

Organizadores  
Francisco Egberto de Melo  
Paula Cristiane de Lyra Santos  
Ana Carla Sabino Fernandes

# Ensino de História, artes de fazer

SÉRIE  
Diálogos da  
**História**  
Ensinada  
Volume 1

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**

## Organizadores



### **Francisco Egberto de Melo**

Professor da área de Ensino de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e membro do colegiado da rede ProfHistória UFRJ/URCA. Mestre em História Social e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Pós-doutor em Educação pelo PPGE/UECE.



### **Paula Cristiane de Lyra Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. URCA-CE. Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri e do ProfHistória URCA.



### **Ana Carla Sabino**

Doutora em História. Docente adjunta III do Departamento de História da UFC. Coordenadora do ProfHistoria UFC e do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História UFC, orientadora da residência pedagógica, subprojeto história.

Organizadores  
Francisco Egberto de Melo  
Paula Cristiane de Lyra Santos  
Ana Carla Sabino Fernandes

# Ensino de História, artes de fazer

S É R I E  
Diálogos da  
**História**  
Ensinada  
Volume 1

Sobral - CE  
2022

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**

**Ensino de História, artes de fazer**

© 2022 copyright by: Francisco Egberto de Melo, Paula Cristiane de Lyra Santos, Ana Carla Sabino Fernandes (orgs).

Série Diálogos da História Ensinada, v. 1

Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora  
**SERTÃO  
CULT**

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138  
Renato Parente - Sobral - CE  
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222  
contato@editorasertaoocult.com  
sertaoocult@gmail.com  
www.editorasertaoocult.com

**Coordenação Editorial e Projeto Gráfico**  
Marco Antonio Machado

**Coordenação do Conselho Editorial**  
Antonio Jerfson Lins de Freitas

**Conselho Editorial**

Andreia Rodrigues de Andrade  
Camila Teixeira Amaral  
Carlos Augusto Pereira dos Santos  
Cid Moraes Silveira  
Geranilde Costa e Silva  
Gilberto Gilvan Souza Oliveira  
João Batista Teófilo Silva  
Maria Aparecida de Sousa  
Raul Max Lucas da Costa  
Tito Barros Leal de Pontes Medeiros

**Revisão**

Danilo Ribeiro Barahuna

**Diagramação e capa**

João Batista Rodrigues Neto

**Catálogo**

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

E59 Ensino de História, artes de fazer. / Francisco Egberto de Melo, Paula Cristiane de Lyra Santos, Ana Carla Sabino Fernandes. (Orgs.). Sobral CE: Sertão Cult, 2022.

352p.  
v. I  
Série Diálogos da História ensinada, v. I

ISBN: 978-65-5421-039-3 - e-book em pdf  
ISBN: 978-65-5421-038-6 - papel  
Doi: 10.35260/54210393-2022

1. História. 2. Ensino de História. 3. História-Ensino. 4. Ensino-História. I. Melo, Francisco Egberto de. II. Santos, Paula Cristiane de Lyra. III. Fernandes, Ana Carla Sabino. IV. Título.

CDD 907



Este e-book está licenciado por Creative Commons  
Atribuição-Não-Comercial-Sem Derivadas 4.0 Internacional

## Apresentando a série

A série **Diálogos da História Ensinada**, produzida pelo ProfHistória, da Universidade Regional do Cariri, pretende estimular o debate em torno do ensino de história a partir de temáticas pujantes de nosso tempo. Composta por 5 volumes: *vol. 01 – Ensino de história, artes de fazer; vol. 02 Ensinar com história pública: desafios, temas e experiências; vol. 03 Saberes docentes; vol. 04: Espaço, Temporalidades e o Ensino de História e vol. 05 – Ensino de História e Diferenças*; a série coloca em destaque as relações entre ensino e aprendizado estabelecidas na prática cotidiana das/dos profissionais de história e suas próprias experiências, aqui consideradas como fontes para o ensino. Destaca-se, ainda, a importância de pensarmos as diferentes regiões do país, os saberes mobilizados e utilizados pelas/pelos professoras e professores de história na sua docência diária.

Assim, **Diálogos da História Ensinada** pretende estimular a produção, em conjunto de saberes e práticas que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar, saberes esses que não estão circunscritos a um conjunto de conteúdos de um campo específico, mas que perpassam os enfrentamentos cotidianos do trabalho docente e das necessidades da produção de elementos que deem sentido às práticas e experiência desses sujeitos.

Parece-nos fundamental ainda a relação do ensino e as dimensões públicas deste saber. Nos últimos anos, os debates em torno da história pública têm se tornado um dos temas mais procurados entre professores/professoras e profissionais de áreas afins que passaram a perceber a forte presença de demandas e narrativas históricas em nossa cena pública. Em um momento marcado por negacionismos diversos, especialmente, sobre temas históricos, a reflexão sobre as dimensões públicas da história, e de seu ensino, assumiu um papel fundamental em nossos dias.

Há ainda uma questão importante a ser considerada: os desafios em torno de um posicionamento ético relacionado a esses novos lugares de ensinar a história. Seja por meio de narrativas produzidas pelas mais variadas mídias, em praças, monumentos, ou em trabalhos do próprio ProfHistória que se propõem a investigar tais práticas, como as narrativas públicas da história voltadas ao ensino, é preciso chamar atenção sobre as investidas reacionárias e negacionistas que tem se tornado um problema cotidiano para professores e pesquisadores.

Particularmente, o ensino de história tem se apresentado como um espaço profícuo, tanto para o debate sobre novos processos de letramento histórico na cena pública, mas também como *locus* que vem sofrendo recorrentes ataques ao exercício docentes e a deslegitimação de conteúdos históricos.

Temas que discutem as diversidades no ensino de história também se apresentam como desafios fundamentais, uma vez que pensar possibilidades de ampliação das discussões sobre o ensino e diferenças, aludindo relações étnico-raciais, gêneros e sexualidades, pode nos ajudar a indicar possíveis caminhos de atuação do professor em sala de aula. Deste modo, questões curriculares e prática de combate às diversas formas de racismos e sexismos colocam-se como questões que nos solicitam uma ação contundente no espaço escolar.

A própria reflexão sobre o espaço, em suas várias dimensões, também mobiliza nossa atenção. As relações tempo e espaço se materializam nas ações humanas e se apresentam nas narrativas históricas, no ritmo das mudanças e permanências do meio histórico, na remodelação e reinterpretação das paisagens, na dinâmica de convivências entre as personagens, nas relações sociais de classe, nos conflitos e resistências do cotidiano. Desta maneira, os sujeitos históricos em diferentes atividades e meios – o escolar, o do trabalho, o das ruas, o do patrimônio, o do diálogo com a Geografia – colocam-se como protagonistas nesse processo de reflexão.

As leituras do tempo e do espaço impressas na articulação entre o trabalho historiográfico e o ensino, os múltiplos espaços: fronteiras, cidades, sertões, regiões do Brasil; os lugares de memórias; tempos diversos da história brasileira, entre os conhecimentos acadêmico e escolar, nos desafiam em nossas ações.

Por fim, mas não menos importante, a série *Diálogos da História Ensinada* chama para seu primeiro plano, seus professores/professoras/discentes, sujeitos fundamentais neste processo e que, certamente, ocuparão um lugar central em nosso encontro. Egressos que apresentarem suas experiências ensinadas a partir do processo de formação do ProfHistória. Dessa forma, refletem sobre seus produtos, suas pesquisas e as transformações impressas em seu cotidiano escolar a partir do curso. Compreendemos que é a partir dessa troca de experiências que poderemos ressaltar as contribuições do ProfHistória como uma experiência exitosa para a transformação do ensino de história no país.

Coordenação ProfHistória-URCA

## Prefácio

*Beira do mar, lugar comum  
Começo do caminhar  
Pra beira de outro lugar.  
Lugar comum (Gilberto Gil, 1974).*

No ano de 2015, um grupo de professores do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) encaminhou um projeto de Curso de Mestrado Profissional em História para concorrer ao edital de adesão de instituições de ensino superior, 2015, da Rede ProfHistória. Lá se vão quase oito anos de participação nesse projeto, que tem contribuído com um diálogo que transforma a prática de ensino, e a produção do conhecimento no campo acadêmico de História, tanto dos profissionais do ensino básico, quanto dos professores da própria URCA.

Desde sua criação, a Universidade Regional do Cariri e o seu Curso de Licenciatura em História vêm formando professores nas modalidades inicial e continuada. Ao longo dos anos, a qualificação do corpo docente propiciou uma maior contribuição nos diversos níveis de atuação do colegiado para com a comunidade, tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e extensão. A participação na rede nacional do ProfHistória é o resultado desse esforço coletivo de qualificação.

Por ser uma instituição de ensino, pública e estadual, localizada na região Sul do Estado do Ceará, lugar de confluência de diversas rotas tanto comerciais quanto de migração populacional, a URCA sempre atendeu a um público que se origina não só dos municípios do Cariri cearense, mas também dos estados de Pernambuco, Paraíba e Piauí, entre outros. Não seria diferente com o ProfHistória-URCA, que desde o início de sua participação na rede tem ficado entre os núcleos de maior concorrência para o acesso.

Já em sua quinta turma, o ProfHistória-URCA formou mestres-professores não só do Ceará, mas também de Pernambuco, Bahia, Piauí, Bahia, Maranhão e Paraíba, produzindo dissertações em diversas temáticas e vários materiais propositivos que visam contribuir para a reflexão e o redimensionamento no âmbito escolar das práticas do ensinar e do aprender História. O resultado é um permanente redimensionamento das práticas dos professores do programa, dos professores mestres por eles formados e demais professores da rede básica de

educação, que de alguma forma têm acesso aos materiais diversos produzidos pelos mestrandos em suas dissertações. Não é demais dizer que estamos contribuindo para transformações significativas na educação nacional, notadamente no ensino de História.

Quem chega à cidade de Potengi, no cariri cearense, antes dos primeiros raios de sol da manhã, de longe escuta o barulho dos ferros malhados em altas temperaturas. No sobe e desce de marretas e no fino barulho de tilintar de ferro no ferro, o visitante é guiado pelas ruas da cidade às portas das oficinas abertas. Em cada casa de ferreiro articulam-se, na ardência do fogo, foices, machados, enxadas e outras ferramentas de trabalhar na lavoura. O que eram as lâminas e pedaços de ferro bruto transforma-se, pela mágica cultura passada de geração a geração, em instrumentos de produção de alimentos.

Assim é o livro que entregamos, malhado nas oficinas escolares e no calor do afeto e da persistência que elevaram as temperaturas da sala de aula do mestrado profissional em ensino de história, da Universidade Regional do Cariri, o ProfHistória/URCA. Quem passar pelas portas deste livro encontrará muito trabalho feito por várias mãos, experiências miúdas trocadas a cada encontro, detalhes meticulosos pensados coletivamente ou na lida solitária de quem planeja cada aula a ser trabalhada. São caminhos seguidos na sinuosidade de curvas que se perderam e outras que se acharam discretamente entre os saberes históricos escolares transformados em escritas a serem lidas, não como verdades a serem transferidas, mas como possibilidades a serem dialogadas e (trans) formadas.

Os autores aqui presentes tiveram que ensinar, aprender, pesquisar e escrever história em tempos de pandemia. O clima de insegurança gerado pela suspensão das aulas, por conta do Novo Corona Vírus da COVID-19, no início de 2020, e a retomada gradual a partir de meados de 2021, tornou difícil a realização das tarefas desses professores e professoras, ao mesmo tempo alunos e alunas, das disciplinas ProfHistória da URCA. São profissionais que se reinventaram em espaços de aprendizagem oscilantes entre o presencial e o virtual, enquanto tiveram que experienciar pesquisas, produzir, escrever e recriar suas labutas cotidianas. Professores-pesquisadores-estudantes que fizeram e fazem acontecer a partir e com os desafios dos seus saberes docentes e do conhecimento histórico escolar suscitados nas escolas de educação básica.

Nas salas de aula, em situações de ensino e aprendizagem histórica, esses professores-autores foram requeridos à presença das comunidades escolares das quais fazem parte e aos desejos de seus corpos em movimentos. Como estudantes, foram instigados em bate-papos e “conversas paralelas”, sobre a aula ou não, e à satisfação de reconhecer, desenvolver, refletir e finalizar conteúdos, através da recepção, da participação (oral, escrita, gestual) e da ressignificação demonstrada, na mesma linha de seus alunos e alunas. Suas narrativas neste livro são,



portanto, práticas de ensino, pesquisa e formação histórica de referências e significados sempre presentes e a partir de si e do outro, para si e para o outro.

Os autores deste livro são estudantes que se afirmam como professores e vice-versa. São professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras da história que, ao produzirem seus artigos, demarcam maravilhosamente o seu ofício e o compromisso com a história ensinada. Como antes do calendário pandêmico e em momentos únicos, como o da pandemia e posteriores, recorrem aos seus saberes históricos e profissionais, a sua condição de testemunha do tempo presente e, em paralelo, às possibilidades de comunicação em ambientes digitais para trabalhar suas aulas.

Os segredos que cada autor/professor revela são convocatórias a pensar o ensino de história. O livro é um convite a cada leitora e leitor a se mirar sobre como são mobilizados, planejados, organizados e efetivados o tilintar de cada dia na moldagem do que ensinamos e aprendemos no ofício de ser-se professor de história. É um chamado ao exercício de forças laborais que se refazem a cada momento de aula. São professores que narram as experiências vividas ao colocarem frente a frente os saberes históricos escolares com os saberes históricos da academia ao longo de dois anos no ProfHistória da URCA, resultando em exercícios transformados em propostas instrumentais que nos alertam sobre os dispositivos do ensinar-se e aprender-se história em tempos de mudanças curriculares, de censuras e incertezas políticas.

Nosso propósito, autores, organizadores e comissão científica, com este livro, fruto das dissertações de mestrandos e mestrandas do ProfHistória URCA, é incitar/fortalecer o debate entre os alunos, as alunas e os professores e as professoras de história, sejam do ensino superior ou da educação básica, sobre as práticas docentes e as experiências discentes para o ensino e a aprendizagem em História.

Almejamos, ainda, que sejam reconhecidas as histórias de vida e a formação docente dos professores ou das professoras na/da escola, que refletem analiticamente sobre seus fazeres e sugerem possibilidades de mudanças e/ou aperfeiçoamentos a partir de diferentes alternativas metodológicos da pesquisa em história e seu ensino. Esperamos contribuir para que se perceba como os e as estudantes aprendem história, como professores e professoras avaliam a aprendizagem, detectam problemas e os caminhos de intervenções.

Entre as diversas contribuições para o ensino básico que resultaram nesta obra que aqui prefaciamos, queremos, como o poeta, lembrar que “a beira do mar, um lugar comum”, é sempre o início de um caminhar para a beira de outro lugar. Nosso lugar de partida, em grande estilo, é coletivo, construído ao longo de anos de trabalho, como membros da Rede Nacional do ProfHistória e de um projeto de

vida que visa o lugar do intervir e transformar. Com os nossos colegas professores da rede básica de ensino, esperamos, no dizer freireano, uma educação, um ensino de História e uma sociedade de busca do bem viver humano.

Francisco Egberto de Melo<sup>1</sup>

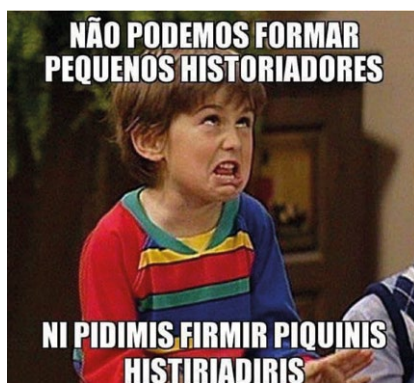
Paula Cristiane de Lyra Santos<sup>2</sup>

Ana Carla Sabino Fernandes<sup>3</sup>

- 
- 1 Professor da área de Ensino de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História Social e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Líder do Núcleo de Pesquisa Ensino, História e Cidadania. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/URCA/UFRJ.
  - 2 Mestra em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Regional do Cariri-URCA. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História do núcleo da URCA, ProfHistória-URCA.
  - 3 Mestra em História, Universidade Federal do Ceará, Doutora em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Departamento de História da UFC. Professora e Coordenadora Acadêmica Local do ProfHistória UFC, Coordenadora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH-Arquivo e Biblioteca).

## Apresentação

Usemos as linguagens das redes sociais. Usemos o que é denominado *meme*<sup>4</sup>:



A frase do *meme* (acima) expressa um princípio recorrente nos textos de formação do profissional de história. Ela recomenda que os professores empreguem partes ou a totalidade do que sintetizamos como os cinco elementos fundamentais do método histórico de modo parcimonioso<sup>5</sup>, visto que nosso objetivo não é formar historiadores mirins.

A assertiva procura chamar a atenção para a necessária adequação dos objetivos de aprendizagem ao público com o qual se está trabalhando: o método histórico deve ser adequado aos entendimentos da criança, ressaltando assim a complexidade da tarefa.

Como toda frase de efeito, repetida sem explicações, supostamente válida por si mesma, a declaração tem potencial para se transformar em erro, e foi, neste sentido, que o criador do *meme*<sup>6</sup> a empregou: ele quis esclarecer que

---

4 Para entendimento dos nossos argumentos sobre isso, ver: OLIVEIRA, M. M. D.; FREITAS, I. A formação do profissional de história na contemporaneidade. *Mouseion (UniLasalle)*, v. 19, p. 109-125, 2014.

5 Imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente e através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico ou para zoar uma situação ou pessoa. (Meme – Dicio, Dicionário Online de Português <https://www.dicio.com.br>).

6 Jefferson Pereira da Silva, componente do Grupo Espaços, poder e práticas sociais, utilizou imagem já amplamente utilizada nas redes sociais do personagem Aaron, interpretado pelo ator Miko Hughes no seriado *Full House*, para provocar os componentes do Grupo de Pesquisa em um debate que se discutiu sobre o método histórico como fundamento do ensino de História e como a história do ensino de História nos informava sobre essas experiências.

a aplicação literal da frase é equivocada quando não vem acompanhada da devida contextualização.

Um dos vários equívocos que a frase encerra – e o que mais nos interessa neste momento – é a ideia de que a leitura do tempo como base para o entendimento das sociedades é tarefa e instrumento exclusivo dos profissionais de História. Ora, a escrita da história como prática social antecede a ciência da história como campo de conhecimento. Há, portanto, diferenciações sobre as formas, objetivos, usos e funções, mas as apropriações de informações para entendimento de si e do outro por meio do tempo são, antes de tudo, uma construção humana e coletiva.

Se, em algum momento da história das sociedades, uma categoria profissional se apropriou dessa tarefa de leitura como núcleo da sua identidade, esse tempo e esse fenômeno deve ser esclarecido com os estudos da História das disciplinas escolares, da construção dos campos de saberes, da geração dos poderes acadêmicos, da História das ciências e de um sem-número de perspectivas. Da mesma forma, se em algum momento das nossas práticas constatamos que o ensino de História permanece centrado no conteúdo substantivo e na transmissão de informação e, conseqüentemente, que o conservadorismo venceu, transformando a transmissão de conhecimentos factuais e proposicionais em finalidade da maioria dos currículos prescritos e praticados, cabe a nós questionarmos por que tem sido tão difícil fugir a essa tradição.

Por isso, é com otimismo e alegria que saudamos publicações desta natureza. *Ensino de História, artes de fazer* ousa enfrentar o conformismo. Fruto do exitoso diálogo entre os profissionais docentes no Curso de História na Universidade Regional do Cariri (URCA) e no Núcleo do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), e os profissionais docentes Educação Básica, mestres por este Programa de Pós-graduação, a obra comunica a experiência de interação entre os diagnósticos sobre as dificuldades do ensino de história significativo na escola básica e a apropriação dos conhecimentos produzidos na academia, resultando na criação de estratégias de ensino e de novos materiais didáticos.

Além da Apresentação, o livro está dividido em três partes, referenciadas nas linhas de pesquisa que compõem o ProfHistória.

A Linha 01, *Saberes Históricos no Espaço Escolar*, contribuiu com três textos. O capítulo intitulado *História, memória e identidade do território quilombola de Alto Alegre e Base: Uma proposta didática*, de autoria de Geimison Falcão de Lima e Isaíde Bandeira da Silva, problematiza as relações entre o ensino e aprendizagem de História e a identidade dos quilombolas do Alto Alegre e da Base, no Ceará. O trabalho foca na elaboração das reflexões a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas duas turmas de 9º ano da escola pesquisada e desenvolveu, como dimensão propositiva da dissertação, um material didático a respeito da história e identidade do território quilombola

de Alto Alegre e Base, que foi produzido, especialmente, a partir das memórias dos próprios quilombolas.

O capítulo *A presença do morador de favor no sertão nordestino e o Ensino de História para além do livro didático*, escrito por Maria de Lourdes Gonçalves Guimarães e Darlan de Oliveira Reis Junior, discute a autoria designa de “moradores de favor”, dentro da extensa rede de denominações dos grupos sem direito de acesso a terra, mas envolvidas com o mundo agrário, especialmente com as culturas de subsistência, desde o final do século XIX até o início do século XX. Guimarães e Reis Júnior ressaltam que os livros didáticos não contemplam a narrativa sobre esse grupo e, por isso, propõem como exemplo a apropriação de fontes jornalísticas. Eles empregam o jornal *O Araripe*, conservado pelo Centro de Documentação do Cariri (CEDOCC), da URCA, para incluir nos trabalhos de sala de aula, atividades de trabalhos com fontes, de investigação e interpretação.

Em *Formação continuada de professores e professoras de História e o debate antirracista: Uma proposta para o Cariri Cearense*, Antonia Valdenia de Araújo e Maria Telvira da Conceição apresentam uma proposta pedagógica de formação continuada para professores como meio para uma educação antirracista. A iniciativa se divide em quatro eixos – Estudo da História da África e da Diáspora, Movimento negro, Políticas públicas para o ensino de História africana e afro-brasileira e Práticas de ensino para a História africana e afro-brasileira –, incluindo todas as orientações necessárias para que, atualizando os docentes, possam reverberar de forma adequada junto aos educandos das escolas públicas.

A Linha 02 do ProfHistória é intitulada *Linguagens e narrativas: produção e difusão* e está representada por oito textos.

No primeiro, *O tempo no cinema: Os usos de filmes para mediar a apropriação das categorias temporais no ensino de História*, Josemar de Medeiros Cruz e Sônia Meneses refletiram sobre a linguagem audiovisual e propuseram um site que deve funcionar como meio de diálogo entre os autores e docentes. O site também pode ser utilizado pelos internautas em geral que queiram discutir sobre as ideias de tempo presentes nos filmes. No capítulo seguinte – *Dos discursos sobre a mudança às demandas do ensinar História na transição dos séculos XX e XXI: A questão da renovação didático-metodológica na escrita escolar da História dos anos finais do ensino fundamental (1999-2017)*, André dos Santos Velozo e Maria Telvira da Conceição analisaram as mudanças e permanências dos empregos das imagens nas obras didáticas de História de Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos Júnior, e concluem: no período recortado pelo estudo, há alterações significativas nas imagens utilizadas e os dados levantados pelos autores são importantes contribuições para novas reflexões relativas à interferência do projeto gráfico e ilustrações nos conteúdos históricos.

No capítulo seguinte, Cicero Anderson de Almeida Bezerra e Sônia Meneses apresentam os princípios, conceitos, ideias que nortearam a construção de uma história em quadrinhos que tem por objetivo discutir a emergência de ideias fascistas no chão da escola. *#XÔFASCISMO: O uso de HQs como Recurso Didático para discutir o conceito de Fascismo nas aulas de História* emprega a liberdade de criação para tentar contribuir com uma educação democrática que combata todas as formas de discriminação. Tudo isso sem desvencilhar das necessidades de educação para leitura do tempo por meio de interpretação de fontes.

*Experiência de ensinar e aprender história com as HQs históricas*, escrito por Cicero Soares Varela e Paula Cristiane de Lyra Santos, também abordam história em quadrinhos. Eles refletem sobre a memória social corporificada em duas “HQs históricas”: *Lampião em quadrinhos* (1997), de Ruben Wanderley Filho, e *Cumbe* (2018), de Marcelo D’Salet. A partir dos resultados de ações realizadas na escola, os autores propuseram atividades em formato de sequências didáticas que podem ser apropriadas por outros docentes e executadas em suas salas de aulas.

“Ah! A literatura ou me mata ou dá o que peço dela”. *A literatura como linguagem e fonte para o ensino de história: as crônicas de Lima Barreto e as possibilidades para se ensinar história* é o capítulo seguinte, de autoria de José Diego Azevedo Cabral e Paula Cristiane de Lyra Santos. Os pesquisadores se utilizaram das crônicas de Lima Barreto para pensar aulas de História que possam contribuir para a realização de um ensino-aprendizagem significativo, por meio da Aula Oficina.

Francisco Júlio Sousa Ferreira e Francisco Egberto de Melo escreveram o *Glossário da doutrinação: expressões que deslegitimam o ensino de história*. A dimensão propositiva corporificada em um *site* que define expressões como kit gay, esquerdopatas, feminazi, doutrinadores esquerdistas, ideologia de gênero, que surgiram no período de 2002 a 2019 e que se tornaram correntes entre alunos e professores, deslegitimando a educação pública de uma forma geral e o ensino de História, em particular. O Glossário ajuda a combater a desinformação por meio da geração de informações sobre as expressões, explica o contexto de criação e como são usadas nas mídias digitais. É um trabalho altamente vinculado ao tempo presente, às vivências atuais nas salas de aulas e aos desafios apresentados aos professores.

O capítulo intitulado *PLAYHISTÓRIA: o Cariri Cearense em jogo no Ensino de História* é de autoria de Iêda Mayara de Santana e Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis. Além das reflexões teóricas e metodológicas, as autoras apresentam um jogo que promove o ensino-aprendizagem de história local de modo significativo para o estudante. Por isso mesmo, o jogo tem a finalidade de desenvolver a consciência histórica crítica e proporcionar o conhecimento sobre um dos acontecimentos marcantes na História do Cariri Cearense, a Guerra do Pinto Madeira. A proposta é desenvolvida em interligação com a História conflituosa da humanidade.

O último capítulo que compõe as contribuições da Linha 02 se intitula *Subsídios para uma Educação das relações étnico-raciais: Apontamentos para abordagem da temática afro-indígena nas aulas de História do ensino médio*. As autoras, Edivânia Ferreira Agostinho e Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis, desejaram contribuir com a construção de uma prática pedagógica antirracista. Iniciaram o trabalho, avaliando o grau de efetivação da legislação para a educação das relações étnico-raciais brasileira, sobretudo, por meio do ensino de História. Demonstrando que ainda são necessários esforços para esta efetivação, objetivaram produzir um material que pudesse auxiliar os docentes a abordar positivamente a história e cultura afro-indígena, como também a adotar uma postura de respeito e combate aos preconceitos tão presentes em nossa sociedade. A empreitada resultou em um guia que organiza dados, materiais, recursos e materiais até então dispersos para subsidiar os docentes nesse desafio.

A LINHA 03, *Saberes históricos em diferentes espaços de memória*, contribuiu com três capítulos, dos quais o primeiro é o intitulado *Percursos históricos: Uma proposta para o ensino de História a partir do Museu do Ceará e do patrimônio do centro histórico de Fortaleza*. Escrito por Tiago Adauto Noronha Melo Tavares e Titus Benedikt Riedl, que partiram do Museu do Ceará, em Fortaleza, e seu entorno para propor atividades historiadoras para a sala de aula, o trabalho aborda a experiência de construir o *Blog Olhares Sobre o Museu* (<https://ensinodehistoriaemuseu.blogspot.com>). No *blog*, uma série de propostas passíveis de apropriações pelos professores é pensada a partir das temáticas e problematização dos objetos da exposição permanente do Museu do Ceará, ligado à Universidade Federal do Ceará, e em articulação com o centro histórico da capital cearense.

No capítulo seguinte – *Ensino de História e passados sensíveis: História e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina* –, Ellen Natucha Pedroza Bezerra e Sonia Meneses discutem o conceito de memória cultural por meio do que denominaram de passado sensível e relacionam dois períodos autoritários no Brasil (1964 – 1985) e na Argentina (1976- 1983). Como resultado desta análise, as autoras elaboraram um *blog* educativo voltado para os alunos e professores do ensino médio ([www.memoriasdasditadauras.com.br](http://www.memoriasdasditadauras.com.br)). Nele há textos, testemunhos pessoais, vídeos com pesquisadores do assunto, sugestões de filmes, músicas, fontes históricas e atividades.

O capítulo que encerra esta publicação foi escrito por Antônia Lucivânia da Silva e Paula Cristiane de Lyra Santos, e tem por título *Educação patrimonial na educação básica: uma experiência do ProfHistória*. O texto é a síntese de atividades desenvolvidas em uma escola no Crato-Ceará buscando trabalhar de forma significativa para os estudantes o ensino-aprendizagem da história local como desencadeador de uma miríade de temas, a exemplo do patrimônio cultural, identidades, memória, políticas de patrimonialização, relações de poder e tantos outros que se desenvolvem a partir dessa articulação.

Pela variedade de temas e pela quantidade de iniciativas que transbordam o chão da escola, vemos que o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, por meio do Núcleo da Universidade Regional do Cariri – URCA, contribui assim com importantes subsídios para a docência em sala de aula, seja da educação básica, seja dos cursos superiores de História. Se aos primeiros podem servir para encaminhamentos de aulas no sentido de solucionar problemas diagnosticados ou promover aprendizagens significativas, para os segundos devem operar como material para que seja repensada a formação de professores, sobretudo no que diz respeito à inclusão de demandas sociais da região.

Claro que há desafios a serem pautados pelo ProfHistória do núcleo do Crato e dos demais situados em outros 36 locais do país. Um deles, para não nos alongarmos ainda mais, é o necessário diálogo entre a produção acadêmica do conhecimento histórico e a produção do conhecimento histórico na cultura escolar. Os mestrandos, sujeitos do ProfHistória, e mesmo os autores de publicações como esta, devem refletir sobre o que se consagrou na academia como o gênero textual acadêmico. O debate que estabelecemos na prática precisa ser pensado também sobre novas formas textuais. Mas, este é só um item que estes prefaciadores, empolgados com a revolução que tem significado o ProfHistória, defendem que devemos enfrentar. Não ter medo de mudar, criar, aprender, é o que as instituições escolares nos ensinam todos os dias.

Boa leitura.

Margarida Dias (UFRN)<sup>7</sup>

Itamar Freitas (UFS)<sup>8</sup>

---

7 Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Sociologia, pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco.

8 Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História ProfHistória (UFS), editor executivo da revista “Crítica Historiográfica” (ISSN 2764-2666) e coeditor do blog “Resenha Crítica” (ISSN 2764-0302).



# Sumário

## Seção I Saberes históricos nos espaços escolares

**História, memória e identidade do território quilombola de Alto Alegre e Base: uma proposta didática.....19**

*Geimison Falcão de Lima*

*Isaíde Bandeira da Silva*

**A presença do morador de favor no sertão nordestino e o Ensino de História para além do livro didático.....43**

*Maria de Lourdes Gonçalves Guimarães*

*Darlan de Oliveira Reis Junior*

**Formação continuada de professores e professoras de História e o debate antirracista: uma proposta para o Cariri Cearense.....61**

*Antonia Valdenia de Araújo*

*Maria Telvira da Conceição*

## Seção II Linguagens e narrativas: produção e difusão

**O tempo no cinema: os usos de filmes para mediar a apropriação das categorias temporais no ensino de História.....89**

*Josemar de Medeiros Cruz*

*Sônia Meneses*

**Dos discursos sobre a mudança às demandas do ensinar História na transição dos séculos XX e XXI: A questão da renovação didático-metodológica na escrita escolar da História dos anos finais do ensino fundamental (1999-2017).....111**

*André dos Santos Velozo*

*Maria Telvira da Conceição*

**#XÔFASCISMO: O uso de HQs como Recurso Didático para discutir o conceito de Fascismo nas aulas de História.....135**

*Cicero Anderson de Almeida Bezerra*

*Sônia Meneses*

|  |            |
|--|------------|
| <b>Experiência de ensinar e aprender História com as HQs históricas.....</b>   | <b>159</b> |
| <i>Cícero Soares Varela</i>  |            |
| <i>Paula Cristiane de Lyra Santos</i>  |            |
| <b>“Ah! A literatura ou me mata ou dá o que peço dela”. A literatura como linguagem e fonte para o ensino de História: as crônicas de Lima Barreto e as possibilidades para se ensinar História.....</b> | <b>179</b> |
| <i>José Diego Azevedo Cabral</i>   |            |
| <i>Paula Cristiane de Lyra Santos</i>  |            |
| <b>Glossário da doutrinação: expressões que deslegitimam o ensino de História.....</b>   | <b>203</b> |
| <i>Francisco Júlio Sousa Ferreira</i>  |            |
| <i>Francisco Egberto de Melo</i>   |            |
| <b>PLAYHISTÓRIA: o Cariri Cearense em jogo no Ensino de História.....</b>  | <b>223</b> |
| <i>Iêda Mayara de Santana</i>  |            |
| <i>Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis</i>  |            |
| <b>Subsídios para uma Educação das relações étnico-raciais: Apontamentos para abordagem da temática afro-indígena nas aulas de História do ensino médio.....</b>   | <b>243</b> |
| <i>Edivânia Ferreira Agostinho</i>   |            |
| <i>Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis</i>  |            |
| <b>Seção III Saberes históricos em diferentes espaços de memória</b>   |            |
| <b>Percursos históricos: uma proposta para o ensino de História a partir do Museu do Ceará e do patrimônio do Centro histórico de Fortaleza.....</b>   | <b>275</b> |
| <i>Tiago Adauto Noronha Melo Tavares</i>   |            |
| <i>Titus Benedikt Riedl</i>  |            |
| <b>Ensino de História e passados sensíveis: História e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina.....</b>  | <b>301</b> |
| <i>Ellen Natucha Pedroza Bezerra</i>   |            |
| <i>Sonia Meneses</i>   |            |
| <b>Educação patrimonial na educação básica: uma experiência do ProfHistória.....</b>   | <b>325</b> |
| <i>Antônia Lucivânia da Silva</i>  |            |
| <i>Paula Cristiane de Lyra Santos</i>  |            |
| <b>Sobre os autores.....</b>   | <b>349</b> |

# Seção I

## Saberes históricos nos espaços escolares



# História, memória e identidade do território quilombola de Alto Alegre e Base: uma proposta didática

*Geimison Falcão de Lima  
Isaíde Bandeira da Silva*

## O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola quilombola

Este artigo é resultante de uma pesquisa direcionada à linha de investigação: “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Regional do Cariri-Ceará (URCA-CE), que teve como objeto de estudo o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, localizada no território quilombola de Alto Alegre e Base, em Horizonte-Ceará.<sup>1</sup> O objetivo geral era fazer uma análise acerca desse ensino, o qual visava, especificamente, buscar respostas que pudessem satisfazer às seguintes questões: quais as relações que esse processo de ensino e aprendizagem estabelecia com a história e a identidade dos quilombolas do Alto Alegre e da Base? Como este trabalho de pesquisa poderia contribuir com o ensino da história e identidade das comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base?

---

<sup>1</sup> As comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base localizam-se, respectivamente, em Horizonte e Pacajus, sendo que a primeira está a 5 km e a segunda a 8 km de distância das sedes de seus respectivos municípios. No ponto onde se encontram as comunidades quilombolas, a fronteira entre os dois municípios é demarcada pelo curso do riacho Ereré, que, igualmente, estabelece os domínios das mencionadas comunidades. Estas possuem, aproximadamente, 375 famílias, que se autoidentificam como quilombolas. Alto Alegre e Base possuem percurso histórico semelhante, como origens, usos do território, representações e práticas culturais. Uma identidade étnico-racial construída por meio de relações de parentesco estabelecidas entre as famílias Bento, Chagas, Gadelha, Ferreira e Ramalho, que, juntas, configuram um mesmo grupo étnico, o que define, dessa forma, os sinais de quem pertence ao grupo. Portanto, podemos afirmar que existe um único território quilombola, já que a sua divisão se deu apenas por conta da emancipação política do município de Horizonte. Este foi distrito de Pacajus até 1987, uma vez que, nesse ano, obteve sua autonomia político-administrativa.

**Figura 01** - Municípios de Horizonte e Pacajus, com a localização do território quilombola de Alto Alegre e Base



**Fonte:** Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), 2019.

**Figura 02** – Território Quilombola de Alto Alegre e Base



**Fonte:** Google Maps, 2019.

Desde 2006 o município de Horizonte tem uma disciplina escolar para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em toda sua rede municipal de ensino.<sup>2</sup> Como a rede municipal escolar de Horizonte não adota um

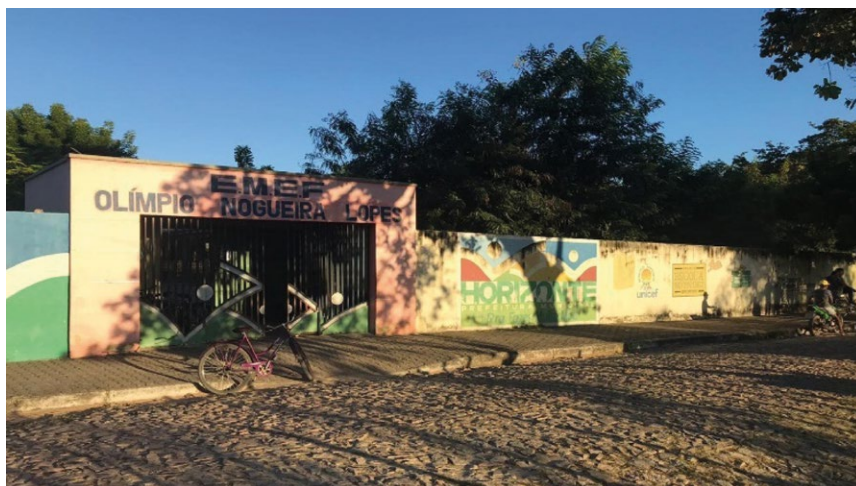
---

2 Visando a implantação da mencionada disciplina, entre 2006 e 2007, 40 educadores da rede pública municipal, mediante um convênio com o MEC, tiveram formações continuadas relativas à temática étnico-racial. Nesse meio-tempo, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, constituiu-se um grupo de trabalho com a incumbência de elaborar, junto com os professores da disciplina, uma proposta de matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental. As referidas matrizes foram produzidas, entre os anos de 2007 e 2010. E entre os anos de 2011 e 2013, igualmente se elaboraram matrizes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental. Então, mesmo não havendo uma

livro didático específico para a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os educadores possuem autonomia para selecionarem os materiais didáticos que utilizam em suas aulas.<sup>3</sup>

A Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, fundada em 1996, localiza-se na Rua Raimundo Nogueira Lopes, nº 1083, em Alto Alegre, no distrito de Queimadas. Embora haja o reconhecimento de algumas singularidades do Alto Alegre no Projeto Político Pedagógico da mencionada instituição escolar, constatamos que esse documento carece de informações mais substanciais acerca do território, da história e da identidade do lugar. Dessa maneira, a necessária simbiose entre os eixos de identidade, história e território precisa compor os eixos estruturadores do PPP da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, de uma forma que valorize a memória como indutora dos sentidos produzidos a partir dos convívios sociais em um determinado espaço, que está para além de sua configuração física.

**Figura 03** – Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes



**Fonte:** Autor, 2019.

A pesquisa foi direcionada à investigação do ensino da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas duas turmas de 9º ano da escola pesquisada. As razões desta delimitação se deram pelo fato de estas turmas representarem o fechamento de um ciclo de ensino e aprendizagem sobre a te-

---

disciplina específica, o eixo da diversidade étnico-racial também é trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, o professor Regente II, responsável pela área das Ciências Humanas, tem a incumbência de desenvolver o trabalho pedagógico acerca desse eixo.

3 A secretaria de educação disponibiliza um material de referência, que serve como apoio pedagógico para os professores. Esse material, usado desde 2010, trata-se de uma coletânea de textos de diversos autores, sendo que alguns foram produzidos pelos próprios professores. As orientações didáticas da SME prescrevem o uso desse material pelos educadores, porém é expresso que não deve ser reproduzido com a finalidade de ser compartilhado com os educandos, já que é de uso exclusivo dos docentes.

mática em questão, uma vez que a rede pública municipal de Horizonte oferta essa disciplina para os anos finais do ensino fundamental.<sup>4</sup>

Consideramos que a relevância deste estudo se deu pela possibilidade de colaborar com o campo da pesquisa do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em comunidades de quilombos, sobretudo no que concerne à abordagem das singularidades históricas e identitárias desses povos no ensino formal da Educação Básica. Para isso, como *produto* deste trabalho, ofertamos uma proposta de material didático a respeito da história e identidade do território quilombola de Alto Alegre e Base, que foi produzido, especialmente, a partir das memórias dos próprios quilombolas.

A Lei 10.639/03 é um produto cultural resultante das lutas de representações relativas à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, e a sua recepção, nos mais diversos espaços escolares, igualmente comporta uma variedade de representações e práticas culturais. Analisar as representações e práticas de docentes e discentes significa contextualizar como estes se apropriam de um repertório de símbolos em uma situação localizada de ensino e aprendizagem, considerando que há produção cultural tanto na geração quanto na recepção de um produto cultural. Desse modo, usamos o conceito de apropriação de Chartier (1990) com o objetivo de entendermos as representações e práticas locais do ensino e da aprendizagem. Ainda com o propósito de compreendermos a prática social da apropriação, empregamos os conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1998), uma vez que as primeiras correspondem às ações racionalizadas que possuem vinculações com certo tipo de poder e que as últimas são as operações dos sujeitos praticantes de um determinado lugar submetido às influências estratégicas.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, já que buscou construir significados, mediante o recolhimento de dados adquiridos por meio do contato direto do investigador com o contexto estudado. Para isso, aplicamos a técnica etnográfica de coleta de dados, com o propósito de perceber “as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas [...] da interação verbal [...] registro de arquivos e documentos” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 16). A intenção consistiu em desenvolver uma reflexão a respeito de uma situação específica de ensino e aprendizagem, porém contextualizando-a em um ambiente sociocultural ampliado.

