreve uma pesquisa desenvolvida em 2019, na EAUFGPA, que traz importante contribuição para o desenvolvimento da equidade racial no campo educacional, pois discutiu com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, a escravidão negra e outros temas das interações da diáspora africana em Belém, trazendo à tona histórias ocultas ou esquecidas, intervindo na construção de memórias públicas para além da escravidão, dando visibilidade à presença negra no Pará.



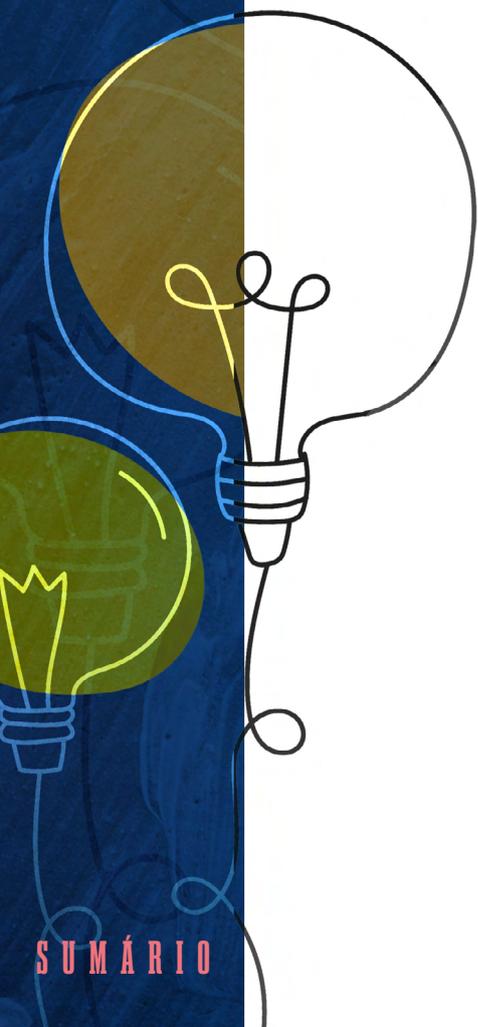
A PRESENÇA NEGRA NO PARÁ

Em relação à memória e marcas de povos africanos em diáspora, estes lançaram, desde meados do século XVI, os fundamentos da vida colonial e os alicerces de viver m cidades no Brasil, há muito o que se investigar no espaço urbano de Belém do Pará a partir do século XVII pois os traços dessa presença deixaram marcas indelévels *no modus vivendi* paraense.

Não obstante, a essas evidências da presença negra em Belém, convencionou-se, nos estudos históricos sobre a Amazônia, assegurar que a escravidão africana foi pouco significativa na economia da região. Tais abordagens históricas, questionadas hoje por muitos historiadores brasileiros, contribuíram para criar uma imagem sobre a região como “terra de índios”. Não se renega aqui a grande presença dos povos ancestrais na região, mas se percebe uma *nitidez da invisibilidade* negra, para usar aqui a expressão cunhada pelo historiador social Flávio Gomes (2013).

Tal visão na escrita da história sobre a região está balizada pelo quantitativo modesto de escravos disponíveis na Amazônia. Promoveu-se com essa abordagem histórica um ocultamento da contribuição africana em solo paraense, o que reverbera ainda hoje no ensino de história. Para a historiadora Patrícia Melo Sampaio (2011) existe um silêncio persistente sobre essa presença que insiste em apagar memórias, histórias e trajetórias de populações muito diversificadas que fizeram desta região seu espaço de luta e de sobrevivência.

Mesmo que o ocultamento da presença negra na Amazônia continue efetivo, mantendo incólume uma das mais graves distorções na escrita da história da região amazônica (PINHEIRO, Apud SAMPAIO, 2011, p. 16), muitos historiadores têm questionado essa visão e contribuído na afirmação contrária. O historiador Rafael Chambouleyron



(2006), por exemplo, afirma que mesmo a principal força de trabalho no antigo Estado do Maranhão e Pará no século XVII tenha sido a indígena, livre ou escrava, a presença africana na região não pode ser desconsiderada. Para Vicente Salles, a força de trabalho africana não foi insignificante na região, e como fator étnico foi elemento plasmador da cultura amazônica, pois o negro foi agindo e interagindo nesse contexto espacial e social (SALLES, 2005, p. 10).

A pesquisa sobre a Igreja do Rosário dos Homens Preto procurou, então, analisar os escravos negros em torno da Irmandade do Rosário como sujeitos resistentes quanto as suas culturas trazidas de diferentes regiões africanas e que, aqui, foram intensamente intercambiadas, redesenhando as fronteiras étnicas para cá deslocadas. Observou-se também o agenciamento negro sobre o catolicismo na Amazônia. Neste sentido, a Igreja do Rosário dos Homens Pretos em Belém foi inventariada como um “lugar de memória” do tráfico do Atlântico equatorial.³⁸

AS IRMANDADES DO ROSÁRIO E A SUA IGREJA EM BELÉM

As irmandades católicas que surgiram na Europa, remanescentes das corporações de ofícios medievais, foram reinventadas pela igreja como um espaço para devoção tanto de religiosos como de leigos. Mas foi sobre o laicado que mais adeptos obtiveram, assumindo o controle delas. O modelo associativo atravessou os limites de Portugal espalhando-se pelos domínios lusos, chegando ao Brasil. Aqui essas confrarias religiosas foram núcleos de convivência social, passando a ser uma forma de distração e diversão para a sociedade através das

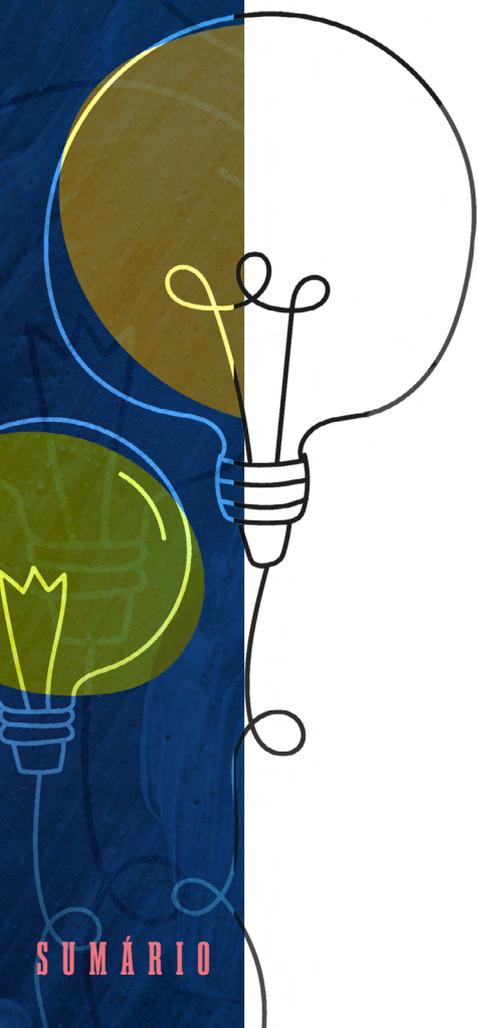
³⁸ Segundo o historiador Rafael Chamboleyron, o tráfico negreiro para região amazônica efetivou-se a partir de uma rota muito específica, que ele denominou de Atlântico equatorial. Uma ligação que se fazia entre os Estados do Maranhão, a Guiné e a Mina na África (CHAMBOULEYRON, 2006, p. 82).

festas e procissões religiosas. Nela, o sagrado e o profano se mesclaram em proporções incalculáveis,

Os bois entrando pelas igrejas para serem benzidos pelos padres; as mães ninando os filhinhos com as mesmas cantigas de louvar o menino-Deus; as mulheres estêreis indo esfregar-se de saia levantada, nas pernas de São Gonçalo do Amarante; [...] Nossa Senhora do Ó adorada na imagem de uma mulher prenhe (FREYRE, 2002, p. 84).

Havia diferente tipos de confrarias, algumas extremamente ricas e poderosas, delas podendo fazer parte apenas a elite branca, como o caso das Santas Casas de Misericórdia, nas quais os membros deviam ser “limpos de sangue” e pagar grande soma em dinheiro ou joias. Outras extremamente pobres como São Francisco e Do Rosário. Esta última, desde a metrópole o ingresso nela não exigia pagamento. Por isso muitos escravos em Portugal nelas se filiaram e no Brasil não foi diferente. A proliferação de irmandades negras em todo o Brasil está relacionada com o crescimento da população negra e a necessidade de catequização dessa população pelo catolicismo do colonizador e pelo interesse dos escravos e forros por elas. Lucilene Reginaldo (2018) atribui mais aos interesses de auxílio material do que ao espiritual. Uma boa morte, funerais, tumbas, missas tão caros à cultura africana; e a relação com seus mortos e ancestrais, deve ter sido um fator muito importante para o ingresso na agremiação católica.

Das irmandades negras, chama atenção a devoção a Nossa Senhora do Rosário, que parece a mais difundida entre os escravizados, mesmo que a sua origem em Portugal do século XIII não estivesse ligada de modo algum com as populações negras e nem tão pouco foi escolha deles. Tratou-se bem mais de aproveitar as regras estabelecidas, que nessa irmandade de devoção não se levava em consideração critérios de riqueza e estatuto social para admissão dos confrades. O que era no começo um espaço demarcado ao longo do tempo, transformou-se em espaço conhecido e reconhecido dos negros no Brasil

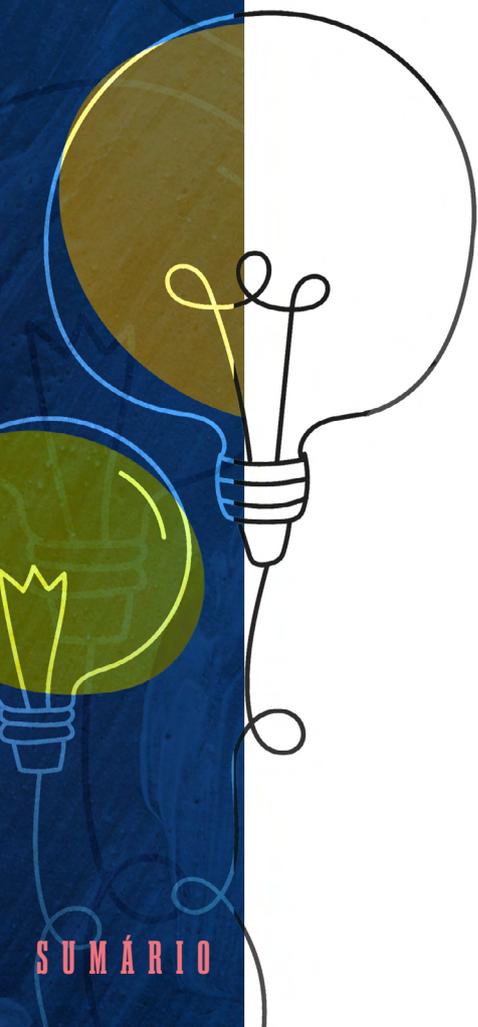


escravo (REGINALDO, 2018). O compromisso, ou estatuto, mais antigo da Irmandade do Rosário no Brasil é o do Rio de Janeiro, de 1639. Belém tem o segundo compromisso mais antigo, de 1682.

No Pará, segundo o historiador Aldrin Figueiredo (1994), as práticas religiosas eram marcadas por uma devoção exterior, como procissões, festas e rituais, músicas, batuques. Essas manifestações foram muito bem acolhidas entre os colonos, índios, negros e caboclos, mesmo vigiados pela Igreja Católica, apesar da sua limitada estrutura eclesial no que concerne a formação de seus membros no Pará. Apesar dessa vigilância, os negros do Rosário no Pará puderam organizar sua confraria, estabelecendo uma forte unidade étnica e cultural como escravizados, ao mesmo tempo estabeleceram vínculos com o catolicismo tradicional brasileiro, base importante da manutenção da escravidão no Brasil.

Os pretos Mina no Pará foram reduzidos a um estado extremo de opressão, encontrando na Irmandade do Rosário um lugar de escape, onde poderiam viver alguns valores culturais africanos dentro do que era consentido pela ordem social escravagista. Conforme nos afirma Figueiredo, nota-se “elementos religiosos africanos incorporados à tradição católica, exteriorizados por ritos e manifestações reformulados e reinterpretados na dinâmica cultural ao nível do simbólico”, onde o negro “poderia exercitar sua autoafirmação como ser humano, capaz de refletir sobre sua condição de escravo” (FIGUEIREDO, 1994, p. 108, 110 e 112).

A festa do Rosário em Belém teve muito prestígio na época colonial. Os seus fiéis negros não mediam esforços na preparação das cerimônias religiosas, como das comidas e bebidas na quermesse frente à igreja. Um toque importante na festa era dado pela música, cujas permanências estão em muitos dos ritmos que temos na Belém de hoje. A irmandade do Rosário, promotora e organizadora da festa, constituiu um espaço de translocação de tradições advindas da África. Segundo Ernesto Cruz (1974, *apud* FIGUEIREDO, 2004, p. 115).



Na véspera e no dia da festa, o rei e a rainha vinham assistir às solenidades religiosas, estando preparados para ambos, lugares especiais da parte do evangelho. [...] Ao entrarem na igreja, os soberanos acompanhados de todos os confrades, iam sem coroa. Regressavam, porém coroados, e assim percorriam a cidade, tirando esmolas para a festa.

A caminhada performática que o casal de rei e rainha fazia anualmente pela cidade era um acontecimento que trazia o povo à rua, transformando-se num espaço de grande sociabilidade entre os confrades. Toda a organização tinha como objetivo principal tornar público a gratidão para com a devoção, pois julgava-se a profundidade da fé e da devoção pela pelas homenagens prestadas a santa. Nisso os devotos do Rosário não economizaram fé, devoção e trabalho.

A igreja do Rosário dos Homens Pretos, na rua Pe. Prudêncio no bairro da Campina em Belém, é bem simples, discreta e pouco conhecida da população paraense. O historiador Aldrin Moura de Figueiredo (1994) aponta que, no Pará do século XVII, essa igreja foi construída a partir da organização de uma irmandade de negros Mina que ergueram, a princípio uma ermida para homenagear Nossa Senhora do Rosário, mas em 1725, “demoliram a primeira ermida, devido ao seu estado precário e construíram, no mesmo local, outro prédio de dimensões maiores” para o qual conseguiram recursos oficiais (FIGUEIREDO, 1994, p. 116). Figueiredo conta, ainda, que em 1820 esse segundo templo foi demolido para iniciar a construção do atual prédio, de acordo com a projeção anteriormente feita pelo arquiteto Antônio Giuseppe Landi³⁹, em 1676. O prédio, construído pelas mãos dos membros da irmandade, e com ajuda de outras confrarias, demorou a ser concluído pelos recursos escassos, por isso o arquiteto Landi não vê a igreja erguida, falecendo antes da sua construção. O viajante Henry Bates,

³⁹ Giuseppe Antônio Landi (Bolonha, Itália 1713 - Belém PA 1791). Desenhador, arquiteto, gravador, geógrafo e astrônomo. Participou da Comissão de Demarcação de Fronteiras entre Portugal e a Espanha na América do Sul instituída, em 1750, pelo Tratado de Madri. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa206974/antonio-landi>.

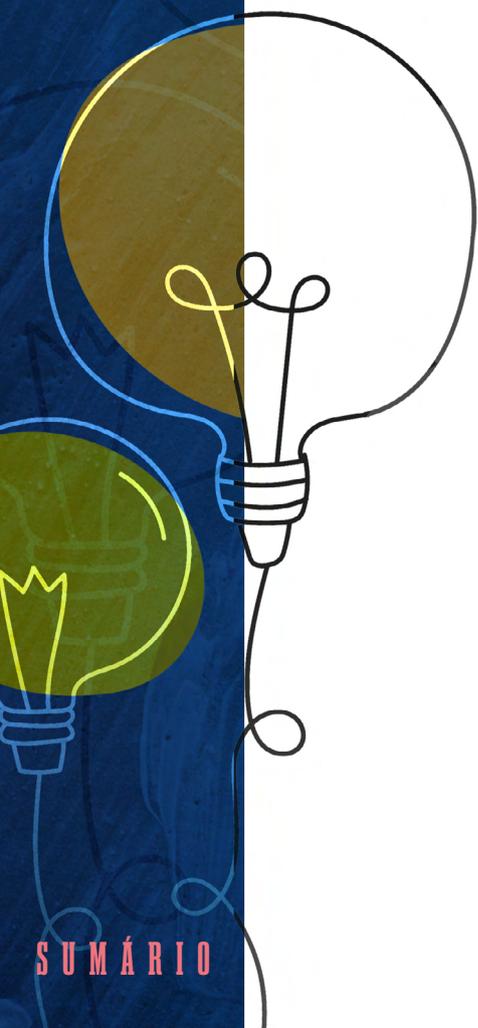
quando esteve no Pará em 1848, assistiu o fim da construção dessa igreja. Segundo o relato do viajante,

Uma fila de negros de ambos os sexos costumava desfilarem tarde da noite pelas ruas, cantando em coro. Todos levavam na cabeça uma pequena quantidade de material de construção - pedras, tijolos, argamassas ou tábuas. [...] quase todos os escravos, os quais, após um dia árduo de trabalho, estavam dando sua pequena contribuição para a construção de sua igreja (BATES *apud* FIGUEIREDO, 1994 p. 117).

Esses homens escravizados em diáspora fizeram da profissão de fé que eram obrigados a assumirem uma experiência diferenciada, com suas interpretações e incorporações acerca do catolicismo, principalmente compreendendo esse processo a partir *da translocação* da bagagem cultural que trouxeram do continente africano e que foi transmitida aos seus descendentes no espaço diaspórico. Segundo Marina de Mello e Souza, “o contato entre esses dois universos culturais originalmente distintos, acabou gerando um campo de compreensão mútua”, o que gestou um “*catolicismo africano*” no Brasil (SOUZA, 2002, p. 147).

A DEVOÇÃO AO ROSÁRIO E A SUA CIRCULARIDADE CULTURAL

Circularidade cultural é um termo cunhado por Bakhtin (1987) e aprofundado por Carlo Ginzburg (1987), estando relacionado à “comunicabilidade que transcorria de maneira dialógica, circular e, por conseguinte, de forma mútua e recíproca [...] entre a cultura das classes subalternas e das dominantes existentes na Europa pré-industrial” (SILVA, 2017, p. 73). Para Ginzburg (1987), este relacionamento circular apresenta influências recíprocas, produzindo um movimento de baixo para cima e de cima para baixo, o que significa que não é possível que elementos de uma cultura hegemônica encontrados na



cultura popular estejam ali simplesmente por um processo de aculturação deliberada, sem que, de igual forma, a influência inversa tenha ocorrido. No estudo com os estudantes do Projeto Cartografia, utilizou-se o conceito de circularidade cultural para abordar as trocas ocorridas na constituição do rosário enquanto instrumento sagrado do período medieval até a atualidade.

A origem da devoção ao rosário, enquanto um instrumento sagrado da Cristandade Católica, ocorreu ainda no período medieval num momento de declínio da igreja. O título mariano dado à Nossa Senhora do Rosário deveu-se à narrativa religiosa da aparição da Virgem Maria ao frade dominicano São Domingos de Gusmão, em 1214, que, “enquanto a Cruzada enfrentava o exército albigense, [...] lançava-se a rezar aos pés de uma imagem de Nossa Senhora, momento em que a Santa lhe apareceu e ensinou-lhe um método de oração”, nos relata Pacheco (PACHECO, 2008, p. 04). Finalmente, o uso do rosário foi instituído como eficiente método de oração depois da batalha contra os albigenses no Séc. XIII e, trezentos anos depois, contra os turcos, na batalha de Lepanto, na Grécia, as quais empregaram ao rosário um significado voltado à vitória e à liberdade, influenciando a estruturação simbólica deste instrumento pelo Papa Pio V.

Sobre seu surgimento, Pacheco (2008) apresenta numa hipótese mais científica, que a origem do rosário, antes de sua introdução na Cristandade ocidental, foram as tradições religiosas orientais na Índia brahmânica,⁴⁰ no budismo e no islã, mas também adquirindo um caráter laico na Grécia, Ásia e Norte da África, quando o colar de contas passou a ser usado como calmante. A hipótese deste contato é refor-

⁴⁰ O bramanismo ou brahmanismo é a antiga filosofia religiosa indiana que formou a espinha dorsal da cultura daquela civilização por milênios. Se estende de meados do segundo milênio a.C. até o início da era cristã. Persiste de forma modificada, sendo atualmente chamada de hinduísmo. É um conjunto de concepções religiosas, sociais e políticas, oriundo do vedismo, primitiva forma de religião dos hindus, que tem como base os textos dos Vedas (conhecimento divino) ou o Sruti (revelação), transmitidos oralmente e considerados de origem divina. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bramanismo>>. Acesso em: 14 maio. 2021.

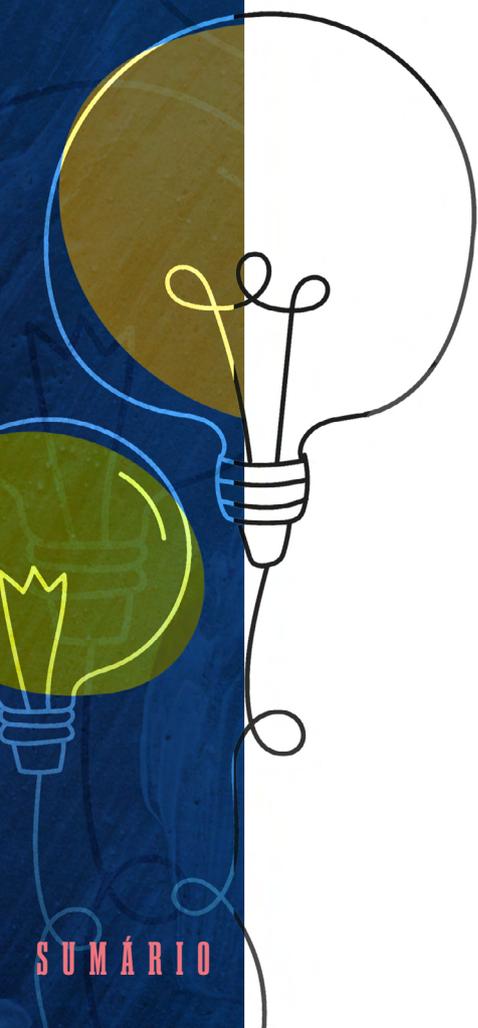
çada ainda mais pela convivência com estes povos, principalmente por ocasião das cruzadas, onde o costume mulçumano de usar o colar no pescoço possivelmente influenciou os cruzados. Como podemos perceber, a circularidade cultural já se faz presente, onde os colares de uso terapêutico, mágico ou não, usado por povos considerados pagãos, influenciam o uso do rosário enquanto elemento sagrado.

Segundo Pacheco (2008, p. 08) a exploração portuguesa na costa ocidental africana e o comércio com a elite local favoreceram tanto a divulgação e aceitação do catolicismo ali, como o início do comércio escravagista, o que requereu providências por parte da igreja para a integração dos escravos à sociedade católica branca, sendo as irmandades o principal instrumento de introdução neste universo cultural, em especial, a devoção à Nossa Senhora do Rosário. O historiador destaca que a adesão negra ao rosário foi facilitada porque este “remetia a ideia do ‘rosário de Ifa’, associando-o aos antigos *minkisi*, objetos mágicos da cultura africana que promovia cura aos necessitados”.

O EXPERIMENTO DIDÁTICO

A pesquisa promoveu o uso de fontes históricas agenciadas para a reflexão sobre o Patrimônio Cultural articulado com a história de povos africanos e afrodescendentes, construindo em parceria com os discentes do projeto, reflexões históricas, por meio de debates, discussões, leitura de textos especializados e análise dos documentos e a partir daí elaborar uma série de artefatos educacionais sobre o patrimônio estudado que foram apresentados na mostra de trabalhos do Projeto Cartografia que acontece no dia da Consciência Negra.