Os documentos coletados e analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; o material de referência sobre a temática étnico-racial, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e que serve de suporte pedagógico para os professores; as matrizes curriculares e as orientações didáticas, para os 9º anos, da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Parecer 87/2008 do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta o En-

4 A disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem uma carga horária de 01 (uma) aula semanal. Em 2019, o 9º ano A tinha 30 alunos, sendo ofertada no turno matutino, e o 9º ano B dispunha de 20 estudantes, encontrando-se ofertada para o período vespertino.



sino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no município de Horizonte; e o Relatório Antropológico do Território Quilombola de Alto Alegre e Base, conseguido na sede regional do INCRA.<sup>5</sup>

Igualmente, fizemos observação direta nas aulas da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas duas turmas de 9º ano, da instituição escolar pesquisada, por um período de cinco meses, entre fevereiro e junho de 2019, que correspondem aos dois primeiros bimestres do calendário escolar do município de Horizonte.<sup>6</sup> Abaixo, temos fotografia que ilustra alguns momentos do processo de observação direta que realizamos na escola pesquisada.

**Figura 04** – Observação direta realizada nas turmas dos 9º anos A e B



**Fonte:** Autor, 2019.

Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com 17 sujeitos participantes da pesquisa.<sup>7</sup> Na ocasião, entrevistamos profissionais da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes e da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte.<sup>8</sup> Nas

5 O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o órgão do Governo Federal responsável pela titulação das terras quilombolas. Em 2005, Alto Alegre e Base solicitaram ao INCRA para que fossem iniciados os processos de titulação de suas terras. Então, entre 2007 e 2008, técnicos do órgão visitaram essas comunidades a fim de produzirem o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação Territorial (RTIDT).

6 No geral, observamos 22 aulas nas turmas dos 9º anos A e B. Esse número levou em consideração o somatório das aulas das duas turmas de 9º ano. Desse cômputo, foram excluídos os dias em que ocorreram avaliações e os que não tiveram aula da disciplina. No geral, a observação direta, nas salas de aula, aconteceu por um período de 11 semanas.

7 A vantagem da entrevista semiestruturada é que ela “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVINOS, 1987, p. 152).

8 Entrevistamos os seguintes profissionais da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes: o diretor escolar, a coordenadora pedagógica, uma professora da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e um professor da disciplina de História, ambos do ensino fundamental II. Da

entrevistas com os quilombolas do Alto Alegre e da Base, optamos por idosos, jovens, lideranças comunitárias, artistas, religiosos, professores e outros.

### **Impressões acerca do ensino da história quilombola local**

No decurso do tempo em que desenvolvemos esta pesquisa, na qual não nos restringimos, exclusivamente, a analisar a dinâmica das salas de aula, uma vez que também observamos outros espaços da escola e conversamos com o maior número possível de pessoas, como estudantes, pais, professores e demais funcionários, notamos algumas lacunas no que diz respeito às vinculações entre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e a história e identidade das comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base.

Não há como negar que existem iniciativas nesse sentido, mas que carecem de propostas pedagógicas mais sustentáveis, visto que a própria gestão educacional municipal reconheceu que a modalidade de ensino quilombola ainda é um processo que se encontra na fase de construção pedagógica. Porém, é imprescindível que se reconheça os méritos do município de Horizonte, já que faz mais de uma década que toda a sua rede municipal de educação traz a aludida disciplina no seu currículo escolar. Além disso, ele foi um dos primeiros, dentre os poucos do estado do Ceará, a tomarem essa iniciativa. Vale, também, salientar o trabalho coletivo de constituição das matrizes curriculares e a constância do processo de formação continuada para os professores que atuam como regentes do ensino da referida disciplina.

No mais, consideramos que uma das formas de minorar esses hiatos do ensino ministrado na Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes seja a adoção de um material didático específico para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, no qual haja uma parte dedicada à história e à identidade do território quilombola de Alto Alegre e Base. No que concerne a nossa pesquisa, elaboramos um texto didático-pedagógico acerca das particularidades históricas e identitárias dessas comunidades quilombolas, baseado, principalmente, nas memórias de seus habitantes. Acreditamos que essa iniciativa poderá contribuir para aproximar o ensino escolar do cotidiano da maior parte de seus educandos, dado que valorizar as diferenças na escola significa diversificar o repertório cultural de que professores e alunos podem se servir durante os seus processos cotidianos de criações e ressignificações culturais.

---

Secretaria Municipal de Educação de Horizonte, foi entrevistado o Professor Formador de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em relação a este último, no organograma da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte, existe a Supervisão Técnico-Pedagógica. Nesta encontram-se as Coordenadorias de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais, nas quais, para cada uma, há um(a) professor(a) específico(a), que atua como Professor(a) Formador(a) para a área do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

## **O produto: um trabalho coletivo**

A proposta didático-pedagógica elaborada tem o seguinte título: *História, Memória e Identidade do Território Quilombola de Alto Alegre e Base*, que consiste em um livro produzido a partir de entrevistas realizadas com os quilombolas do Alto Alegre e da Base. Vale ressaltar que também usamos outras fontes para a produção desse material, como o Relatório Antropológico do Território Quilombola de Alto Alegre e Base, que foi elaborado por antropólogas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esse documento possui relevantes informações a respeito da história, cultura, memória e identidade das mencionadas comunidades quilombolas. Os dados obtidos com a observação direta nas salas de aula dos 9º anos da escola pesquisada igualmente contribuíram para a escrita do referido texto.

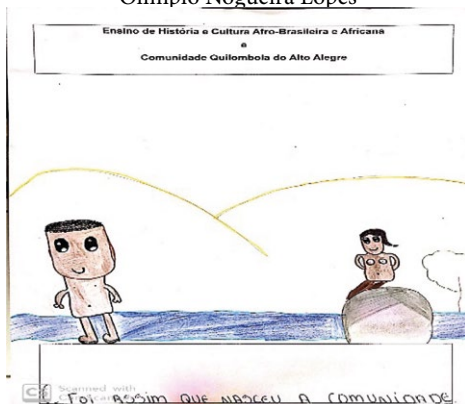
A ideia é oferecer um suporte pedagógico que venha a ser empregado como material didático pelas escolas situadas no mencionado território. Julgamos que possa vir a ser usado dessa forma, porque, em sua elaboração, foi pensado para ser um material instrucional com fins didáticos (BANDEIRA, 2009). Para isso, foi estruturado em três unidades, que funcionam como eixos temáticos, a partir dos quais se desenvolvem 15 subtemas. Cada um destes foi concebido com o propósito de fomentar o trabalho pedagógico para uma ou duas aulas da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que possuem duração de 50 minutos cada. Para tal fim, procuramos elaborar pequenos textos temáticos, que possuíssem um vocabulário acessível à faixa etária de estudantes da Educação Básica.

Os desenhos e as frases que estão na abertura de cada subtema do texto são resultantes de “Rodas de Conversa”, que foram realizadas durante a pesquisa, com os educandos da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Africana das turmas de 9º ano da escola pesquisada. No fim das “Rodas de Conversa”, entregamos a cada um dos participantes uma folha de papel ofício identificada como os seguintes dizeres: *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Comunidade Quilombola de Alto Alegre* e pedimos para que fizessem, individualmente, desenhos e frases que expressassem o que significou para eles aquele momento de debate e de reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As produções dos educandos revelaram impressões acerca do Ensino de História, sendo que, em algumas, houve alusões às singularidades históricas e identitárias do território quilombola de Alto Alegre e Base.

Em outra oportunidade, pretendemos fazer uma análise sobre as especificidades contidas nesses desenhos e nessas frases que foram produzidos pelos estudantes. No entanto, como alguns desses desenhos estão no produto pedagógico sugerido, acreditamos que, para além de serem ilustrações dos textos, podem

contribuir, no decorrer do processo pedagógico, para suscitar questões sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e suas relações com a história e identidade do território quilombola de Alto Alegre e Base, já que eles expressam os pensamentos, as experiências vividas, bem como as expectativas dos próprios educandos com relação à temática étnico-racial. O professor pode, até mesmo, aplicar, em sala de aula, essa dinâmica da “Roda de Conversa”, com a produção de desenhos e de frases, ao fim de cada bimestre escolar ou do ano letivo, pois essa experiência pode proporcionar-lhe uma oportunidade para que realize uma autorreflexão sobre a sua prática docente, notadamente se/como ela tem se relacionado com as particularidades do território quilombola de Alto Alegre e Base. Vejamos alguns exemplos dos desenhos produzidos:

**Figura 05** – Desenho de um aluno, de 14 anos, do 9º ano A da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes



**Fonte:** Autor, 2019.

**Figura 06** - Desenho de uma aluna, de 14 anos, do 9º ano B da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes



**Fonte:** Autor, 2019.

Ao produzirmos esse texto didático sobre as singularidades históricas e identitárias dos povos do território quilombola de Alto Alegre e Base, almejavamos contribuir para o diálogo intercultural entre escola e comunidade. Ademais, atendíamos a um dos pré-requisitos necessários para a conclusão de um Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que é a oferta de um produto pedagógico que colaborasse para o desenvolvimento do ensino de História na Educação Básica.

Demos atenção às memórias dos quilombolas do Alto Alegre e da Base pelo fato de que, ao priorizar as falas dos marginalizados e das minorias, “[...] a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas [...] essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade [...]” (POLLAK, 1989, p. 02). Nos últimos tempos, essas vozes periféricas estão rompendo com os processos de invisibilização, aos quais foram historicamente submetidas. Valorizar essas memórias, que têm a função social de manter uma comunidade afetiva, é perceber como se dão os processos de construção de sentidos valorativos sobre um determinado passado, os quais têm como intento produzir orientações culturais para a vida no tempo presente (HALBWACHS, 2013). Consoante a isso, Rügen (2009) ressalta que

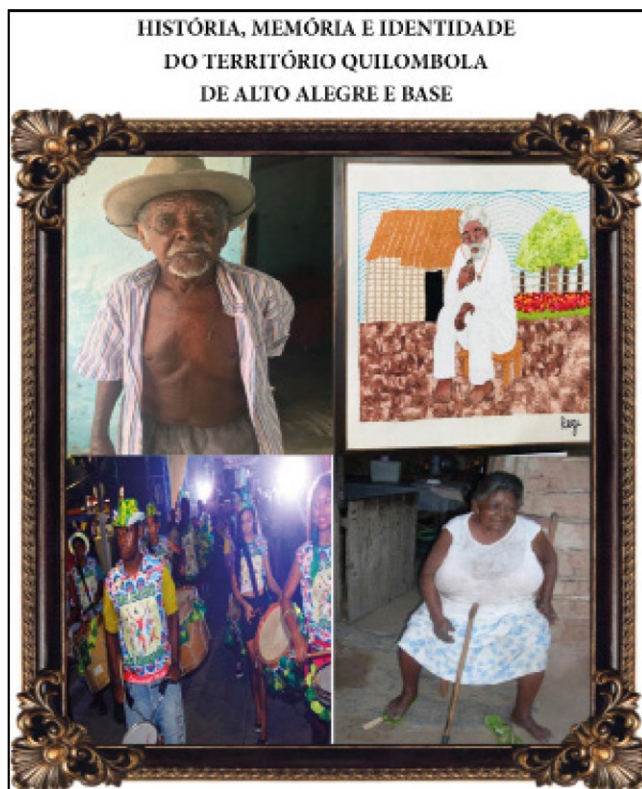
As pessoas comprometidas com o simbolismo da memória coletiva ganham um forte sentimento de pertencimento em um mundo em transformação. Ela é também um importante elemento de estabilidade para uma ampla variedade de unidades sociais, tais como [...] movimentos sociais [...] interesses de grupo, etc. (RÜSEN, 2009, p. 167).

No que tange ao perfil dos quilombolas do Alto Alegre e da Base que foram entrevistados, como mencionado, optamos por idosos, lideranças comunitárias, artesãs, curandeiras, lideranças religiosas e outros perfazendo um total de 12 sujeitos das comunidades quilombolas. Por meio das entrevistas, conseguimos apreender as representações que essas pessoas possuíam no tocante à historicidade e a identidade da comunidade em que vivem, como suas origens, tradições, lutas e vinculações interétnicas. Ademais, conseguimos visualizar como as suas representações estavam inscritas nas práticas cotidianas das comunidades quilombolas. Procuramos, igualmente, entender como elas viam o papel da Escola Municipal Quilombola Olímpio Nogueira Lopes como fomentadora do ensino em relação à educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana, e as vinculações desse ensino com a história e a identidade da comunidade quilombola do Alto Alegre e da Base.

Então, por intermédio do cruzamento dessas memórias coletivas com outras fontes históricas, elaboramos o citado texto acerca da história e identidade dos po-

vos do território quilombola de Alto Alegre e Base. Nele, procuramos evidenciar as representações e práticas culturais das pessoas daquele lugar com a intenção de perceber que os modos de ver e de fazer dos sujeitos históricos sempre estão em uma constante ressignificação a partir de relações sociais que medeiam processos de ocupação e permanência de um determinado grupo social em um território.

**Figura 7** – Capa da proposta de material didático resultante da pesquisa realizada



**Fonte:** Autor, 2019.

Sugerimos que, a partir desse material didático-pedagógico, os professores podem, além de explorar em sala de aula as temáticas que o compõem, recomendar a elaboração de roteiros de aulas de campo a serem realizadas no território quilombola de Alto Alegre e Base. Dessa forma, o Ensino de História poderá aliar a teoria à prática, o que estimulará o estudante a ser um produtor de conhecimento histórico mediante os olhares que possa vir a ter acerca das representações e práticas presentes no cotidiano do território quilombola. Para aqueles alunos que se autoidentificam como quilombolas, a aula de campo servirá como uma forma de se reconhecerem nas histórias que serão explicitadas durante esse processo de ensino. No tocante aos educandos que não são quilombolas, a aula de campo poderia proporcionar condições para que



se familiarizem com as especificidades históricas e identitárias de um grupo étnico ao qual pertencem alguns de seus colegas, o que favoreceria, assim, uma intercambialidade entre referências culturais distintas.

Ademais, como o aludido, o material didático-pedagógico foi produzido com base, também, nas memórias dos moradores do território quilombola. O professor poderia indicar aos educandos a realização de trabalhos de pesquisa, a respeito das memórias quilombolas, que tivessem como princípio a realização de entrevistas com habitantes do Alto Alegre e da Base, especialmente com os idosos. Essa atividade incentivaria nos alunos o desenvolvimento do sentimento de atribuir importância ao ato de escutar o outro e de entender que toda experiência pessoal possui historicidade, além de estimular o diálogo entre sujeitos de gerações distintas, contribuindo, assim, para uma aprendizagem recíproca.

Vale lembrar que, durante o processo de observação direta, percebemos que as referências acerca do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana se vinculavam muito à abordagem sobre a escravidão, que, por si só, é um tema traumático para ser abordado em sala de aula, sobretudo em uma escola que se localiza em um território quilombola. Além de tudo, esse assunto já é bastante explorado pela disciplina de História. Ademais, para os alunos quilombolas, pode ser pouco interessante estudar um conteúdo que mais fala das agruras de seus ancestrais do que de elementos de positivação de sua ancestralidade étnico-racial. Porém, salientamos que a temática da escravidão precisa ser debatida sob diversos prismas e não negada como solução.

Essa questão é muito delicada, uma vez que pode levar ao seguinte questionamento: porque rememorar um mal do passado (POLLAK, 1989)? Acreditamos que tal questionamento é válido, uma vez que se trata de uma época de escravidão e, por consequência, de sofrimento. No caso dos quilombolas, ainda há a seguinte indagação: porque se lembrar de um período em que eram considerados foragidos, uns fora-da-lei? Contudo, não estamos defendendo que o trabalho pedagógico em sala de aula deva omitir ou aplainar as mazelas da escravidão, e sim que sua relevância seja igualmente combinada às de outras temáticas.

Visando a contribuir com isso, o produto didático proposto não aborda apenas a exploração e o preconceito aos quais foram submetidos os quilombolas do Alto Alegre e da Base, pois procuramos enfatizar, especialmente, uma memória coletiva sobre uma história de tradições, lutas e conquistas em busca da concretização de expectativas de um futuro melhor, as quais perpassam pelas lutas travadas no tempo presente, bem como se dá destaque às práticas culturais do território quilombola de Alto Alegre e Base.<sup>9</sup>

---

9 As comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base foram premiadas pelo Edital do I Prêmio Expressões Afro-brasileiras do Ceará, da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará. Dentre várias ações de fomento cultural, tais comunidades irão apoiar financeiramente a publicação da proposta de material didático sugerido por esta pesquisa.

**Figura 8** – Sumário da proposta de material didático resultante da pesquisa realizada

|   |
|---|
| <p><b>1. QUILOMBOS</b></p> <p>1.1. O que é o quilombo?</p> <p>1.2. Quilombos no Ceará</p> <p><b>2. HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE QUILOMBOLA</b></p> <p>2.1. Os quilombos do Alto Alegre e da Base</p> <p>2.2. Memórias quilombolas</p> <p>2.3. Reconhecimento como comunidades quilombolas</p> <p>2.4. Lutas pela terra quilombola</p> <p><b>3. COTIDIANO E PRÁTICAS CULTURAIS QUILOMBOLAS</b></p> <p>3.1. Religiosidade</p> <p>3.2. Cura pela fé e pelas ervas medicinais</p> <p>3.3. Parteiras</p> <p>3.4. Relações de trabalho</p> <p>3.5. Educação</p> <p>3.6. Capoeira e maculelê</p> <p>3.7. Artesanato.</p> <p>3.8. Bandas de percussão</p> <p>3.9. Desfile para a escolha da mais bela negra</p> |
|---|

Fonte: Autor, 2019.

## **As temáticas quilombolas abordadas no *produto***

### ***Quilombos***

No primeiro eixo temático, discutimos acerca do conceito de quilombo e da presença de comunidades quilombola no estado do Ceará. Enfatizamos que as origens das comunidades quilombolas ocorriam de várias formas, e não apenas por meio de fugas de escravizados, mas também a partir de terras doadas por serviços prestados, assim como por áreas de apossamento e por terras herdadas ou compradas por famílias de ex-escravizados. Isso fez com que surgissem quilombos nas próprias fazendas ou até perto de centros urbanos.

Ressaltamos que a luta dos afro-brasileiros por igualdade de direitos se intensificou tão logo ocorreu a abolição da escravatura, pois a persistência da discriminação étnico-racial colaborou para a continuação do histórico processo de exclusão social dos negros. Por isso, estes perceberam que precisavam lutar por uma segunda abolição, já que tinham sido deixados à própria sorte no que diz respeito à inserção social no contexto pós-abolição. E pontuamos que autodefinir-se como quilombola não significa estar preso a um passado de escravidão e que para se compreender uma comunidade quilombola não basta apenas identificar o que ficou do seu passado, mas, sobretudo, entender como



esse grupo social vive no presente, o que inclui suas relações com outros grupos em suas lutas pela propriedade definitiva da terra e pelo respeito às suas representações e práticas culturais.

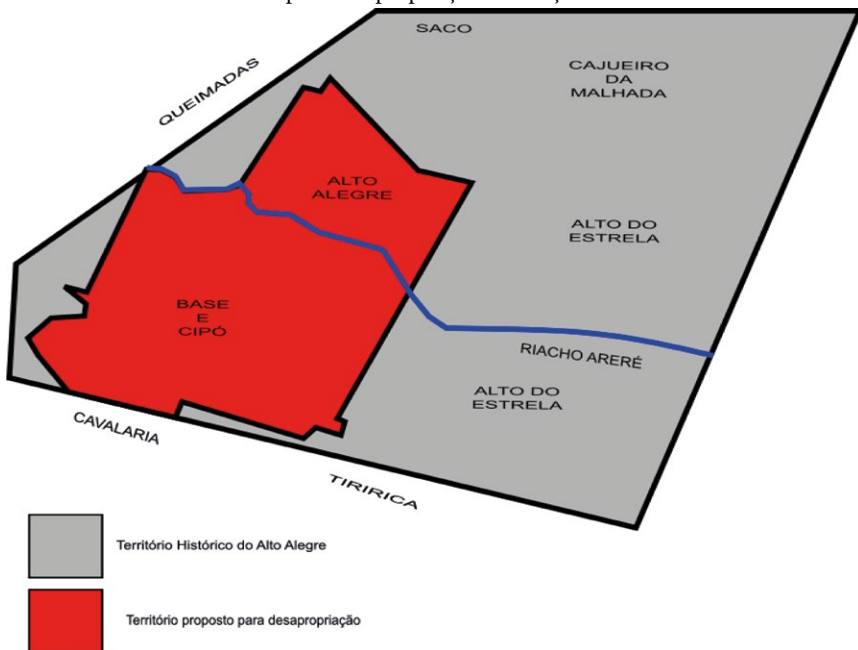
Sobre a existência de comunidades quilombolas no Ceará, advertimos, em especial, que não se pode associar a presença do afro-brasileiro, em algum lugar, apenas à escravidão, pois os negros não eram apenas cativos, mas eram, também, trabalhadores livres, posseiros e, até mesmo, proprietários de terras. Desse modo, observamos que os negros tiveram significativa presença no processo histórico cearense, o qual se estende para além de uma vida de escravizados, já que, juntamente com os indígenas, compunham a maior parte dos trabalhadores livres. Como exemplo de negros que possuíam terras, evidenciamos o caso citado por Francisco Manoel da Silva, de 53 anos, mais conhecido como Nego do Neco, trineto de Cazuzá e membro da diretoria da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências (ARQUA). Ele falou que foi seu pai, Manoel Raimundo da Silva, o Neco, bisneto de Cazuzá, que comprou as terras do Alto Alegre, nas quais moram desde meados do século XIX. Nego do Neco relatou que essa compra se deu da seguinte forma:

O terreno onde a gente mora estava à disposição pra ser vendido no cartório [...] antigo que tem no Pacajus, [...] para quem quisesse comprar. [...] aí o meu avô tinha uma besta, mandou o meu pai vender [...] por vinte mil réis e aí o papai, quando pegou esse dinheiro, aí o meu avô disse: — ‘meu filho, corra logo lá no cartório pra pagar esse terreno’—. Quando papai chegou lá, pagou o terreno todinho [...] do Alto Alegre até a Base. [...] essa venda foi uma das melhores coisas que o meu pai fez, meu avô fez, tio Ferreira aí vendeu aí esse terreno pra gente [...] senão a gente talvez até hoje era morador dos outros.

Então, entendemos que os quilombolas do Alto Alegre e da Base possuem, de fato, o direito à propriedade da terra onde vivem, pois, conforme o depoimento acima, a compra e venda da terra ocorreu entre parentes. Isso reforça a ideia de que os descendentes do Negro Cazuzá, o ancestral-fundador do Alto Alegre, habitam esse lugar desde quando ainda existiam negros escravizados no Brasil.

A seguir, podemos conferir uma representação do que correspondia ao território histórico do Alto Alegre, segundo as memórias de seus moradores, bem como a sugestão do INCRA para desapropriação e titulação de parte daquele território. Vale lembrar que esta proposta foi apresentada às comunidades e aprovada por elas. Observe:

**Figura 9** – Representação do território histórico do Alto Alegre, com a indicação do INCRA para desapropriação e titulação



**Fonte:** Relatório Antropológico do Território Quilombola de Alto Alegre e Base, INCRA, 2008.

### *História, Memória e Identidade Quilombola*

No segundo eixo temático, falamos acerca da história das comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base. Além disso, discutimos sobre os processos de reconhecimento e da titulação de suas terras. A origem dessas comunidades quilombolas vincula-se à saga de Cazuzu Ferreira da Silva, mais conhecido como Negro Cazuzu. Referente a isso, indicamos o depoimento de Manoel Vicente da Silva, o vô Vicente, de 94 anos, bisneto de Cazuzu e habitante mais idoso do território quilombola. Ele disse que Cazuzu,

não era daqui não, ele era da África. [...] Cazuzu, que fundou aí o Alto Alegre. Ele, quando veio lá da Barra do Ceará, ele não veio direto pr'ali não. Ele veio lá pro Saco, de Horizonte, veio pra lá. Ele veio pra lá, lá ele passou um bocadinho de tempo, a família já criada, aí foi que o João Beiju disse: — ‘Seu canto não é aqui, aqui tá muito habitado, ‘cê vai lá pro canto em tal que lá tá desabitado, pra tomá conta de lá’ — Aí veio, amostrou a ele as águas [...] naquelas baixas, que as águas aqui é fácil.

**Figura 10** - Manoel Vicente da Silva, 94 anos, bisneto de Cazuzza



**Fonte:** Autor, 2020.

De acordo com narrativas dos quilombolas do Alto Alegre e da Base, Cazuzza fugiu de um navio negreiro que estava ancorado na barra do rio Ceará, em Fortaleza. O que pode vir a confirmar tal versão é o fato de que há registros de um episódio ocorrido na barra do rio Ceará, em 1835, no qual foram apreendidas duas embarcações que transportavam 167 africanos escravizados. Segundo documentação da época, na ocasião, sete negros conseguiram fugir, e um desses pode ter sido o Negro Cazuzza. De acordo com alguns moradores do Alto Alegre e da Base, Cazuzza faleceu em 1913, aos 100 anos de idade. Sendo assim, 1813 foi o ano do seu nascimento, o que faz com que ele estivesse com 22 anos na época da mencionada fuga, ou seja, dentro da faixa etária da maioria dos traficados para o Brasil, os quais eram, majoritariamente, pessoas do sexo masculino com idade entre 8 e 25 anos.

Em sua rota de fuga, Cazuzza acabou chegando à região onde hoje é o município de Pacajus, que, na época, chamava-se Montemor. Esse município tem sua origem relacionada ao processo de catequese dos indígenas da etnia Paiacu. Foi com esse objetivo que, em 1696, foi fundado o aldeamento de Nossa Senhora da Madre de Deus, que depois passou a ser denominado de aldeamento de Montemor, o velho. Cazuzza, porém, foi perseguido por pessoas da região onde ele havia chegado. Sobre isso, vô Vicente contou: “meu bisavô foi pegado a dente de cachorro e à corrida de cavalo”. Cazuzza foi capturado, amarrado no tronco de uma carnaúba e açoitado por três dias, todavia, ele fugiu novamente e conseguiu abrigo entre os Paiacus, que habitavam a região onde hoje é o bairro Buriti, em Pacajus. Com relação a tal vivência entre os indígenas, vô Vicente narrou que Cazuzza “[...] gostou duma índia e a índia gostou dele. [...] ele não tinha casado ainda não”. Então, o casal foi morar, primeiramente, na Lagoa do Saco e, depois, onde hoje é o Alto Alegre, em Horizonte.

O núcleo mais antigo de povoamento do mencionado território quilombola é onde hoje se localiza o bairro Alto Alegre, o qual foi ocupado em meados do século XIX e cujo centro cultural chama-se Negro Cazuzza, numa home-

nagem ao ancestral-fundador desse lugar. O nome Alto Alegre tem sua origem, de acordo com os nossos entrevistados, em festas bem animadas que aconteciam na parte mais alta daquele lugar. No decorrer do tempo, devido ao aumento da população em Alto Alegre, ocorreram migrações para outras partes do território. No início, esses lugares eram usados como locais de caça, de coleta e de cultivo agrícola, mas depois transformaram-se em locais de moradia. A comunidade da Base, que fica em Pacajus, é um exemplo disso. Os seus primeiros habitantes, ainda na década de 1940, foram José Raimundo da Silva, o tio Zezé, bisneto de Cazuzá, e sua esposa, Irene Chagas da Silva. Logo depois, vô Vicente, irmão do primeiro, também migrou para lá. Segundo tia Irene, quando ela e tio Zezé chegaram à Base, foram morar numa “casinha de taipa, bem pequeninha. [...] quando era de tarde, passava aquelas raposas por detrás da casa. Naquele tempo, a Base era uma mata medonha, [...] nós tirava lenha quase dentro de casa mermo”.

No que se refere ao reconhecimento do Alto Alegre e da Base como comunidades quilombolas, elas obtiveram suas certificações, respectivamente, em 2005 e 2006. Desde então, essas comunidades têm direito às políticas públicas destinadas aos povos quilombolas, como educação diferenciada e titulação coletiva das terras em que moram. Esse reconhecimento oficial contribuiu para alterar a vida dessas comunidades. Para a professora Leuda, houve mudanças na “consciência das pessoas, de saber que preconceito é crime, de saber dos direitos que nós temos [...] onde nós podemos chegar”. O líder comunitário Nego do Neco igualmente viu avanços, quando afirmou que “melhorou a nossa estrutura, o nosso reconhecimento [...] deu mais força pra nós, visibilidade pra gente, força de lutar pelos nossos direitos”.

Acerca da titulação das terras das comunidades, em 2005, Alto Alegre e Base pediram, separadamente, para que fossem iniciados os processos de titulação de suas terras. Entre 2007 e 2008, técnicos do INCRA visitaram essas comunidades a fim de produzirem o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação Territorial (RTIDT). Apesar de todo esse trabalho ter sido acompanhado por representantes das comunidades, no início, nem todos os moradores estavam bem-informados acerca da sua finalidade. Sobre isso, indicamos o depoimento da professora Leuda, que revelou que o medo de alguns era de “que os brancos iam tomar a terra, que ia voltar no tempo antigo, a gente ia ser preso, a gente ia ser chicoteado, a gente ia ser escravizado, [...] foi um alvoroço tão grande, [...] agora os brancos iam tomar as terras, [...] a gente ia apanhar muito”.

Com o fim dos trabalhos do INCRA, o relatório antropológico apontou que Alto Alegre e Base compõem um único território quilombola, pois possuem o mesmo percurso histórico, o qual envolve suas origens e tradições, construídas, historicamente, a partir do entrelaçamento de algumas poucas famílias. Desta forma, não havia a necessidade de ter dois processos de titulação

para uma mesma terra quilombola. Lembramos que o conceito de território quilombola não se refere apenas a um espaço físico, mas também a um espaço social, construído a partir dos primeiros habitantes, a uma terra de parentes, onde, mediante uma memória coletiva, as pessoas relembam as origens, histórias e tradições de um grupo social. É nesse território cultural e imaginário que os indivíduos de um determinado grupo, por intermédio do relacionamento entre si e com pessoas de outros grupos, constroem uma identidade cultural. Essas relações sociais contribuem para a formação histórica de uma coletividade social, que tem a terra como o lugar de origem e espaço vital para a permanência do imaginário coletivo de um grupo étnico-racial.

E, por fim, destacamos a importância da memória coletiva, já que uma das formas de se compreender a história das comunidades quilombolas se dá por meio das memórias de seus moradores. Como essas populações, por muito tempo, foram excluídas do acesso à educação escolar, o analfabetismo é marca que se fez presente nessas comunidades. Porém, isso nunca impediu que esses povos desenvolvessem os seus próprios processos educativos baseados em suas tradições. Tinha-se a educação informal, que, por meio da oralidade, valorizava a história e a identidade do lugar em que viviam. A tradição oral, uma das heranças culturais africanas, compreende todos os aspectos da vida, do espiritual ao material, pois a fala expressa o movimento e o sentido das ações humanas.

Enfatizamos que a tradição oral pode ser percebida a partir da manifestação de memórias individuais, que, em conjunto, compõem a memória coletiva de um grupo, e que as lembranças de cada ser humano estão relacionadas a um sentimento de identificação social, já que as recordações pessoais sobre um passado não estão separadas do meio social a que pertencem. Abordamos que, até a bem pouco tempo, o Estado brasileiro e uma parcela relevante dos brasileiros não reconheciam a legitimidade das memórias dos povos quilombolas. Por isso, muitas vezes, os quilombolas optaram pelo silêncio em relação à sua história e identidade, não propriamente por terem esquecido suas origens, mas, na verdade, as reprimiam, por medo ou por vergonha, e alguns por desconhecimento mesmo de suas raízes históricas. As práticas racistas contribuíam até mesmo para o desenvolvimento de sentimentos de negação da ascendência étnico-racial. Como exemplo disso, compartilhamos o relato de Cícero Luís da Silva, de 49 anos, presidente da Associação dos Remanescentes de Quilombos de Alto Alegre e Adjacências (ARQUA), que expressou: “eu tenho aqui a minha tia Antônia, [...] ela tinha vergonha de sair de casa por causa do cabelo dela. [...] ela vivia trabalhando na casa de família toda branca e sempre a família branca dizia a história que o negro era escravo, negro não tinha alma, negro era pixaim do cabelo duro”.

Salientamos que, apesar da persistência de representações e práticas racistas no Brasil, os quilombolas, por meio de muitas lutas, conquistaram o direito

de se reconhecerem e de serem reconhecidos com base em suas diferenças étnico-raciais. Finalmente, chegou a hora de falar sobre o que, por muito tempo, ficou apenas no círculo restrito do grupo, da família, o que não foi menos importante, pois permitiu a preservação e a transmissão das memórias sobre a história e a identidade desse grupo. Atualmente, os povos quilombolas desenvolvem um processo identitário, no qual a valorização de suas memórias ancestrais, antes proibidas ou clandestinas, está sendo fundamental para o trabalho de afirmação de suas identidades étnico-raciais.

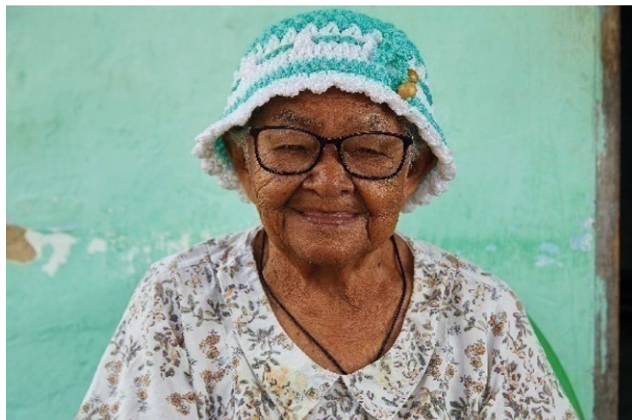
### *Cotidiano e Práticas Culturais Quilombolas*

No terceiro eixo temático, exploramos as representações e práticas culturais presentes no território quilombola de Alto Alegre e Base. Apontamos que a presença de diferentes manifestações religiosas nas comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base demonstra o quanto a cultura de um povo é favorável às mudanças no decorrer do tempo. Acentuamos que o fato de apenas alguns moradores manterem a tradição de culto a religiões de matriz africana não faz com que eles sejam mais quilombolas do que aqueles que aderiram ao cristianismo, pois ser católico ou evangélico não significa renegar a identidade quilombola, já que tal identidade não está restrita à filiação religiosa da pessoa. Lembramos que aqueles que preservam a tradição dos cultos de matriz africana precisam ser respeitados para que, deste modo, possam praticar livremente os ritos de sua religião.

Mostramos que, na comunidade quilombola do Alto Alegre, a sra. Maria de Sousa Belmino, de 69 anos, trineta de Cazuzá e mais conhecida como dona Sousa, preserva as práticas de saberes tradicionais de cura. Ela afirmou que aprendeu os conhecimentos sobre as ervas medicinais ao observar as práticas de seu pai, Manoel Raimundo da Silva, o Neco, bisneto de Cazuzá. Relatamos que, na comunidade da Base, vô Vicente mantém essa prática cultural e, sobre isso, ele disse: “rezo desde que eu cheguei aqui. [...] a reza, a cura é uma coisa muito bem feita, [...] ainda rezo, passa gente aí e eu ofereço o coração de Maria, o coração de Jesus”.

Sobre o ofício das parteiras, como exemplo, abordamos a história de Maria Alves da Silva, a mãe Davel, que faleceu em 2014, aos 85 anos de idade. Ela exerceu o ofício de parteira, em Alto Alegre, até o fim dos anos de 1980 e, conforme contam, “pegou menino” de todas as famílias do lugar. Na comunidade da Base, a primeira parteira foi Irene Chagas da Silva, de 93 anos, mais conhecida como tia Irene.

**Figura 11** – Irene Chagas da Silva



**Fonte:** Autor, 2020.

Referente ao trabalho e as atividades econômicas praticadas no território quilombola, relatamos que os moradores do Alto Alegre e da Base recordam da época em que trabalhavam na agricultura, na pecuária e na fabricação de farinha de mandioca para as famílias vizinhas ao território quilombola. Um período de trabalho duro, em que, muitas vezes, mal se garantia a alimentação diária da família. A respeito disso, Nego do Neco narrou que, no passado, os seus parentes, depois da jornada de trabalho, “iam pra bodega deles lá e traziam aquela coisinha[...], o que eles traziam era aquela trouxinha de compra já pendurado no cabo da enxada, [...] trazia feijão, farinha, rapadura”. Segundo Bastião, presidente da ARQUIBA, “a situação era que o trabalhador saía de casa quatro ou cinco horas da manhã. [...] era um trabalho pressionado e o único canto que tinha para eles trabalhar era lá. [...] tinha patrão que a perseguição era bem rígida mesmo”. Ainda sobre essa época, o líder comunitário Cícero Luís destacou: “minha família todinha foi maltratada, pai, avô, irmão. Meu pai apanhou na cara, minha mãe foi humilhada em casa de cozinha”. Por essas falas, verificamos que eram tempos difíceis, em que o preconceito étnico-racial contribuía para a desvalorização do trabalho dos moradores do Alto Alegre e da Base.

No que concerne ao acesso à educação formal, percebemos que os quilombolas do Alto Alegre e da Base têm um histórico de dificuldades, mas também de conquistas. Inicialmente, até o início da década de 1980, não havia escolas em Alto Alegre. Por isso, quase toda a população era analfabeta. As primeiras experiências educacionais ocorreram por meio de atitudes pioneiras e corajosas de algumas pessoas da comunidade. Segundo relatos, em meados da década de 1970, com a finalidade de se alfabetizar as crianças, improvisou-se uma escola na residência de Manoel Raimundo da Silva (Neco), bisneto de Cazusa.

Destacamos que na comunidade quilombola da Base, em 1992, o governo municipal de Pacajus criou a Escola Raimundo Agostinho da Silva. Seu nome



foi uma homenagem ao neto de Cazuzu e pai do vô Vicente, que tinha doado o terreno para a sua construção. Hoje, no lugar dessa escola, funciona o Centro Cultural Tio Zezé, cuja denominação trata-se de uma homenagem a esse irmão de vô Vicente, irmão esse que foi o pioneiro no povoamento da Base. No entanto, antes da existência da referida escola, as pessoas enfrentavam muitas dificuldades para estudar na própria comunidade. Os primeiros professores a atuarem na Base, na denominada Escola Isolada Santa Inês, foram Haroldo da Silva e Maria Liduína da Silva. Referente a essa experiência, o professor Haroldo contou que “a mãe Dadá ofereceu uma casinha de taipa, que tinha no fundo de seu quintal, e fomos pra lá. Como o espaço era pequeno, um ficava dentro e o outro fora. Eu sempre ficava do lado de fora, debaixo do cajueiro, quando chovia tinha que ficar os dois dentro da casinha”.

No tocante às práticas da capoeira e do maculelê, mencionamos que em Alto Alegre as aulas são oferecidas no Centro Cultural Negro Cazuzu e na comunidade da Base as aulas ocorrem no Centro Cultural Tio Zezé. Observamos que as práticas da capoeira e do maculelê possuem significados culturais e sociais relevantes para as comunidades. Como práticas culturais, essas expressões contribuem para a criação de uma tradição nas comunidades, que serve como estratégia de afirmação étnico-racial. Desse modo, a capoeira e o maculelê favorecem o processo de construção identitária, por meio da busca pelas origens africanas e, até mesmo, indígenas, das comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base. Além disso, essas práticas estimulam o desenvolvimento do sentimento de sociabilidade entre os jovens, por meio da pregação de valores, como solidariedade, coletividade e igualdade entre os praticantes.

Evidenciamos que, em Alto Alegre, existem as chamadas “Bonequeiras do quilombo do Alto Alegre”. São mulheres, em sua maioria donas de casa, que desenvolvem uma arte de fazer, que, além de garantir um reforço na renda familiar, gera uma autoestima, não só pessoal, mas para a comunidade como um todo, uma vez que a prática da confecção de bonecas, que exaltam a beleza da mulher negra, valoriza a identidade étnico-racial dos quilombolas. Na comunidade da Base, existe o coletivo “Mulheres empoderadas do quilombo – artesãs da Base”, que igualmente é um projeto de confecção de bonecas negras, o qual ocorre nas dependências do Centro Cultural tio Zezé. Em Alto Alegre, há um grupo de artesãs chamado “Bordando Resistência – Bordadeiras de Alto Alegre”, em que se desenvolve uma arte de fazer bordados à mão. Pontuamos que a existência desses grupos de artesãs representa uma atitude coletiva de empoderamento e de busca de autonomia por parte das mulheres participantes.



**Figura 12** –Coletivo mulheres empoderadas do quilombo – artesãs da Base



**Fonte:** Autor, 2019.

Apontamos igualmente que, nas comunidades quilombolas do Alto Alegre e da Base, ocorrem cursos de instrumentos musicais de percussão, nos quais os jovens aprendem a tocar alfaia (tipo de tambor), arrepique e agogô. A partir disso, formam-se grupos de percussão. Em Alto Alegre, quando está em atividade, o grupo é chamado de Afro Alegre, enquanto na Base é denominado Afrobanda, que atualmente se encontra em atividade. As aulas acontecem nos centros culturais dessas comunidades. Exaltamos que essas bandas de percussão, tal como a capoeira, o maculelê e o artesanato, representam práticas culturais que buscam valorizar as origens históricas e identitárias do território quilombola de Alto Alegre e Base por meio da busca por uma relação de continuidade com o passado dessas comunidades.

Por fim, mostramos que, durante as comemorações da Semana da Consciência Negra, que ocorre em novembro, acontece o desfile para a escolha da mais bela negra. Falamos que esse evento simboliza a exaltação da beleza da mulher negra, com seu corpo negro e seu cabelo cacheado, esteja este solto, trançado ou adornado com fios de lã. Ressaltamos que esse desfile é uma prática cultural que representa o empoderamento da mulher negra e a manifestação de orgulho quanto à sua origem étnico-racial. É um ato de resistência cultural contra os estereótipos de padrões ideais de beleza, como a pele de cor branca e os cabelos loiros e lisos.

**Figura 13** –A mais bela negra da Base



**Fonte:** Escola Municipal Quilombola Neli Gama Nogueira, 2019.

## Considerações finais

Consideramos que nossa proposta de produto poderá contribuir para que o ensino de História consiga cumprir com uma de suas finalidades, que é o fomento de situações de aprendizagem que estimulem o educando a ser um produtor de conhecimentos e não um mero acumulador passivo de conteúdos já previamente definidos. Entendemos que o conhecimento histórico deve permitir uma interação entre o lógico e o vivido, portanto, não deve ser um aprendizado a respeito das façanhas dos grandes reis e heróis, mas sim, um saber que ensine o homem a superar o desafio cotidiano de viver. Dessa forma, o ensino de uma história local, mais próxima do cotidiano dos alunos, lhes propiciará mais condições para pensarem historicamente, com base num passado interpretado e num presente com significado, com o intento de se construir uma orientação para o futuro, ou seja, um ensino de História com algum sentido para a vida.

Por conta destes tempos perigosos em que vivemos, temos que ratificar que uma verdadeira democracia existe não quando forçosamente se procura homogeneizar as pessoas, descaracterizando-as, negando-lhes, portanto, a condição humana de se mostrarem como diferentes, sem serem obrigatoriamente inferiores. Ao contrário disso, reconhecemos que a sociedade humana é plural, porquanto, a despeito de uma pretensa igualdade em matéria de direitos, somos ontologicamente desiguais. Entretanto, apesar do reconhecimento público da diversidade histórica e cultural brasileira, deparamo-nos, atualmente, com a tentativa de um anacrônico revisionismo histórico, para o qual o que menos interessa é a definição de um método científico para fazê-lo, mas, sim, um generalizado negacionismo acrítico. Todavia, apesar desse cenário desafiador, defendemos que o ensino de História tem que cerrar fileiras em favor da manutenção de uma sociedade democrática, na qual a efetiva igualdade se dá no direito de se afirmar como desigual perante o outro.

Enfim, avaliamos que a oferta desse *produto* didático-pedagógico colaborará com o processo de transgressão dos tradicionais currículos educacionais para que, assim, as diversidades culturais sejam vistas como potencialidades, e não como obstáculos ao processo educacional, de forma que os saberes invisibilizados dos grupos subalternizados sejam passados da condição de ausências para a emergência de visibilidades. Essa é a intenção da pedagogia intercultural crítica quando propõe a coexistência e as aprendizagens mútuas entre diversas epistemologias, em uma verdadeira ecologia dos saberes, em que os conhecimentos que a racionalidade moderna considera como antagonicos possam ser contextualizados e situados num ambiente de diálogo, de pluralidade e de troca de experiências.

## Referências

- ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. *In: CIFFONE, H. (Org.). Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet*. Curitiba, IESDE, p. 13-33, 2009. Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.639 - **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, Brasília: janeiro, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 09 abr. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012**. Brasília: novembro, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CHARTIER, R. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In: A História Cultural*. Lisboa: DIFEL, p. 13-28, 1990.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, [S.l.], n. 2, p. 163-209, mar. 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



## **A presença do morador de favor no sertão nordestino e o Ensino de História para além do livro didático**

*Maria de Lourdes Gonçalves Guimarães  
Darlan de Oliveira Reis Junior*

### **A historiografia e o ensino de História: onde está o morador de favor?**

A historiografia é um campo em permanente construção. Esse processo é passível de escolhas e de prevalência de determinados fatos e objetos em detrimento de outros, sofrendo influências de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais de grupos privilegiados com poder de filtrar, segundo seus próprios interesses, a história que pode ou que deve ser contada. A História, fruto das relações estabelecidas entre grupos sociais que configuram campos de disputas em determinados tempos e espaços onde são encontrados os vencedores e os perdedores ou vencidos, não apenas nos fatos em si, mas nos discursos que prevalecem e perpassam o tempo. Ao historiador-professor cabe a responsabilidade de perceber as lacunas criadas a partir desse filtro e, dentro do seu campo de pesquisa ou atuação pedagógica, encontrar formas que possibilitem a inserção de sujeitos e objetos que sejam identificados como ausentes, porém importantes, tanto quanto os que foram previamente selecionados para a compreensão de determinados contextos.

A escolha do objeto desse estudo, a saber, os moradores de favor, relaciona-se com a observação da existência na sociedade brasileira atual de pessoas sem direito de acesso à terra, mas envolvidas com o mundo agrário, especialmente com as culturas de subsistência. Quanto ao recorte temporal, diz respeito ao final do século XIX e o início do século XX. Do ponto de vista espacial, a pesquisa ocorre nos sertões, mais especificamente o nordestino, por ser onde empiricamente compreendíamos a existência, desses sujeitos históricos que nos propusemos a estudar.

O processo de expropriação da população pobre foi gerador de uma massa de homens que não tinha acesso à terra e que migrava pelo interior do Nordeste, não apenas nos momentos de cala-

midades, como no caso das secas, mas também nos períodos de “normalidade”. Nesse e em outros episódios, existem possibilidades para pesquisa em História Social. Histórias de homens e mulheres, seus conflitos; história de resistência, lutas, vitórias e derrotas no espaço do sertão cearense (REIS JÚNIOR, 2017, p. 92).

A exclusão dos homens livres e pobres do acesso à terra no Brasil é uma realidade, desde o início da colonização. A aprovação da Lei das Terras, de 1850, pelo governo imperial, foi mais um capítulo dessa história ao tentar impedir o acesso por meio da posse, criminalizando-a quando praticada pelos pobres. Assim, os sujeitos livres pobres e os libertos que não dispunham de recursos suficientes para adquirirem ou estabelecerem juridicamente sua propriedade teriam que buscar necessariamente alternativas de trabalho para garantir a sobrevivência. Enxergamos os moradores de favor como uma categoria presente na história do Brasil, que pode ser formada tanto por homens livres pobres, quanto por libertos.

Ao pensar sobre os moradores de favor, nesse tempo e espaço, surgem algumas questões que entendemos merecer atenção. A primeira se refere à consulta de uma historiografia no sentido dos explorados, que nos permita analisar e compreender o objeto de estudo dentro do tempo proposto para o estudo. Daí o propósito de encontrar o conceito de morador de favor como uma das categorias que integram o de campesinato. A segunda questão é identificar se esses indivíduos, os moradores de favor, estão inseridos no ensino da disciplina de História como sujeitos históricos nos livros didáticos do Ensino Médio. No que diz respeito aos livros didáticos, observando a abordagem dada ao objeto da pesquisa e da constatação, se há ou não a presença desses sujeitos e de que maneira aparecem. A terceira, oferecer um modelo de Projeto de Aprendizagem para os professores da disciplina de História, principalmente para aqueles que não são habilitados, mas, que por razões diversas, lecionam essa disciplina possam abordar temas que considerem importantes e estejam ausentes dos livros. Portanto, a hipótese consistia em que esse sujeito estivesse ausente dos livros didáticos de História do Ensino Médio, nosso campo de atuação no momento. Em quarto lugar pretendíamos elaborar uma proposta didática de como inserir um sujeito histórico no ensino de História e apresentar o produto do nosso trabalho como sugestão de utilização de jornais na sala de aula como uma das alternativas dentre tantas. Escolhemos trabalhar com o jornal *O Araripe*. Ele compõe o acervo documental de instituições como a Universidade Regional do Cariri (URCA), no Centro de Documentação do Cariri (CEDOCC).

Para verificar se os moradores de favor estavam inseridos nos livros de História do Ensino Médio, optamos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015 para o Ensino Médio e, dentre as coleções aprovadas e disponíveis para a escolha, foram selecionadas três, quais sejam: História Geral e do Brasil, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, Editora Scipione; História

Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, pela FTD; e a obra Oficina de História, de Flávio de Campos e Regina Claro, pela editora Leya. Ao final, concluímos que o objeto de estudo não se encontra inserido de forma satisfatória nos textos didáticos analisados.

O morador de favor está nos livros didáticos, em sua maioria, apenas de forma implícita, ou tratados genericamente como posseiros, sitiantes, sem-terra e tantas outras categorias ou denominações dentro do campesinato, cuja condição depende da circunstância em que está inserido. Fazem parte desse contingente os camponeses brasileiros, que mudam muitas vezes de condição mais num sentido paralelo do que ascendente. E, assim como Carla Mary Oliveira e Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano (2014), reconhecemos não só a ausência desse sujeito histórico, mas o próprio tratamento dado ao mundo rural brasileiro permanece sem alterações consideráveis. Consideramos, portanto, que essa abordagem ocorra de forma a dar visibilidade ao camponês e ao campesinato brasileiro, também a partir do seu próprio ponto de vista, ou seja, a consideração e exploração de fontes históricas que possibilitem a análise de panoramas que proporcione a visão dos vencidos.

### **As lutas sociais dos moradores de favor**

Interessava-nos entender, de forma mais profunda, como se davam as relações entre esses dois grupos, ou seja, determinar as políticas, ordens e abusos dos proprietários de terras, os coronéis, em relação aos moradores de favor e as formas de resistência destes últimos, suas lutas para, a partir daí, relacioná-las, ao que James C. Scott (2013) denomina de discursos ocultos e/ou públicos, tanto da parte dos dominadores quanto dos subordinados. Pretendíamos identificar se o nosso objeto, o morador de favor, excluído da disciplina de História, se opunha ao proprietário de terras.

O morador de favor se encontrava no centro da subordinação, sujeito a todos os tipos de dominação, já que não possuía a sua própria terra, ou seja, era desprovido de meios para lavrar e garantir o seu sustento e dos seus familiares, estando à mercê das benesses dos ditos potentados que, por sua vez, objetivavam garantir o predomínio da dominação.

As formas de dominação baseadas na presunção ou na afirmação da superioridade intrínseca das elites governantes parecem depender fortemente da ostentação, das leis sumptuárias, de uma parafernália de símbolos, de insígnias e de cerimônias públicas ou de reverência ou de homenagem. O desejo de inculcar hábitos de obediência e respeito pela hierarquia pode, tal como sucede nas organizações militares, produzir mecanismos semelhantes (SCOTT, 2013, p. 40).

Os proprietários e coronéis que, de posse de suas patentes e insígnias, a farda, a espada, as armas de fogo, ostentavam o poder que lhes permitia a dominação, mesmo que essa forma só se efetivasse na esfera pública, ou seja, no campo privado, poderiam desenvolver-se questionamentos e até tentativas de libertação dessa dominação. De acordo com Scott (2013), na esfera privada essa dominação era muitas vezes discutida e contestada e, em alguns casos, essas insatisfações vinham a público, o que significava um desafio ao poder e que poderia levar o indivíduo a sofrer punições de diversas formas. Por vezes afluía nos moradores o desejo de se libertar dessa dominação e, mesmo arriscando-se, evidenciavam de alguma forma essa insatisfação, tirando da latência formas de resistências que se efetivavam e poderiam ter êxito ou não.

Ao delimitar o objeto de estudo, buscamos compreender os moradores de favor dentro de um campo teórico que subsidiasse a resolução das questões que apresentamos a seu respeito. Entendemos então que os sujeitos aqui destacados pertenceriam a uma categoria maior, que é a do campesinato. A abordagem de tal objeto de estudo não poderia se dar sem a análise do conceito de campesinato, aplicado no território compreendido como Brasil no tempo em que elegemos para estudá-lo.

## O campesinato brasileiro

Eleger uma definição de campesinato é necessário ao aprofundamento do nosso estudo em relação ao objeto da pesquisa. Na História do Brasil, os camponeses muitas vezes foram silenciados e construiu-se uma espécie de amnésia da memória social a respeito deste grupo social. De acordo com Sabourin (2009, p. 4), o “termo campesinato utilizado no Brasil corresponde a uma categoria política e não apenas à categoria científica do modelo camponês, que teorizam Wolf e Mendras”. Ainda segundo o autor, “a agricultura camponesa do Nordeste do Brasil tem três origens sociais e técnicas: a agricultura indígena, os trabalhadores da agricultura colonial e os trabalhadores ou pequenos colonos livres” (SABOURIN, 2009, p. 6).

Estudar o campesinato no Brasil implica entrar em choque com o modelo europeu pela dificuldade de seu não reconhecimento quando colocado em frente ao modelo “das formas camponesas europeias medievais” (WELCH *et al.*, 2009, p. 9). Todavia, há reconhecimento de princípios mínimos que permitem, tanto aos que investem no campo acadêmico quanto no político, dialogar em torno de reflexões capazes de demonstrar a presença da forma ou condição camponesa sob a variedade de possibilidades de objetivações ou situações sociais. “No caso da sociedade brasileira, formas camponesas coexistem com outros modos de produzir, que mantêm relações de interdependência, fundamentais à reprodução social nas condições hierárquicas dominantes” (WELCH *et al.*, 2009, p. 11).



Motta e Zarth (2008, p. 7) apontam para a existência de uma tradição camponesa no Brasil com cultura e identidade próprias, ou seja, referência identitária e organização social.

Em termos gerais podemos afirmar que o campesinato, como categoria analítica e histórica, é constituído por poliprodutores, integrados ao jogo de forças sociais do mundo contemporâneo. Para a construção da história social do campesinato no Brasil, a categoria será reconhecida pela produção, em modo e grau variáveis, para o mercado, termo que abrange, guardando as singularidades inerentes a cada forma, os mercados locais, os mercados em rede, os nacionais e os internacionais. [...] Trata-se do investimento organizativo da condição de existência desses trabalhadores e de seu patrimônio material, produtivo e sociocultural, variável segundo sua capacidade produtiva (composição e tamanho da família, ciclo de vida do grupo doméstico, relação entre composição de unidade de produção e unidade de consumo). Por esses termos, a forma de alocação dos trabalhadores também incorpora referências de gestão produtiva, segundo valores sociais reconhecidos como orientadores das alternativas de reprodução familiar, condição da qual decorrem modos de gerir a herança, a sucessão, a socialização dos filhos, a construção de diferenciados projetos de inserção das gerações (MOTTA; ZARTH, 2008, p. 7).

Em meio à complexidade dos conceitos de camponês e campesinato no Brasil, contribui para considerarmos que é possível reconhecer essas categorias na experiência histórica brasileira o escritor Wanderley (2015), ao afirmar que:

mais importante é perceber que, apesar da heterogeneidade referida, todas estas situações concretas apontam para a existência, no meio rural brasileiro, de produtores agrícolas, vinculados a famílias e grupos sociais que se relacionam em função da referência ao patrimônio familiar e constroem um modo de vida e uma forma de trabalhar, cujos eixos são constituídos pelos laços familiares e de vizinhança. [...] É a presença desta característica que nos autoriza a considerá-los camponeses, para além das particularidades de cada situação e da conexão (ou superposição) das múltiplas referências identitárias, assumindo que os conceitos de campesinato e agricultura familiar podem ser compreendidos como equivalentes (WANDERLEY, 2015, p. 31).

O reconhecimento da resistência frente à dominação que perpassa o tempo e o espaço e persiste no cotidiano da sociedade brasileira é importante para que os estudantes brasileiros tomem conhecimento da origem e persistência no Brasil do problema de acesso à terra pelos camponeses. Segundo Wanderley (2015, p. 25), “a representação da agricultura brasileira associada a grandes

propriedades monocultoras e agroexportadoras é fruto de uma “amnésia social” que nega a contribuição do campesinato para a sociedade.”

No caso do nosso recorte espacial, a região conhecida como Cariri, no extremo sul do Ceará, a vivência dos moradores de favor, não foi diferente do restante do Brasil, os camponeses estabeleciam vínculos entre si, maneiras de convivência e de resistência coletivas.

Como afirma Antônio Candido, entre os trabalhadores que vivenciavam a condição camponesa, havia uma inevitável solidariedade, a necessidade de ajuda determinava uma rede ampla de relações, ligando uns aos outros, estabelecendo laços de sociabilidade e diversas modalidades de trabalho. Como o mutirão – onde um convoca os demais a fim de ajudá-lo (derrubada, roça, plantio, limpa, colheita, construção). Não há remuneração direta, a não ser a obrigação moral de corresponder ao auxílio. Outra forma era o auxílio vicinal coletivo, quando os vizinhos percebendo as dificuldades de um deles, combinavam a ajuda, sem aviso prévio. O depoimento de Irineu Pinheiro, que chegou a presenciar o mutirão em meados do século XX, corrobora o que Maria Isaura de Queiroz afirmou sobre as formas de convivência do campesinato brasileiro. Além da ajuda mútua e coletiva sem remuneração em auxílio a um vizinho, outro sentido davam os camponeses ao espaço vivido, predominando a mesma ideia de reciprocidade, conceituada por Queiroz como *dout des*, ou seja, “dou para que me dê”, baseada na confiança, na palavra empenhada (REIS JUNIOR, 2014, p. 66).

Ao apresentar a forma camponesa no Cariri, Reis Junior (2014, p. 73) percebe, nas comunidades rurais das atualidades, a persistência dos costumes que as caracterizam: “Sobre as comunidades camponesas no Cariri daquele período, persiste atualmente toda uma tradição cultural, religiosa e produtiva. Vive nos sítios, parte considerável da população de trabalhadores.”

Na segunda metade do século XIX, as trajetórias de vida foram marcadas pelas relações entre essas diferentes comunidades e as demais classes sociais. Existiram aqueles que prosperaram, conseguindo acesso às pequenas posses. Destes alguns perdiam suas terras e bens por motivo de disputas familiares, ou rivalidades entre senhores, alguma calamidade climática ou epidêmica. Outros não tiveram as mesmas possibilidades e foram obrigados a trabalhar como empregados, em alguns casos, em conjunto com escravizados. Empregavam-se como jornaleiros, ou pediam proteção e moradia a um senhor, passando à condição de “moradores”, ou seja, trabalhadores que podiam fazer suas roças em terras senhoriais, construir suas casas de palha nas mesmas propriedades e prestar alguns serviços aos senhores. Não eram condições estáticas (REIS JUNIOR, 2014, p. 73).

Torna-se uma questão de justiça social dar visibilidade a esses sujeitos, como a tantos outros que foram alijados da História. Foi o que realizamos na dissertação de mestrado, orientada por Darlan Reis Junior, intitulada: Os Moradores de Favor Nos Sertões, Sujeitos Na História: reflexões para o ensino (GUIMARÃES, M. L. G.,2019).

## **O sujeito histórico dos sertões: o morador de favor**

A experiência da morada como forma tutela da condição camponesa foi apresentada por Neves e Silva (2008) em conjunto com o colonato como:

formas de imobilização da força de trabalho em que o proprietário de terra, controlando os trabalhadores para disponibilidade plena nos momentos de pico produtivo, liberava-se dos custos de reprodução da mão-de-obra naqueles períodos de diminuição das atividades agrícolas (NEVES; SILVA, 2008, p. 137).

De acordo com Neves e Silva (2008, p. 138), os colonos e moradores são reconhecidos como sujeitos de relações de trabalho semelhantes: “subordinados econômica, social e politicamente aos proprietários de terra, colonos e moradores mantinham relação de dependência pessoal constitutiva dessa modalidade de uso da força de trabalho”. Sendo que essa dependência “era regulada por determinados valores consensuais que impunham aos fazendeiros certas obrigações e respeito para com os direitos dos moradores e colonos às lavouras de subsistência e à criação de animais de pequeno porte”, em a relação ambos “e ainda à meação do rendimento obtido na cultura extensiva e de fins comerciais, apenas para os colonos”.

Nem sempre esses consensos ou contratos eram respeitados a ainda existiam agravantes por parte dos proprietários:

Em contrapartida, a resistência ou reação aos mecanismos extras de exploração, não combinados consensualmente, podia redundar em rompimento da relação. Resulta que muitos dos conflitos surgidos por quebra de regras consensuais, vistos como expressão da ruptura do contrato e desrespeito à dignidade do trabalhador-chefe de família, revertiam em rompimento definitivo da relação de colonato. Em contrapartida, a resistência ou reação aos mecanismos extras de exploração, não combinados consensualmente, podia redundar em rompimento da relação. Resulta daí que muitos dos conflitos surgidos por quebra de regras consensuais, vistos como expressão da ruptura do contrato e desrespeito à dignidade do trabalhador-chefe de família, revertiam em rompimento definitivo da relação de colonato ou de

moradia e abandono súbito da propriedade, recaindo sobre este as perdas ou prejuízos. Diante de outras formas de resistência do colono ou do morador (permanência na propriedade sob relações conflitivas e reivindicação formal ou de moradia e abandono súbito da propriedade, recaindo sobre este as perdas ou prejuízos. Diante de outras formas de resistência do colono ou do morador (permanência na propriedade sob relações conflitivas e reivindicação formal ou informal de direito), a humilhação e a indignação mútuas resultavam muitas vezes em agressões físicas e até homicídio (NEVES; SILVA, 2008, p. 138).

Os abusos se tornavam públicos e, na maioria das vezes, o maior prejudicado era o subordinado:

Nessas circunstâncias, em geral o colono ou morador como argente emergia social do silêncio para os documentos, para a imprensa escrita, tendo registrado sua existência, suas dificuldades, como regras sociais que foram objeto de desrespeito, sua reação radicalizada ou seu dramático fim. Sustentadas na relação consensual acordada e na dependência pessoal do trabalhador e de sua família, tais formas de utilização da força de trabalho propiciavam a transferência dos prejuízos causados por instabilidade de preços e por falta de sistematicidade nas condições de pagamento do produto mercantil transferido à cadeia de comercialização (NEVES; SILVA, 2008, p. 138).

Sendo assim, as relações de colonato e morada são representadas pelos trabalhadores por um princípio integrador básico, qual seja: a relação de troca entre os subordinados ao fazendeiro.

A fazenda abrigava assim não apenas a residência do proprietário e administrador, como os colonos e moradores; como roças [...] como hortas, [...] o pomar; o terreiro, [...] o pasto, os cercados e os currais para a criação de gado pelo proprietário, onde colonos e moradores poderiam manter umas poucas cabeças, na maior parte dos casos sob meação (NEVES; SILVA, 2008, p. 145).

Nem todo indivíduo ou família se enquadrava no modelo da morada e esses momentos evidenciavam-se o conflito visto que:

[...] a relação de morada era uma alternativa aberta a alguns trabalhadores chefes de família que se relacionam internalizar as regras consensuais de subordinação pessoal ao fazendeiro ou do sistema de poder personalizado. Os desentendimentos frequentes acenavam para a inviabilidade da relação por estar pautada por relações e acordos pessoais. Só se sustentava se as partes estivessem acordadas (NEVES; SILVA, 2008, p. 146).

Definimos o morador de favor como aquele indivíduo que, com sua família, de tempos em tempos tende a vagar de propriedade em busca de ‘recursos produtivos’ e especificamente de um pouso, ‘a casa do morador’ consciente, mesmo de poder ser esta temporária. É um desapropriado da terra. Sendo assim, nessa condição, passa a dispor de forma controlada esses recursos, a terra e muitas vezes, os próprios instrumentos de trabalho, como a enxada, a foice, o machado etc., que pode pertencer também ao proprietário. É estabelecido um contrato mesmo implícito, cujas cláusulas são do conhecimento de ambos, e mantido até que essa relação desigual garanta, ainda que de forma precária, a própria sobrevivência e a da família do morador, que como um círculo se reproduz e passa depois a constituir outros núcleos familiares de moradores submetidos à condição original, compreendido muitas vezes como se fosse este natural. É de favor por que, independentemente de qualquer coisa, a manutenção dessa relação depende sempre da benevolência do proprietário.

Darlan Reis Junior (2014, p. 14) afirma que “tornar-se morador em propriedade de outra pessoa, estabelecia um modelo de relacionamento com a mutualidade, uma prática paternalista, que Frederico de Castro Neves designa como uma relação de reciprocidade desigual, submissão *versus* proteção”. Sendo desigual, a mutualidade sofre um desequilíbrio quando a reciprocidade é maior ou menor de alguma parte. No caso, o morador é sempre o lado que tem mais ‘obrigações’, dependendo dos ‘favores’ do proprietário.

Além disso, havia as práticas consideradas paternalistas, que incluíam outros métodos de subordinação. Os homens de condição social mais humilde também eram mobilizados para compor as forças de repressão, fossem oficiais - através do recrutamento militar ou nas forças policiais -, fossem as milícias, as tropas de jagunços ou como capitães do mato, que serviam aos membros da classe senhorial (REIS JÚNIOR, 2017, p. 93).

## **Jornais como fonte e suporte para o ensino de História**

As vozes que utilizamos neste trabalho são indiretas, extraídas de artigos de um jornal – O Araripe – cujos discursos são produzidos em sua maioria pelos detentores do poder. Buscamos nas entrelinhas esses discursos públicos, os discursos ocultos dos subordinados, presentes em suas atitudes. Fizemos a busca do nosso objeto no jornal, tratando-o como fonte possível de ser utilizada nas salas de aulas.

De acordo com Cavalcante (2019, p. 3), o jornal é ao mesmo tempo local e universal, tendo em vista as suas pretensões de informar. Diante disso, a autora afirma:

O recorte temático não significará, contudo, que a totalidade dos conteúdos inscritos nas páginas do jornal deixe de ser observa-

da, considerando que é justamente o confronto entre a particularidade eleita pelo pesquisador e o universo global de acontecimentos, que permite compreender o lugar e o valor dos fatos específicos nele pesquisados (CAVALCANTE, 2019, p. 3).

Logo, ressaltamos que ao profissional da sala de aula caberá determinar de que forma pretende abordar o objeto que se propõe a explorar e poderá optar por uma metodologia que apresente as notícias destacadas de forma cronológica, como também será possível identificar nexos entre determinadas notícias apresentadas, ou mesmo utilizando uma única notícia fazer junto com os estudantes a abordagem do objeto. Neste caso, propomos que a aula parta do objeto selecionado como centro da discussão para que em torno deste possam ser conectados os fatos e personagens que, pela construção tradicional da historiografia, desde muito tempo já são privilegiados.

Visando contribuir para um ensino de História que alcance além do livro didático, sugerimos, como uma possível e importante ferramenta, os jornais que, além de acrescentarem outras abordagens ao conhecimento histórico, podem tornar a aula mais dinâmica. Nesse caso, trabalhamos com um jornal de época no qual, ao mesmo tempo em que buscamos investigar um objeto de pesquisa, estamos propondo a utilização de um material específico como recurso didático para os professores da disciplina de História sendo ao mesmo tempo fonte e suporte. A narrativa jornalística torna-se um documento quando é construída a partir do cotidiano de um tempo/espaço seja passado ou presente.

Chamamos atenção para que a utilização do jornal seja sistematizada de forma que o assunto tratado seja problematizado com o intuito de fazer realmente uma diferença e não se constitua apenas em mais uma leitura somatória sem significado para a disciplina. É necessário que os professores que pretendam trabalhar com jornais preparem antecipadamente um projeto de aprendizagem que contemple além do conteúdo em si, aspectos da construção dos gêneros textuais componentes do jornal. O conhecimento prévio da linguagem jornalística é importante para que o estudante se familiarize com a linguagem própria deste veículo de comunicação – o jargão jornalístico.

Essa atividade conduz o estudante à oportunidade de experimentar, na sala de aula de História, uma experiência de leitura, além do texto didático. É imprescindível que sejam disponibilizados dicionários e que o uso deles seja orientado. Além disso, poderá haver momentos em que se faça necessário o uso da Internet. Por isso, os professores precisam ler os textos que pretendem utilizar e organizar um momento em laboratório de informática ou disponibilizar o acesso de equipamentos como celulares, tablets, notebooks etc. na sala de aula.

Consideramos a utilização de jornais uma tarefa complexa. No caso da utilização de jornais antigos, o texto precisa ser visto como um produto do seu tempo, e aos professores cabe o desafio de tentar fazer os estudantes compreenderem as origens dos fatos, as relações do passado com o tempo do con-

temporâneo percebendo as permanências e as mudanças, as ideologias presentes nas estruturas e conjunturas do período abordado podendo comparar o contexto da atualidade com o tempo estudado nas matérias dos jornais do ponto de vista político, econômico, religioso, cultural e social. Não se trata de decodificar a leitura, mas de compreendê-la em seu tempo/espaço.

## **O jornal O Araripe e uma viagem no tempo pelo interior nordestino**

Nosso trabalho consistiu em examinar o jornal e identificar, em todas as suas edições, a ocorrência do termo “morador” ou “moradores”, independentemente do conteúdo. A seguir, passamos a selecionar apenas aquelas notícias cujos termos apontados estivessem de acordo com o objeto da nossa pesquisa cujo resultado apresentamos. Seguem alguns exemplos.

### **CORRESPONDÊNCIAS**

#### **Sr. Redactor**

Sr. Redactor; não se convence o Sr. Padre da sinceridade de minhas expressões, mas o publico se convencerá de que nunca quis dar denuncia contra ele, quando souber que a mim se tem feito uma narração fiel da morte do Antonio (por alcunha Toto) e que nunca reagi e nem me importei com esta historia. Não foram pessoas miseráveis e nem meos moradores; forão homens fidedignos e d’alta posição na sociedade, como bem o Sr. Capm. Joaõ Pereira de Carvalho (em presença de sua Senhora e filho José Pereira,) o Sr. Manoel Correia de Araújo, João Baptista Vieira, e além destes outros muitos existem dentro desta cidade que sabem positiva e miudamente deste facto.

O Toto era um pobre negro, um ente desprezível; não era meo morador e sim do Sr. Padre Lima-verde, com ele nunca tive a menor relação; por ele não devia pois tomar a menor parte; não era e nem sou autoridade, não tenho por tanto de me constituir órgão de punições dos crimes em casos que não me disem respeito. [...]

Com a publicação destas linhas muito obsequiarà o seu Leitor e assignante.

Rainaldo Cassiano Moreira Maia.<sup>1</sup>

Nesta carta ao redator, o autor tenta se eximir de qualquer relação com a pessoa de um morador de favor, o Toto. Está clara uma intriga entre um homem da sociedade e um eclesiástico. O fato é um assassinato de que foi vítima um morador. Pode-se discutir a violência, a justiça e a construção de discursos públicos por meio das páginas dos jornais com o objetivo de preservação da reputação.

---

1 O Araripe 15 de dezembro de 1855, p. 3, Coleção Digital, CEDOCC, URCA, Crato/Ceará.

**CORRESPONDENCIA.****Sr Reddactor.**

Perante a Justiça de Pas nesta Cidade o sr. Cassiano compellio um morador do Capitão João Pereira a pagar lhe uma ninharia, devendo ele ao pobre um coarto de carne. [...] avareza. [...]

A detracção he huma especiei de mallicia de que o Sr. Cassino fes occupação contra mim; nesse exercíco retumbavão as voses = ascino, mlvado, não he Padre vou casarme, e baptisar meos filhos outraves, he huma fera; hade ser preso; desterrado;; não preciso de cabras podres que não querem jurr, tenho muita gente boa para isso; heide mostrar a aquelle corno; adenuncia està pro pta, só espero que chegue o Dr Jaguaribe para o Dr José entrar no seo juisado && = Estas voses écarão perante famílias no lado onde moramos, qual um furioso energúmeno.

Agora porem a maneira d f bula, mons parturiens, sahe o Sr. Cassiano daho orosa montanha purificando os lábios, não como Jsaias com o carvão aceso, porem como um rato roendo hma estorieta de ouvir diser sobre amorte do inf l s Tótó assassinado a 11 para 12 annos entre mulher, filhos, irmãos, e visinhos da victima, sabido por quem, de que ajustiça tomou odevido conhecimento. [...]

Fabrica 17 de Janeiro de 1856

O Padre Joaquim Ferreira Lima-verde.<sup>2</sup>

Aqui temos a resposta do eclesiástico, que preenche o seu discurso com palavras de desprezo pelo autor da correspondência a ele relacionada. São apresentadas atitudes solidárias entre pares, como a permissão para o uso da água em períodos de estiagem prolongada, em meio a ofensas dá conta de laços familiares, violência contra a mulher e, nesse caso, o morador de favor se encontra presente por causa de uma dívida no mercado que foi cobrada na justiça.

**CORRESPONDENCIA****Sr. Redactor**

Fabrica 1 de julho de 1856.

O haver eu representado contra a pernicioso praga dos gados nos terrenos reados deste município, foi um alarme para os Escribas satânicos, que reunidos na universidade da malicia disparaõ sobre mim choveiros de refinada protervia.

São públicas nessa cidade as nojentas invenções de crimes, furtos, ameaças, denuncias, calumnias, opprobrios, apodos, tudo em fim, de que é capás a mais corrupta educação.

Conheço, q' o imenso vácuo do desprezo tudo admite, mas não posso tolerar querer o sr. C. Joaõ pereira de Carvalho, figurar de bom cavalheiro desdenhando-me em seo estirado protesto: (Araripe n 44.

2 O Araripe 19 de janeiro de 1856, p. 4, Coleção Digital, CEDOCC, URCA, Crato/Ceará.



[...] Basta sr. Redactor? Ou quer mais.... Como porém seja o dar de quem tem, e o receber de quem quer, estou no direito de renunciar o officio em que me coloca o sr. C Joaõ Pereira, lembrando-lhe que perverso é quem mete os infelizes escravos em cruéis castigos e deshumanas torturas, cujo desespero fez por termo a seos tormentos suicidando-se Antonio, e Thomé. 'Perverso é quem sui juriss se constitue único, e privilegiado herdeiro da sogra, e padrasto, e mãe, a despeito dos aoutros. Perversos é quem não querendo um morador em seo sítio, sem nada dizer manda enche-lhe a roça de bois manços e animaes, para que o miserável vá lutar com a fome. Perverso é quem só por suprema vontade da câmara municipal do Crato, e por uma formal opposição as leis da Assemblea provincial conserva uma fazenda de gados nos lugares regadios, a custa, das lavouras alheias, por cujo notável glorea-e. [...]

Concluo sr. Redactor, dizendo-lhe que não admire, pois no mundo há gente para tudo, e aos de consciência roliça, e character oitavado que me fazem traçoieira guerra, lhes perguntarei com S. Marheos: Homens injustos! Ut quid cogitatis mala in cordibus vestris>! Publique sr. Redactor estas linhas de seo constante leitor e assignante. O Padre Joaquim Ferreira Lima-verde.<sup>3</sup>

Aqui, a violência contra o morador de favor aparece indiretamente com a invasão de seu roçado pelo gado do proprietário. Não dispondo de forças para reagir, o morador se vê obrigado a sair daquelas terras sem indenização e sem recursos. A escravidão convive com o trabalho livre. E o trabalho escravo, junto com os castigos sofridos, é tão degradante que muitos indivíduos buscam o livramento por meio do suicídio.

### A PEDIDO

Naõ podendo eu sofrer a persiiguição atr'so, que me faz o delegado da policia desta Villa, Idelfonso Correia Lima, vou queixar-me a V. Exc, e o motivo passo a expor. Naõ merecendo eu as sympathias desta autoridade, pelo simples factio de pertencer á opposição, tem este persiguido meos moradores com recrutamento, mandando escoltar os casados, que vivem em vida marital, e filhos únicos de lavradores, que tem isenção da lei, só com o fim de saciar ódio, que contra mim tem, e muito, e muito mais aquelles que comigo votaraõ, dndo isto lugar, Exm., a que andem foragidos pelo matto os meos trabalhadores, soffrendo assim a agricultura. V. Exc. Conhece mui bem quanto esta indústria tem deminuido com a falta dos escravos, e que indispensavelmente se fasem precisos braços livres, principalmente a mim, que trabalho em quatro sítios defferentes, em cada um dos quaes já tenho engenhos de moer canas, serviço este bastante pesado: e vivendo em Exm. Sr. Com meos moradores persiguidos da policia, que

---

3 O Araripe 12 de julho de 1856, p. 4, Coleção Digital, CEDOCC, URCA, Crato/Ceará.

lucro tirarei e eles para manterem suas famílias e pagar de disimo 300\$ a 400\$ rs. annuaes?

Por tanto Exm. Sr., imploro de V. Exc. Dê remédio a essas perseguições com que desde março não cessão de me fazer todo o mal. Tudo provarei, si necessário for. Deos Guarde &.

Engenho Calabaça 26 de Janeiro de 1857.

Illm. E Exm. Sr. Dr. Francisco Chavier Paes Barreto, presidente da Provincia.

O Vigario Luis Antonio Marques da Silva Guimarães.<sup>4</sup>

Desavenças entre autoridades do estado e eclesiásticas, abuso de poder por vingança, sofrimentos dos moradores de favor e suas famílias durante o recrutamento para a Guerra do Paraguai “eram mobilizados para compor as forças de repressão, fossem oficiais – através do recrutamento militar ou nas forças policiais –, fossem as milícias, as tropas de jagunços ou como capitães do mato, que serviam aos membros da classe senhorial” (CÂNDIDO, 2017, p. 93). A resistência por meio das fugas temporárias, que segundo o discurso dos proprietários era causa de prejuízo na agricultura, a descrição da vida privada dos moradores e consequentemente das injustiças sofridas, o acúmulo de meios de produção pela minoria proprietária. Podemos perceber claramente a troca de favor como um benefício para um indivíduo, e a situação vexatória pela qual passavam os moradores de favor eram tratadas como sendo um benefício indireto, mas o grande prejudicado no discurso não é o indivíduo submisso, mas aquele que detém o poder, que demonstra claramente sentir-se prejudicado de forma que considera injusta, em seu direito individual em detrimento de outros, que o reclamante denunciou não passarem pela mesma situação, sentindo-se portanto preterido ‘injustamente’.

São inúmeros os exemplos de fontes que podem ser utilizadas nas atividades letivas dos professores de História que foram trabalhados em nossa dissertação de mestrado.

## Considerações finais

O estudo sobre os moradores de favor nos sertões nordestinos nos permitiu visitar, de forma privilegiada, por meio do Jornal O Araripe, a vida cotidiana de um tempo que passa para a posteridade, as marcas de uma sociedade em que claramente encontramos a presença de determinados grupos privilegiados pelo controle das terras, das leis e consequentemente da vida de homens e mulheres dos sertões. Pessoas despossuídas de terra, mas que nunca perderam sua dignidade.

É preciso mergulhar na leitura dos textos jornalísticos para perceber nas entrelinhas dos discursos, muitas vezes justificadores, os usos e abusos que

4 O Araripe, 21 de março de 1857, p. 3, Coleção Digital, CEDOCC, URCA, Crato/Ceará.

se faziam das pessoas que se encontravam na esfera do poder de uma classe privilegiada, e as consequências desse modelo de produção e exploração do trabalho humano, resultado que pode ser observado atualmente por grande parcela da sociedade que ainda continua a reivindicar o direito à terra que historicamente lhes foi negado.

Procuramos enxergar esse sujeito histórico em sua generalidade, mas também em suas particularidades. Compreendemos que o nosso objeto de estudo não necessariamente tinha a sua condição predestinada e que a sua situação poderia mudar eventualmente, dependendo de circunstâncias diversas. Um morador de favor poderia se tornar um pequeno proprietário, mas também poderia assumir a condição de andarilho, seguidor de beatos, cangaceiro, ser pequeno proprietário e trabalhar alugado, ser meeiro. Havia os que se acomodavam a essa situação e não se moviam, mas também os que enfrentavam e, mesmo temendo as consequências, resistiam.

Mas, qual o significado disso dentro de uma estrutura excludente, que não permitia uma mobilidade da condição social da maioria? Os moradores de favor já estavam presentes no Brasil, antes do coronelismo, e continuam presentes até hoje. O coronelismo, no sentido do fenômeno do proprietário revestido de poderes, característico de um período da História do Brasil, foi superado. A falta de acesso à terra para grande parte da população ainda é uma realidade. Percebemos que é como se fosse algo intrínseco naturalizado, e a disciplina de História tem a propriedade e o dever histórico de incluir esses sujeitos de forma efetiva no seu currículo. Enquanto não estiverem de forma evidente nos livros e manuais, ou contemplados entre os conceitos de coronel, voto de cabresto, como jagunços e milicianos, existem outras possibilidades de incluí-los. A partir do uso do jornal, demonstramos o alcance que esta fonte pode ter para o ensino de História.

No espaço, dentre o grande sertão e tantos sertões, fizemos uma parada na Vila do Crato, província do Ceará no final do XIX. Um recorte espacial e temporal necessário que não nos limitou no sentido de compreensão da presença e atuação do nosso objeto de estudo e possibilitou a análise de grande parte da região circunvizinha e até de outros sertões. Defendemos que o morador de favor marque presença nas páginas do livro didático, no mínimo, na mesma medida com que se incluem os parceiros na região Sudeste.

Esperamos que essa análise sobre o morador de favor e o ensino de História possa, além de comunicar uma produção específica, servir de reflexão para o papel do historiador professor que, consciente da sua atuação para a formação de jovens estudantes, permita-se ir além de mero reprodutor de informações e revista na reflexão da realidade, algo que, diante do desenvolvimento de métodos e possibilidades de fontes que como ciência acumulou no seu desenvolvimento ao longo do tempo, isso é algo que defendemos, deveria tornar-se prática comum.

## Referências

BOULOS JUNIOR, A. **História, Sociedade e Cidadania**. Ensino Médio. São Paulo: FDT, 2015.

BRASIL. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação (FNDE). **Guia PNLD 2015**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio**. – 140p.: il. ISBN: 978-85-7783-164-7 1. Livro didático. 2. Programa Nacional do Livro Didático. 3. História. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. CDU 371.671.

CAMPOS, F.; CLARO, R. **Oficina de história**. São Paulo: Leya, 2013. Obra em 3 vol. (Ensino Médio).

CÂNDIDO, T. A. P.; NEVES, F. C. (Org.). **Capítulos De História Social Dos Sertões. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2017. 256 p.**

CAVALCANTE, M. J. M. **O Jornal Como Fonte Privilegiada De Pesquisa Histórica No Campo Educacional**. Faced/UFC, Fortaleza, p. 1-10, 2019. Centro de Documentação do Cariri, Universidade Regional do Cariri (CEDOCC).

GUIMARÃES, M. L. G. **Os Moradores de Favor Nos Sertões, Sujeitos Na História: reflexões para o ensino**. 110p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em História, Universidade Regional do Cariri - Urca, Crato, 2019.

MOTTA, M.; ZARTH, P. (Prefácio). *In*: NEVES, D. P.; SILVA, M. A. M. (Org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**. EDUNESP, p. 7-15, 2008.

NEVES, D. P.; SILVA, M. A. M. (Org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**. EDUNESP, 2008.

O ARARIPE. Crato/CE, 1855-1864. Disponível em: <http://bdlib.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/38223>. Acesso em: 03 abr. 2019.