A metodologia do estudo iniciou-se com uma revisão bibliográfica, tomando por referência Carlo Ginzburg (GINZBURG apud SILVA,



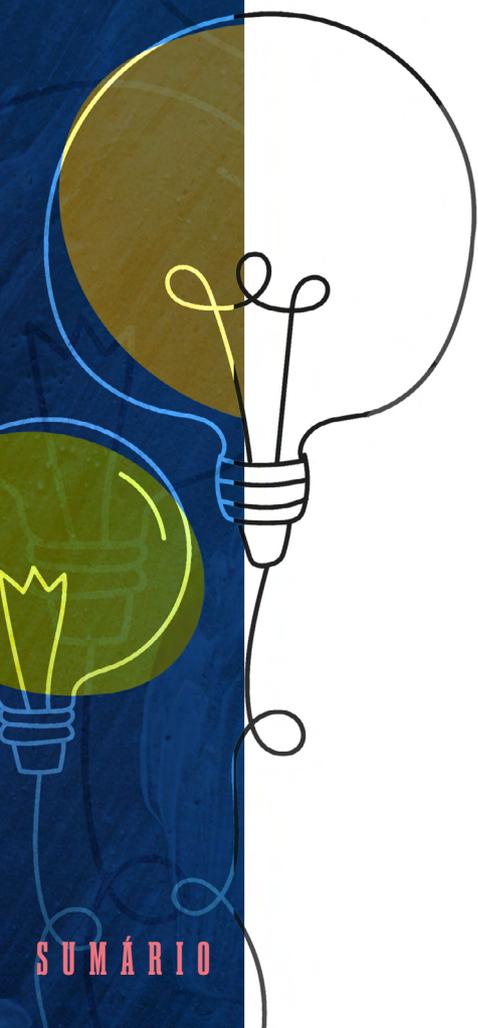
2017) para conceituar o termo circularidade cultural; Almeida de Souza (2001) e Macedo (2004) para abordar a circularidade cultural na religiosidade católica; Pacheco (2008) e Figueiredo (1994) para referenciar a origem do rosário e da devoção negra a esta santa. A bibliografia foi socializada no grupo através de seminários, no quais os alunos demonstravam suas leituras sobre o tema investigado.

O segundo momento consistiu na pesquisa de campo. A primeira visita realizada foi à Igreja do Rosário. Nessa excursão as professoras apresentaram, sob a perspectiva da História e das Artes Visuais, uma análise da igreja. Com auxílio de um roteiro de observação elaborado pela professora de arte, os estudantes, em grupos, investigaram e descreveram sob diferentes ângulos o prédio, mobílias, esculturas sacras e outros objetos existentes na igreja. Outra atividade de campo foi a excursão à comunidade quilombola de Jacarequara no Acará – Pará⁴¹.

Nessa comunidade visitamos a igreja católica ali existente, dedicada ao Sagrado Coração de Jesus, procurando fazer comparação com a igreja do Rosário visitada anteriormente. Também foi visitado, nessa comunidade de religião de matriz afro-brasileira, um terreiro Mina. Neste espaço, foi observado pelos estudantes e professores que um dos *voduns* da casa usava o rosário de Nossa Senhora. Corroborou-se assim a tese de circularidade cultural com esse objeto de culto católico.

O terceiro momento da caminhada metodológica do grupo foi a organização do trabalho a ser apresentado no 20 de novembro. Para a apresentação dos resultados da pesquisa foram elaborados vários textos pelos estudantes, subsidiados teoricamente na bibliografia estudada pelo grupo, e foram construídos a partir daí materiais didáticos concretos. Todo o material produzido pelos estudantes foi disposto numa sala de aula em formato de exposição. A exposição foi denominada “

⁴¹ A excursão a comunidade quilombola faz parte da programação anual do Projeto Cartografia ao qual o grupo de estudo da igreja do Rosário está ligado. O Acará é um município do Pará, distante de Belém cerca de 2h.



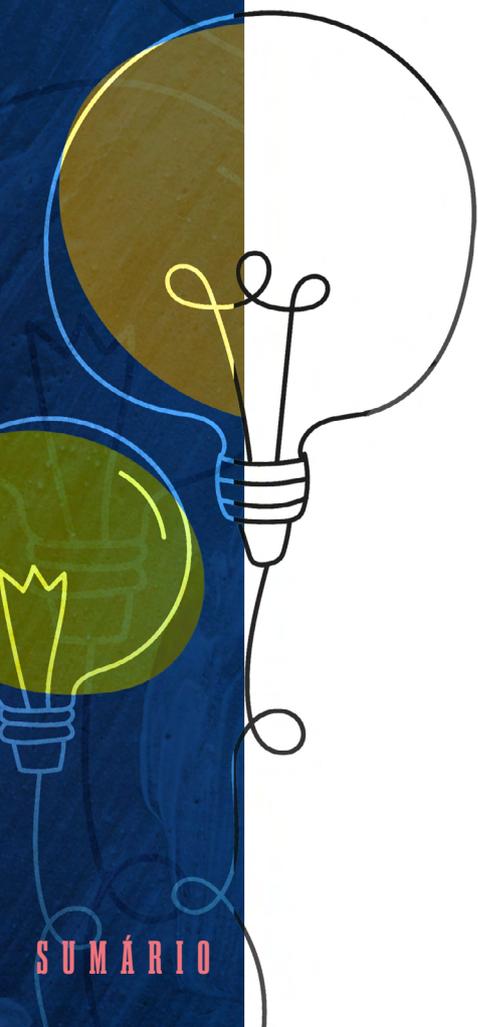
Igreja do Rosário dos Homens Pretos em Belém: sociabilidade, devoção e resistência. A mostra foi guiada por nossos alunos, que explicavam todo o percurso do trabalho e suas conclusões sobre a pesquisa.

Foi emocionante e compensador para as duas professoras que estiveram à frente desse trabalho ver a criatividade, o empenho e compromisso dos estudantes, um exercício pedagógico de desenvolvimento do protagonismo estudantil. Observá-los pesquisando nomes de sujeitos históricos pretéritos, investigando o vestuário de época, desenhando personagens e cenas cotidianas à luz dos documentos histórico, procurando dar voz a esses agentes históricos que foram escravizados, foi um incentivo na caminhada professoral daquelas educadoras.

Durante todos os bimestres letivos, esses estudantes foram avaliados pelas professoras, sendo atribuídos a eles até dois pontos extras em todas as disciplinas que fazem parte do Cartografia. Entendemos que essa *pontuação* é interessante para os estudantes. Todavia, não é o suficiente para justificar o empenho e interesse por construir de modo ativo textos e outros materiais com excelente qualidade teórica e artística e gastando do seu próprio bolso para adquirirem o material necessário.

O interesse e motivação dos discentes pela atividade, desde a revisão bibliográfica até a construção de produtos educacionais concretos, demonstraram que a metodologia de pesquisa desenvolvida foi eficiente para atrair e manter os estudantes como protagonistas, durante todo o percurso do estudo, alicerçados numa curiosidade epistemológica. De acordo com Paulo Freire, essa curiosidade é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender (FREIRE, 1996). Desse modo, o ensino passou a ser o lugar da animação e a pesquisa o lugar da aprendizagem, sustentados em estruturas dialógicas e pela amorosidade (KNAUSS, 2012).

A temática da diversidade foi o elemento que alimentou a pesquisa de forma muito positiva. Algumas experiências no ensino já têm



demonstrado que o tema da diversidade tem sido uma vantagem pedagógica. Para Zeichner (*Apud* SOUZA, 2003) a inclusão da diversidade cultural e linguística no programa curricular nas escolas americanas e australianas proporcionaram resultados positivos que aumentaram o *background* cognitivos dos alunos. Para a educadora argentina Emília Ferreiro, um desafio atual para a escola é ter que trabalhar com a diversidade, conforme orientam no Brasil os marcos legais no Brasil, Lei 10639/2003 e 11.645/2008⁴². Segundo a autora: “*Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro*” (FERREIRO, 1995, p. 10). Em conjunto, esses dois autores têm compreendido que a diversidade tem se mostrado um potencial pedagógico para a aprendizagem de estudantes e acrescentamos, de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo tiramos várias conclusões. A primeira é que, na perspectiva do raciocínio histórico, pode-se compreender que o rosário aproximou os negros da devoção à Nossa Senhora, assim como a permissão das irmandades a certas práticas da tradição cultural-religiosa africana, como a festa da coroação de reis, fortaleceu ainda mais a esta devoção negra no seio da cristandade católica. São as tradições negras resistindo e transgredindo o processo de dominação e aculturação. E como a circularidade cultural prossegue seu caminho, o símbolo do rosário, enquanto instrumento sagrado terapêutico e de proteção, segue influenciando algumas religiões de matriz

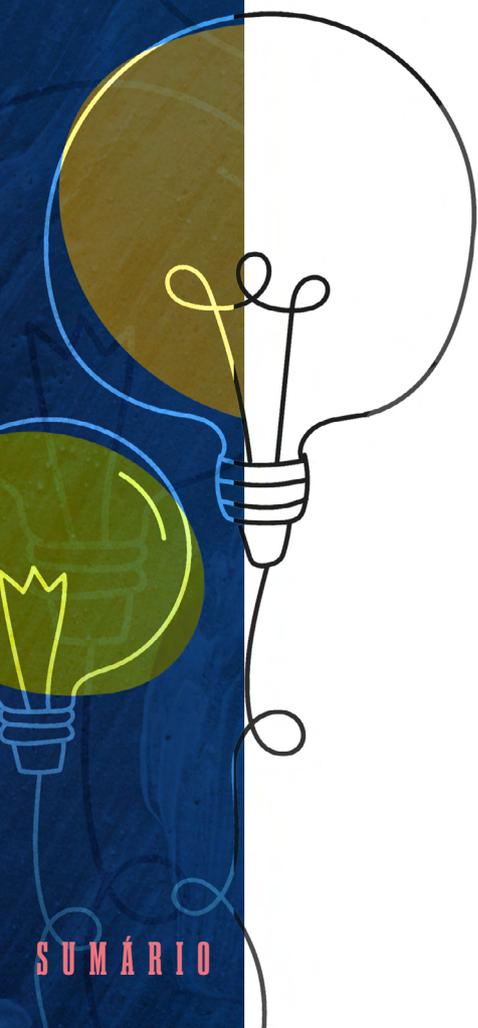
⁴² As Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana têm há 18 anos força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Essa instituição normativa iniciou a partir de 2003 com a Lei 10.639. Essa legislação foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa Lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

africana – conforme se observou na pesquisa de campo na comunidade quilombola de Jacarequara – que também possui o rosário como objeto sagrado, ressignificando a tradição religiosa do dominador, mas também reafirmando as raízes africanas das contas e guias. Essas inflexões corroboram assim, o pensamento histórico que a igreja do Rosário constitui um *espaço de memória* da presença negra no Pará.

Com relação ao patrimônio histórico e arquitetônico, é importante e urgente a reflexão sobre o processo histórico e do reconhecimento e da salvaguarda do patrimônio cultural, com objetivo de ampliar a relação da população com o patrimônio imaterial e material, por meio do raciocínio histórico das políticas que envolvem o reconhecimento das criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, edificações, documentos e espaços destinados às manifestações artístico-culturais nos mais diversos grupos sociais, culturais e étnicos e, assim, compreender as relações de poder que envolvem os processos de patrimonialização.

A experiência de ensino demonstrou que se pode potencializar as escolas acerca da riqueza dos patrimônios, principalmente visibilizar o patrimônio negro existente em todas as grandes cidades brasileiras. Mais ainda, uma demonstração a professores de história e artes visuais que o patrimônio negro é um recurso educacional importantíssimo, que pode levar jovens (e crianças) a uma apropriação do conhecimento ativo e a valorização da herança cultural afro-brasileira e desse modo, capacitá-los para melhor usufruto desses bens culturais, assim como fortalecer os sentimentos de identidade e cidadania (HORTA, 1999).

Sobre a educação étnico-racial, conclui-se que são múltiplos os caminhos metodológicos no ensino que pode levar a colocar em prática a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2011, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, entendida como LDB. A proposta de pesquisa sobre a Igreja do Rosário em Belém é original e inovadora porque demonstrou, na prática, a conexão da educação Patrimonial com um ensino para as relações



étnico-raciais. Enfim, inventariar os *lugares de memória* do tráfico Atlântico equatorial de escravos e da história dos africanos escravizados em Belém é valorizar a herança e o patrimônio cultural criado pela diáspora africana na região, dando visibilidade a presença negra e ao mesmo tempo desenvolvendo uma ação pedagógica de combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 1.ed. São Paulo: Editora HUCITEC, [Brasília], 1987.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 79-114, dec. 2006.

DEL PRIORE, Mary. **Religião e religiosidade no Brasil Colonial**. São Paulo, Ática, 2004.

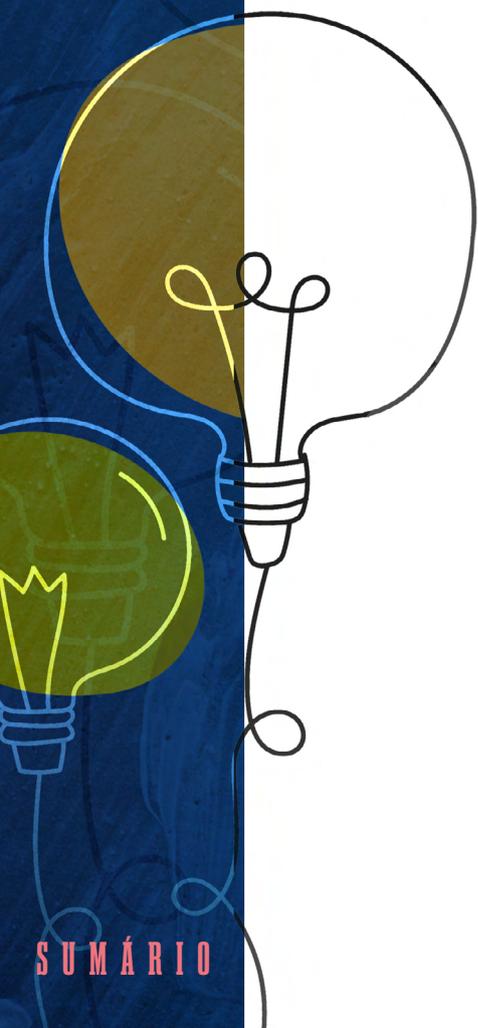
FERREREIRO, E. Diversidade y proceso de alfabetización. *In*: FERREIRO: **El pasado y presente de los verbos ler y escribir**. 1.ed. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Os reis de Mina: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos no Pará, do século XVII ao XIX. **Boletim do MPEG**, Belém, v. 9, n. 1, p. 103-121, 1994.

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

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Edição crítica de Guillermo Giucci, Enrique Larreta, Edson Fonseca. Paris: Allca XX, 2002 (Coleção Archivos).

GOMES, Flávio dos Santos Gomes, DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez e invisibilidade**: legados do pós-emancipação no Brasil. Belo Horizonte: Fino traço Editora, 2013.



HORTA, M.L.PE. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional. Museu Imperial. Grumberg & A.Q. Monteiro. 1999.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org) **Repensando o Ensino de História**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. Circularidade cultural e religiosidade popular no Brasil colonial uma análise historiográfica de “O diabo e a terra de Santa Cruz”. **Revista Urutágua**. Maringá, n. 07, 2004.

PACHECO, Paulo Henrique Silva. A origem branca da devoção negra do rosário. **Revista Tempo de Conquista**, jun. 2008.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. 2.ed. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **O fim do silêncio – Presença Negra na Amazônia**. Belém: Editora Açai. 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz, GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

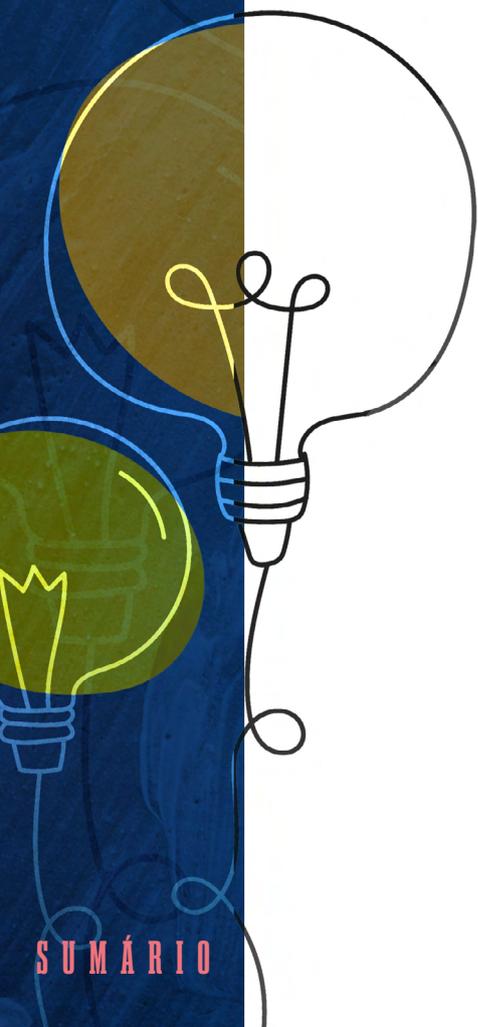
SILVA, Leonardo Santana da. Carlo Ginzburg: O conceito de circularidade cultural e sua aplicação nos estudos sobre a música popular brasileira. **Augustus**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p.72-83, jan./jun, 2017.

SOUZA, Laura de Mello. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Izabel Porto de. FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural – Mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SOUZA, Juliana Beatriz Almeida de. Viagens do Rosário entre a Velha Cristandade e o Além-Mar. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 1-17, 2001.

RASCKE, Karla Leandro. Um funeral “digno”: velebrações da morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Florianópolis (1888-1925). **Afro-Ásia**, Salvador: n. 50, p. 129-169, dec. 2014.



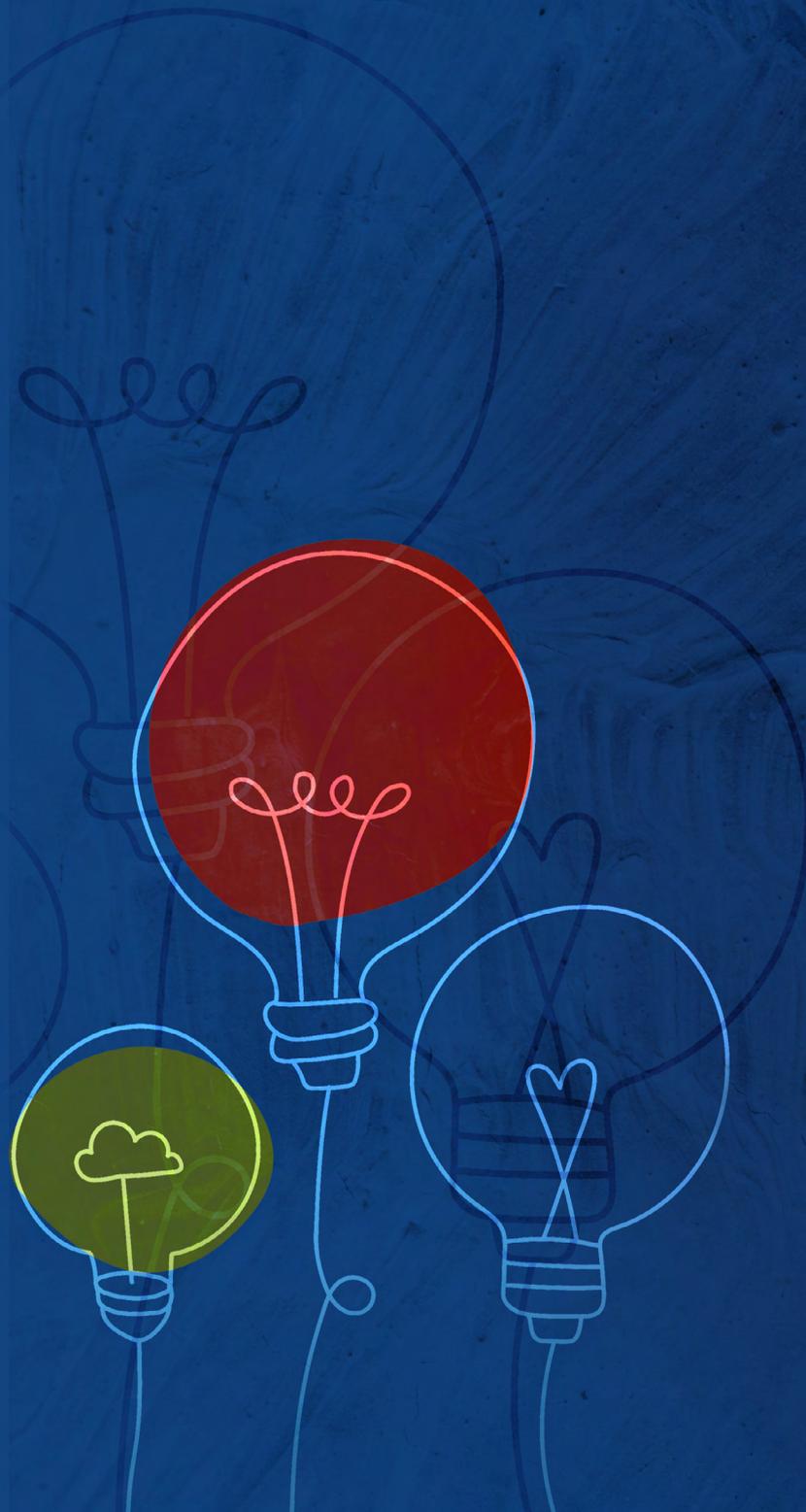
12

Andrey Minin Martin

Kely Martins Cunha

**ENSINO DE HISTÓRIA
E PROGRAMAS DE MONITORIA:
práticas e experiências
de orientação e formação
acadêmica**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.005.269-287](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.005.269-287)



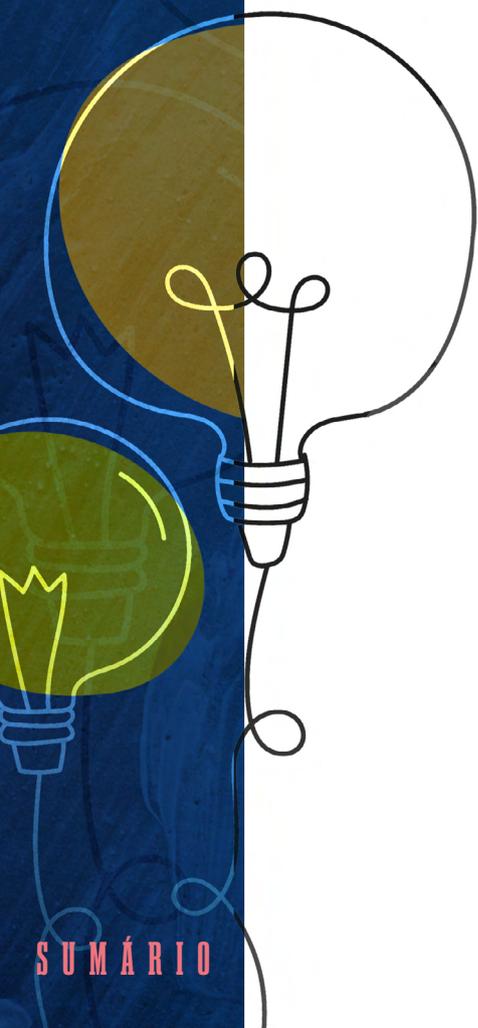
INTRODUÇÃO

“Precisamos de mais práticas de docência no ensino superior”. Mesmo este texto sendo feito a quatro mãos e os autores tendo realizado a graduação em História em momentos e espaços distintos, esta máxima permaneceu e permanece presente, destacada por docentes e educadores como um dos pontos nevrálgicos na formação. Porém hoje, mais de quinze anos entre os dois momentos em nossas formações, orientador e monitora, o cenário formativo é outro e um novo panorama para licenciaturas, dentre elas, a História, possibilita novas práticas e experiências nesse processo.