OLIVEIRA, C. M. S.; MARIANO, S. R. C. (Org.). **Cultura histórica e ensino de História**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

REIS JUNIOR, D. O. **Senhores e trabalhadores no Cariri cearense: terra, trabalho e conflitos na segunda metade do século XIX**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2014.

REIS JUNIOR, D. O. As “classes perigosas” no sertão do Oitocentos: justiça, conflitos sociais e violências. *In: CÂNDIDO, T. A. P.; NEVES, F. C. (Org.). Capítulos de História Social dos Sertões*. Fortaleza, Plebeu Gabinete de Leitura Editorial, p. 91-106, 2017.

SABOURIN, E. **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade.** – traduzido do francês por Leonardo Milani. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SCOTT, James C. **A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos.** Tradução de Pedro Serras Pereira. Lisboa/Fortaleza: Livraria Letra Livre/Plebeu Gabinete de Leitura, 2013.

VICENTINO, C.; DORIGO. **História para o ensino médio: história geral e do Brasil.** Obra em 3 vol. (Ensino Médio). 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

WANDERLEY, M. N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 52, supl. 1, p. 25-44, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20032014000600002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 maio 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032014000600002>.

WELCH, C. A. *et al.* **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**, v. 1. Editora UNESP; NEAD, 2009.



# Formação continuada de professores e professoras de História e o debate antirracista: uma proposta para o Cariri Cearense

*Antonia Valdenia de Araújo  
Maria Telvira da Conceição*

## Introdução

O presente trabalho foi elaborado com base na pesquisa<sup>1</sup> realizada no curso de mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Regional do Cariri – URCA, e tem como objetivo central apresentar uma proposição preliminar de temas para fomentar um debate em torno de uma formação continuada antirracista de professores/as.

Conforme o título do trabalho sugere, a pesquisa na qual fundamentei a escrita da dissertação do mestrado tem o objetivo de analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as do Estado do Ceará, no período de 2003 a 2018, para o combate ao racismo a partir do incentivo às discussões da História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual. Um dos resultados do referido trabalho foi evidenciar a carência de políticas públicas de formação continuada para professores/as, dentro da perspectiva das relações étnico-raciais, no estado do Ceará.

Como resultado da proposta metodológica ora apresentada, que objetiva contribuir para a promoção de discussões sobre questões relacionadas à História africana e afro-brasileira, a partir da valorização dos conhecimentos destes povos, pensando a efetivação de uma educação antirracista nas escolas da rede estadual do Ceará, pode ser construído pela Crede 18 um plano de formação

---

1 A partir da dissertação intitulada *As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018*, desenvolvi este material pedagógico, que consta de uma proposta de debates, abordando os pressupostos da educação antirracista, nos processos de formação continuada de professores/as, promovidos pela 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18), instituição ligada à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC – CE), localizada na cidade de Crato, e responsável por coordenar a educação básica pública em 12 cidades da região do Cariri.

continuada para professores/as de História, a ser utilizado nos seus processos formativos, nas escolas que fazem parte da referida Coordenadoria.

A formação continuada de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais, especificamente de História africana e afro-brasileira, é de extrema relevância para o processo de afirmação destes grupos na sociedade; para o combate ao racismo; para o reconhecimento da história dos/as negros/as na construção deste país; para a garantia dos direitos destes sujeitos; para a valorização das suas culturas, saberes e representações.

O ensino estruturado sobre estes elementos constitui o que Gomes (2012) chama de educação antirracista, que implica o combate às práticas reducionistas no que diz respeito às culturas e representações dos afro-brasileiros, pautadas pelo silenciamento em relação à discriminação racial, e negacionismo da história destes povos. Sobre essas questões, Gomes afirma que:

Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: porque não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 105).

Segundo a autora, é necessário romper com o paradigma do silêncio, trazendo à luz do debate questões que evidenciam a permanência da discriminação racial na sociedade e nas escolas. Portanto,

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 105).

Para que as Leis<sup>2</sup> 10.639/2003 e 11.645/2008 sejam implantadas nas escolas e possam resultar de fato na construção de uma educação antirracista, é necessário romper com o currículo eurocentrado, colonizado, construído a partir da perspectiva da dominação europeia. Isto porque esse currículo desconsidera

2 É importante destacar que, embora sistematicamente seja usado o termo Leis, há autores que argumentam que se trata de uma lei apenas, a 11.645/2008, que modificou a 10.639/2003, que por sua vez havia modificado a LDB de 1996.



todas as questões pertinentes às histórias dos demais povos, em especial dos africanos e afro-brasileiros. Ou seja, o primeiro passo é descolonizar as bases desse conteúdo curricular, conforme argumenta Gomes.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Para a autora, assim como para Nunes (2007), Oliva (2006), Paula (2013) e Oliveira (2016), para que o ensino das relações étnico-raciais possa ser uma realidade nas escolas brasileiras, é necessário a elaboração de políticas públicas de formação de professores/as. De acordo com Santos (2005), a formação inicial deve ser repensada, uma vez que os currículos acadêmicos não contemplavam a temática até uma década atrás e atualmente ainda não foi introduzida no ensino superior de forma satisfatória. Os professores e professoras da educação básica, portanto, não tiveram contato com os conteúdos da História da África, afro-brasileira e indígena, conforme afirma o autor.

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03 (SANTOS, 2005, p. 34).

Em relação à formação continuada, Guimarães (2003) argumenta que esta é essencial para a atuação dos professores e professoras em sala de aula. Sobre o ensino das relações étnico-raciais, Nunes (2007) defende que o fato de a formação inicial ser deficitária, e os conteúdos desta temática terem sido introduzidos no currículo há pouco tempo, torna urgente e essencial a elaboração de processos de formação continuada, de modo que os professores e as professoras, possam construir uma boa fundamentação acerca dos pressupostos de uma educação antirracista.

Além dos aspectos já mencionados, não se pode perder de vista, no referido debate, conceituar e discutir o racismo e o antirracismo como eixos fundantes de uma educação e formação voltadas para as relações étnico-raciais. Assim como os pressupostos e as problemáticas que precisam ser repensadas: O que é racismo? De que forma as teorias racistas foram construídas como forma de dominação de uma sociedade sobre outras? Sobre quais alicerces estrutura-se o ensino para as relações étnico-raciais? Quais os elementos que caracterizam uma educação antirracista?

## **Educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista: conceitos, desafios e perspectivas de debates**

De acordo com Munanga (2003), os conceitos de raça que foram elaborados ao longo da história da humanidade são amplamente utilizados até os dias atuais, para se fundamentar a ideia de que existem povos inferiores e superiores, de acordo com a raça a qual pertencem. Acerca destas definições e dos seus usos, o autor argumenta que,

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2003).

Apropriando-se da diversidade biológica e das multiplicidades culturais e epistemológicas existentes entre os seres humanos, os povos europeus formularam o conceito de raça, com vistas a exercer seu domínio sobre os demais povos, utilizando as características físicas para legitimar toda e qualquer forma de opressão sobre estes, estabelecendo as diferenças como sinônimo de desigualdades, conforme afirma Munanga.

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças (MUNANGA, 2003).

O racismo resulta, portanto, dessas formulações e apropriações realizadas acerca dos seres humanos, em uma época em que o projeto de conquista de novos territórios e riquezas por parte dos europeus foi responsável por estratificar as sociedades em categorias, de acordo com seus caracteres biológicos. Partindo deste princípio, “[...] os indivíduos da raça ‘branca’ foram decretados

coletivamente superiores aos da raça ‘negra’ e ‘amarela’, em função de suas características físicas hereditárias, [...]” (MUNANGA, 2003).

Segundo o autor, esse mesmo critério de classificação colocava as populações negras como inferiores, o que foi decisivo para legitimar o processo de escravização destes povos. De acordo com este ponto de vista, os brancos seriam, portanto,

[...] mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003).

Desta forma, o conceito de raça foi utilizado para que os povos brancos exercessem seu domínio sobre os povos negros, e é entendido atualmente, segundo Munanga (2003), como um termo responsável por respaldar as desigualdades que se estabeleceram em países como o Brasil, a partir do processo de escravização e exclusão social dos/as africanos/as e de seus/as descendentes.

Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2003).

O uso do conceito permanece porque as sociedades europeias o utilizaram com a pretensão de classificar como inferior qualquer povo que fosse diferente, na aparência e nos costumes, associando características físicas aos elementos culturais presentes em cada sociedade, conforme afirma Munanga.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003).

De acordo com o autor, o racismo pode ser entendido como a permanência das relações de dominação exercida sobre os afro-brasileiros, a partir do enquadramento destes personagens num determinado lugar social, embora a própria sociedade e os governantes brasileiros não reconheçam esse lugar, as desigualdades que ele implica, e seus desdobramentos para a população negra, principalmente no que diz respeito à negação de sua história e dos seus direitos. Sobre estas questões, Gomes argumenta que,

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

A negação do racismo por parte da sociedade brasileira se alicerça no princípio da negação do termo *raça*, proposto pelas ciências biológicas. Se todos/as somos humanos/as, logo, não existe uma *raça* negra ou uma *raça* branca. Se não existe a separação dos indivíduos por *raça*, também não existe o racismo. Esta é uma argumentação extremamente perigosa, responsável por mascarar a realidade social marcada pela exclusão e pelas desigualdades, às quais estão submetidos os afro-brasileiros. A este respeito, Paula afirma que,

Se reconhecermos que o conceito de *raça* não existe, senão o de *etnia*, isto significa que não existe uma das mais violentas formas de degradação humana produzida pelos europeus, ou seja, o racismo; e, se não existe racismo, não há que se falar de políticas públicas de reparação racial, cotas raciais e outras formas de ações defendidas pelos negros como forma de promoção da igualdade racial. Nesta linha de entendimento, a violência cometida pelos europeus deve ser entendida como mero etnocentrismo cultural, uma ação de preservação e autoafirmação do seu povo, comum a qualquer *etnia*, pois é cultural (PAULA, 2013, p. 29).

Portanto, não se trata de simplesmente eliminar o conceito com base nas constatações da ciência, mas de problematizar o que está por trás desse conceito, as condições historicamente desiguais que ele foi capaz de impor aos afro-brasileiros. De acordo com o autor,

[...] raça é um conceito histórico e socialmente construído e datado, com o objetivo de se promover políticas de segregação e exclusão, portanto, associados, num determinado momento a atributos negativos. Na qualidade de conceito construído historicamente, sua superação não se dá aleatoriamente – “a ciência provou que raça não existe” – agora somos todos etnia -; mas, sim, deve ser historicamente desconstruído, ou seja, se a construção do conceito de raça serviu à edificação de uma sociedade racista, uma desconstrução passa, inexoravelmente pela desarticulação do racismo em todas as esferas da sociedade, e, quando tivermos exorcizado, tanto do ponto de vista teológico, filosófico, cinético e social todas as formas físicas e simbólicas desse fenômeno, aí, e somente aí, poderemos assegurar sem sombra de dúvida: a partir e hoje, raça não existe mais (PAULA, 2013, p. 29/30).

A historicização do termo exige o reconhecimento das desigualdades existentes no Brasil, que têm origem na raça e, portanto, são consideradas práticas racistas. Por isso a importância das nomenclaturas “políticas de promoção da igualdade racial”, “relações étnico-raciais”, “educação para as relações étnico-raciais”. Ou seja, o termo raça deve estar presente nos debates, como forma de garantir que a exclusão e a segregação decorrentes dos seus usos, não sejam apagadas da história do país. De acordo com Gomes,

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (GOMES, 2005, p, 46).

As políticas públicas para ações afirmativas devem partir, portanto, do reconhecimento acerca do racismo, responsável pela exclusão imposta à população negra, e da necessidade de se combater tais práticas, eliminando de vez o mito da democracia racial, e pensando propostas diferenciadas para um grupo social historicamente tratado de forma diferente, sob o viés do preconceito e da exclusão. De acordo com Paula (2013), a partir do momento em que esse grupo tiver acesso às mesmas condições que os demais, especificamente, os brancos, em qualquer área ou setor da sociedade será possível afirmar que não existe mais racismo, e só então o termo raça poderá ser eliminado do cotidiano.

A educação para as relações étnico-raciais deve priorizar, portanto, o combate ao racismo em todos os segmentos da sociedade, promovendo primeiramente o ensino antirracista, com base nos pressupostos da Lei 10.639/2003, conforme argumenta Gomes.

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. É não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012, p. 105).

De acordo com a autora, a educação antirracista é aquela que, não se pautando por critérios de diferenciação dos sujeitos (raça), reconhece a multiplicidade das culturas e epistemologias dos diversos atores sociais que compõem a escola.

Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

A educação antirracista compreende as diferenças existentes entre os diversos sujeitos, sem que estas gerem desigualdades entre eles. Pelo contrário, é a percepção dessas diferenças que assegura o princípio do respeito aos povos negros e à sua história, seus costumes, suas identidades, suas contradições e suas especificidades culturais. É a partir desta proposta que a educação antirracista deve buscar romper com o ensino eurocentrado, conforme argumentam Jesus e Sampaio.

Negar a um indivíduo ou um povo o direito de conhecer a sua História tem implicações políticas devastadoras. Sem registros

ou acesso às suas ancestralidades, povos que foram colonizados e seus descendentes tiveram que lidar com instituições que normatizaram a obrigatoriedade da aprendizagem das histórias europeias que serviram como parte das consolidações das colonizações mentais. Os jogos dos simulacros escondiam o abismo entre o projeto democrático liberal e as realidades que viviam e vivem os países ex-colônias (JESUS; SAMPAIO, 2017, p. 119).

O racismo opera, desse modo, em sua concepção mais violenta, na imposição dos conhecimentos inerentes aos colonizadores (europeus) e na anulação das epistemologias que são próprias dos povos colonizados (africanos). O ensino pautado nas relações étnico-raciais possibilita a valorização da história dos africanos e afro-brasileiros, rompendo com o silenciamento acerca desta história, imposto pela proposta de educação eurocentrada.

Sobre a educação para as relações étnico-raciais, Paula (2013) argumenta que os dispositivos legais advindos da Lei 10.639/2003,

[...] reconhecem uma luta histórica de parcela significativa da população brasileira – os negros, com vistas a superação das barreiras do racismo e da exclusão social construídas, reproduzidas e propagadas por meio da educação. Nesta direção, reconhece que esta luta abre caminho para um processo de emancipação política, educacional e social, portanto, uma educação para as relações étnico-raciais tal como disposta pelo arcabouço jurídico normativo pedagógico, instituído pela Lei Federal Nº 10.639/2003, que implica em uma educação para a emancipação (PAULA, 2013, p. 76).

De acordo com o autor, o ensino das relações étnico-raciais é, portanto, legitimador de uma educação antirracista, a partir da elaboração de um currículo que contemple a História africana e afro-brasileira, fundamentado no combate ao racismo e ao ensino eurocentrado. O autor argumenta ainda que, para “construir uma educação positiva das relações étnico-raciais, e uma prática pedagógica antirracista” (PAULA, 2013, p. 96), é preciso romper com as práticas do currículo eurocentrado, com base nos conhecimentos, concepções e modos de organização social específicos dos europeus.

Ou seja, um ensino das relações étnico-raciais não pode ser elaborado de acordo com a perspectiva dos sujeitos responsáveis por imprimir aos povos negros imagens negativas, de inferioridade, a partir dos pressupostos acerca do termo raça, que originaram o racismo. A educação deve partir, portanto, de uma pedagogia africanista, com base nas visões dos próprios africanos e afro-brasileiros; visões de mundo, de religiosidade, economia, política, elementos culturais, organização social. Diante dessa problemática, como enfrentá-la também no campo da formação dos professores, em particular na formação continuada?

Entendo que a formação continuada de professores e professoras deve pautar-se nesta proposta. De acordo com Paula (2013) e Cavalleiro (2005), a escola é um espaço de disseminação de ideias preconceituosas, discriminatórias e racistas. O processo de negação e o silenciamento, principalmente por parte de professores/as, são elementos que contribuem ainda mais para essas práticas. É preciso, primeiramente, reconhecer que essa problemática existe e deve ser eliminada do cotidiano escolar. A partir deste reconhecimento, as escolas devem construir propostas de uma educação que combata o racismo e o currículo eurocentrado; que valorize a história dos povos negros, africanos e afro-brasileiros; respeite as diferenças, as identidades, as diversidades culturais.

A educação escolar deve ser organizada de acordo com esses aspectos, portanto, é preciso que seja observado, no processo de formação continuada, o ensino a partir de elementos que Paula (2013) conceitua como “afrocentrismo” ou “pedagogias afrocentradas”, Silva (2005) define como “africanidades brasileiras” e Boaventura de Sousa (2010) classifica como “epistemologias do Sul”, ou seja, o conhecimento pautado por uma visão dos afro-americanos, em contraponto à visão construída pelos europeus (eurocentrismo), acerca da história dos africanos e afro-brasileiros, partindo de definições que desconstruíram o conhecimento destes sujeitos sobre eles próprios, e contribuíram para o processo de dominação a eles imposto.

É com base nesses elementos, que devem constituir o currículo escolar, que a formação continuada precisa ser pensada, no intuito de garantir aos professores e professoras do ensino básico condições para a abordagem de temas que caracterizam uma educação antirracista. É importante que estes profissionais possam se apropriar de conteúdos referentes à História da África e dos afro-brasileiros, a partir da visão destes povos sobre sua própria história, libertando-se do eurocentrismo que atualmente permeia o currículo de História, na educação básica.

Portanto, a formação continuada para um ensino antirracista deve se pautar primeiramente na discussão das temáticas que são essenciais ao ensino das relações étnico-raciais, considerando-se também as formas de abordagens desses conteúdos, que deve ter como princípio básico, a desconstrução dos estereótipos, formulados ao longo da história do Brasil, a respeito dos povos negros.

A partir desses pressupostos, a proposta de eixos temáticos para debates, que se segue, tem o objetivo de contribuir para o rompimento com o pressuposto da história única e para a efetivação de uma educação antirracista.



## **Proposta temática de debates para um ensino antirracista nos processos de formação continuada de professores e professoras de História da Crede 18**

A formação continuada de professores e professoras deve constituir um dos principais elementos essenciais à prática de um ensino de qualidade, pautado nas questões que configuram uma educação inclusiva, envolvendo o respeito às diversidades e a promoção da igualdade racial.

Na condição de professora da rede estadual do Ceará e de pesquisadora dos processos de formação continuada de professores/as, voltada para o ensino das relações étnico-raciais na educação básica, percebo a necessidade de uma melhor estruturação do ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas estaduais do Ceará a partir de estratégias de inclusão dos conteúdos referentes à temática, no currículo escolar, como também nos documentos oficiais das escolas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar.

É importante fomentar o debate sobre a reforma curricular, organizada e elaborada pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), mediante as coordenadorias locais (Credes), pois, sem um currículo que indique uma determinada direção, há o risco de que o ensino permaneça fragmentado, sem uma proposta que abranja a todas as escolas, o que pode acarretar o que Bakke (2011) denomina “pedagogia do evento”, ou seja, a abordagem da temática de forma pontual, em datas comemorativas.

Em se tratando de currículo, é importante observar os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018) no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais. No itinerário das Ciências Humanas, o texto traz a importância desta abordagem e da valorização dos princípios da ética, respeito às diferenças, direitos humanos, alteridade, reconhecimento da diversidade de povos que construíram o Brasil; destaca ainda as populações indígenas e quilombolas. Ou seja, não aprofunda o debate sobre as questões raciais e sobre a educação antirracista, mas deixa espaço para sua inserção, principalmente no que se refere ao aspecto dos arranjos curriculares regionais e locais.

Tais ações necessitam de planejamento, elaboração de planos de trabalho, acompanhamento da execução das estratégias e avaliação dos resultados, por parte da SEDUC, por meio de suas respectivas Credes. Todo esse processo visa a garantir que o ensino da História africana e afro-brasileira faça parte, de forma mais concreta, do cotidiano das escolas, a partir do repensar de outros sujeitos, realidades e possibilidades, conforme argumenta Jesus.

Os desafios estão também ligados ao fato de que a implementação das Leis coloca em xeque novas configurações de se pensar as identidades brasileiras. Nas narrativas dos materiais didáticos

e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. Pensamos que uma abordagem honesta e verdadeiramente emancipadora precisa tratar de revisões e inclusões epistemológicas. Isto é, é necessário, já que o espaço da legitimidade da produção científica é provinciano e reducionista, eurocentrado, não permitindo maiores diálogos com outras formas de ler, experimentar e compreender as coisas do mundo (JESUS, 2018, p. 29).

Em outras palavras, é preciso libertar o currículo das amarras do ensino eurocentrado, que engloba conteúdos fragmentados, desconectados das realidades dos povos afro-brasileiros, sem uma reflexão mais aprofundada acerca de qual foi e é o verdadeiro papel desses povos no processo de construção do país.

Portanto, faz-se necessário que a formação continuada de professores/as também seja repensada. Desta forma, é importante que a SEDUC elabore novas propostas que sejam contínuas e que possam assegurar a qualificação desses/as profissionais, um melhor conhecimento acerca da temática e da legislação que rege sua implantação no currículo, e da necessidade de abordagem de assuntos que são próprios da História do Brasil, que não pode ser pensada a partir da exclusão dos povos negros, como sempre ocorreu no ensino do país, e pouco foi modificado com a aprovação da Lei 10.639/2003.

Pensando por este viés, apresento uma proposta pedagógica que poderá ser utilizada pela Crede 18<sup>3</sup> em suas ações formativas, constando de uma lista preliminar de temas que possam fundamentar o debate a partir da perspectiva de uma formação continuada antirracista.<sup>4</sup> Embora seja pesquisadora dos processos de formação continuada de professores/as da rede estadual do Ceará, optei por elaborar a proposta apenas para as escolas da Crede 18, localizadas na região do Cariri.

A referida proposição está voltada para os professores que trabalham com o ensino da disciplina de História, especificamente, para a formação continuada de professores/as de História, e tem como fundamentos os pressupostos do ensino para as relações étnico-raciais, com vistas a fortalecer a educação antirracista nas escolas estaduais que compõem a Crede 18.

---

3 A Crede 18 abrange os municípios de Crato, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri, e Tarrafas. Fonte (SEDUC).

4 A lista de temas inclui também autores/as que pesquisam sobre o ensino das relações étnico-raciais, e são apresentados/as nas referências deste trabalho.

Com base na proposição apresentada, a primeira ação a ser realizada é um amplo debate por meio de encontros que englobem as escolas da Crede 18, as comunidades escolares, os movimentos negros e instituições que representam a sociedade civil, como o Conselho Tutelar e Conselhos de Educação.

O objetivo desses eventos seria o de reelaborar o currículo, incluindo as temáticas das relações étnico-raciais, e de traçar metas de implementação do novo currículo que possam ser realizadas em curto e médio prazo, como a reformulação dos Regimentos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

A segunda etapa seria o estudo do PPP e do Regimento das escolas, durante os Encontros Pedagógicos que ocorrem no início de cada ano letivo, de modo que em conjunto a comunidade escolar inclua a temática nos seus documentos, com os conteúdos considerados mais relevantes, caso ainda não o tenham feito.

Ao longo do ano letivo, as escolas podem, em parceria com a Crede, agendar, dentro dos seus planejamentos semanais coletivos por área do conhecimento, discussões sobre a temática do ensino de História africana e afro-brasileira. Cada escola teria a autonomia necessária para organizar suas agendas, mas sugiro que os debates sejam realizados pelo menos uma vez por mês, com a presença de professores e professoras do ensino superior que pesquisam sobre a temática, e de professores e professoras do ensino médio da rede, ou de outras redes, que possam compartilhar suas experiências por meio de oficinas, no sentido de subsidiar aqueles/as que ainda têm dificuldades em trabalhar o tema.

É importante enfatizar que essas formações devem permanecer de modo contínuo, mesmo, e principalmente, quando o ensino da supracitada temática estiver presente no cotidiano de todas as escolas da rede estadual. Até porque existe a necessidade da formação continuada ao longo de toda a carreira dos/as professores/as, e o ensino da História africana e afro-brasileira ainda é muito recente, a dificuldade de se trabalhar o tema sempre passou por uma série de problemáticas, que compreendem desde a formação inicial, que não contempla tais abordagens, pelo menos não de forma satisfatória e em todos os cursos superiores de História, até os preconceitos e estigmas contra os/as negros/as, ainda enraizados na sociedade brasileira, interferindo inclusive no ambiente escolar, e que precisam ser desconstruídos, conforme defende Ulhoa.

Sendo assim, no que se refere à implementação da Lei 10639/2003, torna-se especialmente fundamental que as fontes a serem analisadas em sala de aula propiciem não apenas um olhar mais próximo da realidade das sociedades africanas e das comunidades afro-brasileiras, mas que contribuam para desconstruir os perversos modelos que foram elaborados a partir do constante uso de fontes pautadas apenas pelas perspectivas eurocêntricas, além da necessidade de duradouro compromisso em problematizar aquelas que partem desse enfoque (ULHOA, 2018, p. 45).

Ou seja, o ensino da História dos africanos e afro-brasileiros na educação básica deve estar muito além dos reducionismos já propostos no currículo, em muitos casos, apenas como abordagem complementar. É necessário que ocorra a descolonização do currículo. Para tanto, é importante que haja uma ampla discussão sobre a temática, que seja promovida pela Crede 18, e que abranja os/as professores/as de História da referida Coordenadoria.

O plano está dividido em quatro eixos, sendo eles: *Estudo da História da África e da Diáspora*; *Movimento negro*; *Políticas públicas para o ensino de História africana e afro-brasileira*; e *Práticas de ensino para a História africana e afro-brasileira*. O objetivo desta proposta temática é o de criar um projeto de formação continuada de professores/as de História da Crede 18, com vistas a discutir as principais temáticas voltadas para o ensino da História africana e afro-brasileira, oferecendo condições para a implantação de um modelo de educação antirracista, com base na legislação nacional e estadual, que estabelece este ensino.

Cada eixo é composto por um tema geral e por temáticas que lhes são pertinentes, de acordo com os assuntos que considero essenciais para discussão dentro da perspectiva do ensino das relações étnico-raciais. Ademais, foi realizado o detalhamento dos objetivos de cada eixo, área de atuação, recursos a serem utilizados, instituições responsáveis pela implementação da proposta e instituições com as quais é possível estabelecer parcerias, com o intuito de fortalecer os debates sobre as temáticas apresentadas.

Os recursos necessários para a execução das oficinas são materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, livros paradidáticos sobre a História da África e afro-brasileira, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED. Os/as autores/as que pesquisam sobre o ensino das relações étnico-raciais, estão sendo indicados/as na proposta.

A Secretaria da Educação do Ceará e a Crede 18 são as instituições responsáveis por todo o processo de articulação e elaboração das oficinas, além da execução e acompanhamento das ações a serem desenvolvidas nas escolas. Para que a proposta tenha êxito, é necessário o estabelecimento de parcerias com os movimentos negros do Estado do Ceará, bem como com as universidades estaduais e federal, as escolas estaduais, e com pesquisadores/as que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira ou das relações étnico-raciais.

A proposta de debates, com seus respectivos temas a serem discutidos nos encontros de formação continuada de professores/as, voltada para um projeto de educação antirracista, e elaborada a partir da construção desta pesquisa, está sendo apresentada a seguir.

## **Eixo 1 – Estudo da História da África e da Diáspora**

### **Tema – A História da África e da Diáspora africana: do processo de formação das sociedades à migração transatlântica forçada**

O presente eixo tem como objetivo discutir questões relacionadas à História da África, desde a formação das sociedades antigas até o processo de conquista e colonização europeia, a partir do século XIV, que resultou na diáspora forçada dos povos negros através do Atlântico, no comércio de pessoas e na escravização desses povos, caracterizada pela coisificação da pessoa humana, violência, desrespeito aos padrões e identidades culturais e práticas de dominação, que marcaram toda a história dos povos africanos no Brasil, por mais de três séculos.

O tema aborda também as consequências desse processo, que reverberaram na pós-abolição, e que foram determinantes para a construção da imagem dos afro-brasileiros, caracterizada pelo racismo estrutural. É importante que o estudo desse tema aponte para as diversidades e multiplicidades cultural, política e social dos países africanos, ressaltando seus diversos modos de organização, de forma que os professores e as professoras evitem o discurso eurocentrado e característico da história única. As principais temáticas são:

- A origem dos seres humanos na África;
- Organização das primeiras sociedades africanas;
- Reinos e impérios africanos;
- O comércio Mediterrâneo;
- Relações sociais e políticas: escravismo, religiosidade, economia;
- A colonização europeia na África;
- O comércio de pessoas entre europeus e africanos;
- A diáspora e o tráfico transatlântico.

#### **Área da formação:** História

Objetivo geral: Discutir questões relacionadas à História da África, desde a formação das sociedades antigas até o processo de conquista e colonização europeia, a partir do século XIV, que resultou na diáspora forçada dos povos negros através do Atlântico, no comércio de pessoas e na escravização desses povos.

Metodologia: a proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.

- Formações promovidas pela Crede 18 aos/as professores/as da região do Cariri, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores/as das universidades e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações étnico-raciais. As for-

mações devem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, por intermédio do Centro de Educação a Distância do Ceará.

- Discussões promovidas nas escolas durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.
- Cursos de formação promovidos nos encontros pedagógicos coletivos semanais, para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, livros paradidáticos sobre a História da África, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED.

Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na região do Cariri.

**Parcerias:** Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores/as que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira ou das relações étnico-raciais.

## **Eixo 2 – Histórico**

### **Tema – Movimento negro: História, organização política, concepção de sociedade e lutas pela educação pública**

Este eixo propõe discutir a importância dos movimentos negros ocorridos a partir do processo de organização de diversos segmentos representados pelos povos negros, escravizados ou livres, intensificados desde o século XIX, e que tinham como bandeiras de luta, a liberdade aos escravizados, a inclusão social e o direito à educação para a população negra.

Esses movimentos reverberaram ao longo do século XX e das primeiras décadas do século XXI, sendo responsáveis pela aprovação de diversas políticas públicas de combate ao racismo, inclusão social e de propostas de uma educação antirracista, que contemplem, em seu currículo, a história da população negra no processo de construção do Brasil. Dentro do tema geral, seguem as principais temáticas a serem discutidas:

- A história da educação dos negros no Brasil e no Ceará;
- O Teatro Experimental do Negro;

- A Frente Negra Brasileira;
- O Movimento Negro Unificado;
- A Marcha Zumbi dos Palmares;
- A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte;
- O I Congresso do Negro Brasileiro;
- A História e o legado do povo negro no Ceará.

### **Área da formação:** História

Objetivo geral: Estudar os movimentos organizados pelos povos negros, entre os séculos XIX e XXI, contra o racismo e pela educação, inclusão social, respeito às diferenças e direito à cidadania, enfatizando a construção da história da população negra no Ceará.

Metodologia: a proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.

- Formações promovidas pela Crede18 aos/as professores/as da região do Cariri, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores/as das universidades e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações étnico-raciais. As formações devem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, por intermédio do Centro de Educação a Distância do Ceará.
- Discussões propostas nas escolas, durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.
- Cursos de formação realizados nos encontros pedagógicos coletivos semanais para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED.

Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na região do Cariri.

Parcerias: Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores/as que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira, ou das relações étnico-raciais.

### **Eixo 3 – Políticas públicas para o ensino de História africana e afro-brasileira**

#### **Tema – Programas educacionais e legislação para o ensino das relações étnico-raciais**

Neste eixo, serão discutidas as políticas públicas que culminaram na aprovação da legislação e de programas educacionais voltados para o ensino das relações étnico-raciais, especificamente da História africana e afro-brasileira, na educação básica. O intuito da discussão é de que os professores e as professoras possam se apropriar dos instrumentos legais que estabelecem o ensino da temática e dos seus significados para os/as alunos/as, com vistas a promover a implantação de uma educação antirracista nos currículos, analisando os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. A seguir, os temas que serão abordados nas formações:

- Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História africana e afro-brasileira na educação básica do país.
- Lei 11.645/2008. Altera a Lei 10.639/2003, incluindo o ensino de História dos povos indígenas no currículo da educação básica do país.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Parecer CNE (Conselho Nacional de educação)/CP (Conselho pleno) nº 3, de 10 de março de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados, e também as necessárias modificações nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Parecer CNE/CEB (Câmara da educação Básica) nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 – Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Lei nº 12.288/2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
- PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Aprovado pelo Decreto Nº 6.872, de 4 de junho de 2009.



- SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21/03/2003, convertida na Lei nº 10.678, é resultado das lutas e reivindicações dos movimentos negros, especialmente, da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em Brasília, no ano de 1995.
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Criada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, a partir da unificação da Secretaria de Educação Especial - SEESP e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, de 2004; e extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.
- Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Etapa do ensino médio, aprovada em 2018.
- Resolução 416/2006. Regulamentou o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas nas instituições de educação básica do Ceará.

### **Área da formação:** História

Objetivo geral: Analisar a legislação e os principais programas educacionais que foram instituídos no Brasil e no Ceará nas duas primeiras décadas do século XXI, voltados para o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira.

Metodologia: A proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.

- Formações promovidas pelas Credes aos/às professores/as da rede estadual, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores e professoras das universidades, e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações étnico-raciais. As formações podem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, através do Centro de Educação a Distância do Ceará.
- Discussões propostas nas escolas durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.
- Cursos de formação ofertados nos encontros pedagógicos coletivos semanais, para os professores e professoras de História das escolas da Crede 18, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED, documentos que dispõem sobre a legislação a ser discutida.

Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na região do Cariri.

Parcerias: Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores e pesquisadoras que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira, ou das relações étnico-raciais.

#### **Eixo 4 – Práticas de ensino de História africana e afro-brasileira**

##### **Tema – Ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará**

No eixo práticas de sala de aula, serão discutidos temas que ofereçam suporte aos/às professores/as para melhor trabalhar os conteúdos relacionados ao ensino de História africana e afro-brasileira em suas aulas, no sentido de romper com os estereótipos presentes nesse ensino, com a história eurocentrada e com o racismo estrutural, ainda muito enraizado nos ambientes escolares.

A proposta traz como intuito, também, o compromisso de introduzir novas perspectivas acerca dos conteúdos voltados para as relações étnico-raciais, abordando a história dos povos afro-brasileiros a partir da visão, e da construção destes personagens, possibilitando assim a implantação de um ensino antirracista nas escolas estaduais do Ceará. A seguir, as temáticas incorporadas a este eixo:

- Culturas negras;
- Identidades negras;
- Racismo e educação antirracista;
- Mito da democracia racial;
- Protagonismo negro;
- Desigualdades, violência e exclusão social no Brasil contemporâneo;
- A história dos povos negros no processo de construção do Brasil;
- As experiências de salas de aulas acerca do ensino da História africana e afro-brasileira e das vivências do cotidiano: práticas racistas na escola, respeito às diferenças étnicas e culturais;
- Religiosidade e racismo religioso;
- A juventude negra: mercado de trabalho, cultura, e produção cultural.

## **Área da formação:** História

Objetivo geral: Compreender os principais assuntos contemplados numa proposta voltada para o ensino de História africana e afro-brasileira, suas peculiaridades, aspectos históricos e problemáticas que envolvem o tema.

Metodologia: a proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.

- Formações promovidas pelas Credes aos/às professores/as da rede estadual, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores/as das universidades, e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações étnico-raciais. As formações podem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, através do Centro de Educação a Distância do Ceará.
- Discussões propostas nas escolas durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.
- Cursos de formação realizados nos encontros pedagógicos coletivos semanais, para os/as professores/as de História das escolas estaduais, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, livros paradidáticos sobre História africana e afro-brasileira, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED.

Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na região do Cariri.

Parcerias: Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores/as que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira, ou das relações étnico-raciais.

## **Considerações finais**

O desenvolvimento desta proposta de debates resulta da importância dos processos de formação continuada na carreira do magistério e das análises obtidas na pesquisa realizada, como exigência do ProfHistória, sobre as políticas públicas para formação continuada de professores/as nas escolas da

rede estadual do Ceará. As fontes consultadas indicaram poucos cursos realizados no período de 2003 a 2018 e com pouca representatividade sobre a temática das relações étnico-raciais. Tais propostas foram, portanto, esporádicas, sem continuidade, específicas para algumas cidades ou regiões, com uma abrangência bastante limitada e sem o aprofundamento das questões pertinentes à temática.

Acredito que, para a implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas, é necessário um amplo debate acerca das questões raciais e do ensino das relações étnico-raciais que envolva diversos segmentos da sociedade. Os/as professores/as precisam passar por processos formativos contínuos, não apenas com o intuito de se capacitarem, mas principalmente, de se reinventarem, de enxergarem a temática com outros olhos, desconstruírem estereótipos e vícios, perceberem que o ensino da temática em discussão não deveria partir do princípio da obrigatoriedade, mas da constatação de que os afro-brasileiros construíram a história deste país. A formação continuada de professores/as deve estar para além do modelo eurocentrado, que sempre norteou o currículo escolar, valorizando a perspectiva da educação antirracista.

É importante ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais deve estar voltada para todos e todas, embora aborde a história dos povos negros, indígenas e quilombolas. São povos que construíram este país e, desta forma, devem ser considerados. Sua história, portanto, deve fazer parte do currículo da educação básica, porque faz parte da história do Brasil e da memória nacional.

É necessário, portanto, que sejam promovidos programas de formação continuada de professores e professoras, voltados para o ensino das relações étnico-raciais, de modo que sejam elaboradas estratégias e métodos que permitam a introdução de um ensino antirracista, pautado pelas concepções de abordagem de novos sujeitos, adoção de novas práticas, e desconstrução dos velhos tipos e dos estereótipos sobre os povos negros, elementos que são parte de uma concepção racista e excludente, e que ainda se encontram enraizados no imaginário da sociedade brasileira.

## Referências

BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás: O ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639.** (Tese de doutorado em Antropologia Social) - USP. - São Paulo, SP, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394.** Ministério da Educação (MEC), Brasília: dezembro, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639 – Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.** Brasília: janeiro, 2003.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Medida Provisória nº 111, de 21/03/2003, Lei nº 10.678.** Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004– Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: junho, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 – Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.872, de 4 de junho de 2009. Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir).** Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.288/2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília: novembro, 2012.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Etapa do ensino médio.** Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).** Brasília, 2018.

CAVALLEIRO, E. S. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

CAVALLEIRO, E. S. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N°416/2006. Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.** Fortaleza, 2006.

DE SOUSA, Boaventura. Introdução. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637 páginas.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil uma breve discussão.** *In:* Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012, p. 105.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

JESUS, L. S.; SAMPAIO, L. G. A História, a pós-colônia e os ‘novos’ sujeitos na produção dos conhecimentos: Reflexões com Achille Mbembe. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, p. 109-125, 2017.

JESUS, L. S. B. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista ABPN**, v. 10, p. 22-38, 2018.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** *In:* Palestra proferida no III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05 nov. 03.

NUNES, C. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: Uma proposta para implementação da Lei nº 10.639/03.** Fortaleza, 2007.

OLIVA, A. R. A história africana nos cursos de formação de professores: Panorama, perspectivas e experiências. *In: Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1/2/3, p 187-219, 2006.

OLIVEIRA, S. M. S. **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: Saberes e práticas.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PAULA, B. X. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira: Formação, saberes e práticas educativas.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. A. A Lei N ° 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* – Brasília: 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SILVA, P. B. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola.* 2ª ed. Brasília, p. 155-172, 2005.

ULHOA, C. A. **A cultura material no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana:** Por uma pedagogia decolonial. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2018.





## Seção II

# Linguagens e narrativas: produção e difusão



## **O tempo no cinema: os usos de filmes para mediar a apropriação das categorias temporais no ensino de História**

*Josemar de Medeiros Cruz  
Sônia Meneses*

O tempo é geralmente definido pelo seu contrário. É tempo o que não é para sempre, temporal o que não é eterno. E justamente dessa condição de impermanência nasce a ideia de duração. Como grandeza física, a passagem do tempo pode ser medida objetivamente. Porém, entre os seres humanos tal fenômeno possui graus variados de percepção e representação.

A mais elementar das formas de lidar com a finitude das coisas é associá-las à sua existência em um dado instante. Algo ou alguém existiu, existe e/ou existirá. A partir dessa premissa, são estabelecidas as relações entre passado, presente e futuro, observando sucessividades, simultaneidades, mudanças e permanências. Nesse estágio, em que se processa uma interação dos fatos e acontecimentos no tempo, começa-se a produzir um sentido para a duração que escapa a mera cronologia, quando os seres humanos, por meio de narrativas, buscam transformar a sua existência e a do mundo em uma experiência de ordem temporal.

Narrar histórias, transmitir aos outros, informações factuais ou inventadas é a mais primordial forma de ensinar. As narrativas canalizam o tempo, permitindo a travessia do passado ao futuro pelas experiências que se constituem a partir delas. Sejam orais, pintadas em paredes ou produzidas através das mais recentes criações digitais, as histórias conectam o universo interior, carente de significados às percepções visuais do mundo.

Narrar também é *enganar* a morte. Buscar afirmar a permanência dos homens e mulheres, e do próprio mundo, diante da certeza de um fim. Como seres condenados pelo tempo a uma vida efêmera, para afirmar a sua presença e instituir uma continuidade, nada valem os feitos, os objetos, as coisas tantas que foram ou que serão ainda fabricadas pela engenhosidade humana, se não houver algo dito sobre elas. Narra-se a própria fabricação dessas coisas e de seus artífices. Só eles têm história, porque só eles têm histórias.

Portanto, as narrativas são resultado da própria consciência de tempo. Afinal, é para a existência não ser consumida por ele que se produz o conheci-

mento sobre o passado. Este estará mais presente na medida em que a realidade vivida com ele se pareça. Não obstante, construam-se narrativas que forjem um passado ou que digam menos a seu respeito do que sobre o presente que o narrou, as histórias nascem da vontade de afirmar uma legitimidade temporal.