E na esteira por uma reestruturação da formação docente, entre avanços e recuos, o campo de estudos sobre práticas de ensino no processo formativo tem ampliado seu leque de problematizações, envolto em um desenho curricular cada vez mais voltado para disciplinas ligadas ao ensino de História. Uma gama de estudos realizados, e em desenvolvimento, nas últimas décadas (SELVA, 2003; ABREU, 2003; SCHIMIDT, 2004; DANTAS, 2014) relacionam estas mudanças na formação docente como um dos caminhos para busca de melhorias na qualidade da educação, questão evidenciada nos novos currículos e nas legislações.

Visando ampliar estas práticas ao longo da graduação foram criados, ou mesmo aperfeiçoados na última década, uma pluralidade de programas com o intuito de aprimorar práticas docentes. Programas como Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Tutoria e Monitoria Acadêmica contribuem cada um a seu modo no contato do discente com os aspectos do ensino em sua formação.

Nesta perspectiva, a partir dos olhares e experiências tecidas entre docente e monitor, buscamos contribuir tecendo algumas considerações a partir das práticas e experiências da Monitoria Acadêmica

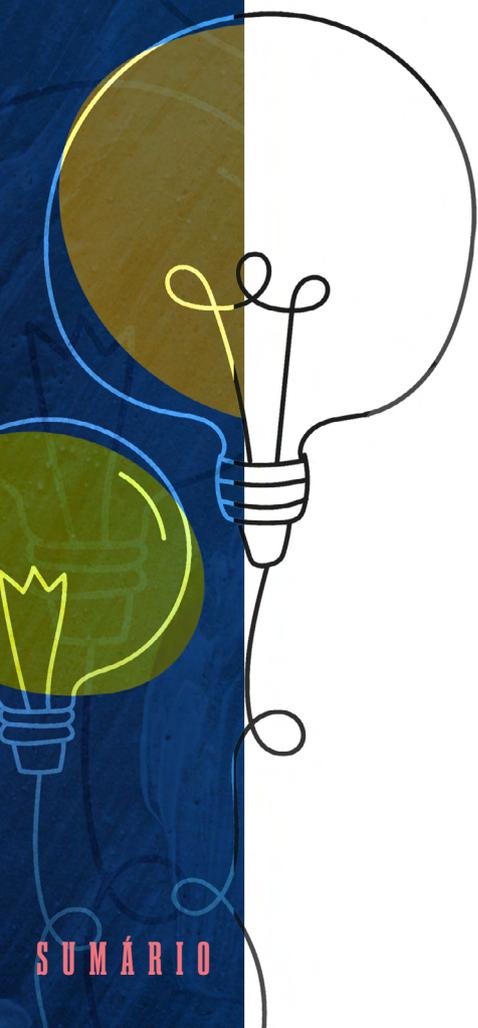


realizada no Curso de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), que consideramos ser um dos programas centrais na formação e aproximação inicial com a prática do ensino.

MONITORIA ACADÊMICA: PROPOSTAS, CAMINHOS E POTENCIALIDADES

O trabalho docente, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, é sempre desafiador no que tange o debate e compreensão de temáticas e conteúdos, por vezes, distantes temporalmente da realidade discente, no exercício de elucidar sua pertinência histórica e presença em práticas e situações de seu cotidiano. O ensino de História Medieval se enquadra nestas categorizações. Seu destaque e usos apreendidos em mídias como filmes, séries e jogos contrapõem uma imagem carregada desses estereótipos e desencontros que insistem em engessar algumas de suas ideias. E ao longo da graduação encontramos situações que podem contribuir para construção de novos caminhos, como a realização da Monitoria Acadêmica.

Mesmo não sendo uma prática educacional recente, esta modalidade ganhou significativo desenvolvimento e expansão nos quadros acadêmicos nas últimas duas décadas, principalmente a partir da ampliação do número de vagas e disciplinas ligadas ao núcleo de práticas de ensino nos cursos de licenciatura. Conjuntamente, sua ampliação e presença no processo formativo foi acompanhada pela ampliação de trabalhos acadêmicos voltados para a compreensão das potencialidades e possibilidades deste programa na formação curricular, para docentes e discentes envolvidos no processo formativo (CUNHA, 2000; SANTOS e LINS, 2009; FRISON, 2016).



Por isso mesmo, suas potencialidades e alcances tem sido analisado de múltiplas formas, tanto centrado em sua relevância na aprendizagem discente e primeiros contatos com o ensino quanto como uma das possibilidades docente de (re)pensar a organização curricular das disciplinas, atividades e processos avaliativos. De toda forma, o conjunto de experiências por nós apreendidas elenca que sua realização vai além do conteúdo da disciplina em si mesmo, visando justamente atrelar sua problematização ao espaço no qual está inserido, tanto pelos aspectos pedagógicos, que favorecem a permanência do discente na universidade, quanto pela abertura para experiências de ensino, pesquisa e extensão durante sua formação. Isto é importante porque, como ressaltado em conferências e debates, como no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, o FOR-GRAD, é indissociável o ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico fundamental ao processo formativo.

Entendendo suas múltiplas faces e historicamente presente em distintos espaços, da educação disciplinar medieval e no advento das universidades europeias, passando pela expansão do método Lancaster⁴³ nos caminhos educacionais brasileiros, dentre outros, a Monitoria Acadêmica tem aqui suas bases curriculares na década de 1960, especificamente em 1968, quando regulamentada pela Lei nº 5.540, estabelecendo em seu artigo 41 que:

As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina [...]. As funções de monitor deverão ser remuneradas e considera-

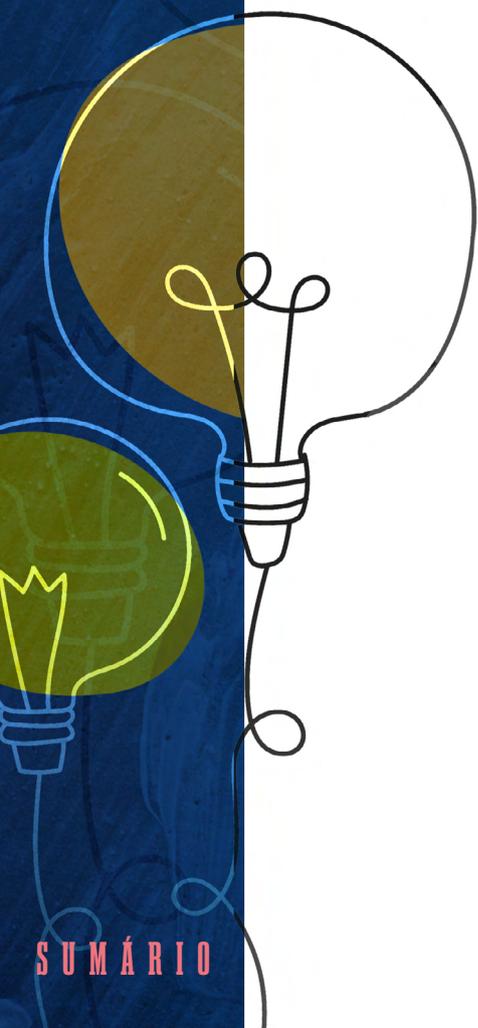
⁴³ Também conhecido em alguns círculos educacionais como Método Monitoral ou Mútuo foi desenvolvido e aperfeiçoado no século XIX a partir das ideias dos ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell, tendo como proposta ensinar grandes grupos de alunos a partir da orientação de um ou mais monitores que receberam orientações e o ensino prévio dos conteúdos, mais centrado na disciplinarização mental e física, possibilitando criar uma rede ampla de aprendizagem conjuntamente. Este método alçou grande adesão em diversos países ocidentais, como o Brasil (BASTOS, 1999; NEVES, 2003).

das títulos para posterior ingresso em carreira de magistério superior (BRASIL, 1968).

Mesmo ainda que sua institucionalização tenha ocorrido em meio a um mote educacional que atendia, em sua maioria, a um modelo técnico-científico de cunho disciplinar, como viria a ocorrer ao longo das duas próximas décadas (AARÃO, 2010), esta lei e a complementação que ainda ocorreria em 1969 e 1970 (Leis nº 64.086/69 e 66.315/70) estimularam a prática da monitoria nos quadros curricular no ensino superior, ampliando a contratação de monitores no auxílio docente, estes agora em regime de Dedicção Exclusiva.⁴⁴ Dentre as exigências em sua realização, os discentes deveriam ter desempenho satisfatório no curso e cumprir doze horas semanais de trabalho como monitor, com a possibilidade de uma bolsa remuneração para a sua realização. Nos primeiros anos, o programa incentivou a contratação de monitores para as áreas de saúde, tecnologia e formação de professores de nível médio.

Nestes mais de cinquenta anos muitas mudanças ocorreram no cenário educacional e na regulamentação desta atividade (como a autonomia das universidades em legislar sobre o programa, aprovada em 1981), produzindo momentos de centralidade e distanciamento para estas atividades. Ao longo desta trajetória, o estabelecimento de outras modalidades de bolsas e programas, como as de iniciação científicas, acabaram em muitas universidades atraindo maior centralidade discente para a pesquisa do que para atividades de ensino, desassociando, na maioria das vezes, um mote de práticas que hoje entendemos possuir estreitos laços na formação. Tendo sobrevivido a outras mudanças legislativas, como a LDB, de 1996, ela ainda compete como uma das principais modalidades formativas acadêmicas.

⁴⁴ A aprovação destas leis, como destacam autores como Cunha (1989) e Homem (2014), estruturaram um novo momento para o trabalho e atuação no ensino superior. Dentre outras mudanças, findou com as Cátedras, buscando ampliar a aproximação entre ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica, centralizando a formação em pós-graduação como requisito para egresso no ensino superior, bem como a instalação da dedicação exclusiva no regime de trabalho.



As atividades aqui apresentadas são resultantes de edital do Programa de Monitoria Geral da Universidade Federal do Sul de Sudeste do Pará, UNIFESSPA, a qual realizou por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e da Diretoria de Planejamento e Projetos Educacionais (DPROJ) a seleção de discentes, bolsistas e voluntários, visando o apoio pedagógico ligadas ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Dentre as propostas e objetivações indicados neste programa sua função é contribuir diretamente para melhoria de indicadores, aprimorar práticas e experiências no processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilitar ao longo do processo formativo o exame minucioso das práticas organizativas também dos docentes. Observando diretamente a proposta em edital⁴⁵, podemos entender que o programa busca incidir não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas também possibilitar um melhor aproveitamento e permanência discente no Ensino Superior, por meio do aumento do número de aprovações e possibilidade de cooperação nas atividades propostas pelo docente em cada área e disciplina.

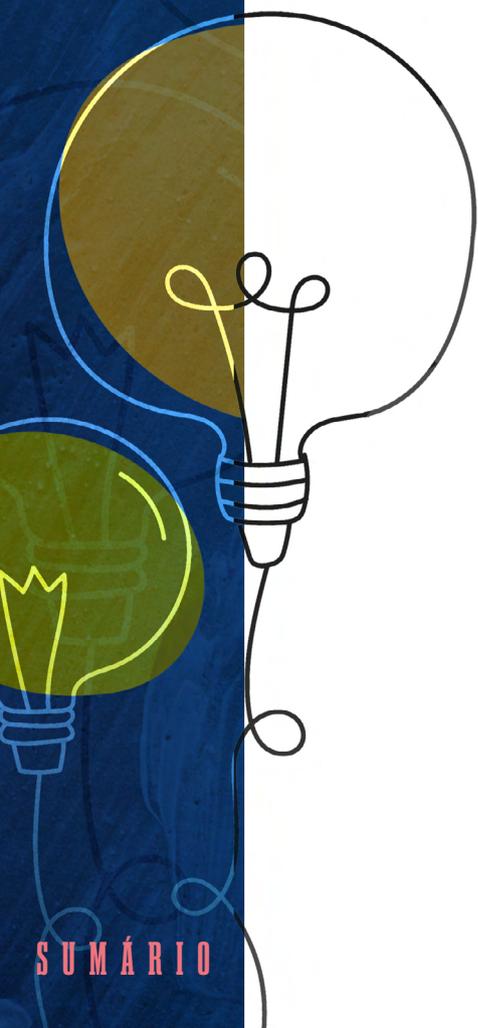
As atividades ora analisadas ocorreram na disciplina História Medieval, ofertada no segundo semestre do curso como componente obrigatório previsto no Projeto Político Pedagógico. Na observação da ementa proposta, pela perspectiva docente, a disciplina privilegiava dinamizar a leitura e o debate historiográfico sobre o Medievo, elencando temas e problematizações que, de forma geral, pudessem contribuir para o entendimento do período histórico analisado, bem como suas matrizes e percepções no tempo presente. Primeiramente, foi necessário analisar dois elementos previamente ao próprio início do trabalho em conjunto: o primeiro concebe sobre as experiências da discente no contato ainda como aluna com a disciplina História Medieval, e em segundo sobre a nova estrutura e proposta a ser ofertada da disciplina agora enquanto monitoria.

⁴⁵ Edital UNIFESSPA nº 23/2018.

O primeiro contato da monitora com a disciplina História Medieval ocorreu no ano de 2017, ofertada por outros docentes e, conseqüentemente, por outra abordagem para disciplina. Entre aproximações e distanciamentos, as mudanças ocorridas entre aquele momento e esta nova proposta lançaram o desafio enquanto monitora de observar diferentes leituras e temáticas para assuntos em comum, o que levou, primeiramente por parte da monitora, a um maior esforço para entendimento dos conteúdos a serem trabalhados. Esta percepção demonstrou que o processo de organização da monitoria deve ocorrer não somente com o início das atividades junto a turma em sala, mas mediante a análise da ementa construída e o diálogo com os saberes e conteúdos apreendidos anteriormente pela monitora.

Desta forma, foi possível ampliar a compreensão entre monitor e orientador dos temas e abordagens a serem trabalhados para além de uma “mera comparação” de autores e temáticas estudadas anteriormente, projetando assim a possibilidade de visualizar mudanças historiográficas que favoreceram, enquanto monitora, a percepções de transformações no ensino e pesquisa sobre o tema. Tais observações influenciaram diretamente na forma como pensar a orientação, no sentido de demonstrar para a sala possíveis pontos e contrapontos ao debate que estava posto. Logo, este programa antes mesmo de sua dimensão docente possibilita o exercício organizativo que envolve a prática disciplinar.

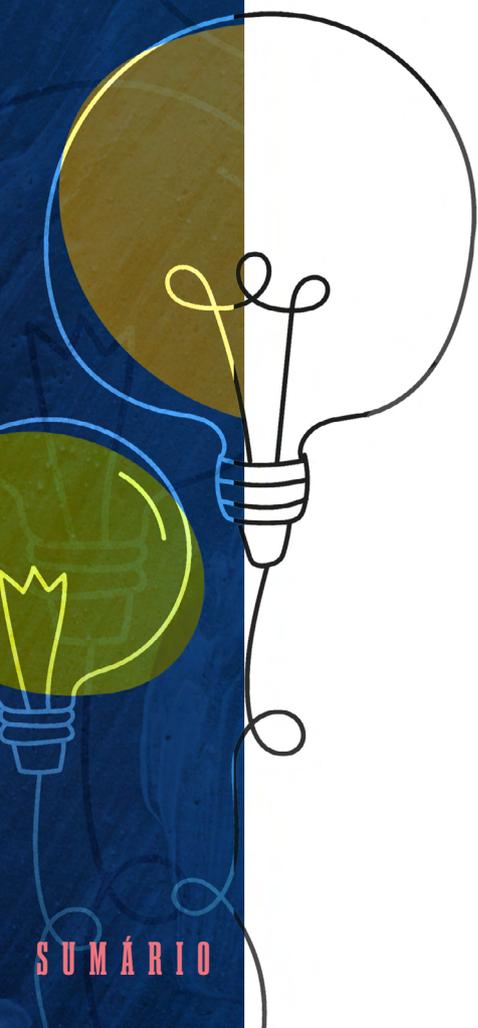
Como aponta autores como Dantas (2014), para a efetivação de atividades e programas voltados para docência em um nível favorável de qualidade, deve-se entender que a relação monitor-professor/orientador deve ser aberta, no sentido de promover, quando possível, a participação discente em elementos organizativos presentes na realização da disciplina, como na organização de materiais didáticos, exposição e análise de conteúdos em sala, bem como aproximação na tessitura da aplicação e devolutiva dos processos avaliativos.



Tal percepção se mostrou pertinente e válida em nossas experiências, contribuindo logo de início para que a atividade de monitoria não fosse limitada apenas à leitura dos textos selecionados e explicação deles para sala. Para seu desenvolvimento foi organizado um roteiro de atividades e encontros, a partir de propostas previstas na ementa da disciplina e no plano do edital. Longe de traduzirmos esta estrutura como algo fechado e não passível de alterações foram estabelecidos entre monitor e os alunos da disciplina História Medieval encontros semanais, previamente acordados e consultados junto aos discentes, visando observar o melhor horário para a realização. Por isso, a monitoria baseou-se na utilização de uma sala solicitada pelo orientador especificamente para os encontros, ocorrendo em horários oposto às aulas, divulgado em murais e através de mídia social, sendo esta criada apenas para assuntos voltados para a disciplina.

E neste ponto duas percepções iniciais puderam ser destacadas pelo monitor e orientador. Primeiramente, o trabalho de monitoria para seu pleno desenvolvimento requer um comprometimento amplo no que tange ao cumprimento de horários e prazos, tendo assim o discente matriculado que, além de frequentar suas aulas regulares e a da disciplina em questão, também estar em um contra turno na Instituição de Ensino Superior (IES) para as atividades de monitoria. Logo, a dedicação semanal exige que não somente o monitor tenha entendimento de sua carga de atividades, mas também de que o docente e a instituições forneçam condições para tal realização.

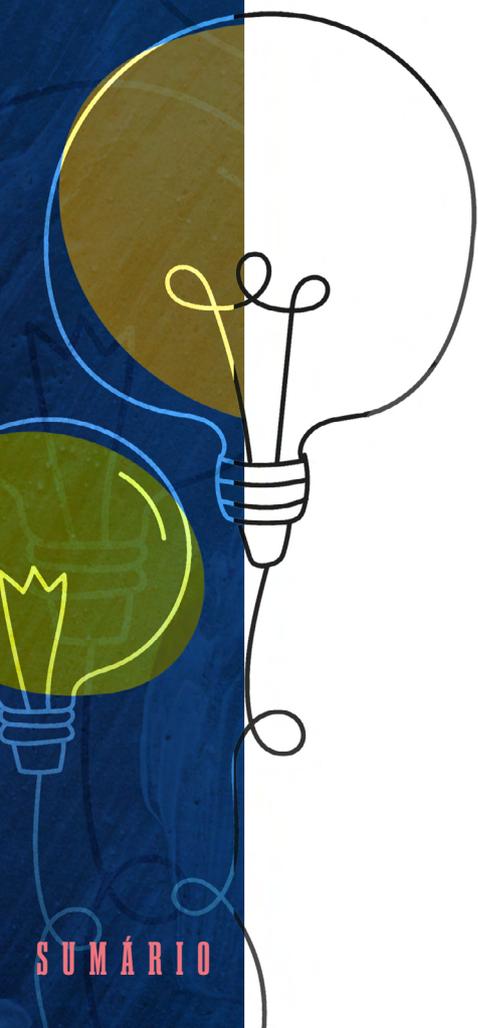
Infelizmente, nem todas as instituições percebem ainda esta modalidade formativa como pertinente, colocando-a em segundo plano no que tange a pesquisas ou mesmo disponibilização de bolsas e espaços para seu pleno funcionamento. Em nosso caso, a universidade em questão ofereceu no momento de sua atuação um número considerável de bolsas, setenta e nove, tendo uma estrutura disponibilizada para a realização das atividades, sendo apenas uma das proble-



máticas apontadas pelos participantes a logística para frequentarem a monitoria nos horários de contraturno estabelecidos.

Uma segunda questão que também pode ser destacada em nosso caso, e em outras monitorias concomitantes a esta, é que sua realização ainda é posta por muitos docentes e discentes como uma atividade de “reforço” acadêmico. Como destaca Frison (2016), a atividade de monitoria tem sido observada e praticada em grande parte dos cursos de graduação como atividade voltada somente para discentes com alta dificuldade nas disciplinas e conteúdos, principalmente em cursos que carregam a imagem de possuírem altos índices de repetência, se distanciando de outras possibilidades que esta modalidade prática possibilita, como nas relações ensino-aprendizagem que vão além do momento da aula com o professor. Entendemos que as dificuldades são grandes tanto para os discentes quanto docente no desenvolvimento da monitoria, mas esta visão e prática necessitam serem ultrapassadas para melhor aproveitamento desta modalidade.

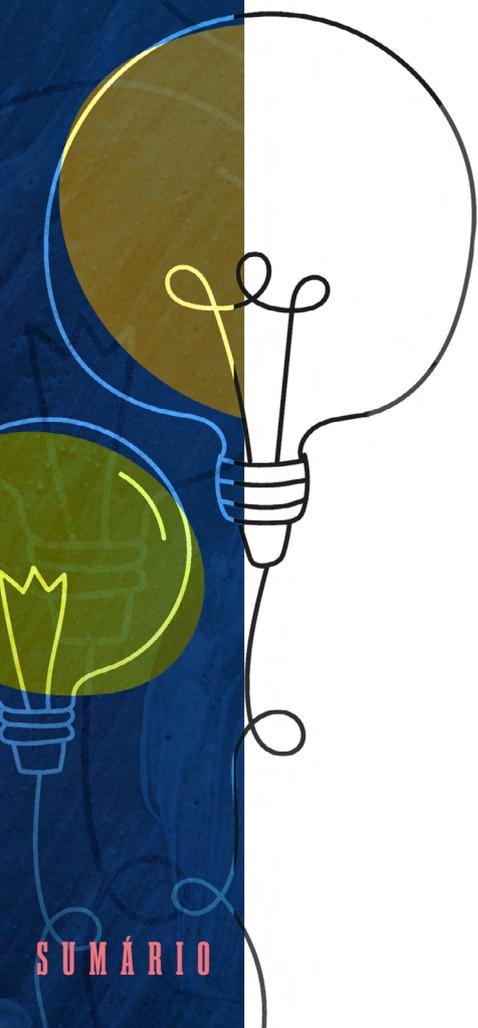
Logo, a monitora na disciplina História Medieval também proporcionou por parte orientador/docente a realização de atividades organizativas gestadas não somente pela demanda exigida no plano disciplinar, mas de acordo com as necessidades observadas na forma de ação entre discentes. Para tanto, para além das atividades avaliativas requeridas pelo docente na disciplina, foram elaborados pelo monitor práticas e estudos não avaliativos durante a monitoria, visando o estímulo e aperfeiçoamento da escrita (resumos e fichamentos) e oralidades, por meio de debate sobre os conteúdos entre os discentes. Cabe destacar que a monitoria ocorreu, para o caso aqui estudado, em uma disciplina de segundo semestre, momento em que muitos discentes ainda não conseguiram assimilar um ritmo de leitura e prática de escrita mais amplos, destacando como a monitora tem a possibilidade de auxiliar no desenvolvimento destas competências e habilidades, tão centrais na formação em História.



Pela perspectiva do monitor, entende-se que a realização destes encontros e atividades de monitoria vão além do cumprimento de horas para formação, ou mesmo dos aspectos financeiros, que não deixam de ser pertinentes para manutenção da sua existência. Influem diretamente na possibilidade de exercício didático, amplia o espaço para os alunos sanarem e debaterem mais abertamente sobre dúvidas e questões que, por vários motivos, não puderam fazer ao longo das aulas, bem como na relação interpessoal de troca de conhecimentos entre discentes da disciplina e o aluno monitor.

Entendendo que uma sala de aula possui diferentes sujeitos com ritmos e tempos de aprendizagem, a realização destes encontros de monitoria também mostrou a necessidade do estabelecimento de estratégias que colaborassem para apreender os distintos ritmos e dificuldades existentes dentro de uma mesma sala, sendo necessário, em muitas situações, a busca de linguagens e posturas para mobilizar a atenção, o esforço e potencial de cada aluno. Assim, como pontuam Silveira e Sales (2016), compete ao monitor estabelecer um espaço em que estes discentes possam não somente sanar dúvidas, mas se sentirem abertos a expressarem posições, contrapontos ou mesmo divergências que não conseguiram fazer em sala. Da mesma forma que o olhar discente/monitor (a) se renova exercendo uma nova função, para os alunos este segundo momento, o do espaço da monitoria, também fornece uma possível renovação de interpretações.

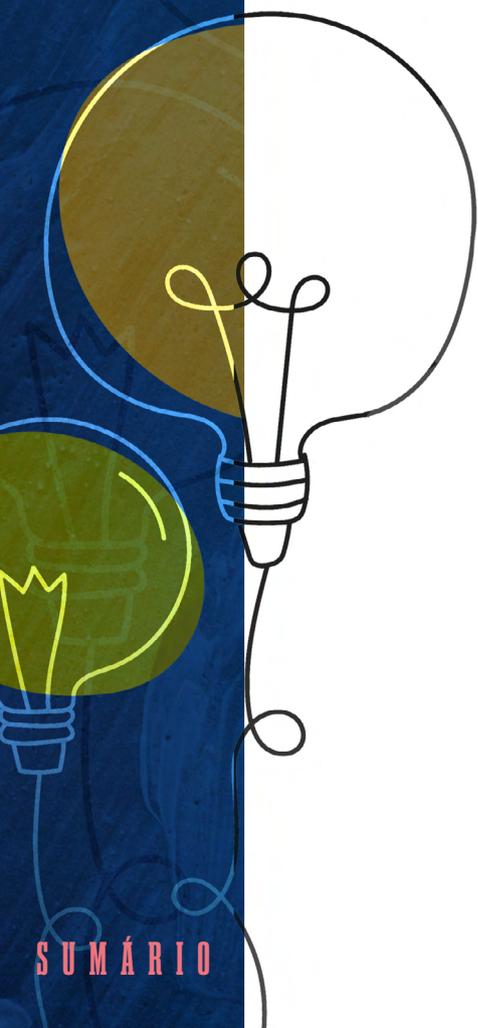
Ao longo das reuniões e troca de experiências realizadas entre orientador e monitora um elemento observado foi a percepção de como os conteúdos sobre História Medieval exercem presença em situação prévia à própria disciplina. Entre filmes e séries de entretenimento, práticas religiosas e mesmo na literatura em geral são muitos as situações que os discentes da disciplina apontaram, tanto em sala quanto durante a monitoria, conhecerem elementos e aspectos decorrentes deste período histórico, mas que não compreendiam as conexões e articulações



com o tema estudado. Mesmo que presentes e postos em seu cotidiano de forma fragmentada e dispersa, como pontua Silva (2019) “a Idade Média é, sem sombra de dúvida, um tema atual” (p. 137).

Para grande parte dos alunos frequentadores da monitoria as ideias iniciais sobre o período medieval ainda engessavam uma estrutura negativa e com certas parcialidades que foram construídas ao longo da modernidade. Mesmo com a crescente popularização de conteúdo deste período, como em muitas situações debatidas nas aulas, presentes cada vez mais em audiovisuais e enredos literários, ideias e imagens ainda se confundem sobre o período. Por isso mesmo, entendemos a centralidade que a disciplina de História Medieval possui na formação histórica e para observação, dentre outros elementos, das transformações ocorridas na passagem do mundo antigo para o medieval, a formação e estruturação do cristianismo, bem como o desenvolvimento de práticas fundamentais no advento da história moderna. Para além de uma leitura engessada ou polarizada que observa o período medieval como “espelho invertido da modernidade” ou “modelo a ser seguido”, como adverte Silva (2019), o olhar docente para a disciplina em questão teve como proposta dinamizar a leitura e debate historiográfico, oferecendo para os discentes uma diversidade de abordagens, que foram acompanhadas diretamente pelo auxílio da monitoria a partir da organização e cronograma previamente realizados. De forma geral, esta atividade elenca a importância e centralidade tanto para os discentes quanto para o monitor como uma rica experiência acadêmica formativa:

A interação do aluno com o monitor ocasiona um ganho de ambas as partes no aprendizado de determinada disciplina, visto que, pode haver uma troca de informações. O aluno precisa do conhecimento adquirido do monitor para solucionar uma dúvida, e este, por sua vez, precisa desse conhecimento para ajudar a solucionar a dúvida apresentada pelo aluno. Assim, ganha o aluno como uma nova oportunidade de aprender, e o monitor com a experiência de passar o conhecimento e fixar mais uma vez o conteúdo estudado da referida disciplina (SILVEIRA; SALES, 2016, p. 134).

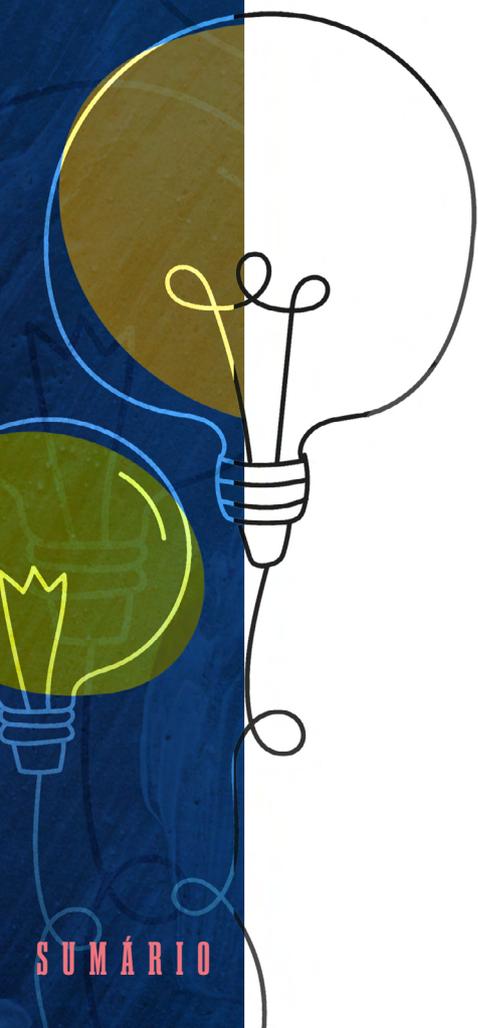


Entendemos que a monitoria também contribuiu em seu período de realização para despertar ao menos no exercício do monitor o interesse pela carreira docente, influenciando para a melhoria da qualidade do ensino de graduação e, procurando, a partir disso, “colaborar na formação dos futuros professores criando condições para que os alunos possam desenvolver formas de pensamento e de comportamento ao trabalho científico” (MONTEIRO, 2015).

Um elemento de destaque ao longo dos debates, tanto em sala quanto nas monitorias, versa sobre os aspectos religiosos no período medieval. As manifestações do monoteísmo, seja do catolicismo, bem como de outras práticas, como o islamismo, se mostraram de grande atenção para os discentes, principalmente pelo fato de muitos conseguirem apreender as mudanças e permanências de práticas religiosas a partir de seu próprio cotidiano. Por isso, a experiência ao longo da monitoria também nos leva a corroborar com Covalchuk (2017) ao afirmar que, por vezes, o conteúdo ministrado em sala de aula não é discutido e problematizado, principalmente no sentido de estabelecer conexões entre o medieval e a história brasileira, de forma que o discente, em seu processo de formação como professor de História, não se torna consciente da reflexão histórica que deve realizar ao abordar e lecionar conteúdos oriundos do período medieval.

E tais apontamentos encontraram materialidade no desenvolvimento da monitoria a partir da organização docente-discente, que permitiu estabelecer diretamente canais para que, de acordo com as necessidades e mudanças ao longo da disciplina, pudessem atender as demandas provenientes da própria monitoria. Segundo Dantas (2014), a relação monitor e professor-orientador deve permear toda a atividade, sendo um diálogo constante e aberto, enriquecedor na própria organização e prática da disciplina.

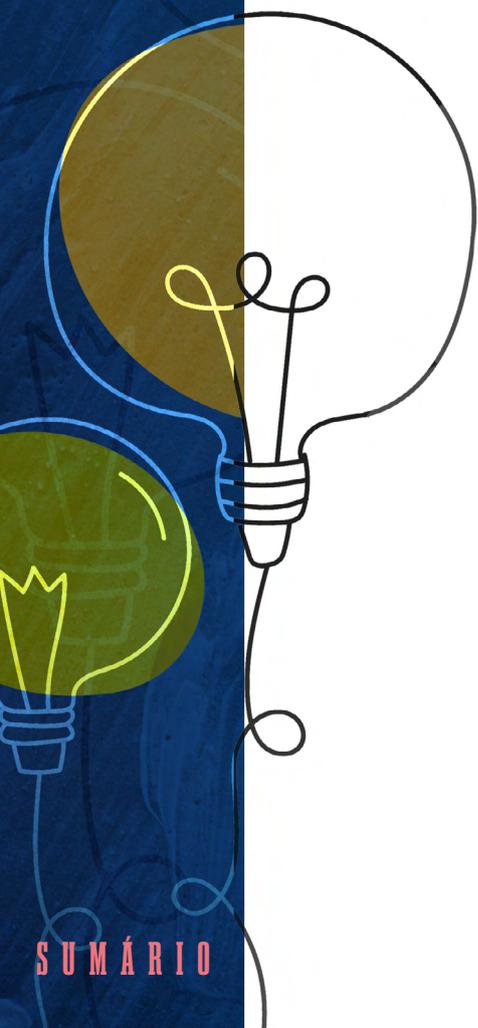
Esta relação monitor-orientador contribuiu para que em muitos momentos pudesse ser percebido, por exemplo, como algumas temá-



ticas e mesmo personagens, como o caso debatido em uma das aulas sobre o nascimento da ideia de purgatório durante o medievo, ou mesmo em outras sobre a emblemática figura de Joana D'Arc, eram lidos e analisados a partir dos valores e concepções do tempo presente, mas que, ao olhar discente, não possuíam qualquer relação ou mesmo proximidade com o que estava sendo apresentado dentro da disciplina História Medieval. Outro exemplo foi sobre a necessidade de ampliação das leituras e debates sobre Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, que mesmo estando presente na proposta em ementa, foi necessário a introdução de fontes para aprofundamento e compreensão da temática. Cada uma destas problematizações foi tecida no desenvolvimento da disciplina a partir da relação entre os conteúdos ministrados e as dúvidas levantadas dentro e fora de sala, por meio da monitoria.

Outra questão pertinente apontada pelos discentes na monitoria foi ligada ao hábito da leitura. Segundo o relatório final de monitoria, foi indicado que 72% dos discentes não possuíam a prática de leitura semanal antes do ingresso na universidade, e que ainda estando no segundo semestre do curso não conseguiam acompanhar qualitativamente toda a carga de leitura apresentada nas cinco disciplinas ofertadas no semestre. No caso da disciplina História Medieval, na busca em problematizar sobre distintos aspectos da sociedade medieval, da antiguidade tardia à formação das Monarquias Absolutistas foram elencados textos já consagrados, como os de Jacques Le Goff (1993; 2004; 2005), Henri Pirenne (2010) e Marc Bloch (1987) até produções recentes de artigos e livros, como os de Marcelo C. da Silva (2019) e Mário Fortes (2009).

Mesmo seguindo uma carga de leituras que consideramos adequada e necessária em cada uma das aulas e seus conteúdos, os discentes necessitavam de um novo espaço para debater e compreender melhor cada um dos textos, questão que também foi apontada como realizada em muitos dos encontros da monitoria.

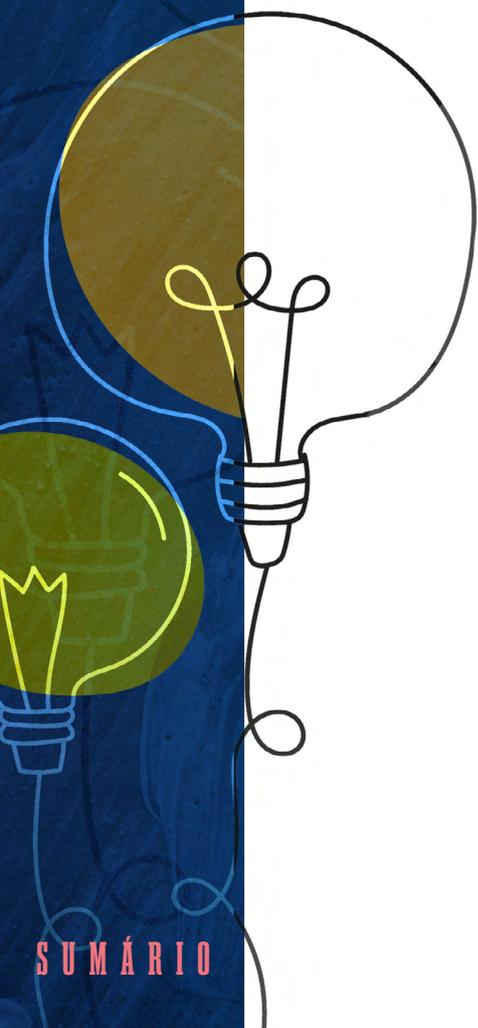


Para o docente, estas experiências também são pertinentes para (re) pensarmos a própria organização dos conteúdos, escolhas de texto e encontrarmos novas formas de manter o equilíbrio qualitativo das disciplinas, observando as demandas e necessidades de cada momento do desenho curricular acadêmico.

Assim, entendemos que a miríade de conteúdos propostos nesta disciplina encontra, no desenvolvimento desta atividade, um novo espaço para também reorganizar e sistematizar os conteúdos, visto que a tessitura de uma ementa não é um documento fechado em si, passível de alterações. Logo, não cabe a esta atividade colocar o discente em situações de substituição do docente, propor avaliações ou mesmo levar novos direcionamentos dos conteúdos, mas sim contribuir em apreender dados e propostas que possam avançar para a melhor prática dos conteúdos em pauta, bem como (re) pensar situações para as futuras turmas.

Neste caso, a dinâmica adotada para as aulas contribuiu para que a monitoria funcionasse como um “laboratório” também para a formação discente. Ao longo da disciplina, as aulas foram ministradas entre apresentações expositivas do docente e a realização de seminários. Ao final de cada aula, o docente realizava um levantamento dos principais pontos abordados e elementos presente no texto-base. E nesse planejamento, a realização dos seminários em grupo se mostrou como uma das principais atividades que melhor dialogaram com a monitoria. A partir de temas previamente estabelecidos na ementa da disciplina, o momento da monitoria foi apreendido pelos discentes como um espaço tanto para o debate dos conteúdos quanto para a formulação didática de sua apresentação, estimulados pelos encontros que produziram novas estratégias e materiais para uso em sala.

Logo, o conjunto de problematizações tecidas ao longo da execução da disciplina indicaram que os direcionamentos devem buscar um equilíbrio entre os conteúdos e práticas previstas em planejamento

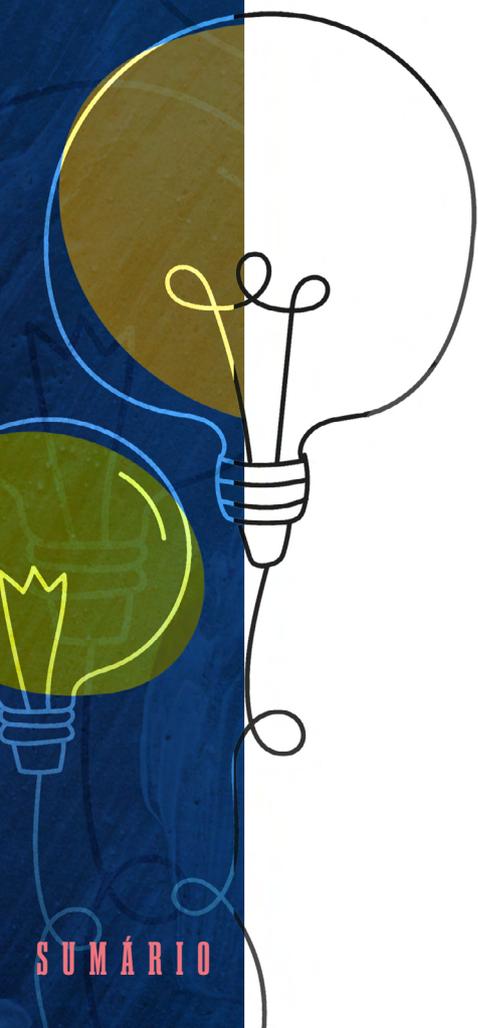


sem criar um distanciamento com as experiências e lacunas apresentadas pelos discentes a partir dos conhecimentos prévios expostos. Os conteúdos ligados ao medieval possuem a rica potencialidade de se aproximar de práticas e representações que pertencem ao próprio universo discente, contribuindo inclusive para que os alunos consigam sistematizar e problematizar uma diversidade de informações que os cercam no tempo presente.

Ao longo da disciplina também observamos que os discentes ainda possuem grande dificuldade em problematizar sobre o papel de uma “Europa Medieval” na formação de nosso próprio país, tendo, por vezes, ainda uma percepção homogênea de todo período medieval, não observando distintas conexões que se estabeleceram, como da Península Ibérica e a influência árabe em nossa sociedade:

repensar o ensino da Idade Média implica, em primeiro lugar, na reflexão sobre a propriedade de continuarmos a transferir conhecimentos relativos a uma Europa que, na verdade, se restringe à parte ocidental (França, Inglaterra, Alemanha, Itália) daquele continente, mantendo em segundo plano os dados relativos ao Norte (países escandinavos), o Leste (países eslavos) e a Península Ibérica (Portugal e Espanha). Para nós, faz muito sentido compreender a formação dos povos ibéricos, pois isso nos permite compreender melhor nossas características herdadas, parte de nosso modo de ser e de pensar. Tendo isso em mente, aliás, o ensino de História Medieval ganha outra dimensão (MACEDO, 2007, p. 116).

Ao fim da disciplina, foi salutar a tessitura de relatório por parte do monitor, expondo suas percepções tanto sobre a experiência de monitoria quanto sobre os conteúdos ministrados. Sendo monitora pela segunda vez em sua formação, dentre as indicações apresentadas, foi relatado um avanço na aprendizagem de distintas estratégias para execução didática dos conteúdos, bem como uma maior aproximação entre ensino e a pesquisa na construção dos conteúdos disciplinares. Isto claramente ficou evidente no fechamento desta atividade, com a



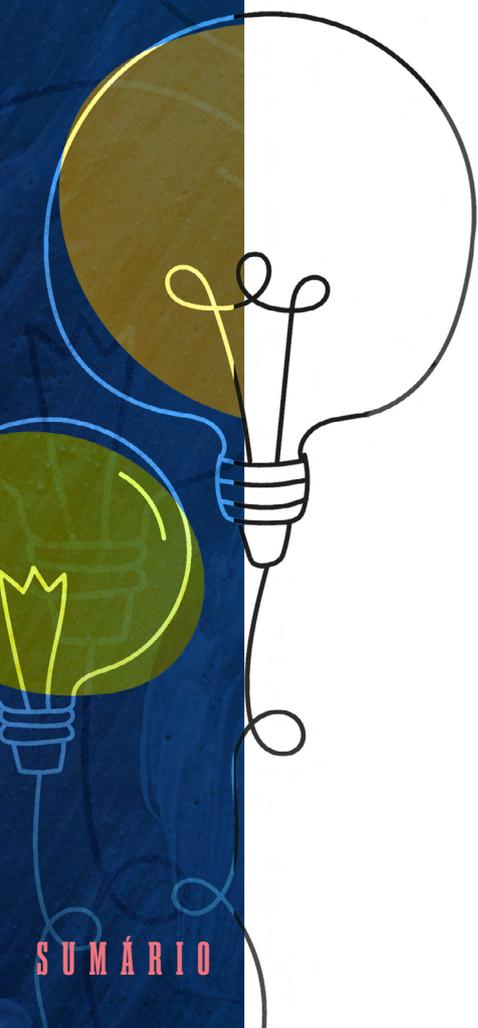
apresentação dos resultados no IV Seminário de Projetos de Ensino, realizado anualmente pela PROEG/UNIFESSPA em formato de pôster.

Pelo olhar docente, a produção deste documento contribuiu para evidenciar que, de forma geral, ainda existe uma fragmentação em como aspectos e conteúdos ligados ao medieval estão presentes no cotidiano social, como apontado em trabalhos com o de Macedo (2007). Este autor nos questiona se a forma como os estudos medievais ainda é apresentado e debatido contribui para as formulações recortadas e fragmentadas que ainda permanecem sobre seus conteúdos e acontecimentos, a um público em geral. E, para o autor, muito ainda pode ser pensado inclusive a partir de nossos próprios parâmetros curriculares que necessitam de um maior aprofundamento na construção e problematização dos conteúdos, o quais infelizmente acabaram tendo certo distanciamento pela forma como este período e conteúdos estão postos a partir do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

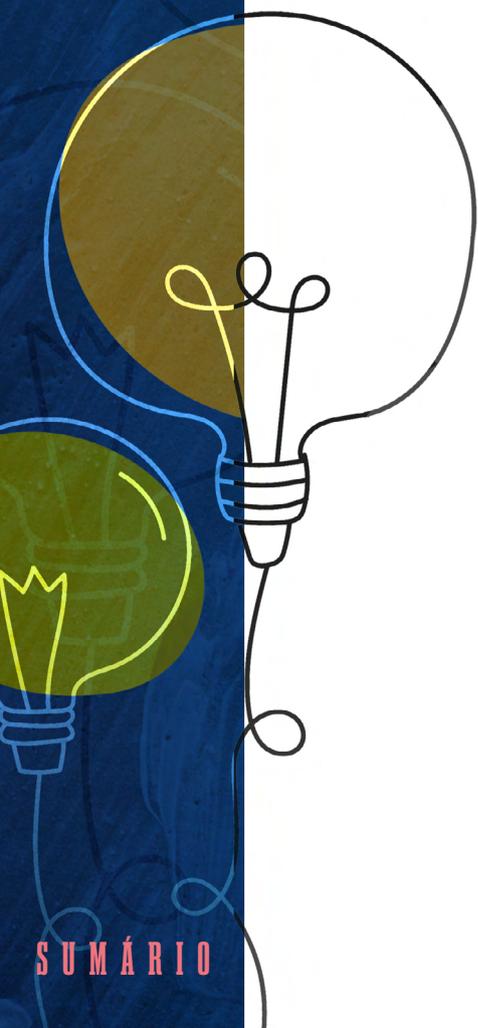
Os resultados da atividade do Programa de Monitoria, de forma geral, foram salutareos e alcançaram seus objetivos. A disciplina de História Medieval apresentou uma rica possibilidade de debates e um longo caminho a percorrer na construção de estratégias para alçar suas problematizações. Ao final da disciplina, a turma demonstrou significativa resposta a sua execução, tanto pela melhora na leitura dos textos quanto nas apresentações realizadas e avaliação dissertativa.