Ao se contar uma história, acredita-se que a sua mensagem resista às mudanças e ainda conecte épocas às vezes distantes, sobretudo, se ela for capaz de engendrar um círculo hermenêutico de significação (RICOEUR, 1997), pois “o círculo hermenêutico entre narrativa e tempo não cessa assim de renascer do círculo que os estágios de mimese formam” (RICOEUR, 1997, p. 117). Desse modo, nosso tempo é resultado de todas as histórias que se ouviu contar: lendas, fábulas, mitos, com seus valores morais, mantiveram o passado em forma de crenças, imaginários e toda sorte de resíduos de um tempo não mais vivido, mas de alguma maneira presente. A base do conhecimento histórico é narrativa, e isso não é demérito, mas sim, uma dimensão própria desse saber.

Há vários elementos na trama, como nos chama atenção Paul Ricoeur (1997), que nos ajudam a perceber o tempo a partir de sentidos e significados que dialogam com a obra e fora dela. Assim, o tempo só se torna história na medida em que é narrado. Uma história é criada em um tempo, sobrevive ou não a passagem dele, e serve de vínculo entre distintos períodos. Ao se ler um romance, ou mesmo ouvir uma narração oral, estão presentes lá as marcações temporais, pois:

várias ordens e temporalidade podem engendrar uma mesma trama, competindo em jogos narrativos que tornam a intriga o espaço de uma liberdade elástica, porém, presa em uma relação dialética entre uma imaginação regrada e outra criadora. Ricoeur faz uma clara referência à Clifford Geertz (1978), demonstrando que, compreender o mundo de Mimeses I é, sobretudo, realizar um mergulho na densidade dos sistemas de significações simbólicas. Somente assim, será possível se reconstruir a teia de significados que dão inteligibilidade a um determinado ato (MENESES, 2009, p. 57).

Toda história dialoga com diferentes tempos narrativos. Ricoeur (1997) ressalta que toda história se realiza num tríplice mimese, uma tripla narrativa que põem em diálogo ao menos 3 tempos e espaços: o tempo e o local de onde a obra parte (Mimese I); o tempo e o espaço que a obra enseja (Mimese II); e o tempo e espaço para o qual a obra se dá ao mundo. Para o autor, não há enredo inteligível sem que sejam considerados esses pressupostos.

Mesmo quando a história cria um mundo imaginado no futuro, ou em outra época, é com o presente que ela dialoga e retira seus elementos de seu próprio tempo, “por mais fantástico que possa nos parecer, busca seus fundadores de sentido em uma gramática da ação viva cheia de significados” (MENESES,

2009, p. 56). Por isso, o tempo narrativo também decorre dessa dinâmica permeada de temporalidades, elaboradas e/ou já postas.

O conhecimento sobre o passado é mediado por narrativas. É a partir delas que as estruturas temporais se tornam inteligíveis. Enquanto ciência que lida essencialmente com o tempo, a história organiza tramas capazes de dar entendimento sobre os acontecimentos dos homens e mulheres no tempo (BLOCH, 1997). A ordenação temporal é o que orienta a interpretação do texto histórico, dotando-o de arcos temporais que demonstram em que momento as coisas acontecem umas em relação às outras. Ler a história, seja em um texto escrito ou imagético, verbal ou não verbal, pressupõe interpretar a articulação feita para representar a passagem do tempo, mas também é colocar em ação aquilo que Ricoeur chama de competência narrativa. Acompanhar uma intriga é, portanto, entrar em contato direto como a ordenação temporal que ela propõe.

Trazendo a discussão para o terreno do ensino de História, essa preocupação encontra ressonância na recém-publicada BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Quando trata da relevância do componente, reconhece que são as questões do tempo presente que interessam aos jovens, afirmando que “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (BNCC, 2018, p. 397). Esse diálogo entre passado e presente não se trata de um conhecimento em si, mas da mobilização de habilidades e competências que, na medida em que o aluno aprende a estabelecer uma comparação entre o tempo passado e o tempo presente, permita-lhe construir significados. Há aqui uma operação intelectual que pressupõe a existência de outras, a começar pelas noções de passado e presente, trabalhadas nos estágios escolares anteriores.

Não se pode pressupor que os alunos reconheçam automaticamente os sentidos dos tempos históricos quando expressos narrativamente. A BNCC rejeita tal ideia e defende o desenvolvimento da chamada atitude historiadora, que passa por um conjunto de processos e atividades pedagógicas necessárias para uma aprendizagem consciente e significativa. Mais ou menos intensamente, cada um desses processos defendidos pelo documento traz em comum as noções de tempo e temporalidade como ferramentas importantes. Especialmente os processos de comparação, contextualização e interpretação. A finalidade do desenvolvimento dessas competências e habilidades é a de que o aluno possa não apenas adquirir um repertório de conhecimentos sobre o passado, mas amplie crítica e sistematicamente sua experiência temporal. Não basta “ensinar” sobre o passado, é preciso criar meios para se desenvolver um raciocínio que instigue a percepção dos acontecimentos em uma multiplicidade de tempos.

Os objetos de conhecimentos escolares de História são organizados de modo que uma ordenação dos tempos orienta a lógica que relaciona passa-

do, presente e futuro. Dessa forma, faz-se necessária a construção de uma compreensão de tempo, de noções de temporalidade e, por consequência, a apreensão das categorias temporais na educação escolar. Pois, se o ensino de História já teve como motivações essenciais a formação de uma identidade nacional, associada ao imaginário de nação, passando pelo ideal de formar o cidadão crítico e ativo socialmente, talvez o objetivo do seu ensino hoje seja o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante lidar com um mundo transmutando-se em escala de aceleração singular, e possa enxergar-se para além dessa torrente, assim como compreender as transformações sociais em seu próprio tempo. Em um contexto tão orientado, e porque não dizer controlado pelo relógio, compreender e aplicar as noções de tempo são condições cognitivas a priori para o desenvolvimento do raciocínio histórico.

A aprendizagem histórica deve produzir no aluno o reconhecimento de sua condição temporal, tornando-o capaz de orientar-se a partir da interação entre presente e passado. E como tais questões se relacionam com o conhecimento estudado na escola, elas precisam estar presentes durante todo o ciclo de estudos. Pois, à medida que o estudante avança pelo árido terreno das factuais, é a competência de relacioná-las dentro uma compreensão mais ampla de seus significados que lhe permite mobilizá-los e atribuir um sentido de orientação para a sua vida.

Para Rüsen (2001), o homem interpreta o mundo e a si em função de suas intenções e de sua experiência do tempo por meio da consciência histórica. É a partir dela que se produz um sentido, tanto para aquilo que ele realizou como para seus objetivos, sendo a consciência histórica, portanto, “o modo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2001, p. 58). A intenção do agir e a necessidade de “constituir um sentido da experiência do tempo (RÜSEN, 2001, p. 59)” justificariam a produção de um conhecimento histórico. Entretanto, como o ser humano percebe essa experiência do tempo?

Para Koselleck (2014), isso se dá com o reconhecimento das recorrências, singularidades e transcendências, coexistentes no tempo enquanto percebidas. Ao pensar no universo da sala de aula como exemplo, o fato de ir todos os dias para a escola é uma repetição; os conteúdos ministrados são diferentes (as singularidades); mas existe uma crença que orienta as pessoas a frequentarem escolas, que as leva a acreditar que isso é importante para a sociedade. Esse tipo de reflexão precisa ser instigado quando se estuda um determinado acontecimento ou contexto, gerando uma salutar tensão entre alteridade e permanência. Rüsen diz que essa tensão se transforma numa consciência histórica quando articulamos a experiência do passado e a perspectiva de futuro com a “carência de orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p. 63). Ou seja, produz-se essa orientação pela relação do presente com outros tempos.

São justamente as narrativas históricas que possibilitam esse efeito. No entanto, embora essa operação possua intenções, é necessário que seus leitores sejam suficientemente competentes para significá-las, pois em História não se estuda o passado, mas uma série de passados, e cada um deles teve sua própria relação com os outros tempos. Quando se busca compreender o passado, está-se também tentando compreender o presente de uma outra época. Por isso, é necessário que o estudante de História se aproprie do que a BNCC chama de bases epistemológicas da História, “a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações” (BNCC, 2018, p. 400).

Contextualizar e interpretar as narrativas sobre o passado, comparando-o com o presente, exige saber operar as mesmas ferramentas usadas para construí-las, em especial as noções de tempo e temporalidade. Os textos de história estão imbuídos de termos que, por si, já denotam o quanto passado, presente e futuro estão articulados. Por exemplo, a noção de progresso. Sobretudo, as narrativas indicam ou induzem a uma ordenação, que em geral coloca passado ou futuro como parâmetro para entender o mundo. Ao se escrever sobre o passado ou mesmo sobre o futuro, já se produz uma interação temporal. Lá estará um antes, um durante e um depois. Aprender História vai muito além de apenas identificá-los.

## **O tempo, o cinema e o ensino de História**

Uma das formas mais evidentes de representação narrativa do tempo histórico é o filme. Independentemente de se tratar de um enredo que tem como pano de fundo um tema histórico propriamente dito, ele mobiliza uma série de situações que demonstram imgeticamente a passagem do tempo. Seja nas relações e interações entre instantes, ou nas intervenções e artifícios para significação contextual das cenas, o discurso cinematográfico transforma em imagens o sentido de impermanência das coisas.

Ao mesmo tempo, os filmes são o registro de um dado momento, fixando uma época no imaginário público. Essa cena do passado, ou de outro presente, instiga o raciocínio histórico, na medida em que leva o espectador a perceber continuidades e descontinidades no tempo. Vale ressaltar que filmes realizados no passado muitas vezes são projeções do futuro, e já servem à análise das expectativas criadas sobre o porvir.

Para além de uma representação imagética das transformações, muitas vezes os filmes produzem sentidos sobre a passagem do tempo. Daí surgem interessantes reflexões, como a ideia de uma evolução histórica e os significados práticos e morais do desenvolvimento técnico-científico entre os seres

humanos. Aqui, o cinema se mostra um potencial mediador para o debate em torno das noções de tempo histórico para o ensino de história, partindo da investigação sobre “como o filme com tema histórico, documental ou ficcional, traduz o presente ao representar o passado? Quais são as tensões internas do filme, pensadas a partir de sua estrutura narrativa, na tentativa de registrar ou representar os fatos históricos?” (NAPOLITANO, 2015, p. 243-244).

É preciso ressaltar que embora seja desejável que o professor compreenda aspectos semânticos gerais da produção fílmica, a exemplo, as questões colocadas por Aumont (2001), relacionadas ao ritmo e a função semântica sob os quais o filme se organiza, tais como planos longos, cortes rápidos, *flashbacks*, entre outros recursos da gramática do cinema. É fundamental compreendê-lo em suas camadas de historicidade, nos vários ritmos temporais que ele ensina dentro e fora de sua configuração. A experiência temporal deste, somada à competência de perceber o tempo quando representado e à própria noção de acontecimento, são os elementos que possibilitam a interação entre a imagem e quem a vê, quando se dá a construção de um sentido, aspectos fundamentais para o ensino, dessa maneira:

O que se apresenta como base fundamental das formas de pensamento ressaltadas, é a noção de que o cinema trás implícito um potencial de ensino, que pode ampliar os horizontes de aprendizagem dos jovens alunos. Esse apreço pelo potencial técnico e tecnológico do cinema é contrabalançado por considerações acerca de estratégias didáticas consideradas adequadas, que de uma forma ou de outra contribuirão para que se aprofunde a formação histórica do aluno (SOUZA, 2012, p. 80).

Com base naquilo que Aumont (2001) chama de tempo do espectador, é possível pensar no ato de ver um filme como uma experiência pessoal de viagem no tempo. Ao interagir com a narrativa fílmica, as imagens em movimento (editadas para produzir um significado) são assimiladas pelo espectador devido a sua competência de apreendê-lo, em termos didáticos. Esse exercício pode levar aos alunos exercitarem experiências de distinções temporais, construção de identidades, alteridade, mas também de memória. Aquilo que é visto imediatamente é entendido como o presente, o instante sobre o qual dialogam com as lembranças do passado e a expectativa sobre o que virá, ou seja, o futuro; que, segundo Aumont, relaciona-se a interpretação. Soma-se a isso o fato de se estar constantemente interagindo com imagens que aludem a situações de simultaneidade ou sucessividade.

A projeção do filme é um despejar de estímulos sensoriais que demandam diversos modos de percepção de tempo. Primeiramente, localizar o que se vê como o agora, o antes ou o depois, é apenas a mais elementar dessas tarefas, que



pode ser dificultada quando alguns filmes se propõem a apresentar seus enredos de maneira não linear. Muitos roteiristas experimentam formas e estruturas que subvertem a narrativa tradicional e exigem do espectador um esforço maior para organizar a torrente de imagens que processam passado, presente e futuro, cabendo a ele também fazer uma “edição intelectual” de tempos, já que “o sentimento do tempo não decorre, portanto, da duração objetiva dos fenômenos, mas sim de mudanças em nossa sensação de tempo, que resultam do processo permanente de interpretação que operamos” (AUMONT, 2001, p. 106).

Criar situações que acontecem em um mesmo tempo ou em tempos diferentes são elementos da narrativa fílmica e compõem a gramática do cinema. Consequentemente, precisam ser lidas pela audiência. É a partir da compreensão dessa estrutura de organização do tempo que o espectador pode significar a sequência de imagens que vê. Alguns recursos, como *foreshadowing*, ajudam a criar o senso de diacronia, pois estabelecem, a priori, objetos, palavras ou ações que serão retomadas e reinterpretadas, completando um arco narrativo.

A temporalidade é um aspecto recorrente nos chamados filmes de viagem no tempo. E por mais que estes incluam passeios pelo futuro, as *voltas ao passado* acabam atraindo especialmente a atenção do público, talvez porque o avanço a um tempo completamente desconhecido, ambientado quase sempre em um espaço estranho, pareça (embora não seja bem assim) mais desconectado da realidade. Já os filmes que sugerem uma possível volta a um tempo “já conhecido”, exigem uma série de preocupações e limitações, que acabam por gerar mais riscos para os produtores. Salvo o evento meramente ficcional de romper a barreira do tempo, o passado terá que ser reconstituído.

Os filmes que descrevem o futuro visualmente apresentam um potencial muito interessante em termos de raciocínio temporal, pois toda a *mise-en-scène* precisa ser pensada para contemplar a viabilidade daquilo que é visto. Pode acontecer um estranhamento se o que for descrito for diferente demais do tempo vivido pelo espectador, e essa improbabilidade acaba justamente impedindo que se construa uma história plausível entre presente e futuro. Em sua mente, o espectador precisa preencher o tempo que distancia a visão daquilo que o filme mostra e a realidade que ele enxerga em seu presente. A narrativa que representa o tempo precisa considerar a apreensão da mudança, que só será percebida quando considerada a relação entre alteridade e permanência.

Geralmente, os filmes de ficção científica possuem uma equipe de consultoria que atesta a plausibilidade de certos elementos de cena como possíveis evoluções do que já é conhecido tecnologicamente. E muitas vezes se toma conhecimento de pesquisas já em andamento que sugerem a aplicabilidade real e em curto prazo dessas ferramentas. No filme *2001: uma odisseia no espaço* (1968), um astronauta conversa com a filha por meio de um aparelho muito semelhante ao atual *tablet*, mesmo que na época nem se usasse telefone sem

fi. O que torna essa expectativa viável é o contexto da obra, ou o espaço de mimese I, como nos chamou atenção Ricoeur.

Se o enredo propunha uma viagem espacial em direção à lua (o que se concretizou no ano seguinte ao lançamento do filme), e as comunicações por áudio já eram realizadas, seria possível que imagens pudessem também ser enviadas em futuro próximo. Nessa perspectiva, mesmo as obras que se propõem a imaginar o futuro, carregam a marca de seu próprio tempo a partir de um espaço de experiências (KOSELLECK, 2006) compartilhado. Se o espectador é guiado pelo *flashback* de um personagem, é para o passado que a história vai seguir. E, neste caso, o presente vira futuro.

Há dois outros elementos que ajudam a compreender a representação do tempo nos filmes: a duração e a frequência. A primeira é importante porque aumenta ou diminui o esforço para construir a história a partir do enredo. Um filme pode durar apenas duas horas, mas representar um tempo muito maior, anos ou séculos. Mas é possível que um filme inteiro, ou alguma sequência, seja a reprodução exata do tempo de tela. É o chamado plano-sequência.

Ao usar essa técnica, o roteirista/diretor torna a experiência mais próxima da realidade porque equipara o tempo da tela com o tempo da história. Para Gaudreault e Jost, “o plano-sequência é evidentemente o exemplo perfeito da ‘cena’ fílmica, que respeita a cronometria dos eventos” (GAUDREAUT; JOST, 2009, p. 150), e segundo eles, isso acontece quando o tempo da narrativa equivale ao tempo da história. Aquilo que se vê no filme, portanto, no enredo, corresponde exatamente ao que precisamos entender da história. E essa é exatamente a percepção de tempo que temos nas ações cotidianas que realizamos. Nas narrativas historiográficas, tais recursos são usados pois o que é contado não reconstitui o tempo dos fatos, mas os representa, cabendo ao leitor “imaginar” a história.

Com relação à frequência temporal, seu uso permite que o espectador possa ir percebendo o jogo de diacronias lançadas pelo enredo narrativo. Situações que vão se repetindo, sejam pequenas alusões verbais, signos imagéticos, ações e atitudes dos personagens ou até mesmo uma sequência maior que pode se repetir em um tempo ou lugares distintos. Uma repetição integral de uma dada situação no filme não é algo comum. Porém, quando acontece, tem o intuito de estabelecer um arco diacrônico. Uma referência para que o público perceba de que forma aquelas duas situações, que podem estar distanciadas cronologicamente, aproximem-se mediante a sua interpretação dos fatos.

Enfim, a construção de uma compreensão de tempo, de noções de temporalidade e, por consequência, a apreensão de competências essenciais para a assimilação do conhecimento histórico, a partir do próprio reconhecer da historicidade da vida, tem no filme muito mais que uma possibilidade, uma ferramenta indispensável. Didaticamente, mais que uma simples exposição visual, o seu uso permite afetar a consciência histórica do aluno e propor uma

reflexão sobre a própria história enquanto representação da experiência do tempo, produto de interpretação e reconstrução. Para o diretor russo Andrei Tarkovski, “a consciência humana precisa do tempo para existir” (TARKOVSKI, 1998, p. 71). Mas o tempo não existe sem a consciência que a ele atribui um sentido, sendo este representado a partir de uma narrativa, como a escrita da história ou a montagem fílmica.

### **O site *O tempo no cinema*: Surgimento e objetivos**

Percebemos que há uma dificuldade entre os alunos em operar as categorias de tempo, especialmente em lidar com a compreensão da dinâmica alteridade-permanência suscitada nas narrativas. Aqui, nos dedicaremos a uma proposta de usos do tempo voltada ao público da Educação de Jovens e Adultos, preocupação reforçada pelo fato de se tratar de um ponto mais próximo do encerramento do ciclo de estudos na Educação Básica.

Principalmente na modalidade semipresencial, o contato mais próximo com os estudantes no momento das orientações causou-nos a impressão de que, mesmo havendo um esforço dos autores de livros de apoio em mobilizar o conhecimento histórico, procurando dar ênfase à relação entre o passado e o presente, isso surtia pouco efeito, o que era demonstrado não só nas conversas em sala de aula, como também na aplicação dos testes e sondagens realizados durante anos. Em geral, o entendimento de que estudar História resumia-se a absorver informações sobre o passado era o que prevalecia na significativa maioria dos casos.

Havia, assim, pouca associação entre suas vivências e uma experiência temporal coletiva. Ou seja, as histórias contadas nos livros didáticos estavam desvinculadas não só dos fatos do seu tempo, mas também de suas vidas. Deste modo, o intuito foi fazer uso dos filmes para ajudar aos alunos a perceberem alteridades e permanências representadas narrativamente, mediando, através do discurso cinematográfico, a apropriação das categorias temporais, como simultaneidade e sucessividade, levando em conta suas experiências e expectativas.

Sabemos que os problemas enfrentados pelos adultos no seu retorno aos bancos escolares são decorrentes de processos cognitivos não satisfatórios em etapas precedentes. Por esse motivo, o objetivo de contribuir para que os alunos construam noções de tempo e temporalidade já está sendo levada para o Ensino Fundamental. E, antecipando essa possibilidade, a parte propositiva dessa pesquisa pressupôs a não veiculação exclusiva com o público da Educação de Jovens e Adultos, servindo de suporte para professores das demais etapas da Educação Básica.

O plano inicial foi a confecção de uma página da web que apresentasse um guia de filmes para o trabalho com o tempo e temporalidade no ensino de História. No entanto, percebemos que poderíamos ampliar esse objetivo sem deixá-lo de lado totalmente. Em vez de um texto que mencionasse superficialmente os filmes (um catálogo com sinopse e ficha técnica) e no máximo apresentasse em linhas gerais o que na obra servisse de suporte em sala de aula, propusemos uma leitura mais profunda dos títulos com a produção de um material que permitisse ao professor educar o olhar para o uso desse meio, visando o desenvolvimento da competência de pensar historicamente dos alunos. Portanto, um produto que não tivesse a preocupação apenas de apresentar os filmes, mas que demonstrasse seu caráter de suporte para a apropriação das competências didático-pedagógicas que se articulam para a promoção da aprendizagem de História. Dessa forma surgiu o site: O Tempo No Cinema (<https://otempnocinema.com/>).



**Figura 1-** Página principal do site <https://otempnocinema.com>.

O site funciona como canal de diálogo e aprendizado, ao propor análises fílmicas para trabalhar tempo e temporalidade, direcionando especial atenção aos profissionais do ensino de História. Seu formato de um site favorece a ampla divulgação e acesso às sugestões. Por que não contemplar as experiências práticas em sala de aula? Posto que são as ações que nos fazem pensar e repensar os elementos teóricos, unir as duas coisas nos pareceu mais pertinente.

Sendo assim, articulamos uma atividade prática associada ao trabalho teórico: o *Planejando com cinema*. Esse grupo de pesquisa, coordenado pelo professor e pesquisador Josemar de Medeiros, tornou-se importante no contexto da pesquisa, pois é muitas vezes por meio dos encontros para ver e debater os filmes, com intuito de pensar seu uso em sala de aula, que surgem as ideias para a produção dos textos que serão publicados no site. As obras analisadas no planejamento geraram textos para a aba “filmes”, e a seção *Cine História* publicou as ações práticas que foram mobilizadas a partir dessa dinâmica. Todo

o processo foi contemplado – planejamento, análise e execução–, e como culminância ocorreu a divulgação por intermédio do site.



**Figura 2-** Página do grupo de pesquisa “Planejando com cinema” (<https://otemponocinema.com/planejando-com-cinema/>).

Além das seções *Filmes*, *Planejando com cinema* e *Cine História*, o site conta com a aba *Textos e telas*, em que são publicadas sugestões de leituras que servirão como suporte, tanto para uma necessária educação do olhar para os filmes, como pensar sua relação com a produção e difusão do conhecimento. Ressaltamos que, por mais que o conteúdo da página atraia mais a atenção dos profissionais que lidam com o ensino de História, é possível que sirva a um público maior, formado por pessoas interessadas em cinema e/ou história, que podem ser instigadas a reconhecer nos filmes um meio para o desenvolvimento da prática do pensamento histórico e quem sabe contribuir para um letramento fílmico/imagético.

Nossa preocupação foi elaborar algo que pudesse contribuir efetivamente com a prática em sala de aula, avançando a pesquisa sobre os usos de filmes na educação histórica. Ou seja, que esse produto fosse uma ponte entre a exposição das possibilidades pensadas e executadas, e o compartilhamento de algo que possa ser construído coletivamente, afetando a todos reciprocamente. Essa retroalimentação se pauta na própria lógica de continuidade que tem o site, pois não se trata de algo fixo, que apenas vai expor o que já foi feito e pensado. Ao contrário, vai “pressionar” a busca por novos filmes, e novos modos de vê-los como mediação na aprendizagem das categorias temporais.

Apesar de toda essa dinâmica, a principal função do site *O tempo no cinema* é mesmo a produção de reflexões sobre o tempo a partir dos filmes analisados. São, portanto, ensaios, em que mostro como o filme trata do tempo, e de que forma pode ser usado para se pensar a experiência temporal, o tempo histórico e a maneira como se lida com a presentificação do passado e do futuro. Não é

objeto do site expor planos, ou esquemas pré-elaborados, para serem aplicados em sala de aula. É sobretudo um instrumento para instigar outros usos, não só dos filmes nas aulas de História, como ressaltar a necessidade de apropriação de conceitos sem os quais não é possível aprender a aprender com a história.

Ao publicar os ensaios, procurou-se dar ênfase a confecção dos filmes como uma representação do tempo, demonstrando que neles as noções de tempo e temporalidade são discutidas, mostrando como essas obras são potenciais meios para desenvolver o raciocínio histórico. Por exemplo, como percebemos alteridades e permanências, sucessividades e simultaneidades presentes em uma narrativa. E, embora lancemos mão de uma descrição dos enredos, o objetivo é que os leitores visualizem as obras como meios para construir uma compreensão sobre o tempo e suas categorias.

Como é um site educativo, as cenas são descritas para que se possa perceber sua aplicabilidade dentro de um contexto pedagógico pré-estabelecido. Portanto, em alguns casos, é necessário pormenorizar sequências e até mesmo desfechos. Entretanto, faz parte do trabalho, a partir do uso de outras linguagens, ter acesso a essa experiência antes dos alunos, de modo que, para se utilizar a narrativa fílmica em sala de aula, é necessário estudar antes, não só como usá-la, mas ela mesma, como um texto que precisa ser pensado e até mesmo, desconstruído.

Os textos foram organizados de modo a conduzir os leitores a três estágios basicamente: um primeiro contato com o filme, a partir de sua apresentação, sobre o que trata, como se organiza a narrativa; a seguir, como enredo e narrativa da obra analisada podem contribuir para uma reflexão histórica, como articulam e ordenam o tempo; e, por último, como esses aspectos podem ser mobilizados na aula de História com o intuito de ajudar os alunos na apropriação das categorias temporais.

Portanto, os textos mostram como os filmes não só apresentam experiências do tempo, mas expõem distintas formas de temporalidade. Questões como: de que maneira passado, presente e futuro são articulados na obra, como a temporalidade é discutida no roteiro, como é possível educar nossa compreensão histórica a partir daquilo que é no filme demonstrado como argumentação, são frequentemente trazidas à tona nas postagens. Tais elementos são aprofundados na aba, “*Filmes*” na qual exercitamos várias formas da leitura fílmica associada ao ensino de história:

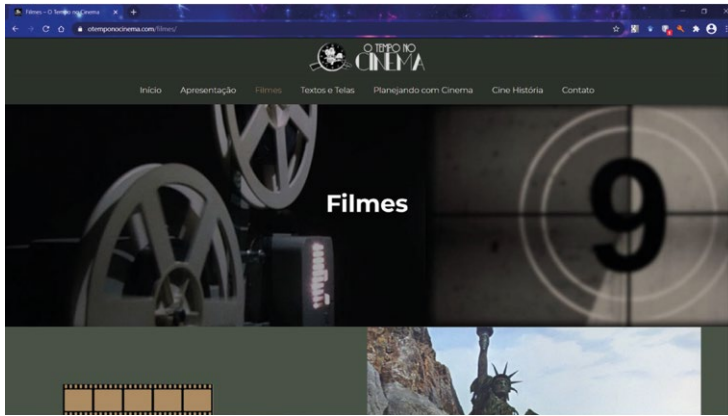


Figura 3 - Aba Filmes - discussão e análise de filmes: <https://otemponocinema.com/filmes/>



Figura 4 - Exemplo: Análise do Filme “O conflito das águas”: <https://otemponocinema.com/2020/01/07/conflito-das-aguas/>

Começamos este artigo falando sobre como o tempo ganha vida e sentidos a partir da necessidade humana de narrativas. São elas que agregam significado a sua existência e a propagam, sendo o ato de contar histórias uma maneira de expor nossa imersão na temporalidade. Os filmes são desdobramentos dessa trajetória, herdeiros da longa tradição de dizer ao tempo que somos do tempo, que passamos por aqui. Como recurso imagético, a arte do cinema reflete o mundo com o impacto da impressão de realidade, fixa a vida em movimento e conta histórias que representam sua época de produção, permitindo conhecer seus realizadores.

Como em outras modalidades narrativas, pode-se usar o filme para se pensar sobre o tempo, à medida que, como lembra Marcel Martin, é “apenas o



tempo, e só ele, que estrutura de forma fundamental e determinante a narrativa cinematográfica” (MARTIN, 2005, p. 270). É agora tecnicamente possível mudar o ritmo, oferecer outras perspectivas de duração. Congelar a imagem, fazer parecer que os acontecimentos se dão em câmera lenta ou de maneira mais acelerada que a percepção natural das coisas são artifícios usados para controlar o tempo. Além disso, a montagem cria significações quando justapõe distintos tempos.

De maneira semelhante, o que a narrativa histórica faz é manipular a percepção do tempo, tentando dar-lhe um caráter de objetividade. Sejam nos textos dos materiais didáticos ou quaisquer outros formatos de transmissão do conhecimento histórico, manipula-se o tempo. Ler essa operação é essencial para um raciocínio histórico crítico. O uso de filmes é um caminho para o desenvolvimento dessa competência.

### **A máquina do tempo: Relato de experiências com o curta-metragem *Barbosa***

Passamos agora a um relato de experiências e, ao mesmo tempo, reflexão, sobre como o site pode ser trabalhado a partir de contextos de ensino diversos. O autor da dissertação, Josemar de Medeiros, experimentou os usos do site no segundo semestre de 2020, em pleno isolamento social, portanto no contexto de ensino remoto. Foi realizada uma atividade pedagógica usando como mediação o filme *Barbosa* (1988), dirigido por Ana Luiza Azevedo e Jorge Furtado. Essa experiência, desenvolvida com sete turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, está inteiramente reportada em *O tempo no cinema*, e serve como exemplo do produto de pesquisa apresentada na dissertação de mestrado. Assim, passamos a expor a forma como o site disponibiliza o material de reflexão sobre o filme, trata do processo de planejamento das ações, além de permitir a divulgação e compartilhamento do trabalho com outros professores.

Como dito anteriormente, o ponto de partida para o uso dos filmes é a reunião do grupo de estudos, *planejando com cinema*. É do debate realizado com outros companheiros de docência que nascem as perspectivas de utilização dos filmes. O objetivo dos debates é fazer uma análise das obras, investigando elementos que possam mediar uma ação pedagógica nas aulas de Geografia e História. No caso desse último componente, trabalhar as questões que envolvem o raciocínio histórico a partir das categorias temporais exploradas no enredo.

A aba do site que tem o mesmo nome do grupo de estudos (figura 2) se destina a fomentar experiências do tipo, instigando outros professores a criar grupos de pesquisa e discussão, dentro de suas escolas. O relato dos debates visa incentivar a construção coletiva de possibilidades didáticas com o cinema.



Além de ver os filmes com antecedência e planejar com cuidado as intervenções didáticas que serão feitas a partir deles, é interessante expandir a experiência e considerar todas as competências e habilidades que possam ser desenvolvidas. Especialmente se esse trabalho tiver um caráter intercomponente. Então, tomamos como material de apoio os textos-base dos filmes quando forem adaptações. A seção *Textos e telas* tem como finalidade apresentar sugestões de uso desse material.

Com o curta-metragem *Barbosa*, tem-se três suportes para alimentar as discussões a partir do filme: seu roteiro e os dois escritos que lhes inspiraram, o livro *Anatomia de uma derrota* e o conto *O dia em que o Brasil perdeu a copa*, ambos escritos pelo jornalista Paulo Perdigão. Mesmo podendo ser considerados como elementos adicionais para contextualizar a produção do filme, a sugestão é que se possa desenvolver um projeto com a participação de outros componentes, principalmente da área de Linguagens e Códigos. Entretanto, para além da preocupação didática, o livro *Anatomia de uma derrota* e o conto *O dia em que o Brasil perdeu a Copa* podem ser lidos como formas de escrita do tempo.

No filme, somos apresentados a Paulo, um homem atormentado com a obsessão de voltar ao dia 16 de julho de 1950. Neste exato ponto da linha temporal, o Rio de Janeiro sediava a última rodada do campeonato mundial de futebol, e o objetivo de Paulo é mudar o desfecho dessa história, que culminou com a derrota do time brasileiro e a condenação do goleiro Moacir Barbosa, que supostamente havia falhado no lance que decidiu o jogo em favor dos uruguaios.

A estrutura narrativa, assim como os personagens, são extraídos do conto publicado em 1975. É nele que estão presentes, em especial, os elementos “ficcionais” da trama. O autor tem o mesmo nome do personagem do filme e isso não é uma mera coincidência. Ambos, personagem e autor, estiveram no estádio aos 11 anos de idade e presenciaram um dos episódios mais emblemáticos da história brasileira, conhecido como *maracanazo*. O conto foi republicado no livro *Anatomia de uma derrota*, em que Perdigão reconstitui não só a derrota, com seus personagens e dramas, mas o próprio tempo. É desta segunda obra, portanto, que toda a contextualização é transportada para a tela. A reação que se tem ao percorrer suas páginas é a de que, na impossibilidade de viajar fisicamente em uma máquina do tempo, o autor nos carregou junto com ele numa viagem pela sua memória reconstituída.

Não apenas como suprimento de informações, mas pela ambiência temporal que o livro captura, sua leitura é valiosa para os professores que desejarem utilizar o filme. No mínimo, pode ser uma ambientação para que o docente *respire* esse universo que transita entre o tempo da escrita da obra e o que ela pretende (re)construir. Essa dupla temporalidade está impregnada de sentidos e direções, já que Perdigão se esforça não só para mostrar o contexto no qual ele tinha 11 anos, mas vê-lo e revelá-lo com os olhos daquele menino. É nessas

idas e vindas que se percebe a passagem no tempo impregnada nas transformações sociais e físicas do Rio de Janeiro e do Brasil.

Além dessa imersão que conduz ao pensar historicamente, absorvidos pela empatia que criamos com a obsessão de Paulo por esse dia que nunca acabou, o livro apresenta, já em sua introdução, elementos que certamente ajudarão o leitor/professor que deseje organizar sua sequência didática, contemplando as categorias temporais como elementos para o desenvolvimento do raciocínio histórico. Nesse sentido, ao comparar passado e presente, é fundamental observar como cada contexto se relacionava com seu espaço de experiência e seu horizonte de expectativas. Conhecemos tanto o processo que levou à constituição daquele evento, como a repercussão que se seguiu a ele, com toda a *mitologia* que cercou àquele jogo. Além de uma ótima opção de leitura para a compreensão de um tempo em que transformações fundamentais marcaram a sociedade brasileira, o livro, assim como o conto indicam caminhos para debates em sala de aula, combinados a exibição do filme.

Além desse esforço de comparação entre o texto do conto e o filme, é possível trabalhar com o roteiro escrito para as filmagens. Perceber como ele é um elo entre a obra original e a versão filmada. Com isso, o aluno pode desenvolver outro tipo de cognição, que é a apreensão do processo. Há, nesse caso, duas transições: do conto para o roteiro; do roteiro para o filme. É interessante apontar transformações, perceber deduções e acréscimos na adaptação que dão forma a cada linguagem. Colocar o roteiro do filme nessa equação pode ser um encaminhamento para a produção de outros roteiros pelos próprios alunos, em trabalhos posteriores, inclusive na produção de vídeos com acompanhamento pedagógico.

O texto sobre o filme tem como título *A máquina de escrever o tempo*, aludindo a vários pontos que exploro ao longo da argumentação, com destaque para a ideia de que a narrativa histórica é uma forma de apreender o tempo e dar-lhe significados. Como se trata de um enredo que envolve viagem de retorno a um passado já vivido pelo personagem principal, o conceito de memória é uma possibilidade que se apresenta para discussão, já que é uma lembrança traumática de sua infância, que orienta as ações da história. O objetivo do viajante do tempo é alterar o fato gerador de um trauma, caminho aberto para um debate em torno da reescrita da história. Além disso, como o pano de fundo contextual é a realização da Copa do Mundo de futebol de 1950, ou mais especificamente, o emblemático jogo decisivo entre Brasil e Uruguai, a própria noção de acontecimento pode ser evocada pelo professor, devido à construção de uma memória coletiva em torno desse fato.



**Figura 5** - Análise do filme “Barbosa” (<https://otemponocinema.com/2020/07/16/a-maquina-de-escrever-o-tempo/>).

Inicialmente, seguindo o critério de divisão dos artigos em três partes, são expostos os imbricamentos entre fato e ficção, por meio dos personagens que, em si, misturam esses elementos. O Paulo que viaja no tempo é uma peça de ficção criada pelo jornalista Paulo Perdigão, mas é fruto de uma experiência real vivida pelo autor. O outro é Barbosa, o goleiro da seleção de futebol do Brasil, que acabou sendo condenado pelo fracasso do time, derrotado no jogo. O que Paulo quer é reinventar o passado. E, para isso, constrói uma máquina para reescrever o tempo. Um *deus ex machina*, aparecendo para dar um novo desfecho ao enredo, alterando os fatos. Embora esse fato não estivesse ainda se realizado, do ponto de vista de todas as outras pessoas que estavam no estádio com Paulo naquele 16 de julho de 1950, como este veio do futuro, temos dois tempos na tela.

É justamente a partir dessa caracterização inicial, na qual são apresentados enredo e os personagens com suas intenções e contextos de atuação na história, que é introduzida a segunda parte da análise, explicando como o filme trata dos significados da passagem do tempo, a partir da comparação entre o tempo do personagem Paulo que conhecemos inicialmente com 49 anos, em 1988, e seu eu no passado, com 11 anos, ao lado do pai, no estádio do Maracanã. É a partir do estabelecimento dessa dupla premissa temporal que o filme permite uma interpretação de sua estrutura narrativa, pautada na comparação e contextualização de cada época. Entretanto, há várias outras categorias de tempo imersas na interlocução das vivências desses personagens, na maneira como são articulados na intriga. Há camadas evidentes de experiências e expectativas e acima de tudo isso, inúmeras formas de ordenar os sentidos do tempo. Havendo diferentes passados, presentes e futuros na trajetória dos personagens.

Chamamos atenção para os aspectos espaciais do que é mostrado nas imagens, destacando como esses elementos são importantes para se comparar passado e presente pelo prisma das categorias mudança e permanência. Mas é na

terceira parte da análise, *Os possíveis usos didático-pedagógicos do filme Barbosa*, que o texto se dirige mais diretamente aos docentes, elencando as possibilidades de uso didático-pedagógico do filme, enfatizando as cenas e sequências que podem ser trabalhadas com os alunos.

Não é possível detalhar aqui todos os aspectos que são no site tratados. Portanto, ressaltamos apenas que no filme, além de mudar os fatos, Paulo queria documentá-los. Ele leva na viagem uma câmera de vídeo. É relevante pensar o significado da ação cotidiana de registrar momentos que consideramos importantes. Quando fazemos isso, estamos nos relacionando com o futuro enquanto expectativa. Fabricamos imagens que serão vistas no futuro, e sobre elas algum significado será produzido sobre o passado representado. No filme, vemos a presença de muitos elementos alusivos ao passado, como a narração do rádio.

Além de oferecer aos colegas docentes essa gama de sugestões de uso didático dos filmes, o site possui um espaço dedicado ao compartilhamento das experiências daqueles que quiserem expor seu trabalho com as obras discutidas. A princípio, a ideia é servir aos membros do grupo de estudos, *a posteriori*, será aberta para quaisquer leitores. À medida que foram sendo divulgados, esses projetos poderão servir de parâmetros para atividades que adicionarão outras perspectivas para o uso dos filmes. No caso de *Barbosa*, serve como *addendum* o fato de ter sido utilizado em um contexto de isolamento social, o que fortalece a certeza da potência do suporte audiovisual na educação à distância, e em um futuro breve, no ensino híbrido. Uma série de recursos típicos da modalidade EAD foi utilizada.

Nas primeiras semanas de agosto de 2020, foi discutido com os alunos do 9º ano um importante período de transição política no Brasil, que saía da ditadura do Estado Novo, comandado por Getúlio Vargas e começava o governo Dutra. É neste exato entroncamento temporal, em que logo depois se assistiu a volta de Vargas à presidência, que se passa a maior parte da história de *Barbosa*.

O objetivo foi dar início ao processo de sensibilização, motivando os alunos a pensar nas relações entre aquela época (o início dos anos 1950) e o contexto em que vivem, aproveitando a viagem no tempo do personagem Paulo para fazer isso. A partir daí, traçamos uma série de paralelos entre esses instantes, que, como se percebeu, estavam imbuídos de passados, presentes e futuros. Todavia, além de ser um mero despertar ou predição, aproveitamos essa travessia temporal para pensar sobre nossa relação pessoal e social com o passado, e até mesmo a presença desse passado em nossas existências.

A primeira etapa se deu com o envio do link para uma videoaula gravada pelo professor com o título de *A máquina do tempo*, uma pequena apresentação, relacionando o ambiente explorado na narrativa ao contexto histórico que iríamos estudar. Após a orientação para que eles vissem a videoaula, foi passado link para que pudessem assistir ao filme, disponibilizado na plataforma

*Youtube*. Ao final, solicitou-se que respondessem a três questionamentos, que tinham o fito de provocar uma reflexão histórica a partir da maneira como nos relacionamos com o passado.

De posse dessas respostas, discutimos a própria natureza do fazer histórico, já que adentramos em questões que envolvem o fazer e o escrever a história. De que maneira podemos interferir não nos acontecimentos (ou eventos) do passado, mas no seu registro, no passado que será por nós conhecido. Os questionamentos foram: em que sentido poderíamos considerar a História uma máquina do tempo?; o que aprendemos quando estudamos História?; e se você inventasse uma máquina do tempo e pudesse voltar ao passado, o que mudaria e por quê?.

Essas questões foram respondidas em formulários criados na ferramenta *Google Forms* e administrados por meio do ambiente digital Google Sala de aula. Ao todo, 147 alunos responderam a tarefa, o que me permitiu uma excelente amostragem para análise. Muitos deles interagiram com o professor ao longo da semana, que foi de 04 a 11 de agosto, via *WhatsApp*, para conversarmos sobre suas impressões gerais geradas pelo filme. Nesse caso, percebemos como esse recurso se mostrou um instrumento eficaz no sentido de provocar reflexões.