Segundo os dados tabulados após o término da disciplina pelo orientador e monitor, cerca de 86% dos alunos frequentaram em algum momento do semestre a monitoria, sendo que o índice



de evasão na disciplina foi baixo, de apenas 1%. A turma, em geral, apresentou um resultado satisfatório, tendo um aproveitamento de 76% com o conceito Bom e 23% com o conceito Regular, isto comparado com a trajetória da turma ao longo das disciplinas e mesmo comparada com os resultados desta mesma disciplina em semestres anteriores. Entre alguns contrapontos observados destacam-se que alguns discentes não deram continuidade nos debates realizados ao longo da monitoria, acumulando, por vezes, a leitura de muitos textos ao mesmo tempo, o que se tornou prejudicial qualitativamente tanto para o aluno quanto para o monitor, por serem muitas atividades e debates concomitantes. Conjuntamente, a carga de atividades semestrais docente impediu, em muitos momentos, a realização de mais encontros junto ao monitor para acompanhar as atividades e propostas apresentadas em sua monitoria. Observamos que poderíamos ter dedicado alguns encontros a mais para debates e analisar as atividades avaliativas, pois consideramos este um dos momentos centrais no processo de ensino-aprendizagem e que devem também compor estas experiências apreendidas na tessitura da monitoria.

Conforme explicitado o que importa, de modo central, é demonstrar o aproveitamento coletivo dos discentes, realizada a quatro mãos, dentro do espaço da disciplina, bem como pela realização da atividade de monitoria acadêmica. Observa-se, pois, a partir do estudo de caso aqui analisado, que os alunos desta disciplina conseguiam interagir melhor após os diálogos feitos nos encontros do grupo de estudos. É preciso ressaltar também a melhoria nos debates feitos dentro e fora de sala após a discussão dos textos nos encontros, proporcionado pela realização da atividade de monitoria.



REFERÊNCIAS

AARÃO, S. A. Sentidos-e-significados no sistema de atividade monitoria. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2010.

BASTOS, M. H. C. “O ensino mútuo no Brasil (1008-1827)”. In: _____; FARIA FILHO, L. M. (orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1987.

COVALCHUK, Gabriel I. Antiguidade Tardia Ou Alta Idade Média: o ensino da divisão historiográfica em uma perspectiva contemporânea. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (orgs.). **Um pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro / União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS / Sobre Ontens, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

DANTAS, Otilia Maria. **Monitoria: fonte de saberes à docência superior**. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Ed. Papyrus, 2003.

FORTES, Mário Jorge da Motta, MALEVAL, Carolina Coelho, OLIVEIRA, Maria do Amparo Tavares, SILVA, Andréia Crista Lopes Frazão da, SILVA, Leila Rodrigues da (orgs.). **Idade Média: abordagens interdisciplinares**. Rio de Janeiro: PEM, 2009.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada**. Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Faculdade de Educação, Pelotas, 2016.

HOMEM, Célia Souza. **Contribuições do programa Monitoria da UFMT para formação inicial à docência no ensino superior**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá: UFMT, 2014.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval**. Bauru: Edusc, 2005.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida: a usura na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa. ROCHA, Valdécio Sá. A Formação do Professor de História e os Desafios Contemporâneos. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 307-324, jul./dez. 2015.

NETO, João Maurício Gomes. A formação do profissional em História e o Programa de Iniciação à Docência (monitoria): a perspectiva de uma experiência. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação à docência**. Natal: EDUFRRN, 2009.

NEVES, F. M. **O método lancasteriano e a formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808- 1889)**. Tese. Doutorado em História, UNESP- Assis-SP, 2003.

PIRENNE, Henri. **Maomé e Carlos Magno: o impacto do Islã sobre a civilização europeia**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Da PUC-Rio, 2010.

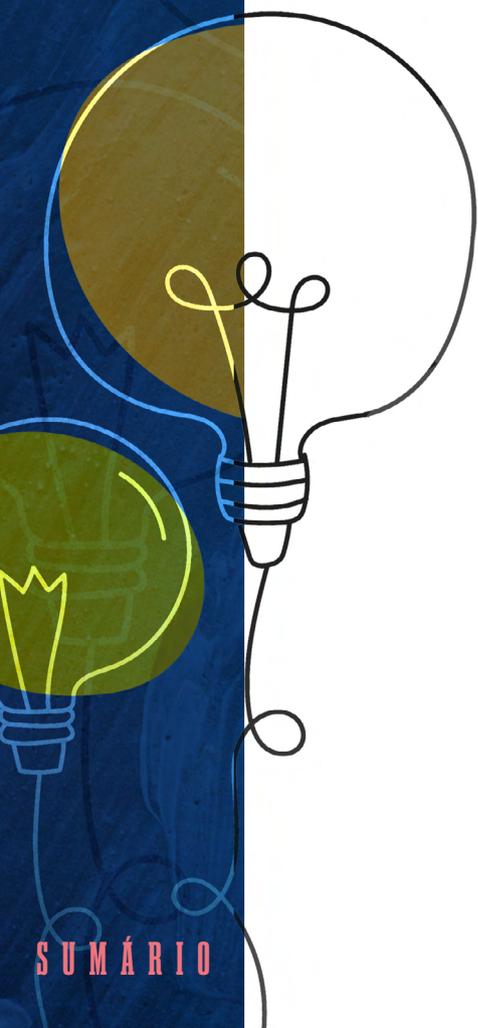
SANTOS, E. Tutoria no Ensino Superior: Reflexões em torno de um projeto piloto da Universidade de Aveiro In: HUET, Isabel Huet *et al.* **Docência no ensino superior: partilha de boas práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2009.

SANTOS, Mirza Medeiros dos. LINS, Nostradamos de Medeiros. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (orgs.). Natal: EDUFRRN / Editora da UFRN, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

SILVEIRA, Eduardo. SALES, Fernanda de. **A importância do Programa de Monitoria no ensino de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**. **CID R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 131-149, mar./ago. 2016.

SILVA, Marcelo Cândido da. **História medieval**. São Paulo: Contexto, 2019.

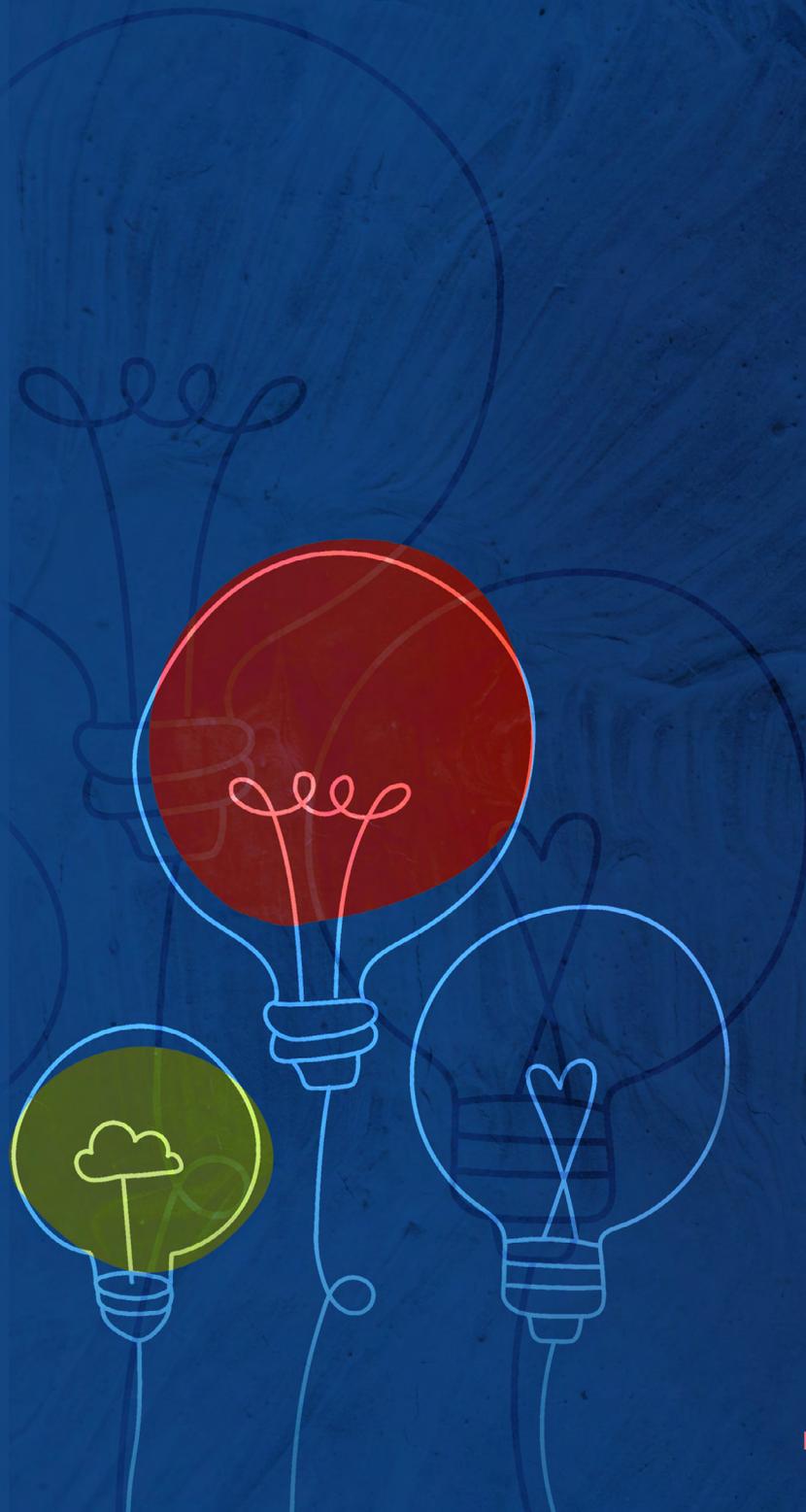


13

Carlo Guimarães Monti

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS PERSPECTIVAS PARA O USO DE DOCUMENTOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.005.288-306



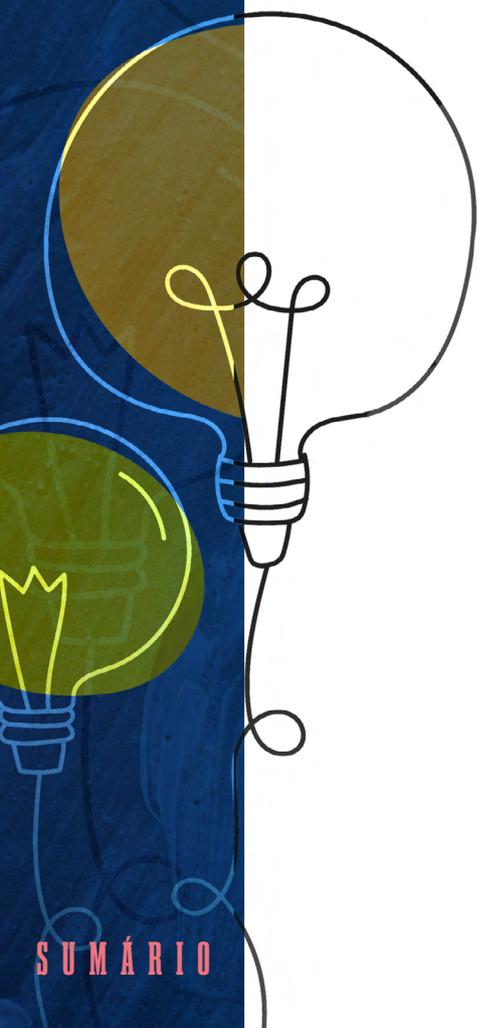
HISTÓRIA ESCRITA E SEUS ASPECTOS TEÓRICOS

A História pode ser pensada como o estudo do homem em sociedade e o seu Ensino deve ter como foco as questões éticas, humanas e indenitárias, construídas por meio da diversidade, lembrada e mantida pela memória, comprometida com uma educação que deve ser multicultural.

Durante muito tempo o Ensino de História no Brasil e suas temáticas estiveram atreladas à visão eurocêntrica, e a organização de um sistema de valores compreendidos por Norbert Elias como “O processo civilizador”, em que passou a ter significado os elementos de civilização, evolução, progresso (ELIAS, 1960). Tais noções e visões de mundo tornam-se atávicas ao eurocentrismo, assim como aos métodos de conquista implementados pelos europeus.

A partir da primeira metade do século XX, com o advento da História-problema, foi possível um maior diálogo com outras áreas do conhecimento, assim, novos métodos e novos objetos passaram a compor os estudos de História Social que dialogou com outras áreas, como por exemplo a Antropologia e a Sociologia, novos temas surgiram e especial a cultura e a identidade, abordados em uma longa duração. Segundo Hebe Castro, no capítulo intitulado “História Social” do livro “Domínios da História”, ocorreu mudanças significativas na produção dos anos 1960-70 com o uso de novas fontes que levou ao estudo de populações que não a elite.

Com uma maior ênfase na cultura ocorreu uma diminuição da escala de análise dentro de uma perspectiva antropológica influenciadas pelos estudos de Levi Strauss, definida com a História dos costumes, também ocorreu uma aproximação da *História vista de baixo* cunhada por E. P. Thompson que trouxe para a História Social a tradição marxista britâ-



nica (THOMPSON, 1961). Destarte, esses trabalhos indicam que o foco das análises históricas estavam se direcionando para as vivências das pessoas comuns no passado e suas reações com essas experiências.

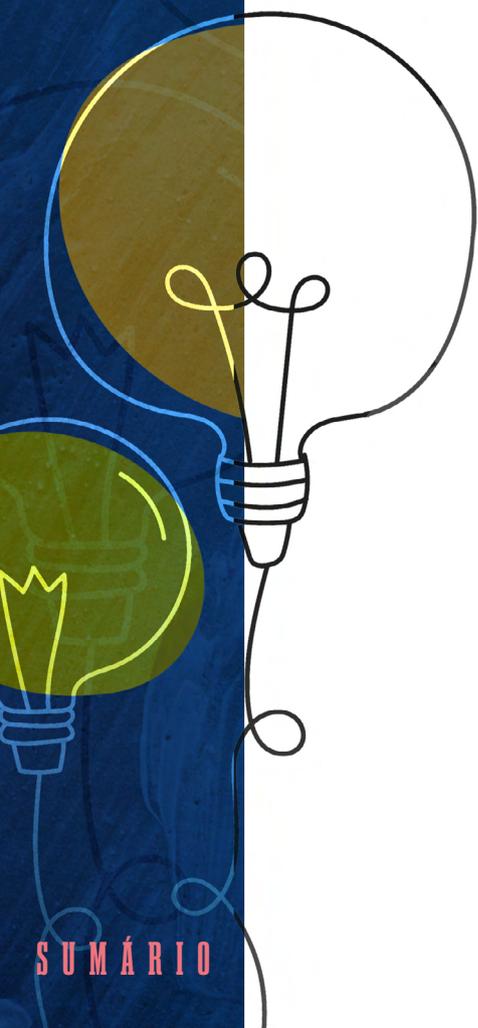
A Antropologia permitiu o estudo de fontes atreladas a mitos, rituais, processo da inquisição, processos judiciais e inquéritos, com a compreensão de Geertz de que toda ação humana é culturalmente informada, desse ponto de vista, não apenas as representações, mas também as ações sociais são textos passíveis de serem culturalmente interpretados (GEERTZ, 2003).

Outra influência foi aquela oriunda do Pós-estruturalismo de Foucault em uma aproximação entre História e Crítica Literária e o conflito da dinâmica histórica, e as relações de poder em nível simbólico, os sujeitos sociais seriam compreendidos em nível discursivo ou simbólico na nova História Cultural. Para Ciro Flamarion Cardoso ocorre o descrédito em relação às metanarrativas, a ilusão cientificista, a desilusão com relação as explicações racionais (CARDOSO; VAINFAS, 1997). O homem simbólico o papel dos indivíduos e dos pequenos grupos, com seus planos representações, consciências, valores, desejos, crenças, em uma concepção de história narrativa.

No decorrer da década de 1970, o abandono da crença em mudanças globais trouxe focaram os movimentos sociais entre eles o negro, feminino, gay, ecológico que tomaram corpo nos temas e análises dos cientistas sociais.

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

O Ensino de História iniciou no Brasil via Colégio Pedro II, em 1837, a fim de criar uma história nacional com um sentido de identidade pautada no passado português dos colonizadores europeus, que



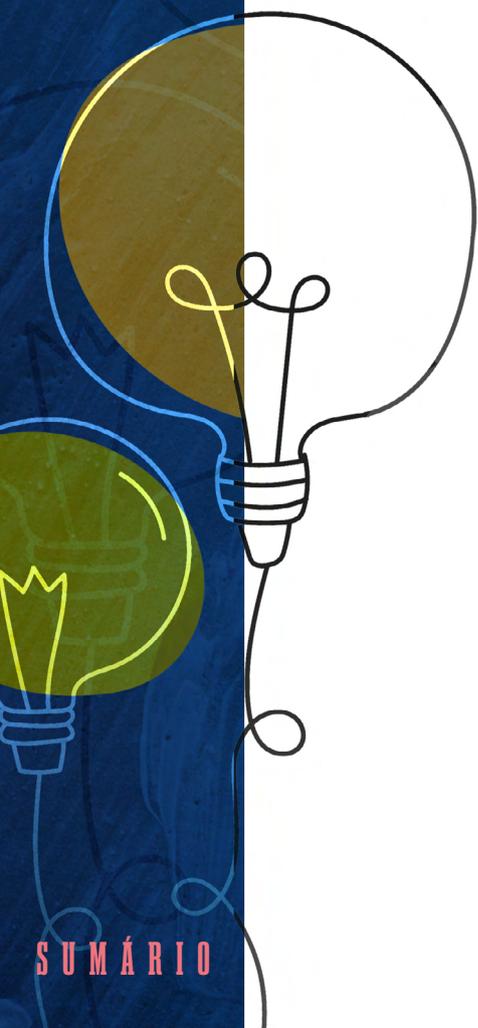
reafirmasse o papel da família imperial e seus feitos. À época, o IHGB, com os auspícios do imperador, inicia a escrita sobre a história do país. Tanto o ensino quanto a escrita da História, no período, estavam atrelados a uma história europeia como berço da nação que focava a elite branca e proprietária de terras (BITTENCOURT, 2008).

Em 1870 a História estava presente nas escolas brasileiras para auxiliar na constituição da identidade nacional. O Ensino da História nacional tinha por função fortalecer o senso moral, por meio de deveres com a Pátria, e seus governantes. A moral cívica vinculava-se à moral religiosa católica pautadas em biografias de pessoas ilustres e de santos.

Com a abolição e a chegada de novos grupos populacionais ocorreu a ampliação da cidadania e o ensino passou a reproduzir o sentido da sociedade, em que cada grupo social tinha a sua função, ocorreu a invenção das tradições, ainda em um modelo excludente, elitista, etnocêntrico de educação.

Com a criação do Ministério da Educação em 14 de novembro de 1930 o sistema escolar foi organizado de maneira mais centrada e os conteúdos passaram a seguir normas mais rígidas. O método de aprendizagem era o da memorização sobre a história nacional e a criação dos heróis nacionais e das grandes datas cívicas com desfiles e participação das famílias pertencentes a grupos sociais que tinham acesso à escola que variava entre conteúdos sobre a religião católica, e a nação europeia. Período em que o passado tinha por função projetar um futuro quando os desbravadores que constituíram o território nacional foram projetados como justificativa de um presente harmônico e um futuro grandioso “raça de gigantes” (ELLIS JUNIOR, 1926), instituído pelos trabalhos oriundos do Museu Paulista orientados por Alfredo Ellis Junior e Ernani Bruno.

Até o final dos anos de 1970 as mudanças no ensino foram limitadas pelo modelo positivista hegemônico. Nesse contexto, a História



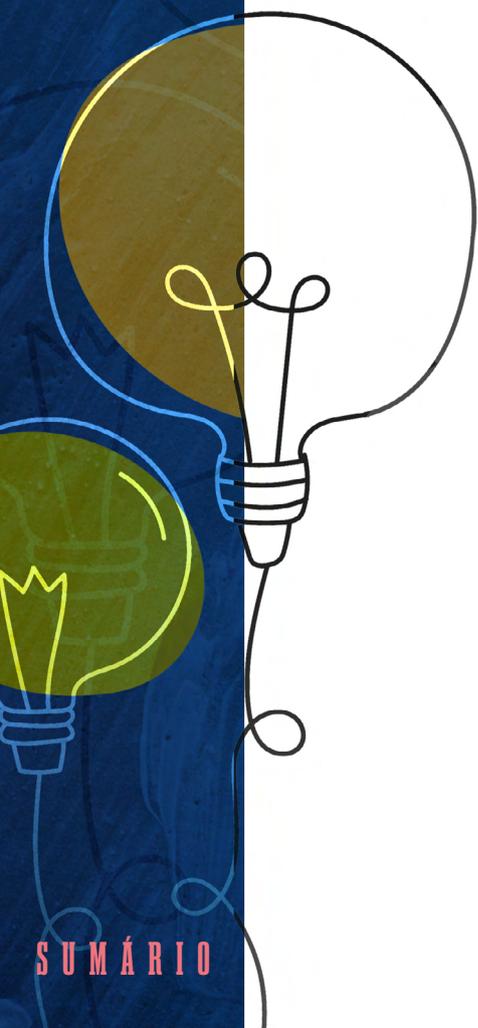
Universal foi substituída pela História da Civilização, completando o afastamento entre o laico e o sagrado, deslocando os estudos dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório. Nesse contexto, a História Geral e do Brasil foram integradas em uma única área: História da Civilização. A História brasileira era unicamente uma continuidade da História da Europa ocidental (BITTENCOURT, 2002).

Permanecia a identidade do Brasil com a civilização europeia e enfatizava-se, contraditoriamente, a população brasileira como mestiça. Legitimando o discurso da democracia racial, o Ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do bom selvagem, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia (ABREU; SOIHET, 2006).

Esse modelo de história projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam.

Em 1961, na Lei 4.024, de Diretrizes e Bases foi instituída, o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior, sendo suprimida a prescrição do currículo fixo e rígido para todo o território brasileiro (BRASIL, 1961). Prevaleceu, inclusive, a abertura para estados e estabelecimentos de ensino anexarem áreas optativas ao currículo mínimo. Essa flexibilidade vinha de encontro à emergência do regionalismo, das propostas desenvolvimentistas e das políticas que incorporavam noções de centro e periferia.

Tal abertura no currículo possibilitou, por exemplo, o desenvolvimento de experiências educacionais alternativas, como foi o caso das escolas vocacionais. Sob influência norte-americana e de uma difusa



concepção tecnocrática, em pleno contexto de Guerra Fria, desvalorizaram-se as áreas de Humanas, em favor de um ensino técnico para a formação da mão-de-obra da indústria crescente.

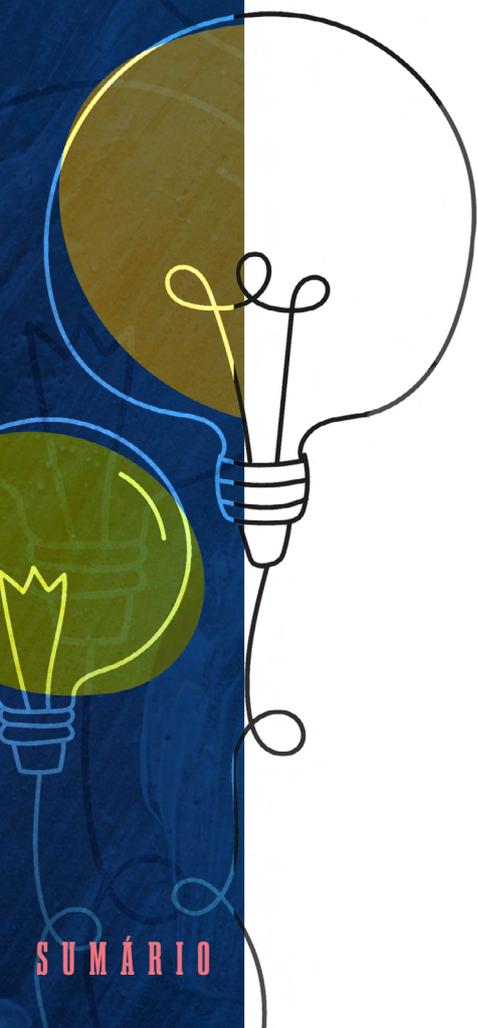
Na década de 1980 o Ensino de História e seu caráter ideológico passou a ser objeto de estudo ao se preocupar com o poder institucional que manipulava o ensino. Os livros didáticos e os currículos formaram novas frentes de estudo na mesma época. O que culminou no final da década de 1990 com as noções de cultura e diversidade cultural, assim como, de identidade étnico-raciais, que começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC (ABREU; MATTOS, 2008).

Esse foi um dos sinais mais significativos de um lugar político e social conquistado pelos movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC em 1996, introduziram o ensino da temática pluricultural (BRASIL, 1998). Os PCNs definiram como tema transversais para educação: a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente a ser trabalhado em todo o ensino fundamental, o que gerou grandes avanços no Ensino de História e em suas abordagens.

O debate gerou a reavaliação no Ensino de História ilustrado pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos.

Outros questionaram se deveriam iniciar o ensino pela História do Brasil ou pela Geral, optando alguns por uma ordenação sequencial e processual, que intercalasse os conteúdos num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias.



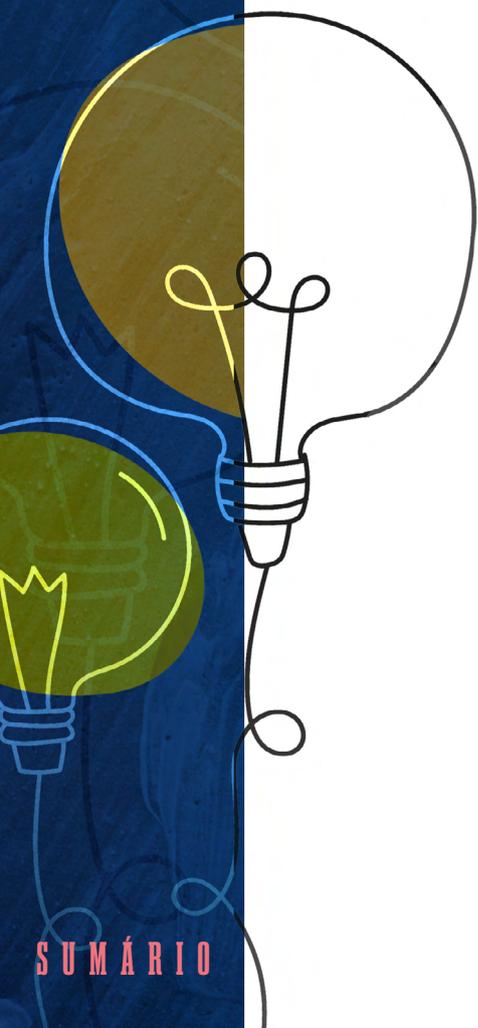
Partindo da crítica à abordagem eurocêntrica, alguns iniciaram estudos pela ótica dos povos da América. Outros introduziram conteúdos relacionados à História Local e Regional. Uma outra parcela optou por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas curriculares por eixos temáticos. Para os que optaram por esta última via, iniciou-se um debate ainda em curso, sobre questões relacionadas ao tempo histórico, revendo concepções de linearidade e progressividade, noções de decadência e de evolução.

Essas novas percepções, hoje desenvolvidas por docentes e pesquisadores, têm levado a reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar e, às relações estabelecidas entre o currículo elaborado por especialistas e instituições, e o currículo real que, efetivamente, se concretiza na escola e na sala de aula (MONTEIRO, 2001).

Educar entre tradições e práticas culturais diferenciadas e para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais, religiosas e não para estimular práticas fechadas e isoladas. A educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural (ABREU; MATTOS, 2008).

Definindo o professor de História como aquele que deve relacionar-se criticamente com o saber produzido e produzir um novo saber, ao mesmo tempo em que organiza e transmite o conhecimento construindo conhecimento histórico.

O ano de 1994 com a publicação da *Revista Brasileira de História (RBH)*, número 25/26 com textos de Nadai, Zamboni, Villalta, Abud e Bittencourt, dentro outros, acabam por propor a síntese quanto ao surgimento e desenvolvimento do ensino de História do Brasil, na sequência Kazumi Munakata, aponta a necessidade de o Ensino de História



ser elucidado pela abordagem histórica em saída ao processo que chama de pedagogização da História (RBH, 1993).

O conceito de saber histórico escolar passou a ser trabalhado e mediado além do conceito de ciência epistemológica histórica, que até então representava o foco dos estudos e da formação do professor de História que a partir de divisão 3 por 1, quando o formando em História passava pelo currículo dividido em 3 anos de aulas epistemológicas e 1 de didática.

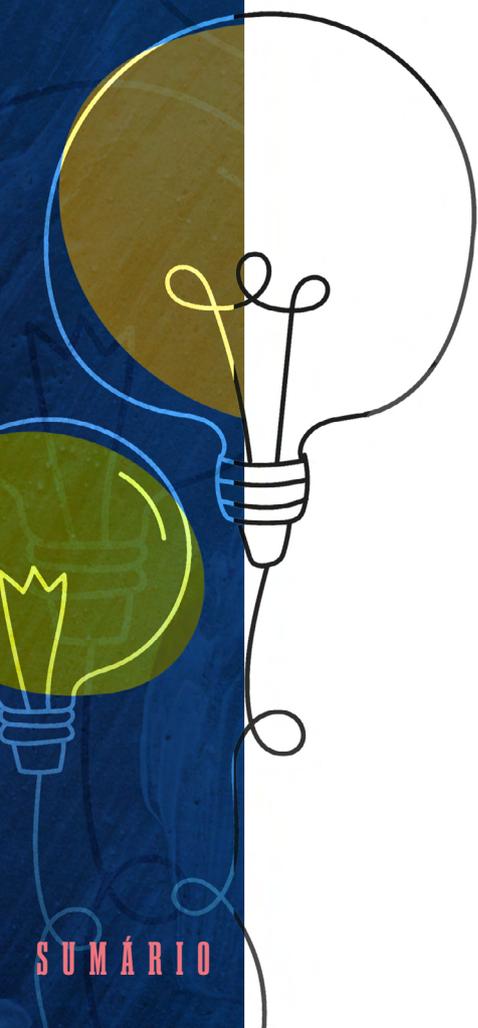
Com a introdução do conceito de saber histórico escolar a memória passou a ser considerada como elemento de construção do ensino, que auxiliou na percepção da construção das representações dentro das análises.

De tal modo, que o Saber Histórico Escolar mediado pela memória, espelhado nas representações passou a dialogar com a epistemologia histórica na busca da construção da consciência histórica, promovendo uma mediação cognitiva ao aluno que vivenciava uma dada Cultura Escolar (Currículo, Material Didático, Sociedade, o seu lugar).

Passou-se a buscar a origem, o local, o espaço, o tempo da memória em uma dimensão multicultural e indenitária e, não mais nacional e etnocêntrica. Em extensão o currículo passou a ser situado histórico e culturalmente, como artefato de múltiplas demandadas, pressões, interesses e saberes internos e externos à escola.

A escola passa a ser o lugar de produção e reprodução de saberes e práticas “saber a ser ensinado”, o agora professor pesquisador deve estabelecer uma relação entre as finalidades de ensino e os conteúdos e as práticas escolares (MONTEIRO, 2007).

Uma história que trabalha com o convívio na diferença para o convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira.



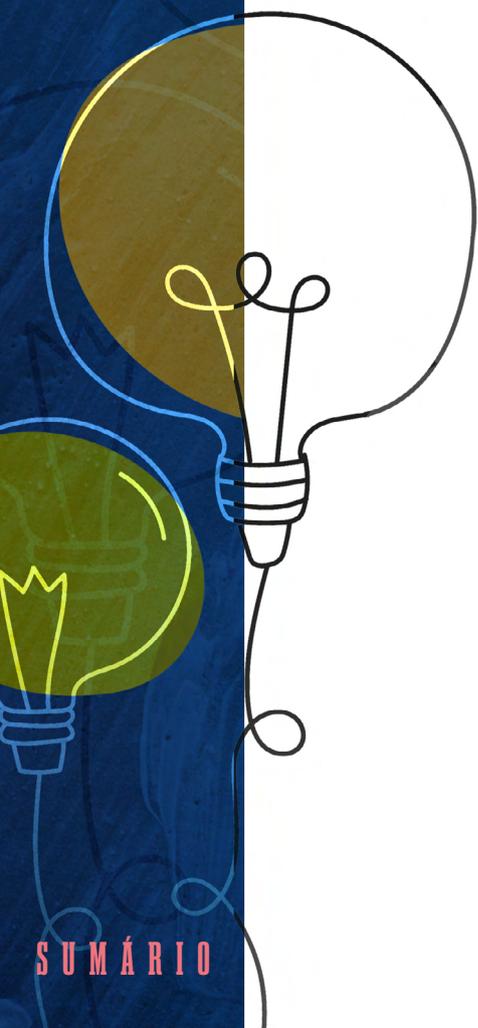
Em vista dessas mudanças algumas frentes de interesse nos estudos sobre o ensino de história se concretizaram, como: Currículo e formação docente, Cultura e memória, Livro didático, História Local e Regional, Gênero, Patrimônio, História Ambiental e educação para as relações étnico-raciais.

O PROCESSO DE PESQUISA ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DOCUMENTOS HISTÓRICOS

A ciência histórica, ao se ocupar do estudo da experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981), nos permite mergulhar nas histórias individuais e coletivas sobre diferentes perspectivas em um caminho para lidarmos com as novas frentes de estudo sobre o Ensino de História, possibilitando o uso destas abordagens em sala de aula.

Acreditamos que por meio do uso de documentos históricos nas aulas é possível realizamos uma aproximação entre a história escolar e a história epistemológica em um processo de medição, permitindo ao professor pesquisador lidar com as novas frentes de estudo no Ensino de História, ao lidar com documentos que dão conta da história regional, ou sobre o patrimônio de uma dada cidade, por exemplo. Assim como fontes que tragam para as aulas grupos populacionais que são excluídos dos livros didáticos, ou que tenham uma abordagem tacanha (MONTI, 2021b).

Uma problemática muito debatida é a de que a escola está sempre muito distante das inovações historiográficas, e para compreender essa questão é importante visualizar o tempo histórico de cada um. O tempo histórico da escola aproxima-se muito mais do tempo histórico do senso comum, do que da pesquisa e isso ocorre porque os alunos e o próprio professor estão, na maioria dos casos, inseridos em uma



cultura escolar com um convívio maior com a memória coletiva, em detrimento das inovações historiográficas (PEREIRA, SEFFNER, 2008).

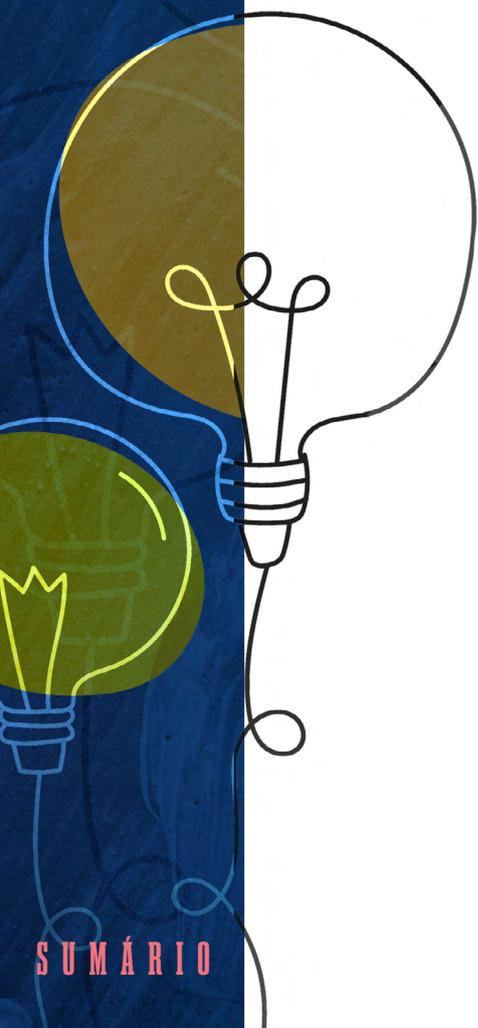
A utilização do documento no Ensino de História deve estar em concordância com uma preocupação metodológica do professor, tendo em vista que diferente do livro didático o documento não possui um caráter pedagógico, não é o objetivo para o qual foi criado (CHAVES, 2013). Assim, é importante lembrar que a relação do documento como fonte para o ensino exige uma preparação por parte do professor, visualizando com atenção o melhor momento e a forma como este deve ser abordado.

Outra perspectiva importante na utilização das fontes para o Ensino de História é a concepção de História na academia e no ensino escolar. Os documentos podem ser trabalhados em ambos os espaços, entretanto é importante ter em vista que, cada ambiente demanda uma abordagem diferente, já que, cada um apresenta um objetivo de trabalho diferente.

O objetivo da História na academia é muito mais de produzir contribuições para as discussões historiográficas, enquanto na escola a História parte do pressuposto de colaborar para a formação dos alunos como cidadãos, ou seja, a escola não pretende formar historiadores (PEREIRA, SEFFNER, 2008).

O uso de documentos pode contribuir para a criação de uma empatia dos alunos com sua própria realidade, já que o documento pode ser visto e interpretado como um meio de construir o conhecimento e, não um fato acabado em si, partindo da interrogação, interpretação e problematização (ORTA, 2007).

Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções



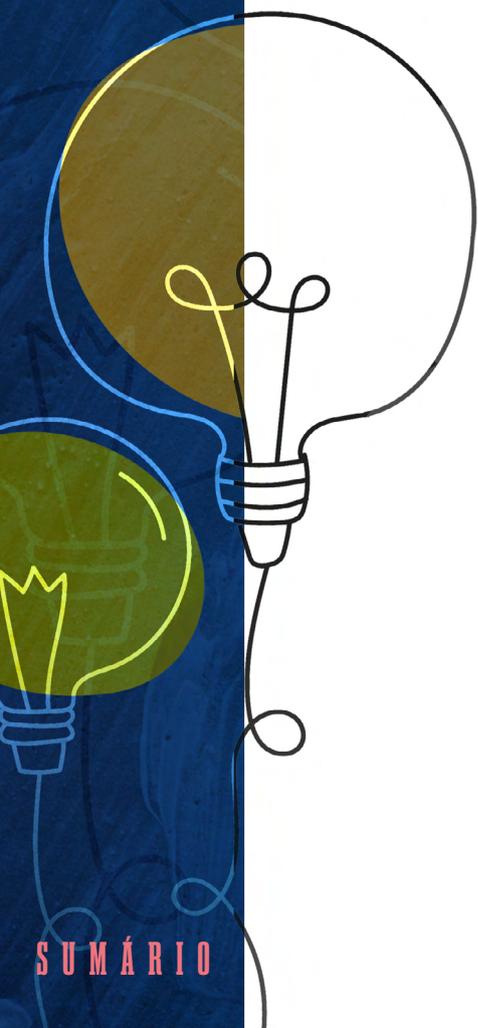
de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância (CAIMI, 2008, p. 147).

A primeira indicação metodológica que se faz para o trabalho entre alunos e documentos no Ensino de História é fomentar a desconfiança, não de forma que venha a atestar sua falsidade, mas de maneira a olhá-lo como um monumento que foi ordenado, classificado e recebeu novos significados por diversas gerações ao longo do tempo no seu processo de criação e preservação (PEREIRA; SEFNER, 2008).

É importante aliar o protagonismo dos alunos como agentes de construção de conhecimento, com a utilização de recursos – como os documentos – que instigam o pensar criticamente e o compromisso didático pedagógico dos professores para a realização de aulas que atendam ao propósito da construção do conhecimento histórico e é esse caminho que o projeto ora apresentado busca percorrer.

O historiador não produz os documentos que utiliza, e jamais pode simplesmente recorrer a todos os textos escritos no passado. Para escrever a História, é preciso selecionar alguns deles e transformá-los em fontes de informação histórica. Não se trata apenas de afirmar que os documentos dependem dos historiadores para se tornarem fontes, mas que há um processo fundamental para o próprio exercício do ofício do historiador. Desse processo, depende a qualidade da História que produzimos.

Assim chegamos na atuação profissional, no Ensino de História e na pesquisa, presente ao longo da vida acadêmica, constitui o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas da formação do pós-graduando. Da reflexão crítica sobre a produção e a socialização de conhecimentos na área de História e sobre a realidade observada nos diversos espaços educativos, poderão emergir problematizações e proposições de novas abordagens das fontes que poderão servir como metodologias, objetos de ensino, de pesquisa



para o profissional que poderá tirar desse contato com as fontes, problematizações e projetos de pesquisa ou, programas de estudos para serem utilizados na sua formação continuada.

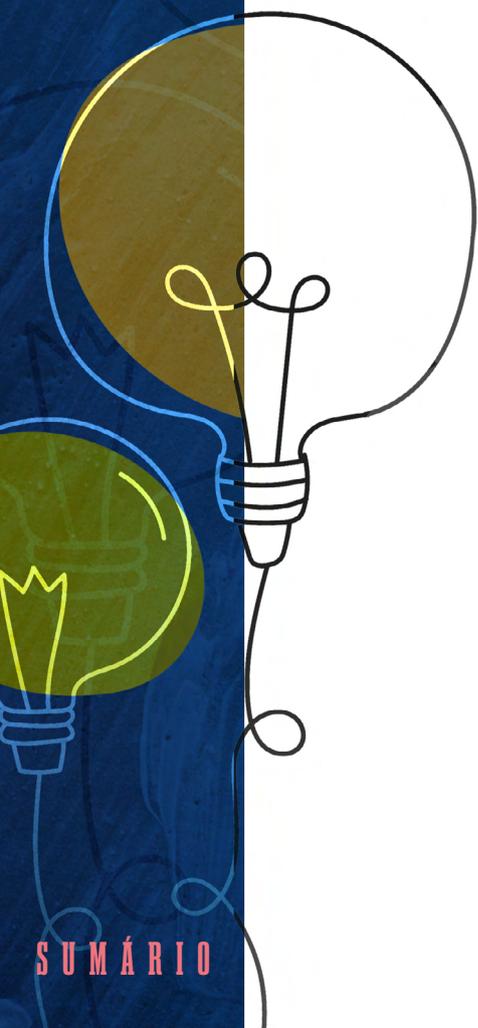
É cada vez mais comum a produção de pesquisas sobre a importância de arquivos e de histórias de vida para a formação de uma consciência histórica de alunos e professores no cotidiano do Ensino de História (GARCIA; SCHMIDT, 2005).

Seja através da organização de “arquivos escolares”, constituindo-se em locais importantes para a pesquisa em História da Educação (FURTADO, 2011), ou ainda a possibilidade do uso escolar de documentos históricos encontrados em arquivos familiares, o fato é que o uso de documentos em aulas de História, aliado à prática de pesquisas e de formação de professores de História.

Desde a década de 1990, pelo menos, as discussões envolvendo as práticas de Ensino de História têm apontado caminhos diferentes para as tradicionais formas de se compreender a “aula”.

Diante do que foi exposto, buscamos abordagens que contribuam para a construção do conhecimento histórico, para somar com os debates sobre a História do Sul e Sudeste do Pará. Mais do que isso, temos o propósito de contribuir com as práticas docentes em sala de aula, proporcionando a articulação dos saberes históricos aos vários segmentos da sociedade.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades e caminhos para os professor(a)s da rede básica de ensino, trazemos estudos pautados em fontes escritas em sala de aula, em uma busca por democratizar o conhecimento, tendo em vista que esse perfil de material possibilita que o educando seja capaz de construir, a partir do estudo da História, por meio das fontes históricas, o seu próprio saber. Na busca por facilitar a experiência de um aprendizado que incentive o uso dos documentos como ferramentas a serem trabalhadas em sala, com o fim

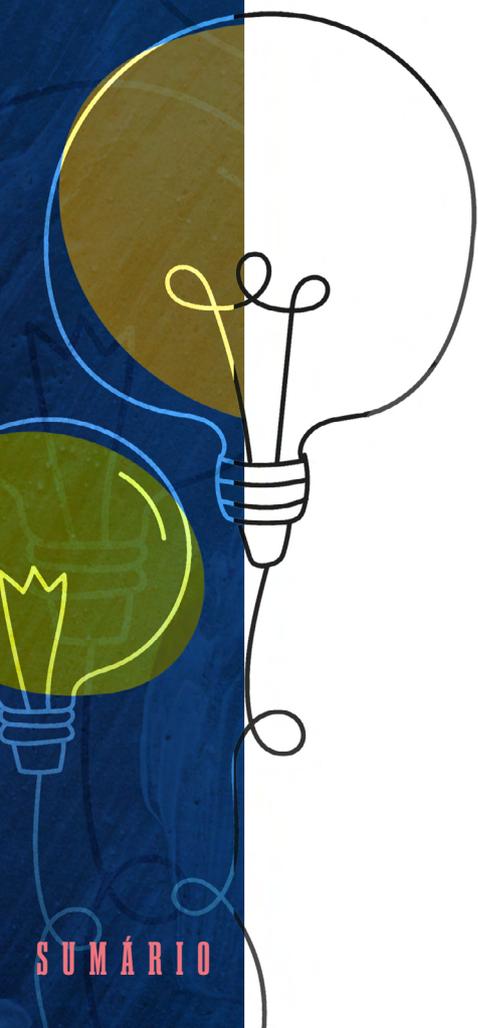


de enriquecer o processo de mediação e de inserir dos docentes em uma posição de professores pesquisadores, bem como, de superar o distanciamento entre o saber acadêmico e o saber escolar, inserindo fontes de forma crítica e dinâmica, como elemento fundamental para a construção de saberes históricos.

Transformar o documento histórico em saber escolar e posteriormente convertê-lo em objeto didático, pressupõe uma série de ações, tendo em vista que, os documentos não foram produzidos com uma finalidade didática, isso não significa dizer que são materiais restritos, muito pelo contrário, trabalhar com documentos escritos possibilita amplas probabilidades de análises, com novos temas e novas abordagens, bem como, inseri-los em uma discussão interdisciplinar, não limitando-se apenas ao estudo da História, assim como aponta, Circe Bittencourt,

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que utilizaram consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 327)

Nessa esteira, temos o escopo de trabalharmos o conteúdo de tais documentos como elemento de construção de um processo de ensino expressivo e facilitador, tanto para o(a)s professore(a)s quanto para os estudantes, a finalidade principal apoia-se em sair da passividade de transmissão de conhecimentos e partir para uma contribuição social que seja capaz de incluir as multiplicidades da história, somado às mais variadas formas de compreender esses documentos. Enfrentar os limites tradicionais das ferramentas de ensino disponíveis, em sala de aula, a partir da análise social de vários sujeitos históricos.



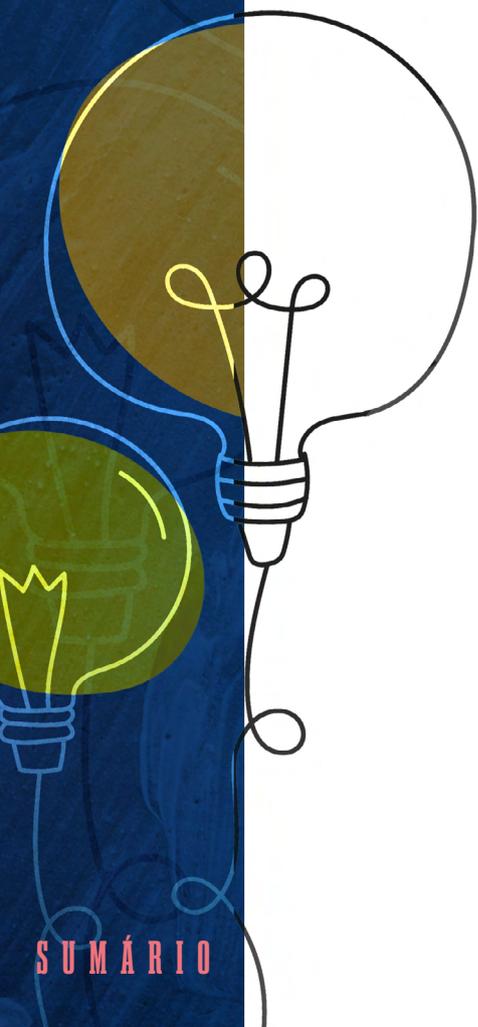
A falta de ligação da História ensinada com os elementos da vivência dos alunos tende a proporcionar uma aula que não estimula o interesse, gerando até mesmo questionamentos a respeito da utilidade da própria História e do porquê de estudá-la. Desse modo, o uso de fontes para o Ensino de História em paralelo ao livro didático pode ser bem-visto como recurso auxiliar do processo de ensino aprendizagem plural e inclusivo (MONTI, et al, 2018, p. 53).