Enfim, de posse dos formulários, foi feita a leitura atenta. O material foi separado por blocos de perguntas e respostas, separadas as que possuíam características comuns. O intuito foi preparar um *feedback*, não corrigindo, mas fazendo comentários, pontuando aspectos das respostas, aprofundando as discussões com base nas ideias e pontos de vista que foram lançados. Esses comentários foram disponibilizados por meio da plataforma de *podcast* Anchor, na qual foi criado o + *História*, com o objetivo de, ao longo desse período de isolamento social, prolongar o debate com a exploração didática das opiniões dos estudantes.

Essa dinâmica teve o objetivo de evidenciar o intuito do site, que é de servir a uma ação reflexiva em torno dos usos de filmes para o desenvolvimento do raciocínio histórico do aluno à luz do reconhecimento da experiência temporal. Aprender a operar narrativamente essa relação entre passado, presente e futuro é se apropriar da ferramenta essencial para estudar e compreender a história, a partir da compreensão de como o tempo é significado e representado nessas narrativas.

Afinal, narrar a história é, acima de tudo, representar a passagem do tempo, dar-lhe um sentido. Sendo assim, qual o sentido que o passado tinha para o personagem Paulo no filme *Barbosa*? Essa é uma questão que, embora eu não tenha colocado diretamente para os alunos, acabou percorrendo nossa reflexão. A partir da jornada do personagem ao encontro do tempo que ele supunha poder mudar, os alunos entenderam o quão presente o passado está e influencia a nossa vida, individual e socialmente. Para Paulo, ele pesava como um trauma.

Acreditamos ser possível que as análises publicadas contribuam para que os interessados em História, especialmente os professores, repensem a aplica-

ção do recurso fílmico nas aulas, despertando ou reforçando a importância da leitura de imagens, que tanta presença possui atualmente. Aprender a ler e dialogar com elas é condição indispensável no contexto da educação no século XXI. E, embora já bastante discutida, mas ainda não superada, a ideia da utilização de filmes como simples ilustração dos objetos de conhecimento carece de intervenções didáticas que fomentem outros usos. O cinema produz discursos, propõe ideias e agencia formas de ver o mundo. É essa a sua potência, e é isso que precisa ser aproveitado em sala de aula, seu aspecto formativo, não meramente informativo.

Há, no filme e na História, um marcador comum: o tempo. Se este é nas imagens em movimento representado, o texto histórico faz dele seu material-base e a própria razão de ser. Nem haveria História sem que se reconhecesse o caráter temporal das coisas. Todavia, há no discurso fílmico muitas vezes o objetivo de traduzir a duração das coisas, de dar visibilidades às mudanças ou até mesmo ressaltar as permanências, sendo um potencial mediador para a educação histórica, dentro e fora da sala de aula.

A criação do site permite a continuidade da pesquisa, no sentido de que todas as experiências que forem sendo produzidas a partir desse ponto serão apresentadas e discutidas nele, como pontos de partidas e chegadas de uma interminável viagem entre espaços e tempos.

## Referências

**2001:** uma odisseia no espaço. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. Roteiro: Stanley Kubrick e Arthur C. Clark. Estados Unidos: 1968. 1 DVD (142 minutos). Color. Título Original: 2001: a space odyssey.

AUMONT, J. **A imagem**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BARBOSA. Direção: Ana Luiza Azevedo e Jorge Furtado. Produção: Gisele Hiltl. Roteiro: Giba Assis Brasil, Ana Luiza Azevedo, Jorge Furtado e Paulo Perdigão. Brasil. Ano de lançamento: 1988 (12 minutos) 1 DVD. P & B e color.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC ensino Fundamental e Médio, versão final homologada. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

GAUDREAU, A; JOST, F. **A narrativa cinematográfica**. Brasília: Editora UNB, 2009.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo: estudos sobre a história**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2005.

NAPOLITANO, M. A história depois do papel. *In*: **Fontes históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

O TEMPO NO CINEMA. Disponível em: <https://otemponocinema.com/>. Acesso em: 23nov. 2020.

PERDIGÃO, P. **Anatomia de uma derrota**. Porto Alegre: LP&M Editores, 2014.

Podcast + história. **A máquina do tempo**. Disponível em: <https://anchor.fm/josemardemedeirosacruz/episodes/A-mquina-do-tempo-ehqirg/a-a2stuul>. Acesso em: 23 nov. 2020.

PROUST, A. Os tempos da História. *In*: **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

Regimento Geral do ProfHistória. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1226/profhistoriaemrederegimentogeral.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoriaemrederegimentogeral.pdf). Acesso em: 25 out. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomos I, II, III, São Paulo: Papyrus Editora, 1997.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. *In*: SCHMIDT. Maria Auxiliadora; BARCA, I; MARTINS, E. R. (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da História**, volume 1: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

SOUZA, Éder Cristiano de. O uso do cinema no ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. **ESCRITAS**, V. 4, ISSN 2238-7188, p. 70-93, 2012.

MENESES, Sônia. As Faces de Hécate: formas narrativas na produção do acontecimento. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Ano VI, n. 1, p. 53-69 jan./jun. 2009.

TARKOVSKI, A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





## **Dos discursos sobre a mudança às demandas do ensinar História na transição dos séculos XX e XXI: A questão da renovação didático-metodológica na escrita escolar da História dos anos finais do ensino fundamental (1999-2017)**

*André dos Santos Velozo  
Maria Telvira da Conceição*

O presente artigo é fruto da pesquisa para a escrita da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Regional do Cariri – URCA e tem por escopo problematizar sobre a renovação didático-metodológica na escrita escolar da História a partir das obras didáticas de Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos Júnior. Teve como fonte os livros didáticos de História escritos e aprovados pelos autores citados para as séries finais do ensino fundamental nas edições do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD entre os anos de 1999 e 2017. O cerne do estudo foi a análise dos recursos didático-metodológicos de ensino e aprendizagem alocados às obras e os aspectos pedagógicos e históricos introduzidos por estes, sua caracterização e seus objetivos. Ou seja, como a escrita da História escolar se renova por meio dos recursos didático-metodológicos nas duas últimas décadas.

O ensino de História vivencia, no contexto da passagem do século XX para o século XXI, um período de importante transição. Transição no que tange ao modelo didático-pedagógico que rege o processo de ensino e aprendizagem; transição no que tange aos referenciais teóricos que conduzem a escrita dos livros didáticos de História; transição nos parâmetros normativos legais que regulam a educação de uma forma geral e o ensino de História, de forma particular; transição, ainda, no que se refere ao debate e à inclusão de novas ferramentas de ensino a partir de recursos pedagógicos e metodológicos.

Fora do campo disciplinar, no sentido acadêmico e também escolar, uma parte das demandas metodológicas de suas respectivas bases disciplinares acabou sendo objeto de políticas públicas de avaliação. Nesse sentido, o PNLD deve ser considerado um importante agente das transformações na escrita didática da História a partir da obrigatoriedade da avaliação pedagógica dos

livros didáticos destinados ao sistema público de ensino, instituída em 1999, para os anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, concordamos com as constatações de Bezerra (2017) quando afirma que

ao longo desses anos em que a avaliação foi se desenvolvendo, houve alguns ganhos: demarcação de referências de qualidade para os livros didáticos; melhoria na qualidade de muitos livros por parte de autores e editores; provocação de debates sobre o assunto nos meios de comunicação; despertar sobre o tema LD entre os professores do meio científico e da universidade. Enfim, o LD deixou, em certa medida, de ser um assunto de segunda categoria, nos meios científicos e acadêmicos, e começou a inquietar as pessoas interessadas e responsáveis pela educação no país; trouxe uma saudável inquietação à lucrativa empresa editorial de livros didáticos; e, principalmente, conseguiu retirar do acervo de livros distribuídos pelo MEC às escolas públicas uma série considerável de livros com problemas graves em relação ao conteúdo e a concepções danosas referentes ao ensino e aprendizagem. (BEZERRA, 2017, p. 80).

Portanto, os objetivos do ensino de História têm se transformado no transcorrer deste processo. Um dos elementos que ilustra bem as referidas mudanças são as inovações incorporadas nos livros didáticos. Nesse sentido, podemos observar que a escrita desses materiais acabou por abrir possibilidades, inclusive por exigência dessas políticas de avaliação, de atender essas demandas tanto no campo dos debates quanto da proposição de orientações didáticas e recursos de natureza metodológica. Mas como essa problemática se apresentou na produção da escrita escolar da História?

No primeiro Guia de Livros Didáticos dedicado aos anos finais do Ensino Fundamental, em 1999, já estava em evidência a urgência em torno da renovação dos aspectos metodológicos da escrita escolar da História, conforme texto:

Critica-se muito, e não é de hoje, a qualidade do livro didático na área de História. É patente a distância que existe entre os avanços conseguidos, nas últimas décadas, no âmbito das pesquisas e **das novas metodologias em História**, e a sua efetiva assimilação na prática do magistério e, especificamente, nos instrumentos de trabalho para auxiliar os professores. Essa distância, reconhecível em todas as áreas do conhecimento, é talvez maior no caso da História (BRASIL, 1998, p. 455, grifo nosso).

A partir de então, a preocupação com a escrita didática da História se amplia em termos de orientações e parâmetros normativos a partir do PNLD. A cada edição do programa, novas demandas e critérios são instituídos, im-

plicando diretamente em renovações e em novas inclusões e perspectivas nas obras de História para os anos finais do ensino fundamental.

Desta forma, não é fácil elaborar uma obra didática. Apesar de ser destinada à educação básica, sua escrita é algo complexo, na medida precisa dialogar com os saberes teóricos e pedagógicos de suas respectivas áreas e da ciência educacional. Nesse sentido, faz-se necessário que se contemplem os avanços didático-pedagógicos, além dos específicos da sua ciência de referência. O intento de qualquer livro didático, independentemente da área, não é somente a transmissão de informações. É, conjuntamente, a aprendizagem do aluno. Para tanto, faz uso de recursos diversos para auxiliar o professor em seu trabalho em sala de aula com vistas à aprendizagem do estudante, bem como para adequar-se às novas tendências e anseios de sua área de formação. Assim, qual é o lugar das dos recursos didático-metodológicos no processo de renovação da escrita escolar da História?

Primeiramente, recursos didático-metodológicos correspondem às estratégias pedagógicas e de construção do saber histórico incorporadas à escrita dos livros didáticos com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor e a aprendizagem do estudante em sala de aula. Na escrita didática da História, estão presentes nos textos-base, narrativa histórica que ocupa papel central no livro, e nos diversos recursos presentes em torno dele. No caso específico da escrita didática da História, tais recursos têm como objetivo contribuir para a aprendizagem e, do mesmo modo, possibilitar espaços a perspectivas de análise histórica em meio ao texto principal e em suas margens. Surgem a partir de demandas provenientes das leis e diretrizes educacionais e das (re)formulações nos saberes de referência na escrita da História e na Pedagogia.

Esses recursos contêm os métodos de aprendizagem da disciplina. Enfim, são os caminhos percorridos pelos autores e equipes técnicas responsáveis pela produção dos livros didáticos para favorecer sua utilização pelo professor e a aprendizagem pelo aluno. Estão, assim, intimamente ligados, tanto a proposta teórica quanto a pedagógica da obra. Podemos citar como recursos didático-metodológicos o texto-base, narrativa que conduz o processo histórico relatado no livro, e os recursos que estão atrelados a ele, tais como a iconografia didática, os *boxes* e seções complementares e os exercícios e questões propostas aos estudantes.

É impossível não constatar, ao se traçar um paralelo nas últimas décadas entre os livros didáticos da disciplina para os anos finais do ensino fundamental, a proliferação dos recursos didático-metodológicos. Entretanto, enquanto o texto-base contém traços de similaridade na escrita entre as diversas coleções didáticas analisadas nas edições do PNLD de 1999 a 2017, os recursos didático-metodológicos que o circundam vão promovendo a renovação na elaboração

das obras didáticas de História. Propiciam, ademais, suas singularidades em meio a enorme semelhança que as caracterizam.

São os recursos didático-metodológicos que vão promover um amálgama de fundamentos teóricos e pedagógicos na escrita do livro didático de História, tentando abarcar e absorver reivindicações e pautas diversas que surgem de diferentes nichos: das universidades, das escolas, das leis e diretrizes, dos editais do PNLD, da sociedade, do contexto histórico e do trabalho cotidiano do professor. Tornar o livro mais complexo e mais diverso tem sido a solução encontrada pelos autores de livros didáticos para conseguir mantê-los no mercado. A saída é não ter objetivos definidos a partir de um único viés do pensamento histórico. As obras adotam uma diversidade de perspectivas, tornando o livro didático cada vez mais multitarefa e antenado com as inovações pedagógicas e teóricas. Como chama a atenção Fonseca:

As mudanças curriculares ocorridas no Brasil a partir da década de 80 criaram a necessidade de materiais condizentes com os novos programas e, evidentemente, tal situação foi aproveitada por importantes editoras do país e muitas coleções destinadas ao ensino fundamental – sobretudo de 5ª a 8ª séries – foram lançadas [...] autores de linha mais tradicional, que publicavam livros há muitos anos, tentaram acompanhar as novas tendências, promovendo reestruturações em suas obras, adaptando-as as novas propostas, agora também novas necessidades de mercado(FONSECA, 2006, p. 65).

Todavia, vale ressaltar as especificidades e limitações do livro didático. Este reflete demandas diversas e limita-se em sua condição de síntese. Sua escrita restringe-se ao seu público-alvo e objetiva, fundamentalmente, a aprendizagem histórica, independentemente dos pressupostos teóricos que a inspiram. “Portanto, não podemos perder de vista que a condição de epítome é intrínseca à sua natureza e, por conseguinte, às peculiaridades de sua escrita” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 48).

Assim sendo, há demandas e limites na escrita didática escolar. Tais características devem ser consideradas ao serem estabelecidos quais serão os recursos didático-metodológicos adotados na produção dos livros escolares de História. O desafio é articular todas as exigências já mencionadas em meio a uma escrita síntese dos saberes históricos escolares. Para responder a esse desafio, “em geral, os autores de livro didático organizam a obra de forma eclética, apesar de se afirmarem vinculados a uma corrente historiográfica” (BITTENCOURT, 2004, p. 313).

O livro didático articula informação e aprendizagem, portanto, a partir dos recursos didático-metodológicos que o compõem. Pode-se afirmar que o livro didá-

tico é o “lugar onde se entrecruzam aspectos da História da Cultura com a História da Pedagogia” (GATTI JR., 2004, p. 29). Isso fica claro no Edital do PNLD 2014.

As coleções didáticas não devem estar focadas apenas no objetivo de explorar a maior quantidade de conteúdos conceituais. Boa é a obra didática que auxilia o professor e o aluno no trabalho com a metodologia da produção do conhecimento histórico, adequada ao nível de escolaridade a que se destina a coleção (BRASIL, 2013, p. 42).

Para analisar tais nuances, optou-se por dois autores dentre um universo de autores de livros didáticos nas sucessivas edições do PNLD para os anos finais do ensino fundamental, ou seja, 5ª à 8ª série, atuais 6º ao 9º ano. São eles: Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos Jr.

Gilberto Cotrim é professor de História da rede particular de ensino. Graduado em História pela Universidade de São Paulo, também tem formação em Direito. Possui mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie. Historiador com larga vivência no campo editorial, com obras publicadas para o ensino básico de História desde a década de 1980, Cotrim tornou-se um dos principais autores de livros didáticos de História no Brasil. A partir da edição do PNLD de 2011, as obras deste autor aqui analisadas passam a ser escritas em coautoria com Jaime Rodrigues, que é graduado em História pela Universidade de São Paulo e possui doutorado em História Social do Trabalho, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente, é professor na Universidade Federal de São Paulo – USP.

A escolha dos livros didáticos de Gilberto Cotrim deveu-se ao fato de ser o único autor a conseguir aprovar suas obras didáticas em todas as edições do PNLD após a avaliação pedagógica das coleções, a partir de 1999. Isto é, Cotrim, posteriormente com Jaime Rodrigues, conseguiu aprovar suas coleções didáticas nas edições do PNLD de 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. Nenhum outro autor conseguiu tal feito. Cotrim ajustou suas coleções aos princípios e critérios do Programa Nacional do Livro Didático e às demais demandas que atuam em sua escrita.

Alfredo Boulos Júnior é historiador. Mestre em Ciências, com área de concentração na História Social, pela Universidade de São Paulo – USP, possui doutorado em Educação, com área de concentração na História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Atuou como professor de História na rede pública e particular de ensino e em cursinhos pré-vestibulares. Atualmente é autor de obras didáticas e paradidáticas.

A escolha das obras didáticas do referido autor ocorre em virtude de dois aspectos: o primeiro refere-se à quantidade de coleções aprovadas desde 1999.

O autor, junto com sua equipe técnica, conseguiu aprovar suas coleções em cinco das sete edições do PNLD no período estudado: 1999, 2008, 2011, 2014 e 2017. Além disso, atualmente, suas obras têm sido as mais escolhidas entre os professores da rede pública de educação brasileira por meio do programa.

Com base neste entendimento, a pesquisa analisou quais foram os recursos didático-metodológicos utilizados na escrita escolar da História para os últimos anos do ensino fundamental com ênfase em alguns aspectos, entre eles a iconografia didática,

### **Ver para aprender: A iconografia nas obras didáticas de História de Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos Jr.**

A utilização de imagens como recurso pedagógico nos livros didáticos de História remete ao século XIX, quando já se incluíam ilustrações retratando personagens, cenas históricas e mapas históricos. A partir daí, dois fatores se aliam no processo gradativo de inclusão da imagem nos livros didáticos: a produção historiográfica, que passa a considerar variados e distintos temas de pesquisas e fontes, dentre elas as iconográficas; assim como o processo de evolução das técnicas e tecnologias em uma sociedade cada vez mais norteadas na utilização de imagens.

Atualmente, convivemos em uma sociedade extremamente marcada pela cultura visual. Recorrer a este recurso na escrita didática da História tornou-se cada vez mais frequente. Assim, os livros didáticos da disciplina, no final do século XX e início do XXI, vêm se adaptando aos contextos e aos avanços tecnológicos e adotam, cada vez mais e de forma mais variada, o recurso iconográfico como estratégia de construção de conhecimentos e como recurso didático-metodológico, com vistas à aprendizagem histórica.

Nesse contexto, a utilização de recursos iconográficos nos livros didáticos de História é uma de suas principais marcas nos dias atuais. Ao se analisar as obras didáticas, são notórias a disposição e a quantidade de recursos imagéticos. Os livros didáticos acabam passando a ter um perfil de revista ilustrada ou de páginas de sites da internet. As imagens passam a ter uma dupla função: a de tornar o livro mais diversificado e atrativo em sua escrita e de auxiliar no processo de aprendizagem histórica. Consolidam-se, assim, como recursos didático-metodológicos problematizadores, e fomentadores da construção do saber histórico, não mais apenas elementos ilustrativos.

O livro didático é um recurso polifônico e multimodal, pois contempla diversos tipos de linguagens: textual, iconográfica, documental. Ressalte-se que, assim como qualquer outra fonte utilizada na produção do conhecimento histórico, a iconografia no livro didático está vinculada à memória que se pretende expor, ao tipo de História que se pretende ensinar.

Foram analisados a partir da pesquisa os diversos empregos das imagens nas obras didáticas de História. Buscou-se perceber a quantidade de imagens, a diversificação destas e os objetivos dos usos nas sucessivas edições do PNLD. Ou seja, como se caracteriza a iconografia didática na escrita escolar da História das obras averiguadas.

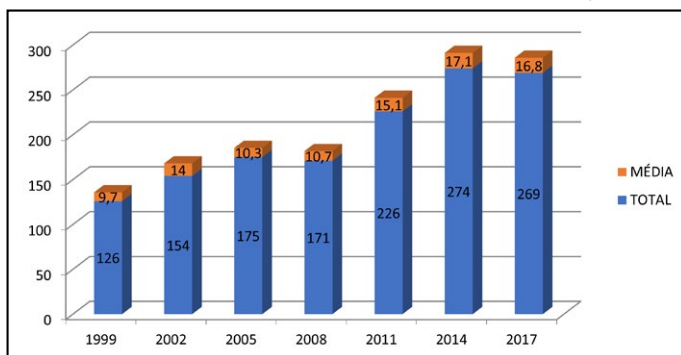
A partir da análise da iconografia, pôde-se perceber que a escrita didática de Gilberto Cotrim já se caracterizava, desde o PNLD de 1999, pela utilização expressiva de recursos iconográficos. Ora tais recursos são utilizados como suportes metodológicos relacionados à análise histórica, ora como pedagógicos e ora somente como ilustrações. Com o decorrer das edições do programa tais obras recorrem, cada vez mais, às questões iconográficas e aos cuidados e requisitos básicos para o seu uso como subsídio à aprendizagem histórica.

Percebe-se que a escrita didática de Gilberto Cotrim, entre 1999 e 2017, evidencia, em linhas gerais, a transição de uma iconografia matizada pela tradição a partir da reprodução de quadros e gravuras pertencentes a uma galeria da História oficial à diversidade de recursos iconográficos que dialogam com novas propostas para o ensino de História. Algumas conclusões sobre o uso das imagens e recursos iconográficos nas obras didáticas de Cotrim (que passa a escrever em parceria com Jaime Rodrigues a partir do PNLD de 2011) são possíveis com a análise dos dados coletados.

A primeira refere-se ao significativo aumento do número de imagens e ilustrações nas obras didáticas. A segunda corresponde à variedade de utilização enquanto recursos didático-metodológicos, podendo ativar possibilidades diversas de ensino e aprendizagem. Os recursos iconográficos passam a estar presentes em todas as seções da obra: da abertura dos capítulos, passando pelo texto-base e seções complementares, às atividades sugeridas. A terceira diz respeito ao aumento na diversidade de tipos de recursos iconográficos que são alocados à escrita dos livros didáticos de História no período de 1999 a 2017, os quais passam a ser compostos por fotografias, mapas, quadros comparativos e explicativos, gráficos e tabelas, linhas cronológicas, charges, cartuns e ilustrações produzidas a partir de recursos editoriais próprios.

Essa diversidade está diretamente relacionada aos conteúdos que são trabalhados. Quanto mais próximos no tempo, maiores as possibilidades de utilização de recursos imagéticos variados, como fotografias, gráficos e tabelas, charges e cartuns (estas, por exemplo, só começam a aparecer nos livros do oitavo ano em virtude do tratamento de acontecimentos históricos mais próximos do presente). Aumenta, dessa forma, a quantidade de imagens utilizadas, como aponta o gráfico subsequente:

**Gráfico 1**– Evolução da quantidade de uso das imagens nas edições do PNLD de 1999 a 2017 nas obras de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues

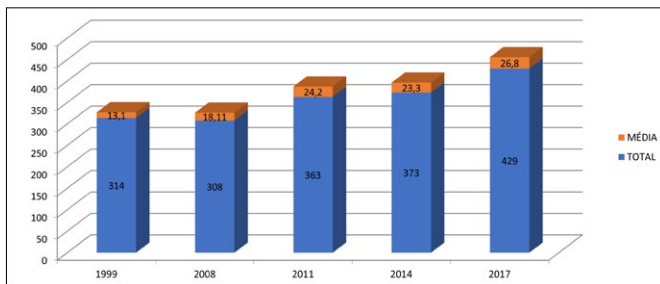


**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

Quanto às obras de Boulos Jr., é impossível desvincular sua produção didática na presente pesquisa do quantitativo de recursos iconográficos contemplados<sup>1</sup>. Os livros didáticos do autor, desde a edição do PNLD de 1999, são recheados de imagens. Paulatinamente, esses recursos passam a ser elementos que disputam com o texto-base a centralidade da escrita. Para cada edição do PNLD, com maior ou menor densidade, os recursos imagéticos compõem elementos fundantes da sua proposta metodológica e pedagógica. Conforme justifica o próprio autor: “a imagem de uma fotografia ou de uma obra de arte, de uma ilustração pode, para as crianças, falar mais forte que um texto” (BOULOS JR., 1997, p. 5).

De modo geral, na sua escrita didática, os recursos iconográficos ora são tratados com mera ilustração, ora com finalidade de trabalhar as noções conceituais do conhecimento histórico. Outra característica marcante é o expressivo aumento no uso de imagens, como aponta o gráfico que segue:

**Gráfico 2** - Evolução da quantidade de uso das imagens nas edições do PNLD de 1999 a 2017 nas obras de autoria de Alfredo Boulos Jr.



**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

1 Alfredo Boulos Júnior é pesquisador sobre a iconografia didática nos livros de História. Sua tese de doutoramento intitulou-se *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004*.



Percebe-se, portanto, que o uso dos recursos iconográficos é uma marca nas obras didáticas do referido autor. Não à toa que, em se comparado às obras didáticas nas edições do PNLD de 1999 e 2017, percebe-se que a média de recursos iconográficos utilizados por capítulo dobrou em seu uso na tessitura das obras didáticas do autor.

Enfim, nas obras dos dois autores analisados, os recursos imagéticos, que eram expostos inicialmente predominantemente no texto-base e com um caráter ilustrativo ou de complemento à escrita textual, tiveram sua função ampliada. Passam a possibilitar ao estudante uma maneira de concretizar noções abstratas de tempos e conceitos históricos com uma abordagem mais ampla e complexa, contrapondo versões históricas e relacionando aspectos abordados no texto com problemáticas ou temáticas do presente. Por meio disso, o estudante do ensino fundamental pode começar a perceber que a escrita da História é assentada sobre os vestígios deixados pela humanidade que, selecionados pelos historiadores, vão contar uma versão da História que não é única.

São utilizados ainda como forma de aproximar os conteúdos históricos dos saberes prévios e do cotidiano dos alunos; de atrair a atenção e o interesse dos estudantes que, de uma maneira mais densa ou mais superficial, vivem imersos em um mundo recheado de imagens e de experiências visuais; de auxiliar na construção didática de saberes históricos a partir de comparações, exposições e sátiras; de contribuir para que o estudante se localize no espaço e no tempo, através dos mapas e linhas do tempo, por exemplo. Além de tudo isso, passam, cada vez mais, a ser utilizadas nas atividades e questões propostas aos alunos, servindo como componente suplementar ou principal na análise dos saberes escolares apreendidos pelos estudantes.

Todas as inovações historiográficas ou pedagógicas do livro tornaram imprescindível o emprego de imagens. A cada nova abordagem, o uso da imagem se faz presente na construção da aprendizagem histórica. Isso se reflete em toda a estrutura do livro, marcada, cada vez mais, pela inclusão de estratégias didático-metodológicas a exemplo de *boxes* e seções complementares ao texto principal.

## **O papel dos *Boxes*<sup>2</sup> e seções complementares na escrita didática da História**

Como já foi exposto, na transição dos séculos XX para o XXI, boa parte das renovações e inovações no pensamento histórico e pedagógico passa a ser o mote que guia a escrita didática da História, sobretudo como contraponto, para promover uma abordagem do conhecimento histórico escolar com

---

2 *Boxes* são compartimentos. São nichos utilizados na escrita didática com o objetivo de potencializar um aspecto ou uma perspectiva analítica não contemplada no texto-base.

a finalidade de romper com a escrita tradicional da História, marcada pela linearidade, pela ênfase nos aspectos políticos e econômicos e eurocêntrica. A cada novo elemento, a cada mudança e para cada demanda é incluído um novo recurso didático-metodológico na escrita escolar da História. Os *boxes* e seções complementares se multiplicam e absorvem a necessidade de renovação didático-metodológica almejada pelos atores e editoras.

O mapeamento dos *boxes* e seções complementares foi realizado com o escopo de perceber os tipos de recursos, os objetivos para os quais foram inseridos nas obras e a quantidade. Percebeu-se, no decorrer da análise, a inclusão de recursos metodológicos que tratam ou incluem os seguintes tópicos: a averiguação dos saberes prévios dos alunos, demanda surgida no campo da pedagogia e incorporada pela História; a problematização de fontes ou documentos históricos; o questionamento do conceito de verdade histórica, abordando que a História não possui verdades herméticas; a abordagem do cotidiano e das mentalidades, com o tratamento de assuntos relacionados ao dia a dia dos povos ou sociedades estudadas; e temas diversos, que incluem o estímulo à aquisição de habilidades relacionadas à leitura e interpretação de textos e imagens, à relação presente-passado e ainda à inclusão de perspectivas históricas que incluem grupos sociais que, no bojo da História oficial, foram excluídos ou estigmatizados, como negros, mulheres e índios.

Nas obras escritas por Gilberto Cotrim, percebe-se o amadurecimento de uma escrita didática mais dinâmica, com mais componentes e recursos em comparação à escrita didática do autor predominante antes da avaliação pedagógica do PNLD. No decorrer do período entre 1999 e 2017, os recursos dos *boxes* vão sendo incluídos ou excluídos a partir das novas demandas que surgem com a avaliação das obras e com a aceitação nas escolas. Perspectivas de análises históricas e ferramentas pedagógicas vão sendo alocadas às obras, trazendo novas abordagens. As seções complementares, inicialmente dispostas de forma exclusiva no final do texto-base, deixam de estar isoladas e são incluídas em meio à escrita principal, dialogando com a mesma.

Questões relacionadas às finalidades do ensino de História são abordadas de maneira específica a partir das seções complementares nas obras de Cotrim. Podemos citar, por exemplo, a problematização do conceito de verdade histórica e a análise de documentos e fontes históricas que expõem o cotidiano e as mentalidades das sociedades estudadas, as quais não haviam sido incluídas no texto-base. Tais constatações se refletem na tabela subsequente:

**Tabela 1** - Evolução dos boxes e seções complementares nas obras didáticas de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre as edições do PNLD de 1999 e 2017

| ANO  | SABERES PRÉVIOS | FONTES HISTÓRICAS | VERDADE HISTÓRICA | COTIDIANO E MENTALIDADES | TEMAS DIVERSOS |
|------|-----------------|-------------------|-------------------|--------------------------|----------------|
| 1999 | -               | X                 | -                 | X                        | X              |
| 2002 | -               | X                 | -                 | X                        | X              |
| 2005 | X               | X                 | -                 | X                        | X              |
| 2008 | X               | X                 | -                 | X                        | X              |
| 2011 | X               | X                 | X                 | X                        | X              |
| 2014 | X               | X                 | X                 | X                        | X              |
| 2017 | X               | X                 | -                 | X                        | X              |

**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

No que se refere às obras de Alfredo Boulos Júnior, é possível perceber que o autor possui uma escrita, nas edições PNLD aqui analisadas, que pode ser dividida em duas etapas no que se refere à inclusão de seções complementares. A primeira refere-se à edição aprovada para o PNLD de 1999, intitulada *História Geral: Moderna & Contemporânea*. A referida obra didática já possuía uma diversidade de seções complementares que se relacionam diretamente às discussões que se travavam no período de sua escrita e que foram dispostos no final dos textos-base.

A segunda etapa refere-se às coleções aprovadas nas edições do PNLD de 2008, 2011, 2014 e 2017, intituladas *História: Sociedade & Cidadania*. Nesse período de produção, o autor pautou sua escrita a partir da inclusão de recursos didático-metodológicos que possibilitam o tratamento de aspectos pedagógicos e históricos a partir dos *boxes*. O livro didático vai se renovando na medida em que novos compartimentos são introduzidos. Nesse sentido, percebe-se que houve uma evolução, conforme indicam os dados abaixo:

**Tabela 2** - Evolução dos boxes e seções complementares nas obras didáticas de Alfredo Boulos Júnior entre as edições do PNLD de 1999 e 2017

| ANO  | SABERES PRÉVIOS | FONTES HISTÓRICAS | VERDADE HISTÓRICA | COTIDIANO E MENTALIDADES | TEMAS DIVERSOS |
|------|-----------------|-------------------|-------------------|--------------------------|----------------|
| 1999 | -               | -                 | -                 | X                        | X              |
| 2002 | -               | -                 | -                 | -                        | -              |
| 2005 | -               | -                 | -                 | -                        | -              |
| 2008 | X               | -                 | X                 | X                        | X              |
| 2011 | X               | X                 | -                 | X                        | X              |
| 2014 | X               | X                 | X                 | X                        | X              |
| 2017 | X               | X                 | -                 | X                        | X              |

**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

Nas edições do PNL D entre 1999 e 2017, a partir das seções complementares, é possível constatar aspectos históricos e pedagógicos relevantes para o autor. Questões como a aferição dos saberes prévios dos estudantes, para que o docente possa ter um norte de como direcionar suas aulas e metodologias para a aprendizagem histórica; da interpretação de fontes históricas, fazendo com que o estudante tenha autonomia para construir saberes; da problematização do conceito de unicidade da verdade histórica, apesar de tal perspectiva não ser incluída no texto-principal. Além destes, outros aspectos são contemplados a partir dos *boxes* que dizem respeito uma diversidade de temáticas de interesse do debate historiográfico atual: da história do cotidiano e das mentalidades às lutas empreendidas por grupos sociais silenciados e estigmatizados pela História oficial. Tais perspectivas de renovação da disciplina encontram-se mais desenvolvidas nas seções complementares do que no texto principal.

Percebe-se, portanto, que os *boxes* ou seções complementares nas obras didáticas analisadas estão articulados às transformações no pensamento historiográfico e pedagógico nas duas últimas décadas. Constituem uma forma dos autores renovarem sua escrita, sem excluir ou secundarizar a perspectiva de escrita escolar canonizada pela tradição que, como o próprio Guia dos Livros Didáticos de 2017 aponta, é a opção mais escolhida entre os professores no Brasil e que, conseqüentemente, define a produção editorial. Observa-se, por exemplo, que na edição do PNL D de 2017 não havia nenhuma coleção que escapasse à narrativa linear cronológica e integrada na escrita didática da História. Assim, os *boxes* e seções complementares possibilitam, nesses livros, a diversidade que é cobrada pela renovação da História e pelo próprio PNL D, sem abrir mão igualmente de uma perspectiva tradicional no tratamento do conteúdo historiográfico.

O livro didático de História assume, desta forma, diversas demandas. Todas elas passam a ser aferidas e verificadas a partir de exercícios e atividades sugeridas aos estudantes. Tais mecanismos estão diretamente ligados aos objetivos do ensino da História e as ações de ensino e aprendizagem direcionadas pelos professores.

### **E aí, aprendeu? Atividades e exercícios enquanto recursos didático-metodológicos.**

Toda disciplina escolar está diretamente relacionada às suas finalidades, as quais definem seus conteúdos e métodos de aprendizagem e estão atreladas a contextos históricos. Assim, a disciplina História transitou por percursos e por finalidades distintas ao longo dos dois últimos séculos. (Re)modelou-se, portanto, em termo de conteúdo, a serem ministrados, e de abordagens didático-metodológicas. Dentre tais abordagens, destacam-se as formas pelas quais o ensino de História pauta o processo de averiguação e de avaliação da apren-

dizagem por parte dos estudantes mediante questões, atividades e exercícios propostos nos livros didáticos de História.

O ensino de História, no contexto do século XIX e boa parte do século XX, tinha por objetivo primordial a memorização dos conteúdos. Saber História era dominar informações, “arquivar” a maior quantidade possível de datas e acontecimentos. Pautado no modelo predominante de escrita e de ensino de História no período, aprender era memorizar. Como chama atenção Bittencourt:

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida para os alunos para o sucesso escolar. Tal concepção de aprendizagem, fundamentada na capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o “exercício da memória”, constituindo os chamados *métodos mnemônicos* (BITTENCOURT, 2004, p. 68-9).

Este método criou um verdadeiro *modus operandi* para o ensino da História. Por mais que se transformassem as teorias históricas que o sustentavam, o modelo de abordar e avaliar a aprendizagem histórica assentava-se na reprodução de saberes prontos e acabados. Tidos como verdades absolutas, os saberes históricos não poderiam ser questionados, apenas reproduzidos.

As mudanças que se verificam nos recursos didático-metodológicos relacionados aos exercícios, atividades e questões propostas nos livros didáticos de História vão ocorrer, com mais ênfase, na transição dos séculos XX e XXI. Os conflitos e embates não giravam mais em torno somente dos conteúdos a serem ensinados, incluíam-se, também, as formas de abordá-los. Pensava-se em um cidadão crítico, em uma História crítica e na (re)definição do conceito de sujeito histórico.

No Guia de Livros Didáticos do PNLD de 1999, já se explicava a necessidade das atividades e questões propostas nos livros didáticos de História ter como função auxiliar no desenvolvimento do raciocínio crítico do estudante. Na parte específica da disciplina História, o Guia expõe que:

As atividades e exercícios devem não apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades e estimulando a observação, a investigação, análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação (BRASIL, 1999, 462-63).

A avaliação dos livros didáticos passa a dispor, a partir de então, de critérios instituídos em edital e através das resenhas do Guia dos Livros Didáticos, de elementos que passam a nortear a escrita e as mudanças que devem ocorrer nas atividades e questões inseridas nos livros. A cada crítica contida nas resenhas,

explícita está a necessidade de reformulação das obras didáticas. A cada edição do PNLD nota-se que as críticas direcionadas a partir da avaliação pedagógica instituída pelo programa promovem mudanças na escrita didática da História.

No edital de convocação para a inscrição das obras do PNLD de 2017, no anexo III, que trata dos princípios gerais, fica claro que:

De outra parte, os progressos efetuados nas últimas décadas nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva não podem ser esquecidos. Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os estudantes a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo estudante, de um conhecimento significativo e condena esse estudante a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2016, p. 40).

Percebe-se, portanto, a manutenção de determinados postulados do programa entre as edições do PNLD de 1999 e 2017 relacionados à função de promoção da autonomia e do poder de compreensão histórica, e não de memorização, que devem ser acionados a partir das atividades contidas nas obras didáticas. Sugere-se, no edital do PNLD de 2017, que as atividades devem romper com a dicotomia entre ensino-pesquisa e teoria e prática. Isto deve ser feito a partir de abordagens diversas, tendo em vista as distintas realidades escolares e com foco nas tendências atuais do pensamento histórico. O programa parte do pressuposto que não dá para o jovem do século XXI assimilar um ensino desconectado, pautado na informação e no conteudismo, e sem ligação com o mundo em que ele vive.

Na investigação das atividades, exercícios e questões propostas nos livros didáticos aqui selecionados, partiu-se da seguinte metodologia: inicialmente, estes foram analisados em sua organização, aspectos gerais e objetivos. A partir daí, buscou-se perceber se estão contidos ao longo de todo o capítulo; se são sugeridas propostas de trabalhos em grupo; se utilizam suportes diversos em sua elaboração, como mapas, imagens, documentos históricos, textos variados; bem como se existem atividades de múltipla escolha e se há sugestão de trabalhos de cunho interdisciplinar.

Na coleção de Gilberto Cotrim, *História & Reflexão* para o PNLD de 1999, logo na apresentação do livro, o autor afirma que “o estudo da História foi enfocado de forma a desenvolver a *reflexão do aluno e não apenas sua memória*”. Preliminarmente, portanto, compreende-se que a obra contemplaria atividades diversas e que versariam sobre habilidades variadas que vão além da reprodução e memorização.

Na prática, o que se percebeu foi uma obra que alterna modelos de questões e atividades sugeridas aos estudantes. Com predominância de atividades individuais, os exercícios e atividades são curtos e objetivos. Utilizam, em sua maior parte, comandos reflexivos (elabore, explique, interprete, crie, entre outros) e, apesar de assentadas na análise do texto principal, visam predominantemente sua interpretação, não a memorização. O maior foco é a apreciação de aspectos políticos, econômicos e sociais por parte dos estudantes. Há ainda, entretanto, uma significativa fração das atividades que sugere a reprodução de passagens do texto-base ou que solicitam do aluno a complementação ou correção de textos já prontos, desestimulando sua capacidade de produção autônoma.

Percebe-se ainda uma escrita assentada na finalidade de demonstrar aos alunos que a História é marcada por um processo de empoderamento político e econômico de determinados grupos sociais (classes dominantes, nobreza, burguesia, elites, poderosos... são termos bastantes presentes na escrita do livro e nas atividades sugeridas) em detrimento da maioria da população. Ao mesmo tempo, não enfatiza uma percepção ampliada de sujeito histórico. As atividades sugeridas muito timidamente fazem relações com o presente e com as singularidades e diversidades dos espaços e dos contextos históricos.

No decorrer do período analisado, as atividades e exercícios sugeridos aos estudantes são, dentre os recursos didático-metodológicos analisados, os que mais adensam mudanças na escrita de Cotrim. Paulatinamente, o autor e sua equipe técnica ajustam as suas obras aos anseios oriundos do PNLD, da História e da Pedagogia.

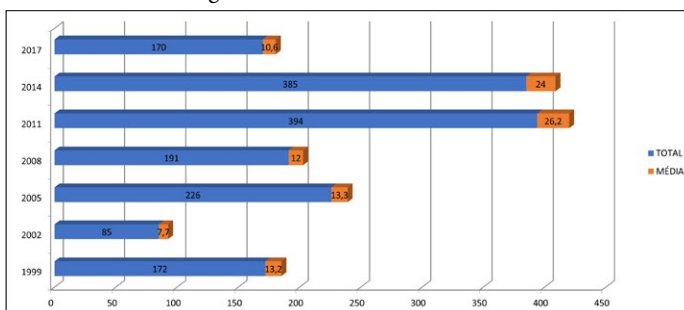
As atividades e questões propostas passam a problematizar conceitos históricos relevantes, tais como sujeito, tempo e fonte histórica, ao passo em que estimulam a pesquisa e a produção autônoma do estudante, além de questionar o conceito de verdade histórica (apesar de o texto principal ainda trabalhar pouco nessa perspectiva e firmar-se como uma verdade). Passam, ainda, a induzir o trabalho em grupo e de pesquisa e a incluir sugestões de atividades que envolvem diferentes áreas do conhecimento, conforme ilustra a tabela e o gráfico que seguem:

**Tabela 3** - Evolução nas atividades sugeridas nos livros didáticos de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre as edições do PNLD de 1999 e 2017

| ANO  | Sugestões de trabalhos em grupo | Atividades de múltipla escolha | Atividades em todo capítulo | Utilização de suportes diversos | Sugestão de trabalho interdisciplinar |
|------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| 1999 | -                               | -                              | X                           | -                               | -                                     |
| 2002 | X                               | -                              | -                           | X                               | -                                     |
| 2005 | X                               | -                              | X                           | X                               | X                                     |
| 2008 | X                               | -                              | X                           | X                               | X                                     |
| 2011 | X                               | -                              | X                           | X                               | -                                     |
| 2014 | X                               | -                              | X                           | X                               | X                                     |
| 2017 | X                               | -                              | X                           | X                               | X                                     |

Fonte: Sistematização do autor, 2018.