Miramos auxiliar nas pesquisas dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PRO-FHISTORIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) que se debruça a estudar temas relacionados às linguagens, às narrativas e ao Ensino de História por meio do desenvolvimento de Produtos Educacionais, também conhecidos como proposições que compõem a dissertação final.

Ao debruçarmos sobre alguns referenciais teóricos que discutem as abordagens críticas da produção de matérias educacionais, que ajudaram a pensar sobre os procedimentos e sistematizações da nossa proposta, temos Gabriel Kaplún (2003), que aponta a necessidade de os Produtos Educacionais proporcionarem uma experiência de aprendizagem e não apenas serem um objeto que transmita informações, mas algo que colabore, que facilite com a experiência mediada para o aproveitamento do exercício.

No processo de elaboração desses materiais educacionais deve-se estar atento a algumas perspectivas, a saber: a primeira se destina à “pesquisa temática” e a segunda à “pesquisa diagnóstica”.

A primeira destina-se ao ato de conhecer o tema com profundidade, enquanto a segunda, remete ao ato de conhecer os debates produzidos sobre a temática que pretendemos estudar, assim, propõe que essa produção seja realizada por três eixos temáticos, são eles: *Eixo-Conceitual, Eixo-Pedagógico, Eixo-Comunicacional*.



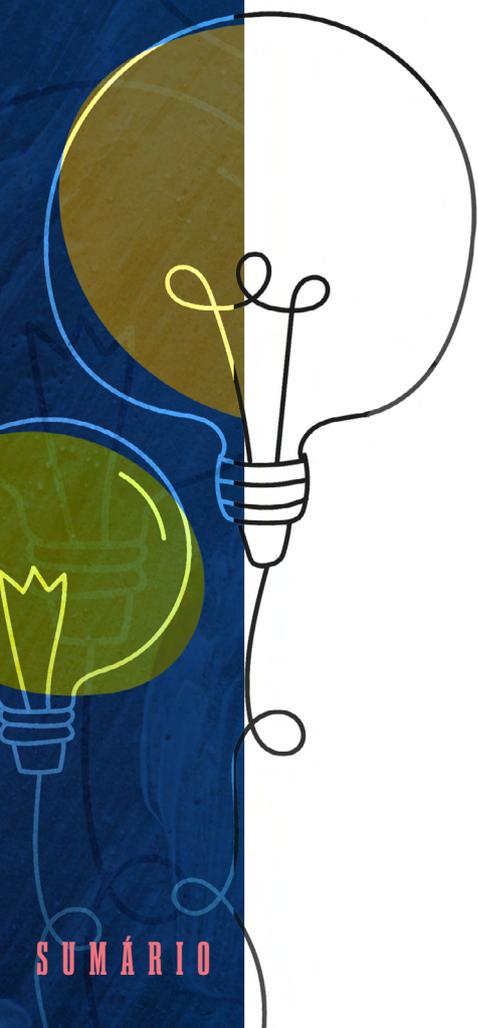
O primeiro eixo destina-se às temáticas que serão debatidas, tema ou temas que compreendem o material educacional e a experiência de aprendizado.

Quanto ao Eixo-pedagógico, é o eixo mais importante no processo de criação do produto educacional “E através dele que estabeleceremos um ponto de partida e um ponto de chegada, em termos de tentativa, para o destinatário do material” (KAPLÚN, 2003, p. 49).

Precisamos conhecer quem estamos convidando para essa caminhada de aprendizagem e as ideias prévias que esses potenciais sujeitos possuem sobre o material proposto. Para dialogarmos com esses professores pesquisados, consideramos a realização de cursos de formação, como o *Sextou*, o I Simpósio Amazônico do PROFHISTÓRIA realizados no âmbito do PROFHISTÓRIA da UNIFESSPA, assim como o I e II Ciclo Virtual de Debates PROFHISTÓRIA, realizados pelo PROFHISTÓRIA Nacional, quando tivemos a oportunidade de contribuir com todos esses eventos. Para compartilharmos ao longo dessa jornada de produção do material, nossas experiências, de modo que consigamos gerar debates que possam contribuir para a avaliação e construção dos materiais.

Já o terceiro e último, é eixo-comunicacional, referenciado por Kaplún (2003) destina-se à linguagem empregada no material, que se apoia também ao eixo-pedagógico, peneirando o que se discutiu com esse grupo e empregando de maneira simples e objetiva as nossas intenções, “Será preciso animar-se a romper moldes para que a mensagem educativa não seja, uma vez mais, equivalente a um sermão impresso, ou a uma chatice audiovisual. Tudo isso sempre girando em torno ao nosso eixo pedagógico” (KAPLÚN, 2003, p.54).

Destarte, propomos trabalhar com a experiência social e ampliação das noções de agentes históricos, para o estudo da História Local e Regional no Sul e Sudeste do Pará, buscando contribuir para



as discussões sobre o uso de fontes históricas na construção do saber histórico escolar.

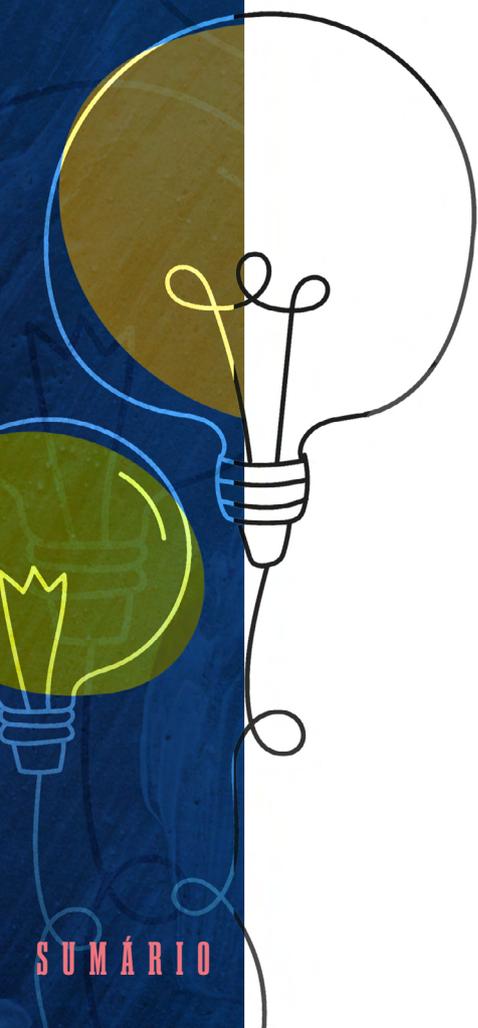
Para facilitar e estimular o uso de fontes históricas sobre a complexa e rica História do Sul e Sudeste do Pará, montamos um *site* com o fim de divulgarmos os materiais e as experiências já realizadas a partir das nossas orientações no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do estágio supervisionado. Mas acima de tudo, fizemos esse *site* com o objetivo de dialogarmos com os professores da rede pública na construção e no uso destes recursos didáticos (MONTI, 2021a).

A construção e o uso do *site* como ferramenta de ensino, também foi um recurso para o Ensino de História que se demonstrou um tanto quanto útil em especial em época do ensino remoto. O *site* que criamos para apoiar e promover o incremento das atividades em que estão hospedados os materiais didáticos que foram desenvolvidos pelos discentes de estágio da Faculdade de História (FAHIST) de Marabá e pelos bolsistas que orientei no PIBIC pode ser acessado em: <https://sites.google.com/view/leephunifesspa/produtos-educacionais>.

Os materiais podem ser baixados e utilizados em atividades de ensino que podem auxiliar em intervenções profícuas sobre temáticas da história local.

Destarte os materiais trazem eixos conceituais relevantes que possibilitam o desenvolvimento de um eixo pedagógico preciso e bem articulado.

Potencializar o Ensino de História através dos documentos escritos, evidencia que registros dessa natureza enriquecem ainda mais o trabalho do professor em sala, permitindo que os estudantes obtenham a compreensão diacrônica dos acontecimentos históricos, sem a presunção de torná-los a verdade única e absoluta (MONTI, 2021a).



A utilização dessas fontes como recursos pedagógicos, em forma, de materiais didáticos colabora para a percepção e compreensão da diversidade histórica.

Além de estar em fina sintonia com a proposição que deve compor a dissertação defendida no PROFHISTÓRIA.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.

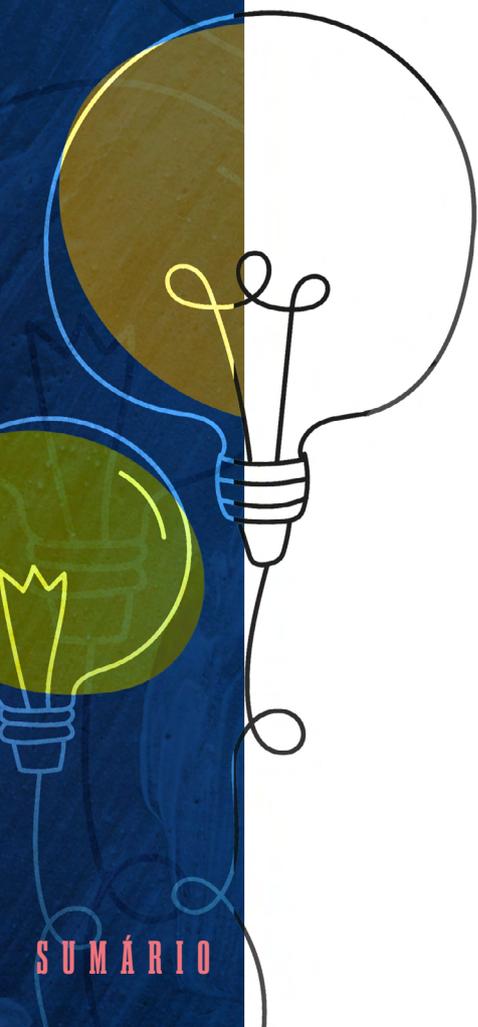
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHAVES, Elisgardenia Oliveira. Educação patrimonial e Ensino de História: potenciais do uso de documentação arquivística. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez, 2013.

ELLIS JUNIOR, Alfredo. **Raça de gigantes**. São Paulo: Editorial Helios, 1926.



FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus, 2003.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em história da educação. **CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência do aprendiz. **Comunicação & Educação**. v. 27, p. 46-60, maio./ago, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr./2001.

MONTEIRO, Ana Maria Monteiro; GASPARELLI, Arlette Medeiros; MAGALHÃES; Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História, sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro. Mauad X Editora, 2007.

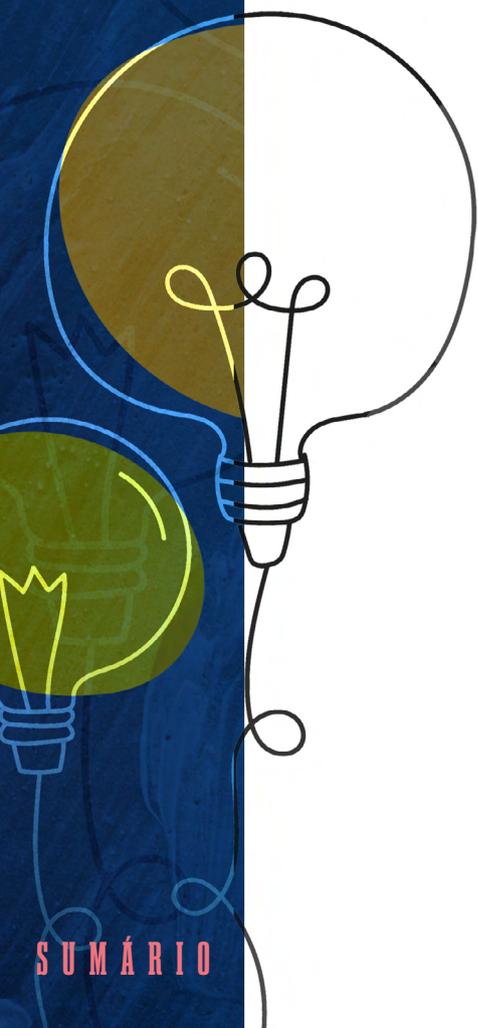
MONTI, Carlo Guimarães. A produção de saberes da formação de professores ao desenvolverem materiais didáticos. *In: CESCO, Susana et al. (orgs.). Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021a.

MONTI, Carlo Guimarães; PESSÔA, Fábio T. M. História Escolar, uso de fontes históricas em mediação com o PIBID. *In: CABRAL, Geovanni, et al. (orgs.). Estratégia de ensino e formação docente: ações do PIBID em tempos remotos*. São Luís: EDUFMA, 2021.

MONTI, Carlo Guimarães (org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021b.

MONTI, Carlo Guimarães; VIEIRA, Yana Brito; NEVES, Gabriela. Entre castanhas, ouro e as fontes para o ensino da história local do sul e sudeste do Pará. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 5, n.2, jul./dez. 2018.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.



ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990.

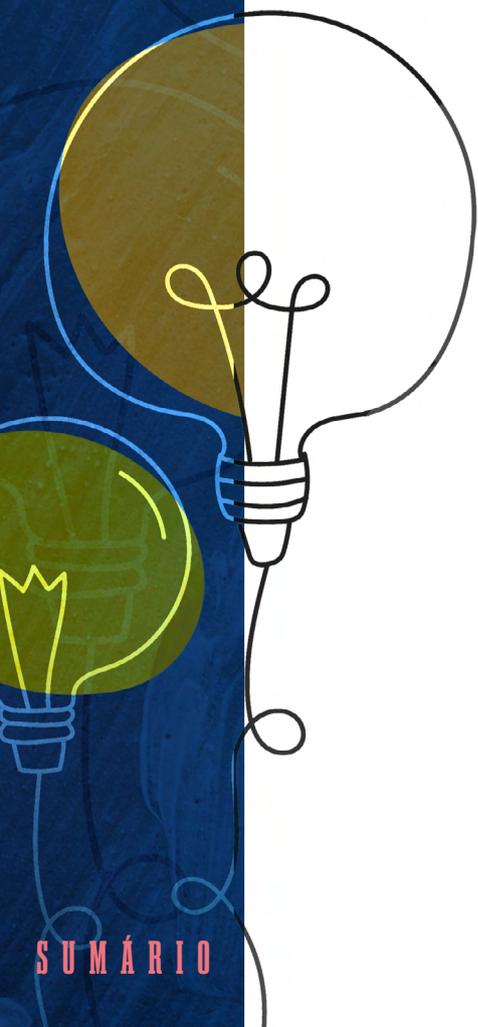
ORTA, Daniel Augusto Arpelau. Nos trilhos da cultura ferroviária: documentos de arquivo familiar no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 71-89. 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CANIELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scpione, 2004.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES

Ana Carolina Zimmermann

É Graduada em História (2020) pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e, atualmente, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integra o Centro de Memória Oral e Pesquisa (CEMOPE) e possui interesse na área de História do Brasil Republicano, com ênfase nas temáticas concernentes às culturas políticas e as relações entre história e memória no período da Ditadura Militar. Atualmente desenvolve pesquisas sobre as comemorações cívico-patrióticas do golpe civil-militar de 1964 durante o regime autoritário.

Ana Paula dos Santos Silva

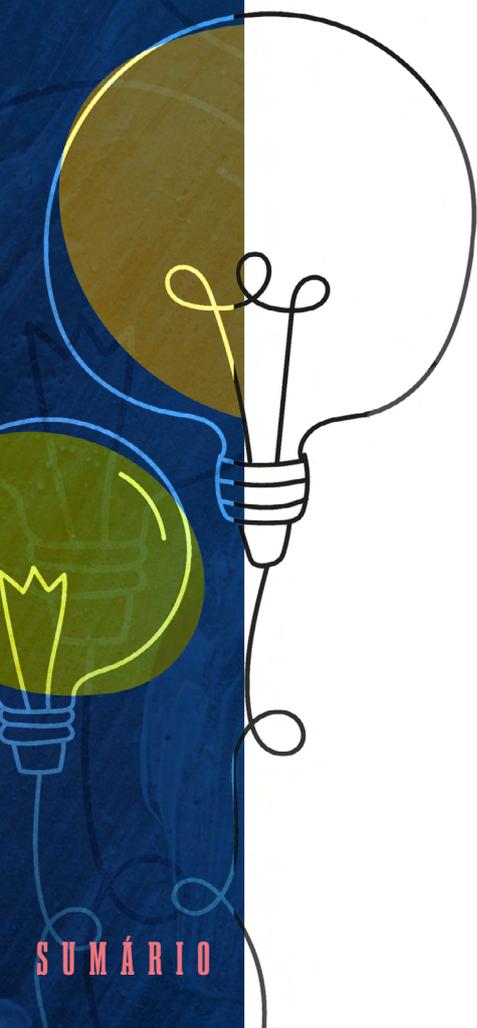
É Graduada em História (2020) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Andrey Minin Martin

É Doutor em História (2016) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), com estágio doutoral na University of Tennessee (Estados Unidos). Tem experiência no ensino Básico e Superior e, atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde integra, igualmente, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA). Tem interesse em temas como: História da Ciência, Projetos de desenvolvimento nacional e regional, Hidrelétricas, Meio Ambiente, Propaganda e Imprensa. É ainda membro da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Sociedade Brasileira de História da Ciência (SBHC).

Anna Carolina de Abreu Coelho

É Doutora em História (2015) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e, atualmente, é Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), vinculada à Faculdade de História (FHT) do Instituto de Estudos do Tópico Úmido (IETU) – *Campus* Xinguara, onde atua igualmente junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) da UNIFESSPA, além de integrar ainda o Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) do *Campus* Marabá. Lidera o grupo de pesquisa História, Memória e Natureza na Amazônia (HIMeNA) e é pesquisadora da Cátedra João Lúcio de Azevedo (UFPA), que enfatiza os estudos nos



campos da História e da Cultura, bem como as suas interfaces com o patrimônio, a literatura e as artes, o urbanismo, entre outras áreas complementares, na perspectiva de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a História e a cultura luso-amazônica. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social da Amazônia e História do Brasil Imperial, atuando principalmente nos seguintes temas: Intelectuais, Políticos, Biografia, Cidade e Memória.

Antônia Maria Rodrigues Brioso

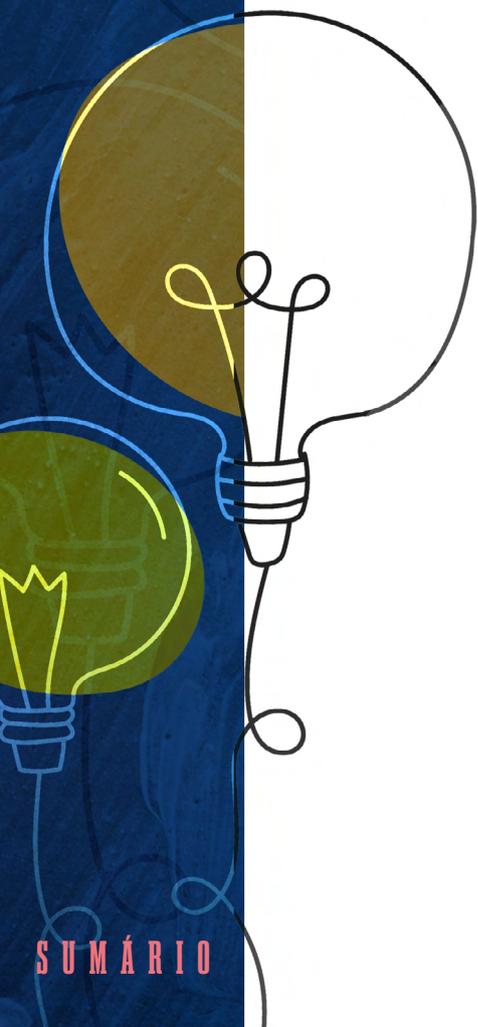
É Mestre (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora de História da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) desde 1996, onde coordena o projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena. Atualmente, trabalha na construção e implantação do Laboratório de Práticas Pedagógicas (LAPPEER), resultado do projeto Cartografia, que tem afirmado e corroborado as ações na produção de tecnologias pedagógicas na linha da educação antirracista. Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Relações Étnico Raciais, Escravidão na Amazônia e Pós-abolição, atuando principalmente em temas ligados à visibilidade de grupos étnicos e racialmente diferenciados para fim de garantir a sua representatividade na contemporaneidade.

Bernard Arthur Silva da Silva

É Mestre em História (2014) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), atualmente Doutorando em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor Assistente da Faculdade de História (FHT) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), *Campus* Xinguara. Já desenvolveu pesquisas sobre Ensino de História, com enfoques no Livro Didático de História, no Currículo em História e na Formação de Professores de História na Educação Básica.

Bruno Silva

É Doutor em História (2015) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e, atualmente, Professor Adjunto de História da América na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), onde Coordena o Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA). É ainda pesquisador associado ao *Benson Latin American Collection*, da Universidade do Texas (UT), instituição estadunidense na qual concluiu seu estágio doutoral. É autor de livros e artigos, em revistas nacionais e internacionais, com destaque para organizações de coletâneas e a autoria dos seguintes títulos: *Genealogias mazombas: castas luso brasileiras em crônicas coloniais* (Eduff,



2016) e *As cores do Novo Mundo: degeneração, ideias de raça e racismos nos séculos XVII e XVIII* (Lisbon International Press, 2020). Tem interesse pelos seguintes temas: América Ibérica Colonial; Colonizações; História das Ciências; Relatos de Viagens; Séculos XVI a XVIII.

Carlo Guimarães Monti

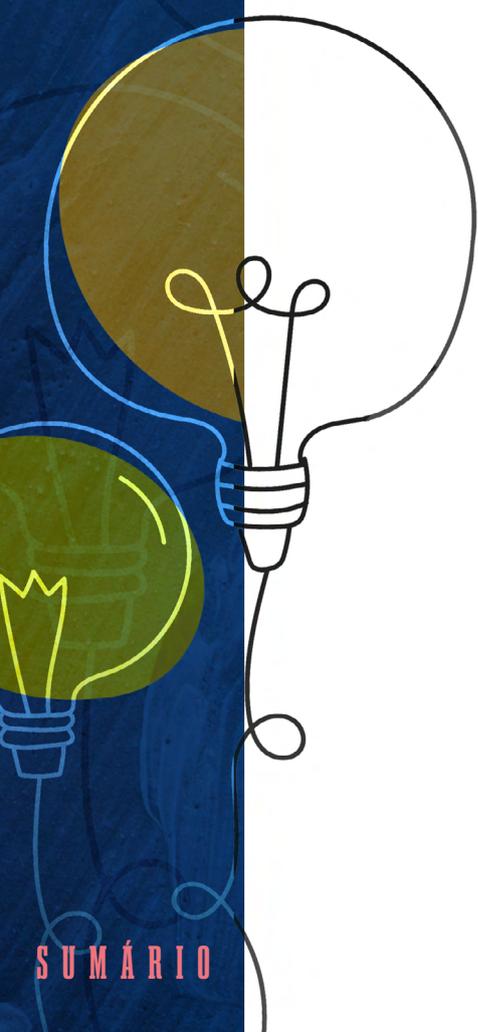
É Doutor em História (2014) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na Licenciatura de História do *Campus* Marabá, na área de Ensino de História, sendo ainda membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) da mesma instituição, junto ao *Campus* Xingapura. É coordenador de Estágio da Faculdade de História (FAHIST) do Instituto de Ciências Humanas (ICH), do Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História (LEEPH) e da área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), todos na UNIFESSPA, onde atua ainda como Professor do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) junto ao curso de Pedagogia.

Cristina Ferreira

É Doutora em História (2015) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, atualmente, Professora efetiva da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), docente das disciplinas História do Brasil II e III, Prática de Pesquisa Histórica I e II, Projeto de Pesquisa em História e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tem experiência na área de História do Brasil, com especialidade em História Social da Cultura e História Política, com ênfase nas temáticas concernentes às culturas histórica e política, história social do trabalho na Ditadura Civil-Militar, História e Literatura no século XIX e mitificação de D. Pedro I no Sesquicentenário da Independência do Brasil (1972). Atua como pesquisadora em História do Vale do Itajaí, com destaque para estudos sobre migrações e deslocamentos no século XIX, envolvendo as relações entre imigrantes europeus, nativos e viajantes estrangeiros em Santa Catarina. Lidera o grupo de pesquisa intitulado Centro de Memória Oral e Pesquisa (CEMOP) da referida FURB.

Cristina Meneguello

É Doutora em História (2000) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ 2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente é Professora em regime de Dedicção Exclusiva (DE) do Departamento de História da referida UNICAMP, atuando igualmente no curso de Arquitetura e Urbanismo. Foi, por 4 anos, presidente do Comitê Brasileiro de Preservação do Patrimônio



Industrial (TICCIH), do qual é membro fundadora e atualmente Vice-Presidente, além de representante nacional junto ao TICCIH Internacional (The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage). Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) da UNICAMP (2016-2020) e membro da Comissão Acadêmica Nacional (CAN) do PROFHISTÓRIA (2017-2020). É coordenadora da Olimpíada Nacional em História do Brasil para escolas públicas e particulares, que iniciou em 2009 e está em sua 13ª edição (2021), assim como da Olimpíada de História para públicos mais amplos e dos Cursos de Formação *online* da Olimpíada, voltados aos professores de História. Tem experiência na área de História Contemporânea, Teoria da História, Cultura Visual, Divulgação Científica, Ensino de História e Preservação do Patrimônio, em especial Patrimônio Industrial e no debate memória-patrimônio.

Denize Carolina Auricchio Alvarenga da Silva

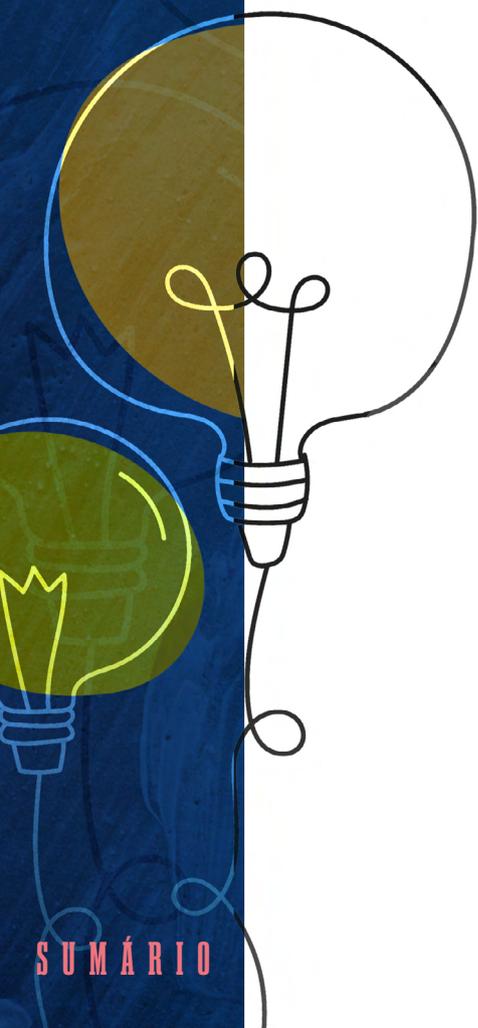
É Mestre em Ensino de História (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é Coordenadora pedagógica e Educadora, além de docente responsável pela disciplina de História do Ensino Médio desde 2008, vinculada às Escolas da Secretaria Estadual de Educação, SEE, de São Paulo.

Erinaldo Cavalcanti

É Doutor em História (2015) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio doutoral na Universidad Nacional General de San Martin (Buenos Aires, Argentina). Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Belém, e integra o grupo de pesquisa intitulado Interpretação do tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), onde faz parte, igualmente, do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) e do conselho da *Revista Escritas do Tempo* do referido PPGHIST. Atua nos seguintes temas: Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente.

Franciane Gama Lacerda

É Doutora em História (2006) pela Universidade de São Paulo (USP) e, atualmente é Professora Associada da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Amazônia e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Imigração, Cidades, História da Educação, Amazônia, séculos XIX e XX.



Francisca Maria Cerqueira da Silva

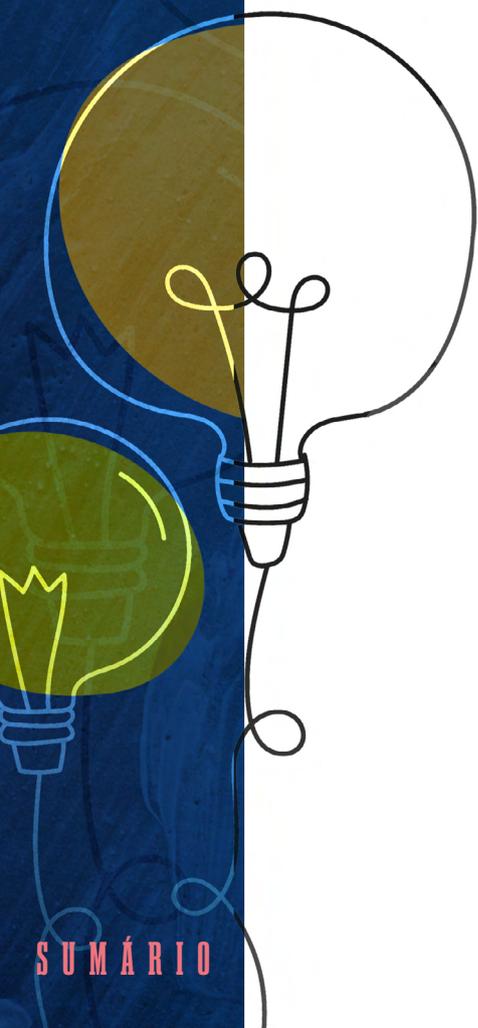
É Mestre em Letras (2015) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e, atualmente, é Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atua, principalmente, nos temas: Educação Especial - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras. Coordena o Grupo de Pesquisas em Educação de Surdos (GPES) e a Revista GPES, ambos na UNIFESSPA. É colaboradora no Programa de Extensão Rede Arte na Escola; e na Atividade de Extensão Vivências & Poesia: Leitura e produção poéticas no contexto amazônico.

Francivaldo Alves Nunes

É Doutor em História (2011) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ 2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua nos cursos de Graduação do *Campus* Ananindeua, no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (*Campus* Belém) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA), *Campus* Ananindeua, todos da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Rural da Amazônia, com os seguintes temas: conflito de terra, apropriação territorial, agricultura, educação rural, núcleos coloniais e migração. Desenvolve pesquisas também voltadas para Ensino de História e História da Educação, com destaque para estudos para a compreensão do conhecimento histórico escolar e o fenômeno da aprendizagem histórica.

Geovanni Gomes Cabral

é Doutor em História (2016) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, atualmente, Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), onde atua como junto ao grupo de pesquisa intitulado Interpretação do tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo). Também é membro do grupo de pesquisa História das Religiões e Práticas Culturais, membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da UNIFESSPA e editor da *Revista Escritas do Tempo* do referido PPGHIST. Representante da Faculdade de História (FAHIST) no Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR) e Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).



Helenice Aparecida Bastos Rocha

É Doutora em Educação (2006) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Bolsista de Produtividade em Pesquisa (PQ 2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atualmente é Professora Associada no Departamento de Ciências Humanas, atuando na Graduação e na Pós-Graduação em História (PPGHS) e em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA). Coordena projetos de pesquisa sobre o Currículo de História no Ensino Básico, o livro didático e a problemática das identidades no ensino desta disciplina, na contemporaneidade. É ainda líder do grupo de pesquisa interinstitucional intitulado *Oficinas de História*, atuando nos campos da Historiografia Escolar e da História Cultural. Também se dedica aos seguintes temas: linguagem em sua relação com o ensino e aprendizagem de História, História da escrita e formação docente.

José Lucas Ribeiro Sousa

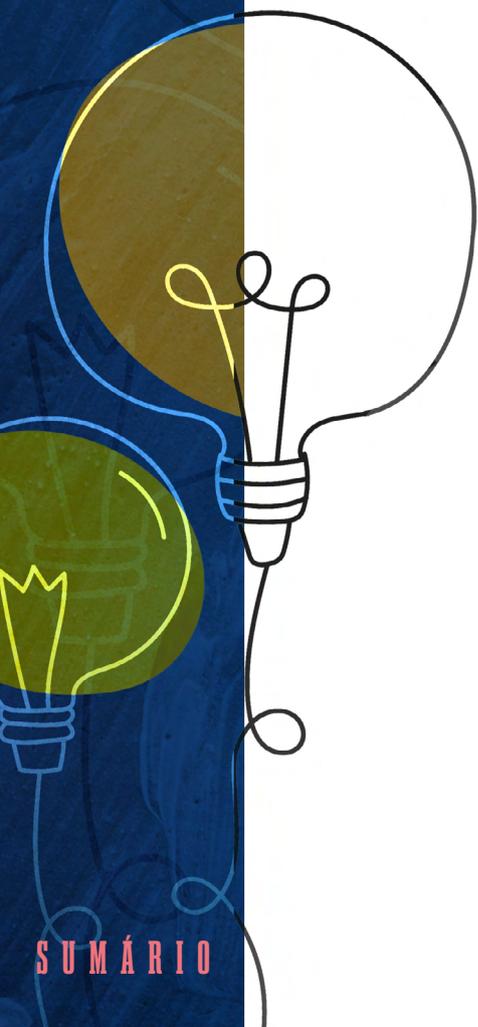
É Graduando na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e, atualmente, está vinculado ao projeto intitulado *Ensino de história, interdisciplinaridade e cidadania*, que é coordenado pela Professora Martha Victor Vieira.

Júnia de Barros Braga Vasconcelos

É Mestre em Artes Visuais (2003) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Santa Fé (Argentina) e, atualmente, Professora de Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde também atua como Docente Colaboradora no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de Artes Visuais da UFPA. Tem experiência na área de Arte Educação e História e Crítica de Arte. Atua em Projeto de Pesquisa em Educação Visual e Multiculturalidade na Educação Básica.

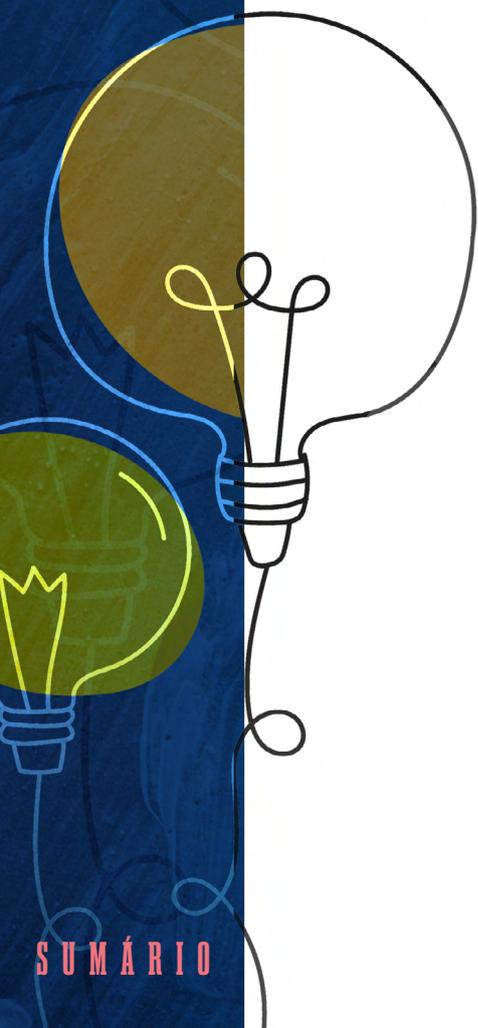
Kely Martins Cunha

É Graduada em História (2020) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Foi bolsista no Laboratório de Teoria, Metodologia e prática do Ensino de História coordenado pelo professor Daniel Brasil Justi. Realizou Monitoria da Disciplina História Medieval no período 2018.2. Trabalhou como bolsista do projeto intitulado Formação de Professores e a Construção de uma Nova História Local no Ensino de História na Cidade de Xinguara (PA): diálogos entre a Universidade e a Educação Básica.



Martha Victor Vieira

é Doutora em História (2011) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, atualmente, Professora Adjunto IV do Colegiado de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus Araguaína*, onde é igualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território. Tem experiência na área de História do Brasil, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: História da imprensa em Goiás, cultura política, Ensino de História e Direitos Humanos.



ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagens 20, 233, 236, 241

B

Brasil 14, 16, 17, 19, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 52, 57, 61, 62, 65, 71, 76, 77, 82, 86, 95, 96, 100, 113, 115, 116, 122, 124, 126, 129, 134, 135, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 160, 167, 169, 170, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 189, 192, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 212, 215, 217, 230, 234, 235, 237, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 265, 267, 268, 272, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 305, 307, 308, 309, 310, 312, 313

C

currículo 54, 57, 59, 60, 64, 77, 87, 95, 103, 110, 114, 128, 132, 183, 187, 230, 234, 292, 294, 295

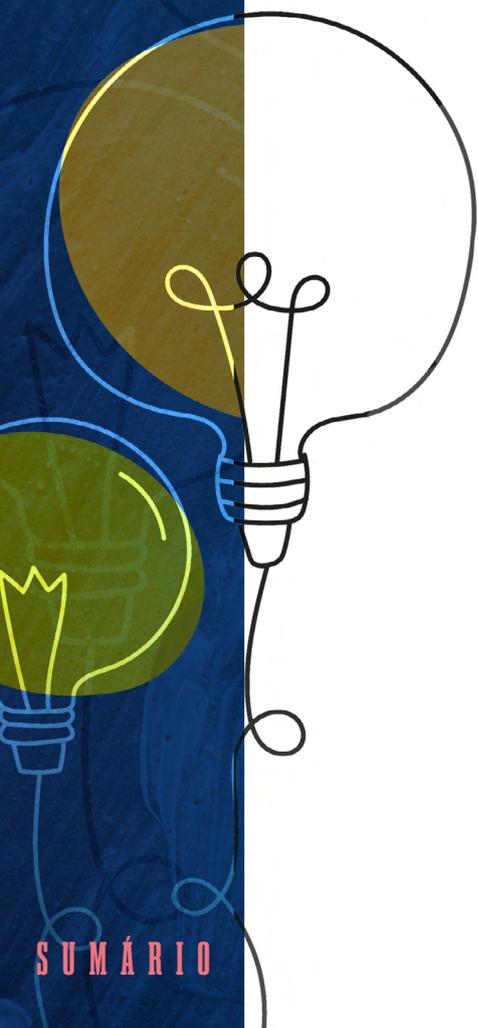
D

disciplina 14, 19, 20, 31, 51, 55, 56, 57, 58, 60, 77, 85, 87, 93, 99, 104, 106, 109, 112, 114, 115, 119, 120, 121, 129, 139, 177, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 197, 198, 200, 202, 205, 206, 209, 230, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 310, 312

E

educação 15, 16, 18, 19, 21, 52, 53, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 76, 77, 78, 96, 97, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112,

113, 114, 115, 116, 126, 127, 133, 134, 157, 180, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 198, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 230, 231, 266, 268, 270, 271, 286, 291, 299, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 312
educacionais 14, 15, 83, 88, 95, 110, 111, 112, 126, 127, 183, 213, 214, 217, 262, 264, 272, 292, 301, 303
ensino 14, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 72, 75, 83, 84, 88, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 130, 132, 134, 135, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 234, 235, 237, 242, 243, 249, 250, 253, 255, 264, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 280, 283, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 310, 311, 312
escolar 17, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 41, 51, 52, 53, 63, 64, 74, 77, 86, 88, 95, 103, 104, 107, 108, 110, 114, 128, 132, 151, 179, 183, 184, 185, 186, 191, 193, 200, 211, 213, 214, 217, 225, 226, 229, 234, 235, 244, 245, 247, 248, 291, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 303, 304, 311



escravo 19, 71, 77, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 151, 153, 154, 155, 258, 292
 escrita 17, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 88, 93, 119, 121, 122, 123, 131, 133, 135, 161, 178, 181, 205, 209, 210, 211, 212, 215, 218, 223, 247, 255, 277, 289, 291, 312
 exercício 14, 26, 61, 68, 71, 86, 104, 112, 115, 127, 242, 264, 271, 275, 278, 280, 298, 301
 experiência 17, 54, 69, 72, 74, 76, 79, 108, 111, 112, 137, 139, 157, 170, 195, 227, 240, 242, 243, 250, 260, 266, 279, 280, 283, 287, 296, 299, 301, 302, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313

F

formação 18, 20, 24, 42, 55, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 68, 69, 73, 75, 77, 81, 85, 88, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 127, 130, 152, 158, 166, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 180, 181, 186, 187, 190, 192, 194, 195, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 209, 212, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 240, 244, 249, 258, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 286, 287, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 305, 312

H

história 22, 23, 24, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 82, 83, 87, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 109, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 147, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 162, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 180, 181, 191, 194, 196, 197, 203,

204, 205, 206, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 262, 265, 266, 267, 269, 279, 280, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 312

I

investigação 17, 18, 98, 102, 106, 107, 142, 146, 185, 236

M

migrações 20, 233, 234, 236, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 309
 modalidade 17, 18, 20, 25, 26, 27, 54, 55, 184, 209, 211, 212, 215, 218, 271, 276, 277, 286

mulheres 18, 19, 88, 95, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 147, 152, 153, 159, 174, 239, 257
 mundo 14, 24, 52, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 102, 103, 104, 109, 120, 130, 132, 143, 151, 153, 157, 158, 159, 164, 170, 176, 181, 200, 229, 234, 240, 241, 279, 289

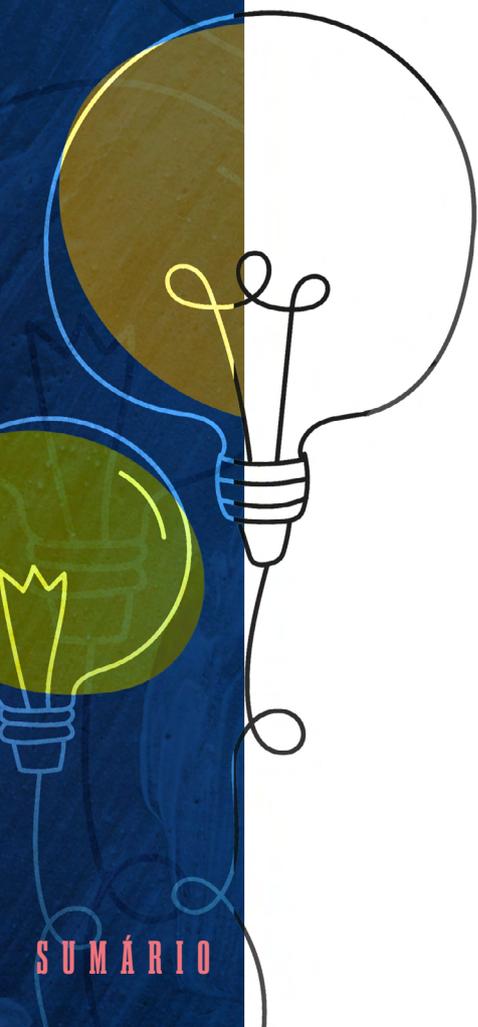
N

negro 20, 252, 253, 254, 256, 258, 266, 268, 290

P

práticas 14, 18, 20, 24, 25, 52, 53, 55, 58, 64, 73, 77, 83, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 114, 147, 150, 153, 154, 157, 158, 164, 165, 166, 176, 183, 186, 187, 192, 195, 200, 202, 203, 205, 228, 231, 245, 246, 258, 265, 269, 270, 271, 273, 274, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 287, 294, 295, 298, 299, 305

professores 16, 18, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 41, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 59, 63, 64, 75, 84, 85, 88, 92, 95, 97, 98, 99, 101,



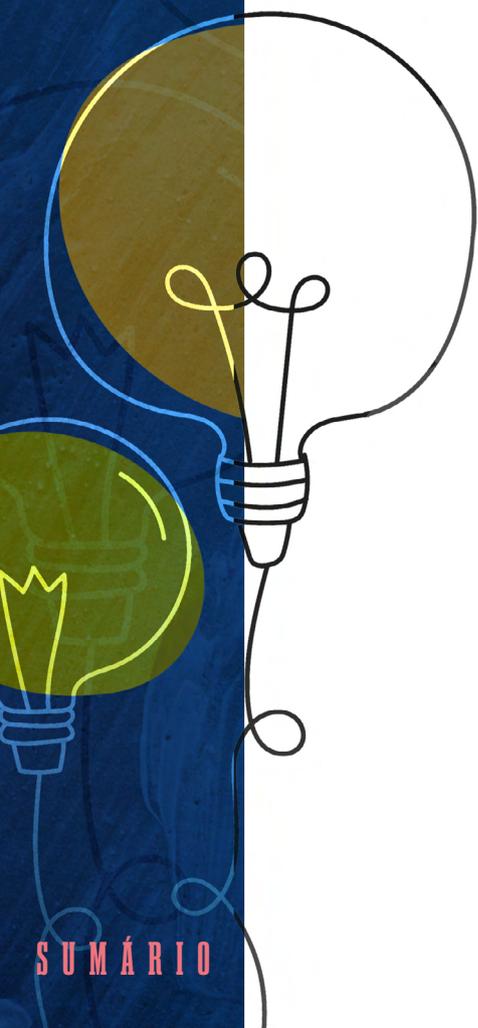
107, 108, 111, 114, 116, 128, 158, 159,
167, 168, 179, 180, 181, 184, 191, 205,
210, 212, 217, 222, 226, 228, 229, 234,
236, 240, 242, 244, 248, 249, 263, 265,
266, 273, 280, 287, 293, 298, 299, 300,
302, 303, 305, 310
profissional 17, 18, 54, 55, 56, 58, 59, 60,
63, 64, 69, 76, 102, 103, 104, 105, 108,
111, 112, 114, 115, 165, 176, 177, 178,
220, 287, 298, 299

S

sala de aula 17, 19, 20, 25, 53, 73, 102,
103, 107, 108, 114, 116, 136, 139, 140,
151, 152, 153, 154, 157, 176, 185, 220,
221, 222, 227, 233, 240, 243, 246, 263,
268, 278, 280, 287, 294, 296, 299, 300,
304, 306

T

técnico 54, 55, 56, 58, 60, 63, 75, 272,
273, 293
trabalho 14, 17, 25, 26, 27, 30, 31, 34,
49, 50, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76,
84, 85, 87, 88, 91, 102, 104, 107, 109,
110, 112, 114, 120, 122, 123, 124, 125,
138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 150, 151, 153, 154, 179, 185, 192,
196, 199, 222, 224, 236, 237, 239, 240,
242, 244, 246, 256, 259, 260, 263, 264,
271, 273, 274, 276, 280, 292, 297, 298,
303, 309



www.pimentacultural.com

SABERES COMPARTILHADOS

reflexões
sobre
Educação
e Ensino
de História