**Gráfico 3** - Quantidade de questões propostas nos livros didáticos de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre os PNLD de 1999 e 2017



Fonte: Sistematização do autor, 2018.

Já nos livros didáticos aprovados por Alfredo Boulos Jr., para a edição do PNLD de 1999, intitulada *História Geral: Moderna e Contemporânea*, nas atividades sobre o texto-base, há uma predominância de questões individuais. Não utilizam suportes diversos, como imagens e mapas, nos enunciados das questões, caracterizando-se por serem textuais, curtas e objetivas e com predomínio de comandos interrogativos (quem, quando, como, etc.). Em menor parte, são incluídos comandos reflexivos (explique, comente, defina...). Há poucas relações com o presente e, de forma preponderante, têm a finalidade de repetição do texto principal. Não há atividades dispostas em todo o texto do capítulo, tampouco questões que sugiram ações ou estudos interdisciplinares ou que averiguem os saberes prévios dos alunos. Nas atividades dos textos complementares há mais liberdade para a interpretação autônoma do aluno e relações entre o passado e o presente.

No PNLD de 2008, o autor aprovou a coleção *História: Sociedade e Cidadania*. Logo na apresentação do livro didático, afirma: “nos esforçamos para estimulá-lo a comparar, debater, analisar e interpretar, a fim de ajudá-lo a refletir sobre o presente, a partir de uma perspectiva histórica” (BOULOS JR.,



p. 5, 2006). Preliminarmente, a partir de tal exposição, compreende-se que os recursos metodológicos empregados nas atividades, exercícios e questões propostas no livro irão possibilitar uma variedade de empregos e de finalidades. Demandas que passam a ser incluídas nas produções didáticas do autor.

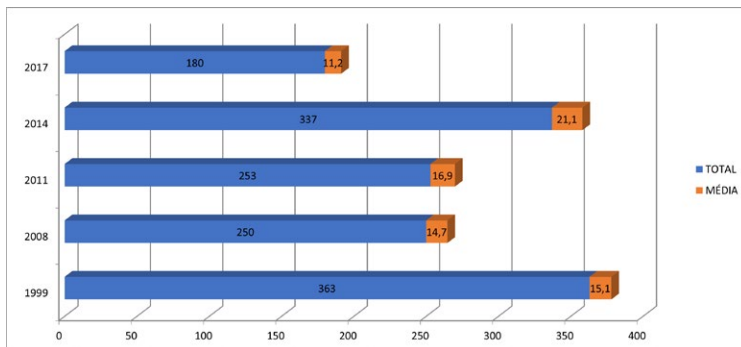
De todo modo, percebe-se, no decorrer de sua produção no período de 1999 a 2017, uma série de inovações e de reformulações nos recursos didático-metodológicos inseridos a partir das atividades e exercícios sugeridos aos alunos. Diferentes tipos de suportes metodológicos passam a ser utilizados nas questões, tais como trechos de textos, poesias, mapas e imagens e, em boa parte, buscam traçar paralelos entre tempos e realidades históricas distintas, com foco no presente e na realidade do aluno. Os saberes prévios dos alunos passam a ser aferidos a partir de questionamentos feitos na abertura dos capítulos e, a partir de recursos imagéticos e textuais diversos, as obras adotam perspectivas recursos interdisciplinares e questões de múltipla escolha, como evidenciam a tabela e o gráfico abaixo:

**Tabela 4** - Evolução nas atividades sugeridas nos livros didáticos de Alfredo Boulos Júnior entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.

|      | Sugestões de trabalhos em grupo | Atividades de múltipla escolha | Atividades em todo capítulo | Utilização de suportes diversos | Sugestão de trabalho interdisciplinar |
|------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| 1999 | X                               | -                              | -                           | -                               | -                                     |
| 2008 | X                               | -                              | -                           | X                               | X                                     |
| 2011 | X                               | -                              | X                           | X                               | -                                     |
| 2014 | X                               | X                              | X                           | X                               | -                                     |
| 2017 | X                               | X                              | X                           | X                               | X                                     |

Fonte: Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

**Gráfico 4** - Quantidade de questões propostas nos livros didáticos de Alfredo Boulos Júnior entre os PNLD de 1999 e 2017



Fonte: Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

Conclui-se, portanto, que tanto nos livros didáticos de História de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues como nos de autoria de Alfredo Boulos Júnior, com suas respectivas equipes técnicas, a proposição de atividades que estão coerentes com os objetivos da escrita dos livros didáticos. O que se percebe é que, na medida em que novos problemas e finalidades vão sendo acrescidos à escrita escolar da História no período em questão, as atividades vão se diversificando e tornando-se mais complexas e variadas, possibilitando ao professor o trabalho com o desenvolvimento de habilidades e de capacidades múltiplas que têm potencial para contribuir com a aprendizagem histórica.

Aspectos como a valorização dos saberes prévios; a problematização do conceito de História como verdade; a utilização de fontes históricas como elementos construtores da aprendizagem; o trabalho com deslocamentos temporais, estimulando o estudante a perceber mudanças e permanências e a obter noções de duração, simultaneidade e diacronia; a inclusão de perspectivas interdisciplinares; e o estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas diversas a partir de uma multiplicação de recursos empregados nas questões são percebidos na referida produção didática.

Pode-se apontar, portanto, que as atividades se constituem em um recurso didático-metodológico importante na escrita dos livros didáticos de Gilberto Cotrim e de Alfredo Boulos Júnior, na medida em que, a cada edição, vão sendo revistas e ressignificadas, atendendo aos diversos atores que influenciam em uma escrita desta natureza. Da repetição de verdades históricas e de conceitos herméticos, herdeira de velhas fórmulas de memorização, às formas mais instigantes e complexas de construção do saber histórico, baseadas em abordagens diversas e com foco em tendências atuais do pensamento histórico, transitam os recursos didático-metodológicos empregados como atividades e exercícios nos livros didáticos de História aqui analisados no período de 1999 a 2017.

### **Recursos didático-metodológicos como meios da renovação da escrita didática da História**

O livro didático de História é “o principal veículo de difusão da História na sociedade brasileira contemporânea” (FONSECA, 2010, p. 6). Portanto, avaliar tal produção é importante para seu o processo constante de (re)definição. O fato é que, atendendo aos interesses do Estado, com as leis e políticas públicas, transitando pela historiografia, pela pedagogia e pelo ensino até chegar ao mercado, a escrita didática da História, nas duas últimas décadas, tornou-se mais variada, flexível e aberta a novas enunciações em meio à sua canônica forma, norteadas em postulados políticos e econômicos e pautada nas ações do Estado.

É justamente nesse paradoxo, em que a escrita escolar da História matizada pela tradição coexiste com a renovação teórica e didática, que atuam os recursos didático-metodológicos. Afinal, o livro didático “é um instrumento pedagógico inscrito em longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições de ensino de seu tempo” (CHOPPIN, 1980, p. 2). Nesse sentido, são eles que permitem que o livro se torne multitarefa, que insira variadas inovações advindas dos campos teóricos, que partem da escrita historiográfica, e do campo pedagógico, que têm por premissa postulados que se renovam sobre a aprendizagem.

Toda produção didática, entretanto, é fruto de interesses do presente e de quem elabora as interpretações a partir de fontes e de perguntas situadas no tempo e no espaço. Existe, portanto, um lugar de fala na produção do livro didático, tendo em vista que “não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo” (CERTEAU, 2002, p. 65, grifo do autor).

Assim como o historiador separa e seleciona os documentos que recortarão o seu objeto de pesquisa, de acordo com o seu tempo e com os seus interesses, o autor de livros didáticos também ocupa um lugar social, cujas determinadas demandas se sobrepõem e se firmam na produção da literatura didática de História. A principal delas é o mercado, as demais acabam se ajustando a ele.

Assim,

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado (MUNAKATA, 2012, p. 184-5).

Há, dessa forma, um ecletismo na escrita dos livros didáticos de História, haja vista que não há, por parte do autor, a escolha de um referencial teórico ou metodológico único em sua escrita. A escrita escolar da História se deixa levar pelos contextos, pelas mudanças e transformações no pensamento acadêmico, pelas políticas de avaliação oficiais instituídas no PNL D e também pelas demandas do mercado editorial. Não há corrente de pensamento histórico ou pedagógico mais forte que o mercado. Os autores e equipes técnicas responsáveis pela produção dos livros didáticos conseguem aglutinar em torno de uma história já sacralizada, recursos didático-metodológicos decorrentes dos

debates atuais, na medida em que mantêm ainda muitos aspectos da tradição canônica da disciplina.

Por intermédio da pesquisa, portanto, percebeu-se que a renovação da escrita escolar da História não se encontra em seu texto-base, o qual trata da narrativa do conteúdo historiográfico. As possibilidades de renovação, a partir das demandas da historiografia e da pedagogia, estão nos recursos didático-metodológicos. São eles que comportam aspectos importantes do que costumam ser considerados como renovação na historiografia e na pedagogia. O texto-base, estrutura principal do livro permanece com o mesmo desenho, com poucas alterações.

Nesse sentido, com base no estudo das obras mencionadas, identificam-se os seguintes elementos como indicativos do papel dos recursos didático-metodológicos para atualização da escrita escolar da História no período de 1999-2017:

- A problematização do conceito de verdade histórica. Enquanto o texto expõe uma versão consagrada da História, escrita como verdade, os recursos didático-metodológicos dos livros passam a expor versões distintas sobre fatos históricos. Passam também a explicar a forma de produção da escrita historiográfica e a contrapor textos e documentos que possibilitam uma maior autonomia na problematização do conhecimento histórico.
- A consideração dos saberes prévios dos estudantes. Proveniente do campo da pedagogia, a referida demanda, além de exigência do PNL, também é bastante explorada na interlocução com os conceitos básicos do conhecimento histórico a ser construído na escola. Adota-se, em tais recursos, uma visão que procede do presente para o passado a partir, principalmente, do uso de imagens e de indagações nas aberturas dos capítulos dos livros didáticos.
- O trabalho com documentos históricos. A escrita didática da História passa a absorver postulações que surgem na esfera da produção do saber histórico, em que o trabalho de interpretação de documentos é um instrumento eficaz na produção do saber da área. Não se trata de formar pequenos historiadores, objetiva-se possibilitar a construção mais efetiva e autônoma do conhecimento histórico. Trata-se de uma mudança que poderá representar uma diminuição da distância entre história acadêmica e história escolar, antes considerada mera reprodutora de saberes históricos prontos e acabados.
- A inclusão do cotidiano e das mentalidades. Absorvendo as transformações no pensamento historiográfico, as obras passam a incluir aspectos históricos relacionados ao dia a dia das sociedades e povos estu-

dados. Amplia-se a narrativa didática que se vincula principalmente a aspectos políticos e econômicos no texto-base.

Pode-se destacar ainda que, a partir da proposição de recursos didático-metodológicos localizados nas obras analisadas, outras questões que dão sentido para o saber histórico passaram a ser acrescidas. Podemos citar, como exemplo, o trabalho com os conceitos de passado e de presente. Essa articulação estimula que o estudante possa adquirir noções de duração, diacronia, simultaneidade, sucessão e percepção de mudanças e permanências e de compreensão da mudança temporal. Articula-se, portanto, o saber histórico a problemáticas do mundo atual. A leitura sobre o mundo atual fica bastante potencializada nessa produção, assim como a compreensão sobre a vida prática desses sujeitos. Como chama atenção Santos:

Essa reflexão sobre a vida prática talvez seja um dos maiores desafios que os autores dos livros didáticos encontram, pois envolve uma série de complexidades, como os perigos de praticar o presentismo histórico, isto é, quando se faz uso do presente sem a função de singularizar as experiências humanas no passado. Os autores, nesse sentido, exercem papel importante porque a forma como escrevem os materiais didáticos influenciam desde a preparação da aula pelo professor até o aprendizado histórico do aluno (SANTOS, 2016, p. 31).

Outro destaque é a inclusão de perspectivas históricas que tratam de memórias silenciadas ou estigmatizadas pela História oficial. Podemos citar, como exemplos, mulheres, negros e indígenas. Uma indicação que nessa produção tem se levado em conta, de alguma forma, no seu aparato metodológico e pedagógico, as demandas das atuais políticas inclusivas e antirracistas, que culminaram nas leis que discorrem sobre a inclusão da História e cultura indígena e afro-brasileira, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, contempladas nos editais do PNLD. Assim, uma das mudanças mais expressivas é a inclusão de temáticas sociais como conteúdo a partir dessas estratégias contempladas na produção em questão.

Entretanto, não podemos deixar de apontar que a renovação do campo da escrita escolar da História, como um todo, ainda é insuficiente diante do conjunto de demandas da historiografia e da própria disciplina escolar, tendo em vista que a nossa produção didática na disciplina de História é herdeira de dois séculos de tradição em que não existe diversidade de sujeitos e de perspectivas históricas.

A literatura didática de História, portanto, ainda tem inúmeros desafios a serem superados. O maior deles é a ruptura do monopólio de um modelo secular de escrita como conteúdo central no texto principal, seguida da di-

ficuldade de operar com a diversidade de experiências históricas e culturais plurais do Brasil.

Por fim, é importante assinalar que a diversidade de recursos didático-metodológicos pode ampliar as possibilidades do fazer histórico em sala de aula na educação básica, assim como pode favorecer a reflexão histórica, o desenvolvimento de habilidades cognitivas diversas, a ruptura com a tradição da “transmissão” de conhecimentos e a concretização de uma história problematizadora. O ensino pode se tornar mais aberto, flexível, investigativo e dinâmico. Conquanto, é o professor quem determinará o impacto prático disso em sala de aula.

## Referências

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de História: momentos iniciais. *In*: ROCHA, Helenice *et al.* (Org.). **Livros didáticos de história**. Entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV editora, p. 67-83, 2017.

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

BOULOS JR., Alfredo. **História geral: moderna e contemporânea**. 7ª série. v. 2. Ed. renovada. São Paulo: Editora FTD, 1997.

BOULOS JR., Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**. 5º ano. São Paulo: Editora FTD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental** – PNLD/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental** – PNLD/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental** – PNLD/2017.

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

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

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995**. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. O Currículo em Movimento – perspectivas atuais. **Anais do I Seminário Nacional**, p. 1-13, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

MUNAKATA, Kasumi. O livro didático como mercadoria. **Revista Pró-Posições**, v. 23, n. 3(69), p. 51-66, 2012.





# #XÔFASCISMO: O uso de HQs como Recurso Didático para discutir o conceito de Fascismo nas aulas de História

*Cicero Anderson de Almeida Bezerra  
Sônia Meneses*

## Introdução

As Histórias em Quadrinhos têm sido objetos de estudos de diversos campos do conhecimento há bastante tempo, sendo possível observarmos diversas tendências, que vão desde a preocupação em denunciar o conteúdo nocivo das HQs às crianças e jovens às que priorizam as particularidades da linguagem utilizada, passando por aquelas que buscam analisar os reflexos das contradições sociais de cada momento histórico. Em todos os casos, as Histórias em Quadrinhos destacam-se como centro de estudos diversos.

Os quadrinhos, também conhecidos como gibis, comics, comic book, arte sequencial, historieta, banda desenhada, mangá, manhwa, fumetti, entre outros, têm muitas caras e formatos. Os mais conhecidos são: a tira, a página dominical, o fanzine, a Revista em quadrinhos, o álbum ou novela gráfica e o Webcomic<sup>1</sup>. Essas são as formas mais comuns de reconhecimento de uma História em quadrinhos, podendo também ser encontradas e reconhecidas em manuais de instrução, cartilhas educativas, infográficos de jornais e revistas, em algumas tapeçarias, peças de publicidade, grafites urbanos, estampas de camisas etc.

Trata-se, portanto, de uma linguagem bastante atraente para diversos públicos devido à grande quantidade de imagens utilizadas e pela sua facilidade interpretativa, agregando elementos verbais e não verbais. Devido à facilidade em sua utilização e por serem mais próximas do universo dos estudantes, com linguagem didática e acessível, as HQs são pensadas, neste estudo, como metodologia para o ensino de História, mais precisamente enquanto meio de

---

<sup>1</sup> Quadrinhos criados especialmente para a Internet. São também chamados de webcomics, e-comics (abreviação de electronic comics), “quadrinhos digitais”, “quadrinhos on-line”, dentre outras denominações.

debater conceitos necessários, como o de fascismo, utilizando-se de uma linguagem que cativa e envolve os estudantes.

Assim, este artigo apresenta o desenvolvimento da HQ #XÔFASCISMO como produto da dissertação de mestrado “O Fascismo é fascinante, deixa a gente ignorante e fascinada: Ensino de História, livros didáticos e a emergência das ideias fascistas no espaço escolar”<sup>2</sup>, pensada a partir de episódios acontecidos em uma escola da cidade do Crato, Ceará, onde um grupo neonazista organizava ataques e manifestações contrárias à democracia na escola. A História em quadrinhos é fictícia, mas baseada em fatos reais, e se propõe como meio de debater e sensibilizar alunos e professores sobre a urgência de repensar posturas em meio aos tempos em que vivemos.

A HQ #XÔFASCISMO é um convite à reflexão, à democracia, à dinamização do ensino que usa a sala de aula como protagonista, uma reflexão teórica e prática, que tem a sala de aula de método e objetivo.

### **Breve trajetória dos Quadrinhos**

Os quadrinhos ensaiavam sua estreia na charge política no final do século XIX e início do século XX nos jornais americanos e europeus. Entre 1938 a 1954, nos EUA, houve grande popularização das HQs (comics), com o crescente interesse pelos super-heróis. A linguagem dos quadrinhos teve sua propagação por meio dos jornais, vista como entretenimento barato ganhou destaque mundial com a produção de super-heróis, tornando-se um meio de comunicação em massa muito popular entre os jovens.

No Brasil, Angelo Agostini é considerado o principal precursor da HQ. Para muitos estudiosos, “As Aventuras de Nhô Quim” ou “Impressões de uma Viagem à Corte”, que datam de 30 de janeiro de 1869, é considerada a primeira história em quadrinhos do Brasil (CARDOSO, 2002; CIRNE, 1990; PATATI; BRAGA, 2006). Entretanto, é importante ressaltarmos que a linguagem dos quadrinhos como conhecemos nos dias de hoje só veio a se consolidar entre fins do século XIX e início do século XX.

Durante a primeira metade do século XX, muito se discutiu sobre os usos das histórias em quadrinhos no processo de educação e desenvolvimento de crianças e jovens. Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, as HQs foram alvo de uma série de preconceitos por parte de educadores, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, que culpavam as histórias em quadrinhos pelo aumento da delinquência juvenil e de afastarem os jovens dos estudos.

---

2 Dissertação de mestrado. Aprovada em Agosto de 2020. ProfHistória/URCA. Autor: Cícero Anderson Bezerra. Orientadora: Prof. Dra. Sônia Maria Meneses.

A desconfiança em relação às HQs e educação começou após a Segunda Guerra Mundial e teve início nos Estados Unidos, na cidade de Nova York, entre 1895 e 1981, quando o psiquiatra alemão Dr. Fredric Wertham iniciou uma campanha com a publicação de diversos artigos na imprensa especializada, alertando contra os malefícios que a leitura de revistas em quadrinhos trazia aos jovens norte-americanos. Suas observações se baseavam nas anotações que fazia durante o tratamento de jovens transgressores ou malcomportados.

Na época também chegou a ministrar palestras em escolas, além de participar de vários programas de rádio e televisão, sempre apresentando os aspectos negativos das HQs e sua leitura. Ele fez um investimento pesado contra esses materiais, denunciando-os como ameaça à juventude. Para ele, as produções da indústria dos quadrinhos só traziam influências ruins para os jovens, levando-os à criminalidade, ao homossexualismo e à perda dos valores sagrados à sociedade norte-americana.

Por ser diretor do maior hospital de Nova York, suas ideias encontraram forte aprovação na opinião pública, principalmente depois que lançou um livro intitulado “Seduction of the Innocent” (Sedução do Inocente), no qual defendia que as revistas em quadrinhos eram responsáveis pela perdição da juventude. Suas falas tiveram muita repercussão, tanto que em muitas escolas houve a queima de revistas em quadrinhos, inclusive com ameaças de prisão para os distribuidores e a criação de um subcomitê para estudo das HQs pelo Senado norte-americano, que acabou elaborando um código de ética que obrigava os editores a seguir parâmetros muito rígidos de conteúdo.

Essa visão em relação às HQs alcançaram outros países, inclusive o Brasil, fazendo com que a inserção dos quadrinhos na sala de aula demorasse décadas. No Brasil, de acordo com Bertolino:

Nos anos de 1930 e 1940, com a entrada maciça das HQs de super-heróis norte-americanas no mercado brasileiro, muitos intelectuais e políticos, tal qual nos Estados Unidos, começaram a se posicionar publicamente sobre aquilo que entendiam como os malefícios da leitura de quadrinhos por jovens brasileiros – ainda que as primeiras críticas remontem a manifestos da Associação Brasileira de Educadores (ABE), já nos anos de 1920. Uma série de artigos críticos do padre e educador Arlindo Vieira na década de 1930, denúncias como as da vereadora carioca e crítica literária Lia Correa Dutra no decênio seguinte e até declarações polêmicas como as do jornalista Carlos Lacerda em ocasião do Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores, ocorrido no Teatro Municipal de São Paulo, em 1946, fortaleceram a imagem dos quadrinhos como algo nocivo ao desenvolvimento intelectual de crianças por sua leitura “fácil” – Lacerda ainda acrescentaria o “perigo vermelho” rondando os escritores de “revistinhas” (BERTOLINO, 2018, p. 48).

Na década de 1940, revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos, como a *True Comics*, *Real Life Comics* e *Real Fact Comics*, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos. O lançamento dessas revistas inspirou quadrinhos de temática semelhante no Brasil, onde editores de revistas em quadrinhos perceberam o potencial das HQs para a divulgação de informações ligadas a fatos e acontecimentos históricos muito antes dos editores de livros didáticos. Adolfo Aizen, proprietário da EBAL, ainda na década de 1930, lançou diversas publicações que traziam na forma de quadrinhos biografias de personalidades históricas e a reconstituição de grandes acontecimentos históricos. A estratégia era diminuir a oposição que as HQs ainda enfrentavam por parte de políticos, educadores e do clero da Igreja Católica.

Somente a partir da década de 1960, com o desenvolvimento das Ciências da Comunicação e dos Estudos Culturais, que as HQs atingiram a televisão, o rádio e os jornais, passando a receber a atenção das elites intelectualizadas e a ter destaque no sistema global de comunicação, tendo seu aspecto artístico reconhecido e valorizado. Os europeus foram os primeiros a enxergar o potencial dos quadrinhos como artefato cultural e artístico.

Em alguns países, a linguagem dos quadrinhos foi utilizada politicamente, como aconteceu na China, de Mao Tsé-Tung (1949-1976), com campanhas educativas desenvolvidas utilizando a linguagem gráfica sequencial e visando reproduzir a ideologia dominante. No México, agências governamentais utilizaram as HQs em campanhas de educação popular. A linguagem dos quadrinhos serviu e continua sendo utilizada para apoio técnico no treinamento ou instrução de pessoal em funções especializadas, como soldados ou operários fabris. Nas últimas décadas, evidenciaram a adequação dos quadrinhos para a transmissão de mensagens que enfocavam áreas como a filosofia, a psicologia e a economia.

Na França, uma experiência bem-sucedida com a utilização dos quadrinhos para fins educacionais foi a publicação de *L'Histoire de France en BD*, em 1979, feita em 8 volumes, que em 7 anos vendeu cerca de 600 mil coleções. Depois, também com fins educativos, foi publicada *Découvrir La Bible*, que posteriormente também foi editada nos EUA, Japão, Itália e Espanha.

Com pouco mais de um século de existência, as HQs alcançaram posição significativa nos meios de comunicação e indústria de entretenimento, superando períodos de resistência e crítica. Hoje, as HQs são citadas por professores, cineastas, pintores, escritores e muitos outros profissionais, da área artística ou não, como fonte de inspiração e formação. Por intermédio das HQs é possível entender, criticar, repensar/reinventar, espelhar a realidade e atender a uma demanda específica. Estamos vivendo tempos de democratização de informação, em que cada pessoa pode sem esforço gerar conteúdo e ter onde difundi-lo. Por isso, precisamos assumir a nossa responsabilidade e ter consciência do respeito para com o outro.

As observações de Bertolino (2018) reforçam essa constatação. Para o autor:

As HQs são um fenômeno do mundo contemporâneo, de grande difusão desde suas origens. A maioria de nós se aproximou delas ainda pequenos, seja pelas cores chamativas ou por encontrá-las perdidas em alguma estante na casa dos amigos. Talvez nem soubéssemos ler. As tramas envolvendo personagens sobre-humanos estão nas bancas de jornal há quase um século, custando num primeiro momento dez centavos de dólar nos Estados Unidos e hoje transcendendo o suporte original, com alcance no cinema, na TV e, principalmente, na internet. Criaram-se franquias que valem milhões (BERTOLINO, 2018, p. 12).

O fato é que elas invadiram as telas cinematográficas em megaproduções sucessivas, fazendo sucesso na TV e evoluindo para criações mais ambiciosas, atraindo públicos de todas as idades e segmentos que não se envergonham de estampar no peito os seus personagens e heróis preferidos. Estão por toda parte, nas vestimentas, nos objetos escolares, como as mochilas, canetas e cadernos, nas capas dos celulares, fantasias em festas temáticas, enfim, em diversos acessórios do dia a dia, sendo consumidas por um público entusiasmado e ansioso e inserido em um mercado cultural.

Vergueiro (2010) destaca a importância das HQs nesse processo e os benefícios do seu uso em sala de aula:

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura e muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO, 2010, p. 21).

As HQs possuem uma espécie de poder oculto, longe de ser um material de consumo apenas infantil. Durante muito tempo, talvez por desconhecimento, as histórias em quadrinhos foram vistas de maneira estereotipada, definidas de maneira muito estreita, pois não se percebia o potencial ilimitado e emocionante que elas possuem. As Histórias em Quadrinhos transmitem suas mensagens e as opções gráficas que possuem, beneficiando-se da tradição artística e de comunicação pela imagem que acompanhou o homem desde seus princípios, até se transformarem no meio de comunicação de massa de grande penetração popular de hoje em dia.

Um dos mais importantes autores de HQs, Will Eisner, usa o termo “Arte Sequencial” para tratar de quadrinhos. Segundo Eisner (2010), a HQ, ou História em quadrinhos, pode ser definida como “uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (p. 9). Afirma ainda que “as histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais” (EISNER, 2010, p. 2).

Para McCloud (2006, p. 9), “quadrinhos são imagens organizadas propositalmente de maneira justapostas com um determinado objetivo narrativo, destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”.

A HQ pode ser considerada uma mídia, por exigir do leitor capacidades interpretativas que darão movimento, voz e sons à história lida, permitindo uma ampla interação através do diálogo que o autor estabelece com o leitor, sendo este corresponsável pelo andamento, ritmo e velocidade da narrativa. Conforme Guimarães (2010, p. 31), “uma HQ pode ser realizada com uma única imagem desde que consiga representar um movimento, narrar um fato, contar uma história”. As HQs reúnem diversos elementos imagéticos e literários, criando algo novo, com composição, organização e estrutura própria, resultando no cruzamento entre o texto e a imagem.

Não existem quadrinhos sem texto. Existem quadrinhos mudos, sem palavras, sem balões, onomatopeias ou recordatórios<sup>3</sup>. Embora a maioria dos quadrinhos sejam desenhados, entendemos que há uma diferença entre desenho e imagem, pois podemos ter quadrinhos feitos a partir de fotografias, pinturas, colagens etc. Para que essa produção possa ser chamada de HQ, é necessário que essas imagens estejam a serviço de uma história, de uma narrativa. Para Marreiro e Cabral (2018), os personagens, mais do que características físicas ou visuais, representam aspectos sociais e culturais de determinados grupos e demandas num dado momento histórico. Segundo os autores:

Gordo, magro, alto, baixo, árabe, japonês, aborígene, afrodescendente etc., cada aspecto externo traz reflexo interior e, ao mesmo tempo, um aspecto social e cultural. Toda e qualquer característica visual/aparente é um marco que ajuda a definir quem o personagem é. Os novos produtos buscam um equilíbrio em termos de representatividade e, nesse sentido, algumas adaptações e alterações têm sido feitas em características étnicas e sexuais de personagens já estabelecidos (mais mulheres, mais afrodescendentes, menos características estereotipadas etc.) (MARREIRO; CABRAL, 2018, p. 41).

3 As onomatopeias são palavras que imitam os sons, sejam eles da natureza, eletrônicos, mecânicos ou, ainda, ruídos fantásticos e imaginários.

A narrativa de uma HQ pode ser percebida por meio de certos recursos que ajudam a representar uma ação. A ideia de tempo e ritmo que eles transmitem é chamada de *timing*. Winsor McCay, autor do clássico “Little Nemo”, foi um dos precursores do cinema de animação no início do século XX. Um ótimo exemplo do uso de *timing* nos quadrinhos.

## **A produção e sala de aula: Mais que desenhos, a HQ é em si todo um mundo**

A produção de uma HQ exige que sejam seguidas algumas etapas e métodos a serem utilizados. As etapas de produção de uma HQ envolvem uma ideia, o desenvolvimento do argumento, a criação dos personagens, a escrita de um roteiro completo, os estudos de layout de páginas, ou seja, um rascunho e esboço da composição da página de quadrinhos, incluindo a distribuição dos quadrinhos, balões, personagens etc., além da execução do desenho ou da definição da imagem, a arte-final a nanquim ou digital, a colorização e o letreiramento<sup>4</sup>, mais conhecido como balonamento e efeitos sonoros.

Como nas histórias em quadrinhos não existe a experiência do som como conhecemos, o esforço contínuo consiste em reproduzir os sons por meio de elementos gráficos. E, para que essa experiência do som se torne possível de alguma forma, por meio do uso do letreiramento<sup>5</sup>, as palavras são exploradas graficamente, proporcionando ao leitor a experiência do som por intermédio da exploração da visão, tornando essa experiência mais intensa e imersiva à medida que vão sendo fornecidas importantes informações narrativas da história. Para Silva (2017):

A forma com que as letras e as palavras são desenhadas influencia diretamente a forma com que o leitor percebe o texto e o som que estão sendo representados. Assim como na fala, quando proporcionam mudanças nas características do som, as variações podem ser representadas graficamente, nos quadrinhos, por meio do desenho dos caracteres (SILVA, 2017, p. 5).

---

4 O letreiramento pode ser definido como um elemento narrativo (manual ou eletrônico) do gênero HQ, tratado de modo gráfico, a serviço da história, funcionando como uma extensão da imagem. O desenho das letras e o uso dos balões são uma tentativa de representar o som, elemento ausente nos quadrinhos.

5 SILVA, Andressa Gonçalves da. O letreiramento como elemento narrativo nas histórias em quadrinhos: uma análise de Asterios Polyp. 4as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q\\_l\\_generos/andressa\\_goncalves\\_da\\_silva.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_l_generos/andressa_goncalves_da_silva.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

Os métodos de produção de HQs podem ser o industrial, como o utilizado nas grandes editoras, que envolve equipes de profissionais na produção de única história; ou autoral, no qual o controle criativo de cada profissional está mais próximo das mãos dos autores, podendo inclusive ser produzida por um único autor, como é o caso da HQ sobre o fascismo, proposta neste trabalho como intervenção no ensino de história e que será apresentada mais adiante. Para a produção de uma HQ, também é necessário o uso de algumas ferramentas básicas que podem ser tradicionais ou digitais.

As HQs são uma forma de comunicação muito rica que podem ser usadas para entreter, informar e, também, educar. Elas são uma mídia em que cabem todos os gêneros e os mais diversos temas. Os assuntos tratados nos quadrinhos podem ter a leveza e a ludicidade que encantam crianças e adolescentes, mas também podem mergulhar na densidade de temáticas adultas e complexas. A ideia para uma HQ pode surgir a partir de uma situação vivida ou observada pelo autor ou por alguém próximo ou até mesmo pela leitura de outra obra que o inspire.

Portanto, as HQs podem ser utilizadas em sala de aula, desde a educação infantil até o ensino médio e o ensino superior, como uma ótima ferramenta de ensino. A riqueza do amálgama entre texto e imagem para transmitir uma ideia por meio de narrativas gráficas é encantadora. A linguagem dinâmica dos quadrinhos pode ilustrar assuntos abordados com a mistura de elementos diferentes ou heterogêneos que formam um todo, oportunizando aos professores clarear a mente dos alunos, reforçar conteúdos, estimular o pensamento crítico, além de poder ser usada como atividade criativa.

A escola é o espaço privilegiado onde acontece a prática pedagógica e a construção do currículo, mas, nos dias de hoje, devemos voltar a nossa atenção para outros espaços, como a mídia, produtores e difusores de conhecimentos e saberes. Cada mídia possui um currículo específico que chamamos de currículo cultural, o qual interfere na forma de aprender, de ver, de pensar, de sentir e na capacidade de formar identidade, subjetividade e produzir conhecimento.

A utilização das HQs em sala de aula pode ser justificada pelo enorme potencial que apresenta. As HQs, assim como a literatura e o cinema, são, muitas vezes, utilizadas pelos professores como suporte pedagógico, como recurso pedagógico para aprofundar conceitos e conteúdos estudados, para gerar uma discussão a respeito de um assunto específico, para ilustrar uma ideia etc. Contudo, para utilizarmos todo o potencial que os quadrinhos podem oferecer em sala de aula, é preciso entender a sua linguagem, o seu significado, conhecer os principais formatos, os elementos que o compõem e suas ferramentas básicas.

Vivemos numa sociedade em constante mudança. Diferentes mídias têm ocupado um papel cultural importante, inclusive na escola. A utilização das



distintas linguagens para o ensino de História vem contribuindo para a dinamização do cotidiano da sala de aula diversificando a prática do ensino da disciplina. As histórias em quadrinhos têm adentrado ao espaço escolar mediante os personagens que viraram filmes, de gibitecas e do próprio livro didático, que vem se utilizando de tirinhas e pequenas histórias para tratar de temas em diferentes áreas do conhecimento.

As HQs devem ser entendidas como um meio de comunicação que reflete a cultura e a sociedade em que ela está inserida, daí sua importância para o ensino de História e o currículo escolar. Esse tipo de produção artística e cultural tem grande influência na sociedade contemporânea, no currículo e no ensino. Por meio das histórias em quadrinhos é possível refletir sobre valores, atitudes e a riqueza histórico-cultural, contribuindo para uma compreensão reflexiva e mais prazerosa dos conteúdos escolares.

Muitas editoras de livros também já perceberam a eficácia das HQs como recurso que proporciona uma aprendizagem prazerosa e dinâmica e estão incorporando-as em seus conteúdos didáticos e paradidáticos. Uma das primeiras publicações com o objetivo escolar foi realizada em 1960, pela editora IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, com as séries de Julierme de Abreu e Castro, geógrafo e historiador (1931-1983). Já o primeiro livro escrito no formato HQ que se tem notícia é de 1967, de geografia e, em 1968, foram lançados os livros de história. Desde então, várias obras surgiram com o objetivo de utilizar da linguagem dos quadrinhos com fins pedagógicos.

No Brasil, nos anos 90, merecem destaque autores como Maurício de Sousa, com “A Turma da Mônica”, e o cartunista Ziraldo, com “A Turma do Pererê”, que fizeram com que as publicações de quadrinhos se solidificassem, estimulando o desenvolvimento de novas histórias e personagens. Com o passar do tempo, cada vez mais pesquisadores e educadores reconheceram o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos. Hoje, podemos encontrar transposições de clássicos da literatura universal para quadrinhos em diversos sites de editoras brasileiras.

Os quadrinhos ganharam presença no ambiente escolar brasileiro a partir das reformas curriculares, que resultaram nas publicações de 1997, passando a ser incluídos como materiais pedagógicos relevantes pela política educacional no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também já falam de “formas contemporâneas de linguagem”, como as mídias, incluindo a utilização das histórias em quadrinhos, enquanto recurso didático-pedagógico.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem a inserção das HQs nos conteúdos de temas transversais que tratam de saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética, por estarem organizadas em diversas

linguagens e viabilizarem diferentes contextos e produzirem informações vinculadas a temas sociais (BRASIL, 1997). A utilização adequada das HQs é uma opção eficiente, pois são suportes mais versáteis em temas e tratamentos gráficos do que os textos escolares, ou seja, aqueles que só circulam na escola, como os dos livros didáticos.

As HQs já são consideradas um elemento constituinte do processo didático. Isto ocorreu por meio de diversas medidas formais, que trouxeram uma releitura das práticas pedagógicas aplicadas na escola, criando novo referencial a ser adotado pelos professores nos ensinos fundamental e médio e neles incluindo as histórias em quadrinhos; e a inclusão das HQs em projetos educacionais específicos, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 2006, e de outros projetos que distribuem para as escolas estaduais e municipais brasileiras publicações de histórias em quadrinhos constituindo um acervo de uso dos professores em suas práticas didáticas.

Por serem constituidoras de identidades culturais, à medida que são consumidas por crianças e adultos, as HQs podem ser utilizadas na abordagem de diferentes temas e conteúdos, inclusive, os que estão para além do currículo oficial, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos na sociedade e cultura. Sales (2018), ao analisar as vantagens da utilização das HQs em sala de aula, conclui que:

As HQs representam hoje uma mídia de grande penetração popular. Elas transmitem conceitos, modos de vida, visões de mundo e até informações científicas. Trazem temáticas que têm condições de serem compreendidas por qualquer estudante, sem a necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema. Elas possuem, em maioria, baixo custo, são populares entre crianças e jovens, a sua linguagem é facilmente compreendida por diversos tipos de pessoas de diferentes faixas etárias, classes sociais e culturas e têm forte componente lúdico (SALES, 2018, p. 20).

Para o autor, mais do que uma opção, o uso das HQs no ensino, com objetivos educacionais, é uma necessidade. Defende:

Diante do conflito enfrentado pela pedagogia e a escola do século XXI, entre a obrigatoriedade dos conteúdos curriculares oficiais e os múltiplos artefatos culturais que se proliferam nesta era da informação e comunicação, o uso das HQs na prática de ensino, com o objetivo de auxiliar a chamada educação formal e o currículo é mais do que uma simples opção: é uma necessidade! (SALES, 2018, p. 24).

A quantidade de títulos lançados anualmente e o crescente espaço que as HQs vêm conseguindo na educação com a incorporação dos quadrinhos no ambiente escolar tem criado novos desafios aos educadores, mostrando a necessidade de compreensão desse tipo de linguagem no ensino. Como todo recurso didático, as histórias em quadrinhos exigem planejamento, ajustamento do material ao conteúdo a ser trabalhado e finalidade em seu uso.

Assim, selecionar, analisar e questionar as HQ é fundamental para o sucesso de seu emprego. Além disso, é preciso reconhecer os elementos que constituem a linguagem utilizada nas HQs para explorar suas possibilidades enquanto portador de texto com características específicas.

Acreditamos que o uso das HQs pode contribuir no processo de ensinar e aprender História, por ser uma linguagem capaz de propiciar uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitando a abordagem e o debate de diferentes temas, podendo auxiliar no desenvolvimento escolar. As HQs podem dar suporte a novas modalidades pedagógicas, fazendo com que o aprendizado histórico se torne, ao mesmo tempo, mais reflexivo e prazeroso nas salas de aula.

No caso específico do ensino de História, podemos perceber que cada vez mais obras em quadrinhos que tratam de temas ou aspectos históricos são comentadas em resenhas publicadas tanto em publicações dirigidas a professores de todas as disciplinas [...] quanto em publicações dirigidas tanto a historiadores quanto professores de História (como é o caso das revistas *Nossa História* e *Revista de História da Biblioteca Nacional*). Ao mesmo tempo, editoras investem na publicação de quadrinhos reconstituindo acontecimentos da História Geral (em sua maioria, tradução de obras estrangeiras) e da História do Brasil (nesse caso, obras inteiramente criadas e produzidas por autores brasileiros) com a esperança de vendê-las para o MEC ou para secretarias estaduais e municipais de educação. Um número cada vez maior dessas obras passa a fazer parte do acervo das bibliotecas escolares. Dentre essas, podemos citar o álbum *D. João Carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*, [...]. Esses são fatores que nos levam a concluir que é importante pesquisar o uso das histórias em quadrinhos no ensino de História (VILELA, 2012, p. 20).

As HQs tanto podem ser usadas como fonte documental para o estudo de determinada época quanto podem ser materiais para promover reflexões sobre a gênese dos anacronismos encontrados nas representações do passado. As Histórias em Quadrinhos, além de serem uma fonte histórica importante, podem ser um recurso didático de ensino se bem utilizadas. Para Silva e Mafra Jr. (2008):

As HQs podem ser usadas como documentos históricos, no sentido de que elas são artefatos culturais. Elas também são uma forma de narrativa, mas predominantemente visual, embora também se utilizem de textos. Devido à supremacia do texto, que ainda persiste no meio acadêmico, e também no ensino de História na educação básica, ainda existe algum preconceito em relação à linguagem imagética por parte de alguns historiadores e também certo receio por parte dos professores de História, pois a formação da maioria deles ainda não contempla uma educação do olhar e enfatiza ainda a leitura de textos, sejam eles historiográficos, didáticos ou fontes escritas em geral (SILVA; MAFRA JR., 2008, p. 202).

Corroborando com as ideias dos autores acima, Vilela (2012) nos convida a refletir sobre as HQs enquanto produção cultural e sua historicidade.

As HQs como qualquer produção cultural possuem historicidade. Uma revista em quadrinhos, por exemplo, pode ser considerada um artefato cultural. E como tal, pode ser objeto de investigação arqueológica e historiográfica. Poderíamos analisá-la tanto por suas características como objeto (o tipo de papel em que foi impresso, o estado de preservação, a técnica de impressão que foi utilizada, se as páginas estão grampeadas ou coladas, com a lombada quadrada etc.) quanto poderíamos analisá-la pelo seu conteúdo. Faríamos em relação ao seu conteúdo, as mesmas perguntas básicas que faríamos em relação a qualquer outro documento ou fonte histórica. Quem o produziu? Quando? Onde? Como? Com qual finalidade? A quem se destinava? (VILELA, 2012, p. 90).

Mas, tão importante quanto reconhecer os aspectos favoráveis de sua utilização nas aulas de História, é não incorrer na sua banalização, utilizando-a apenas por utilizar, sem objetivos pedagógicos. Se encaradas com o devido cuidado pelo professor, podem ser um documento histórico valioso. Consideramos relevante que os professores se apropriem das diferentes linguagens da cultura contemporânea para pensar historicamente, o que supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre passado e presente.

Apesar de ser uma linguagem que tem um apelo visual muito grande, as HQs se apresentam como uma proposta promissora, mas ainda pouco explorada como ferramenta pedagógica. Acreditamos que os quadrinhos, em sala de aula, podem se efetivar como uma linguagem capaz de desenvolver o hábito e o interesse do aluno pela leitura, além de fomentar atitudes críticas e habilidades criativas, tornando, assim, o ensino da disciplina mais dinâmico, fácil e atraente.

Uma das principais mudanças na metodologia do ensino de História, no decorrer dos últimos anos, tem sido a inserção de diferentes linguagens e fon-

tes de estudo nos trabalhos educativos dessa disciplina. O uso da internet, de imagens, obras de ficção, imprensa, filmes, programas de TV, histórias em quadrinhos e outros diferentes gêneros textuais no desenvolvimento de vários temas tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa como opção metodológica de ampliação do olhar dos historiadores, dos professores e dos alunos, tornando a produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmica e flexível.

Apesar da queda nas vendas de revistas em quadrinhos nas últimas décadas, devido ao aparecimento de outras mídias com as quais as HQs tiveram que competir, como as mídias audiovisuais, em especial os jogos eletrônicos de videogames, por exemplo, as HQs permanecem populares entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. E, para aqueles mais interessados nas HQs, existe até um museu de histórias em quadrinhos com um acervo de 8 mil desenhos originais em Angoulême, no sudoeste da França. A cidade se tornou uma referência para os fãs de HQs com a realização de festivais internacionais sobre o tema desde 1974. Segundo Vergueiro (2018):

O aparecimento de novos meios de comunicação e entretenimento diversificados e sofisticados, ao invés de, como se previa, levar os quadrinhos ao desaparecimento, fez com que eles atingissem novos ambientes, cruzassem limites antes impossíveis. As webcomics, os “quadrinhos eletrônicos”, evidenciam que a linguagem dos quadrinhos se libertou dos grilhões do impresso e invadiu os dispositivos eletrônicos móveis (smartphones, tablets, etc.), além das redes sociais e outras mídias e suportes que surgem a todo o momento (VERGUEIRO, 2018, p. 6).

Um aspecto positivo para que as HQs sejam exploradas em sala de aula pelos professores, e que as diferencia de outras mídias apresentadas de modo acabado, finalizado, causando certa passividade, é que nelas os leitores determinam o ritmo de acordo com o que o roteiro e o desenho sugerem o ordenamento das cenas, o tom da voz dos personagens, entre outras características, o que nos permite concluir que elas estimulam um maior envolvimento dos leitores.

Diante do grande potencial pedagógico das HQs, como os professores de história podem se apropriar dessa mídia, utilizando sua linguagem pedagogicamente para ensinar conteúdos históricos? Antes de tudo, os professores precisam se sensibilizar e aceitar a utilização das HQs como uma possibilidade educativa, como uma alternativa para despertar o interesse dos alunos. A partir do momento que os professores compreendem isso e enxergam essa linguagem como algo que poderá contribuir em sua prática, trazendo resultados efetivos, se permitirá incluí-la no seu planejamento. Os professores precisam estar dispostos a superar seus próprios desafios. Ter uma atitude de aprendiz, estando aberto ao novo, à pesquisa e à reflexão.

Embora já existam iniciativas no sentido de capacitar e estimular os professores para utilização das HQs com finalidade educativa, essas experiências parecem ainda não alcançar uma parte significativa desses docentes. Para que os educadores possam incorporar estratégias e materiais inovadores de apoio, precisam se reconhecer como profissionais reflexivos, capazes de compreender e de transformar a sua prática, buscando sempre estar abertos a novas compreensões, sem preconceitos, sobre a diversidade de materiais, métodos e experiências de aprendizagem. É um compromisso criativo com o ensino e a disciplina histórica.

São várias as razões para introduzir os quadrinhos na sala de aula. De maneira geral, as HQs fazem parte do imaginário e da cultura de nossa sociedade, e sua linguagem pode ser encontrada em diferentes espaços, meios e atividades, como na publicidade, revistas, livros, didáticos ou não, jornais, videogames, campanhas e softwares educativos e até nas provas do Enem. As histórias em quadrinhos possuem a capacidade de promover a interação e ampliar o diálogo entre professor-aluno, auxiliando na socialização de crianças e jovens, com elementos para discussão, troca de ideias e expressão.

A experiência demonstra que as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas basicamente em todas as áreas e disciplinas, tanto como fonte de informação ou fundamentos de conteúdo, como no desenvolvimento de atividades específicas. Na disciplina de história, podem fundamentar as diversas épocas de desenvolvimento histórico, servindo para identificação de anacronismos ou ideologias dos autores na elaboração da narrativa.

A melhor utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula não está nelas em si, mas nos (as) professores (as). Quando o docente se identifica com as HQs e tem sensibilidade, sabe identificar o momento para utilizar os elementos dessa linguagem com mais entusiasmo, contagiando seus alunos. Cada professor, ciente de suas necessidades didáticas e reconhecendo o potencial de uso e as características da linguagem dos quadrinhos, a disponibilidade de material e as peculiaridades de seus alunos e a sua ambiência escolar, com criatividade, poderá eleger a melhor forma de utilizá-las em sua prática diária. É importante ressaltar que nem todos os alunos se identificam imediatamente com as produções em quadrinhos. Alguns podem até ter dificuldades para encontrar o seu espaço em um processo didático que as envolva.

Um número cada vez maior de professores já utiliza ou ao menos consideram a possibilidade de usar HQs no ensino de História. No entanto, essa utilização ainda é relativamente pequena se compararmos com o que já ocorre em outras disciplinas, como Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Nessas disciplinas, é muito comum o uso de tiras em livros didáticos, ainda que seja para fornecer exemplos dos conteúdos trabalhados nos capítulos ou como parte de

atividades propostas. O mesmo não ocorre nos livros didáticos de História. Pelo menos não com a mesma frequência.

Uma das razões para que isso ocorra talvez seja o fato de as HQs serem uma linguagem que se encaixa com mais facilidade na área de Linguagens e Códigos do que em História, que faz parte das Ciências Humanas e suas tecnologias. Outra possível explicação seja a ligação mais explícita que as HQs possuem com os conteúdos das aulas de Linguagens que de História, cujas narrativas são mais longas, cuja reprodução integral em livros didáticos seria inviável, diferentemente do que ocorre com as tiras de humor reproduzidas em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Nos livros didáticos de outras disciplinas, cada tira da Mafalda ou do Garfield, por exemplo, se constitui numa narrativa completa que não precisa de mais do que uma sequência de três ou quatro quadros para ser contada. Já nos livros de história, é quase impossível reproduzir uma história completa sobre determinado conteúdo histórico, se considerarmos a quantidade de assuntos diferentes presentes em cada livro, em cada etapa do ensino e como eles estão distribuídos nos capítulos e unidades desse livro. Quando muito, encontraremos a reprodução de uma capa de gibi ou de álbum de quadrinhos ou um quadrinho isolado retirado do seu contexto e usado apenas para tornar o capítulo mais atraente visualmente, geralmente na introdução de um capítulo ou para ilustrar um box.

Todos os dias somos desafiados a produzir e transmitir conhecimentos de modo criativo e colaborativo dentro e fora da sala de aula. Sabemos que ainda existem muitos desafios a serem superados até que os quadrinhos representem de fato um recurso expressivo, presente nos mais diversos ambientes educacionais. Embora muitos preconceitos tenham sido superados ao longo do tempo no que tange à introdução dessa mídia em sala de aula, diversos estudos sérios a respeito têm contribuído para diminuir os estigmas em torno de sua utilização.

As restrições contra as histórias em quadrinhos na escola ainda existem, e a melhor forma de combatê-las é o conhecimento sobre a sua linguagem e particularidades, a capacitação para aplicá-las corretamente e a busca de alternativas mais eficientes de aplicação, que permitam consonância entre quadrinhos e prática docente. Esperamos que cada vez mais os quadrinhos possam chegar às salas de aula e sejam utilizados de modo criativo por docentes e discentes dispostos e empenhados em agregar-lhes valor pedagógico e histórico.

A construção de identidades pessoais e sociais pelos alunos em relação aos super-heróis das HQs pode ser utilizada, independente do que simbolizam, pois são frutos de uma época e espaços históricos específicos. O *Superman*, por exemplo, para além do divertimento que a leitura de suas aventuras possa provocar, é uma boa maneira de levar os alunos a pensarem o contexto

da Grande Depressão nos Estados Unidos, época em que o herói é criado, bem como para observarmos como suas reinterpretações ao longo do tempo mostram uma sociedade em movimento e a possibilidade de eleger qual delas melhor nos representa enquanto indivíduos.

## **Histórias em Quadrinhos como Fonte Histórica**

A utilização das HQs nas aulas de História como fontes históricas, além de estimular a leitura e exercícios de “imaginação histórica”, permite a construção de conhecimentos mais ativos, despertando a sensibilidade dos alunos e quebrando um pouco da rigidez dos currículos escolares tradicionais. Esse exercício inclui o incentivo a perceber as relações entre a história e ficção, habilitando-os a reflexões críticas sobre os materiais artísticos que consomem.

Em outras palavras, o uso de HQs no ensino de História pode ser uma estratégia pensada para capacitar os estudantes a perceberem as HQs como fontes históricas, refletindo a partir das representações de passado que elas operam, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de uma inteligência que não se fecha a sua face mais criativa e intuitiva, superando a estrutura tradicional do ensino de História, que faz parte do imaginário coletivo de muitos professores e estudantes.

Ao assumir as HQs como fontes, é importante que os professores estejam atentos ao método de análise. Numa abordagem que se pretende histórica é necessário que se avalie a autoria, local e época da produção, os valores e visões de mundo presentes na sua composição, finalidades, inspirações, a relação entre texto e imagem e os anacronismos, sejam eles deliberados ou não. O método de análise utilizado pelo historiador deve estar presente também na sala de aula, para que as HQs não venham a ser utilizadas de maneira banalizada, de qualquer forma, sem uma intenção pedagógica fundamentada.

Ao adotá-las como fontes históricas que operam com representações sobre o passado, estamos referendando os quadrinhos como fontes que permitem um exercício de imaginação histórica. Sendo eles fontes de uma determinada época, podem remontar a outros períodos da história que não o da sua produção, estimulando diversas sensações e analogias capazes de produzir conhecimentos históricos que não estão necessariamente fechados aos conceitos pré-estabelecidos dos currículos tradicionais.

Mas, como qualquer outro material didático, é sempre importante questionar o fato de ser ou não possível usá-la historicamente em sala de aula. É preciso ter em mente que toda HQ se trata de uma obra de ficção, por mais próximas da realidade possam chegar. Hanna Arendt, ao analisar as razões dos Regimes Totalitários, concluiu que o súdito ideal do governo totalitário não é o



nazista ou o comunista convicto, mas pessoas para quem a distinção entre fato e ficção e a distinção entre o verdadeiro e o falso já não existem mais.

Daí a necessidade de se verificar se elas apresentam anacronismo histórico implicitamente no texto, de se preocupar com questões como representatividade de negros, pobres, mulheres, gays, etc., como protagonistas dessas HQs, se reforçam preconceitos e estereótipos, se são fiéis a localização de detalhes geográficos, referências a fatos históricos contemporâneos, etc. Para Nogueira (2005), é preciso tomar alguns cuidados com o seu uso nesse aspecto.

O primeiro deles é ter em mente que uma história em quadrinhos é uma obra de ficção que retrata as ideias do autor e o contexto do período no qual foi produzida. Portanto, ela pode conter, por vezes, lacunas uma vez que não possuem compromisso explícito em retratar a realidade. O fato de uma HQ ser ambientada em um tempo passado não sugere que seu conteúdo seja integralmente fiel ao contexto histórico. [...] Como qualquer outro material didático as HQs devem ser utilizadas com responsabilidade. Mesmo as histórias em quadrinhos para uso didático podem apresentar equívocos que devem ser identificados e administrados pelo professor. Seu uso em sala de aula deve ser devidamente planejado e adaptado à realidade social e econômica dos estudantes. Toda leitura deve ser acompanhada de questionamento. O papel do professor é fundamental para isso. O livro não é, em si só, elemento fundamental para a aprendizagem. O professor é quem faz a diferença neste processo (NOGUEIRA, 2005, p. 6).

A identidade narrativa das HQs enriquece a proposta de ensino dos conteúdos históricos por ser um meio de promover proximidades entre a história e a fantasia, dadas a importância destes campos na nossa constituição enquanto sujeitos históricos, alunos e professores. Não se trata de supervalorizar os quadrinhos na nossa apreensão da vida, mas considerá-los como um caminho para entendê-la de maneira crítica e ao mesmo tempo criativa, numa espécie de treino da “imaginação histórica”.

É importante encará-la como uma modalidade de construção e interpretação do conhecimento histórico em que se valorizem aspectos cognitivos, sensitivos e intuitivos do processo, tendo as HQs como catalisadoras. Compartilhamos do pensamento defendido por Bertolino (2018) em relação aos quadrinhos como recursos didáticos.

Os quadrinhos tornam-se assim bons recursos didáticos pelas oportunidades engendradas de seus temas e pelo envolvimento que possuímos com seus protagonistas, além de representarem outra modalidade comunicativa que não a oral ou a escrita tradicional. A forma como texto e imagem se completam em seus

quadros é o mais próximo do cinema que vemos em mídias impressas, nos exigindo outro tipo de atenção ao considerarmos seu encadeamento narrativo distinto. Tendem a motivar a leitura, sendo muitas das vezes uma introdução lúdica a um universo mais amplo da literatura, da qual fazem parte em suas especificidades. São acessíveis, se considerarmos sua distribuição e o formato digital, e veem-se transcendidas a outros suportes. Nas aulas de História, simbolizam um convite à reflexão sobre tempo, memória, identidade, fornecem aspectos da vida social e servem como pontos de ignição para discussões conceituais (BERTOLINO, 2018, p. 13).

Por meio das HQs, podemos trabalhar conceitos caros ao Ensino de História, como os de tempo e memória. Tomando como exemplo uma HQ dos anos de 1960, do Thor, ao mesmo tempo em que podemos informar sobre características do período em que ela foi produzida, podemos ainda fazer certo uso da mitologia e das sociedades nórdicas, convidando para o estudo tanto do século XX como do X. Com uma HQ do Batman, é possível estabelecermos uma relação entre o mundo do crime, a máfia e o medo nos grandes centros urbanos dos Estados Unidos, do entreguerras, bem como do meio onde vivemos.

Outra HQ que pode ser explorada nos estudos históricos é “*Ponto de ignição*”, de 2011. Aqui, o personagem ultrarrápido Flash volta, com o auxílio de seus poderes, no tempo, interferindo no curso original dos eventos, transformando os destinos de todos os seus conhecidos. Numa versão alternativa dessa HQ, os super-heróis conhecidos pelo público, mesmo diferentes e com novas roupas ou até novas identidades, nos convidam a refletir sobre questões interessantes, como a possibilidade de mudar o passado, as informações que ele nos traz quando acessado e o que nos revela sobre o presente.

Uma História em quadrinho do *Hulk*, um personagem surgido de um acidente com radiação, mesmo que representando originalmente o contexto da Era Atômica, no decurso da Guerra Fria, nos dias de hoje, pode se tornar uma boa oportunidade de se discutir as relações de poder e suas formas de controle, assim como na HQ *Old Man Logan*, de 2009, na qual o gigante verde, superforte, torna-se uma espécie de tirano, mudança esta que também se espelha no modo como é desenhado.

No Brasil atual, se levarmos em consideração o momento conturbado vivido no cenário político, os ânimos acirrados da nação, as manifestações antidemocráticas com fortes indícios de participação do governo federal e as investidas autoritárias em falas e ações do presidente e seus ministros, ou até mesmo para refletir sobre a emergência de novas formas de fascismo na atualidade, uma HQ indispensável para se ter a dimensão desses dos perigos de um governo totalitário e inescrupuloso e que pode ser utilizada nas aulas de História,

como ponto de partida para fomentar discussões em torno do Fascismo, é “V de Vingança”, que pode ser encarada como uma obra atemporal.

A trama da HQ está ambientada em Londres, nos anos 90, e mostra um governo ditatorial, conservador e com controle total da mídia, das artes e da vida de seus cidadãos. Vendo essa repressão, o misterioso “V” resolve convocar um levante da nação contra esse governo corrupto e violento, e a partir de ações diretas e pouco convencionais, decide pôr fim ao Estado totalitário.

As HQs citadas até aqui, com o objetivo de compartilhar sugestões de materiais didáticos nesse formato, mesmo contendo conteúdos históricos de cunho didático, nos permite constatar que existem poucas produções sobre determinados assuntos e conceitos do campo historiográfico com investimento voltado para a sua utilização pedagógica, pensadas e materializadas numa linguagem acessível aos estudantes e capaz de diminuir o distanciamento epistemológico identificado nas discussões historiográficas no meio acadêmico, no universo da sala de aula e no ensino de História, no ensino fundamental e médio.

Isso pode ser percebido ao observarmos a quantidade de HQs disponíveis nas escolas com propostas de abordagens de conteúdos de História destinadas aos alunos do ensino médio. Até mesmo nos momentos mais otimistas, de inclusão e popularização das HQs na Educação Básica, a maior presença delas só podia ser percebida nas séries iniciais do ensino fundamental, usadas como leituras nas horas vagas ou para preencher o tempo vago por professores da disciplina de Língua Portuguesa, quase nunca encontrando respaldo social no meio educacional para discutir questões históricas com maior profundidade e aceitação entre professores de outras disciplinas. Professores, autores e editores do ramo, e mesmo a sociedade como um todo, oscilaram por diversas vezes nas suas visões sobre o potencial pedagógico dos quadrinhos, ora valorizando, ora os demonizando.

### **#XÔFASCISMO: Debatendo o conceito em sala de aula**

A HQ #Xôf@ascismo, que resultou da minha pesquisa de Mestrado do Pro-História – URCA, 2018-2020, intitulada “O Fascismo é fascinante, deixa a gente ignorante e fascinada: Ensino de História, livros didáticos e a emergência das ideias fascistas no espaço escolar”, é apresentada aos estudantes e professores de História como mais uma ferramenta à disposição do ensino de História para se discutir o fenômeno político do fascismo.

Ao passo em que os ajuda a estabelecer uma relação histórica entre os movimentos autocráticos do século XX e as novas tendências de ultradireita, que irrompem neste início de século no mundo, num momento em que essas ideias e práticas fascistas avançam no Brasil e em outros países pelo globo, revelando-se de forma mais aguda e intolerante, representando uma ameaça aos direitos e garantias fundamentais conquistados após a Segunda Guerra Mundial.

Imagem 01 - Capa da HQ

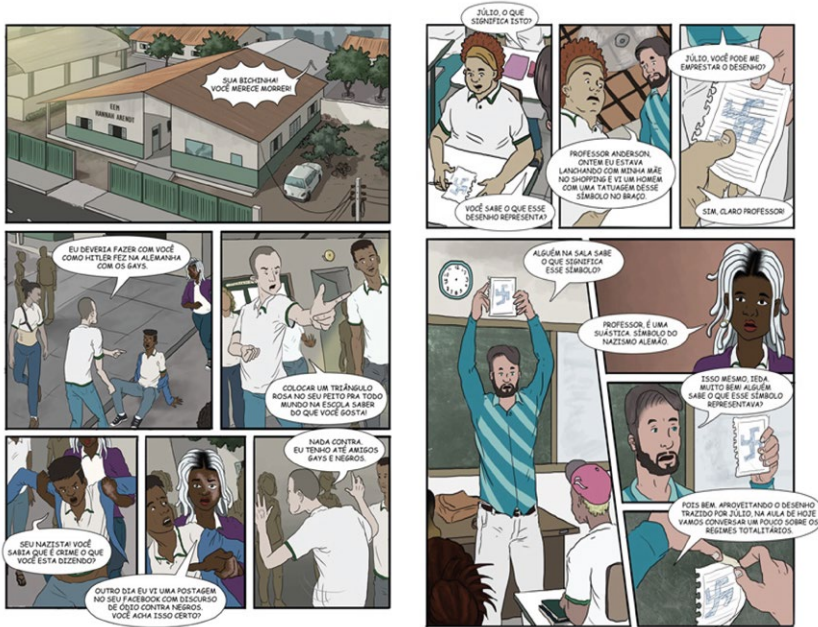


Fonte: Arquivo pessoal.

O fascismo se traduz como um tema delicado, não apenas por estar na vitrine nos dias atuais, mas principalmente pela capacidade de metamorfose que suas ideias encontram para se propagar, independente do momento histórico. Nas práticas escolares, as ideias neofascistas muitas vezes são categorizadas como bullying ou simples discursos de ódio, gerando interpretações equivocadas sobre o fenômeno. A escola e o ensino de História não parecem estar dando a importância necessária a essa discussão ou não tem sido capaz de promovê-la diante das demandas do momento, justificadas em partes pelo modelo de currículo existente nas escolas brasileiras e pela quantidade de conteúdos que são destinados a disciplina de História.

A HQ, com texto de minha autoria e ilustração de Alisson Pereira Flor, tem como título **#xofascismo** e está ambientada numa escola pública brasileira, no tempo presente, e qualquer semelhança pode não ser mera coincidência. A trama revela uma face preocupante da manifestação das ideias fascistas no espaço escolar nos dias atuais, podendo apresentar desfechos inimagináveis, ao mesmo tempo em que nos permite, de forma sensível e reflexiva, pensarmos estratégias e possibilidades de intervenção sobre o assunto. As ideias fascistas podem ser identificadas em qualquer um de nós, podendo, assim, ser encontradas fora e dentro do universo escolar, e onde quer que elas se manifestem, precisam ser combatidas.

### Imagens 2 e 3 - Trechos da HQ



Fonte: Arquivo pessoal.

A HQ é uma proposta de recurso didático para o ensino de História, e tem como objetivo estimular debates entre estudantes e professores, não só do ensino médio, não apenas da disciplina de História, mas em todas as suas possibilidades de análise, de modo interdisciplinar, demonstrando como os conteúdos históricos podem ser articulados a outros saberes, no sentido de facilitar a aprendizagem sobre temas históricos complexos, como o fascismo.

O valor afetivo atribuído a essa produção autoral está explicitado na homenagem prestada aos colegas professores cursistas do ProfHistória- URCA/2018 que assumiram os papéis de meus alunos, e de minha orientadora, transformada em diretora. Como historiador, arrisco afirmar que o grande diferencial dessa História em quadrinhos consiste no fato de ela ter sido escrita por todos nós professores de História, num momento em que vemos avançar no Brasil e no mundo discursos e posturas autoritárias. Ela se traduz como um ato de resistência. O nosso desejo é que ela seja um instrumento para que o passado doloroso não seja esquecido. Que ela possa ser útil para esclarecer, inspirar e problematizar outros estudos também preocupados com as reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História.

## Considerações finais

O tema do fascismo, no século XXI, ainda suscita muitos debates acalorados, disputas políticas quanto a suas ideologias, negacionismos históricos, no que diz respeito aos desdobramentos desses acontecimentos e continua arregimentando simpatizantes pelos seus líderes e ideias, no mundo todo. O fascismo enquanto fenômeno histórico, apesar de todas as análises e estudos, continua sendo um conceito complexo de definição. Trata-se de um tema conflituoso e perturbador, mas que urge ser revisitado e problematizado.

Espera-se que as observações feitas nessa pesquisa de mestrado do ProffHistória- URCA, que resultou na produção da História em quadrinhos #Xôf@scismo e nesse artigo, tornem-se acessíveis aos professores e sejam capazes de impactar positivamente nas aulas de História, pelas reflexões que são propostas e pelo recurso didático, produzido como resultado desse percurso formativo e colocada à disposição do ensino de história.

Enfrentamos o desafio de explicar, por meio de uma HQ, um passado recente e autoritário da História mundial, que deixou muitos traumas na humanidade. Entendemos a História como uma leitura que está sujeita a disputas, podendo se apresentar de forma ainda mais acentuada quando esse passado é recorrentemente evocado no tempo presente, passando a ser alvo de muitas disputas em torno dos seus usos. Não podemos esquecer a nossa tradição conservadora e autoritária e o nosso flerte no passado com o nazifascismo.

Acreditamos que cabe ao historiador assumir a função de construir e reconstruir o passado a partir de suas inquietações e do seu lugar, que não é formado pelo tempo homogêneo e desconectado das questões do seu tempo, mas tem sempre o olhar atento no agora. O presente é carregado de memórias do passado que se conflitam, e mesmo nos dias atuais, apesar da conjuntura desafiadora, lidar com essas demandas que se apresentam no cotidiano, é a função do historiador assumida aqui.

O professor de história precisa assumir o seu papel social, que é também o de historiador, pesquisador e cientista. Transformar suas aulas de história em oportunidades de reflexão constante sobre os discursos de ódio tem se apresentado como um desafio, frente o aumento significativo dos discursos fascistas, racistas, homofóbicos, sexistas, xenófobos e de todas as formas de intolerância que ganham força na mídia na atualidade.

O grande desafio apresentado aos historiadores e ao ensino de história no tempo presente consiste em traduzir para o discurso ordinário o fascismo, para um público que utiliza o termo fascista como um xingamento, banalizada, mas que pouco ou quase nada sabe sobre o fenômeno. Público que não consegue situá-lo num tempo histórico passado ou perceber as suas manifestações no presente. Tais questões se configuram por várias explicações, sendo uma delas

o próprio processo de formação de estudantes e, em muitos casos, de professores, que não conseguem atender as demandas crescentes, estimuladas pelas mais variadas mídias sociais.

Espera-se que a humanidade compreenda os erros irreparáveis do passado no tocante ao fascismo, bem como suas consequências em nível global, comprometendo a formação humana, psíquica, comportamental, que nos leva à reflexão de que tipo de ser estamos formando, como colaboramos com sua integridade, e nós, enquanto educadores, avaliarmos a respeito do profissional que se molda em nossas mãos, que a Educação seja integral.

## Referências

ARENDDT, Hanna. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDDT, Hanna. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo. Companhia das Letras. 2008.

BERTOLINO, Mateus. **Das HQs à imaginação histórica**: reflexões para o Ensino de História. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2018.

CALAZANS, Flávio. **Histórias em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CRUZ, Natália dos Reis (Org.). **Ideias e práticas fascistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ECO, Umberto. O Fascismo Eterno. *In*: **Cinco Escritos Morais**, Tradução: Eliana Aguiar, Editora Record, Rio de Janeiro, 2002.

GONÇALO JUNIOR. **A guerra dos gibis**: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977.

LENHARO, Alcir. **Nazismo**: O triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 2002.

LUYTEN, Sonia (Org.). **História em quadrinhos**: leitura crítica. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

MCCLOUD, Scott. **Reinventando os Quadrinhos**. São Paulo: Editora Makron Books, 2006.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

MODENESI, Thiago; BRAGA, Amaro (Org.). **Quadrinhos & educação**. Recife: Editora Universidade Guararapes. 3v.

NOGUEIRA, Natania A. Silva. **Aprendendo História através das HQs: experiências e considerações**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

PAIVA, Fabio. **Histórias em quadrinhos na educação**. Recife: Editora Quadro a Quadro, 2017.

PAXTON, Robert. **Anatomia do fascismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA; Cláudia Sales (Org.). **Histórias em Quadrinhos: interdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Reflexão, 2016.

POGGI, Tatiana. **Faces do extremo: uma análise do neofascismo nos Estados Unidos da América: 1970-2010**. Tese (Doutorado em História) Niterói, 2012.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinho em sala de aula**. 3. ed., São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da (Org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas: sobre a produção de HQs e fanzines no ambiente educacional**. São Paulo: Criativo, 2013.

SILVA, Andressa Gonçalves da. **O letreiramento como elemento narrativo nas histórias em quadrinhos: uma análise de Asterios Polyp**. 4as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q\\_1\\_generos/andressa\\_goncalves\\_da\\_silva.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_1_generos/andressa_goncalves_da_silva.pdf).

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites**. Dissertação do curso de mestrado em Educação da Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2012.



## Experiência de ensinar e aprender História com as HQs históricas

Cícero Soares Varela<sup>1</sup>  
Paula Cristiane de Lyra Santos<sup>2</sup>

Este artigo apresenta as análises sobre Histórias em Quadrinhos (HQs) e o ensino de História desenvolvidas na pesquisa para dissertação de mestrado *Aprendizagem histórica e o ensino de história por meios das histórias em quadrinhos*, que teve início em 2018 sob a orientação da professora Paula Cristiane de Lyra Santos, no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), URCA – CE. O estudo teve como objetivo investigar a relação entre aprendizagem histórica e *HQs históricas*, entendendo estes como esteios da memória social e da produção cultural, e ainda, refletir sobre as experiências do tempo e a competência narrativa (RÜSEN, 2012) no ensino de História.

Optamos, como referência para o estudo, nossa experiência com o uso de inúmeras narrativas gráficas (EISNER, 2013), e em particular, as *HQs históricas: Lampião em quadrinhos* (1997), de Ruben Wanderley Filho, e *Cumbe* (2018), de Marcelo D’Salete. A predileção dos referidos quadrinhos deu-se em razão de estarmos na época em que cursávamos as disciplinas do ProfHistória - URCA, turma 2008.1, estudando os temas Cangaço e Escravidão na América portuguesa, nas turmas do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Ceará, no município de Mauriti-CE.

O método de levantamento de dados ocorreu em dois momentos e classes de alunos distintos no decorrer de 2018 e 2019. No primeiro, as informações foram recolhidas por meio de anotações feitas tanto na participação oral dos alunos quanto nas atividades escritas, a partir da leitura da HQ *Lampião em quadrinhos* (1997), de Ruben Wanderley Filho. No segundo, os dados foram recebidos via Formulário Google e de participação facultativa e anônima, como atividade extra, norteadas pelo modelo Aula-Oficina proposto por Isabel Barca (2004) e em princípios qualitativos, “Experiência do tempo e resistência em *Cumbe*”, de Marcelo D’Salete.

---

1 Mestre em Ensino de História pela URCA-CE. E-mail: cs.varela77@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. URCA-CE. E-mail: paulalyrasantos@gmail.com.

Por sua vez, a organização dos dados fundamentou-se no modelo interativo da análise das informações composto por três componentes: 1. A redução dos dados referentes ao processo “de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação” das fontes de informação (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 109); 2. A apresentação dos dados mediante tabelas e gráficos; 3. Interpretação/verificação das conclusões. Dado que a relação entre aprendizagem histórica (RÜSEN) e as *HQs históricas* foi analisada a partir dos significados que os alunos atribuíram a experiência do tempo. Nesse modelo, os autores afirmam que esse tipo de investigação é interpretativa, porque o cerne dessa abordagem reside no interesse “pelo significado conferido pelos *atores* às ações nas quais se empenharam” (2012, p. 32, grifo dos autores). Logo, a análise feita foi moderada nos significados atribuídos pelos alunos aos instrumentais de pesquisa e às observações feitas durante as aulas de História.

A partir dessas análises, como parte propositiva, apresentaremos um conjunto de atividades e instruções aos docentes que oportunizam a construção de saberes históricos junto aos discentes, intermediado por *HQs históricas*, como produto da dissertação. Para este texto, apresentaremos a sequência didática “Os soldados e a Primeira Guerra Mundial: um estudo a partir de *Era a Guerra das Trincheiras: 1914 – 1918*, de Jacques Tardi”, e a proposta de atividade “Esparta a partir da HQ *Os 300 de Esparta*, de Frank Miller, e a tirinha *Um dia qualquer... Em Esparta*, de Álvaro Trigo Fernandes”.

## Das *HQs históricas*

Entendemos as *HQs históricas*<sup>3</sup> como aquelas em que a realidade da narrativa ficcional ou não ficcional deriva de algum contexto do passado da humanidade e vincula-se, direta ou indiretamente, a fatos e temas históricos, embasada em documentos, referências históricas, historiografia, memórias, reportagens, biografias e autobiografias.

Com finalidade didática, de maneira bastante *ad hoc*, *HQs históricas* foram classificadas como: 1) ficção-histórica, ficção inserida em realidade histórica; 2) *comics* ou de super-heróis; 3) biografias em quadrinhos; 4) autobiografias em quadrinhos; 5) quadrinhos jornalísticos; e 6) outras<sup>4</sup>. Todas elas, a sua ma-

3 Apesar de considerar todas as *HQs* como quadrinhos históricos, devido a sua historicidade, aqui, usaremos o termo para nos referir às narrativas gráficas, cujo enredo e/ou a trama estão situados em algum lugar ou situação do passado, como dito neste capítulo.

4 Durante a pesquisa, nos deparamos com as adaptações literárias para os quadrinhos e com narrativas gráficas que dialogam com a História do Tempo Presente. Nessas *HQs*, a depender do enredo também podem ser consideradas *HQs históricas*. Entretanto, as deixamos de fora por dois motivos básicos: 1. Por entender que precisaríamos discutir literatura e história em quadrinhos, História do Tempo

neira, procuram dar sentido ao passado; algumas, pelo trabalho com fontes históricas, aproximam-se do trabalho dos historiadores.

As classificadas como *ficção-histórica* são aquelas em que o enredo está inserido em uma realidade histórica, cujo fato histórico e a construção ficcional dialogam criando uma diegese, marcada pela possibilidade real das ações dos personagens, tanto pela verossimilhança<sup>5</sup> externa – no esforço de reconstituir as estruturas sociais, culturais, políticas do passado –, quanto pela verossimilhança interna, a partir do pressuposto de que as ações dos personagens não têm obrigatoriedade de terem acontecido fora da diegese, mas que sejam concebidas lógica e coerentemente, fazendo sentido na trama.

As chamadas *comics* ou *de super-heróis* são as *HQs históricas* nas quais os protagonistas e antagonistas são arquétipos fictícios com superpoderes ou super-habilidades. Nessas narrativas, os personagens protagonizam aventuras em determinado contexto histórico, interagindo com os eventos históricos ou intervindo neles, dando existência a um tempo e um espaço diegéticos, cuja narrativa idealiza imagens e representações, fundamentando seus enredos nos dilemas próprios do seu tempo. São narrativas plurais acerca do passado, cujos autores percebem e interpretam o mundo e os acontecimentos e, então, de um modo *sui generis*, representa-o por meio das superaventuras em uma realidade distópica.

As *biografias em quadrinhos* são presenças constantes na indústria dos quadrinhos desde a década de 1950 no Brasil. São narrativas que podem condensar estruturas sociais e políticas, como também expor desvios dissolvendo as homogeneidades e a ideia de determinismo histórico, a partir da história de vida ou trajetória de indivíduos em seu tempo e espaço. Assim, essas *HQs históricas* nos fazem pensar sobre o papel do indivíduo na História, sem hierarquização. Qualquer personagem biografado nos auxilia a conhecer melhor outras sociedades e outros tempos.

Já as classificadas como *autobiografias em quadrinhos* são narrativas gráficas que remetem à vida do autor, concebendo uma imagem que representa a si mesmo no passado, a partir da relação intrínseca com a sua memória. São narrativas fragmentadas da própria história, escritas de si conexas à noção de sinceridade, presente nos textos inseridos nos recordatórios e na representação gráfica do protagonista e da interação com os outros personagens e com contexto histórico, tendo assim como cenário narrativo os eventos e acontecimentos históricos.

---

Presente e HQs, o que demandaria mais tempo de pesquisa e leitura; 2. A falta dessas HQs em nosso acervo pessoal, que por sua vez, exigiria novas leituras e outros aportes teóricos.

5 É possível distinguir dois tipos de verossimilhança. A *interna*: aprendida pela própria estrutura da narrativa, pela coerência dos elementos que a estruturam; e a *externa*: percebida no mundo real, conferindo ao mundo imaginário a percepção de realidade.

A classificação *quadrinhos jornalísticos* é tributária do conceito *Jornalismo em quadrinhos*<sup>6</sup>, mas guarda em si um pré-requisito que o diferencia para fins dessa pesquisa: o distanciamento temporal da publicação. Assim, mesmo tendo sua historicidade, somente aquelas em que a reportagem faz uso da retrospectiva histórica em sua narrativa jornalística são consideradas *HQs históricas*, ou seja, uma ambientação histórica necessária para o entendimento das reportagens, lembrando sempre que essa classificação tem finalidade apenas para esta pesquisa.

No âmbito da sala de aula, as *HQs* viabilizam a articulação entre a prática e os saberes docentes, por oportunizar a compreensão das experiências temporais e a aquisição do conhecimento historicamente construído, especialmente, aquelas que apresentam temáticas históricas, os quadrinhos históricos. Na prática, as *HQs históricas*<sup>7</sup> – tanto com fonte, quanto material didático – fomentam condições para que a compreensão histórica alcance os espaços escolares e os extraescolares. Ler uma *HQ histórica*, para além de ser uma experiência ficcional, é conhecer, sistemático ou não, algo do passado e uma possibilidade de construção de sentido sobre a experiência temporal, oportunizando a aprendizagem histórica.

Dessa forma, as *HQs históricas* se firmam como saberes históricos que trafegam nas fronteiras entre: história e literatura; ficção e verdade; evidência e invenção; fato e interpretação; experiência e relato; objetividade e subjetividade; fonte e material didático. Esse tráfego é análogo às narrativas presentes nos livros didáticos e no ensino de História, assente nas falas dos professores e dos alunos. Essa dinâmica narrativa tem a possibilidade de promover a compreensão das dimensões da temporalidade, de modo que os alunos sejam capazes de entender que fazem parte do passado vivido por homens e mulheres, estabelecendo uma relação dinâmica com o passado e com o saber histórico.

## **Da experiência de ensinar e aprender: observações a partir de Lampião em quadrinhos**

Em nossa primeira investigação sobre a relação da aprendizagem história e as *HQs história*, utilizamos *Lampião em quadrinhos* (1997), de Ruben Wanderley Filho, como recurso didático porque partimos do princípio de que não há apren-

---

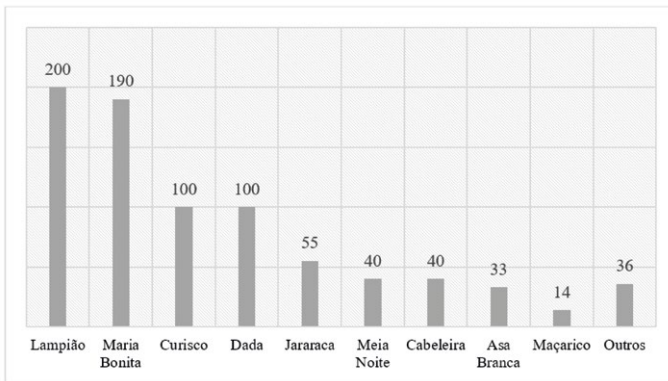
6 No *jornalismo em quadrinhos*, a principal característica é a narrativa jornalística e a reportagem, mantendo os mesmos critérios técnicos e de objetividade encontradas no jornalismo produzido para qualquer outro veículo de comunicação, ou seja, informar, opinar, interpretar e entreter. Nessas *HQs*, a narrativa tem características, princípios e códigos próprios da reportagem e o enredo não estruturado a partir de um personagem, sem, contudo, a própria participação do repórter nos acontecimentos narrados. De fato, é inquestionável as possibilidades do *Jornalismo em quadrinhos* para o ensino de História.

7 Apesar de considerar todas as *HQs* como quadrinhos históricos, devido a sua historicidade, aqui, usaremos o termo para nos referir às narrativas gráficas, cujo enredo e/ou a trama estão situados em algum lugar ou situação do passado, como dito neste capítulo.

dizagem histórica sem indivíduos em experiências temporais verificadas, sentidas, faladas, lembradas e temporalizadas pelo aluno. Assim, ao selecionarmos uma *biografia em quadrinhos*, independente da tipologia narrativa rüseana<sup>8</sup>, tivemos a compreensão do potencial narrativo das biografias por permitir que os alunos fossem capazes de refletir sobre o que é pertinente à escolha e atitudes dos indivíduos diante das estruturas e conjunturas do passado. Uma vez que nenhuma história de vida é concebível fora da estrutura biológica desenvolvida pela consciência histórica, inerente à própria experiência do passado e da ordenação da vida no tempo, ou seja, a mediação narrativa, que Bourdieu (2000) critica como “ilusão biográfica”<sup>9</sup>, é construído que possibilita aos alunos atribuírem sentido à temporalidade e à relação entre as contingências e as necessidades sociais.

A preferência em abordar *Lampião em quadrinhos* foi justificada pelo interesse dos alunos pelo cangaço e pelas narrativas em torno desse fenômeno; em virtude de nossa experiência didática com esta *HQ histórica*, manuseada para explicar conceitos importantes para a compreensão histórica dos eventos que caracterizam o coronelismo no Nordeste brasileiro; e pelo fato de a vida de Lampião estar intrinsecamente relacionada à memória popular do cangaço, personificando e sintetizando esse fenômeno, como pode ser visto nas respostas dadas à pergunta “**Quais nomes você lembra relacionado ao cangaço?**”, feita em sala de aula.

**Tabela 1** - Nomes relacionados ao cangaço



**Fonte:** Gráfico construído pelo autor com base no banco de dados pessoal entre 2018 a 2019.

Esses números referem-se à ocorrência dos nomes em um universo de 200 alunos.

- 8 Rösen concebe um quadro tipológico de como sua teoria da narração histórica se aplica na vida social. Este quadro é dividido em quatro tipologias de narrativas – tradicional, exemplar, crítica e genérica – e em quatro aspectos – como a memória é trabalhada, a continuidade e a identidade desenvolvidas e o tempo sentido. Assim, desde o ato como a construção de monumentos, museus, nomes de ruas e edifícios até o trabalho de obras literárias, filmes e HQs que visam tirar valores do passado ou promover críticas ao presente, compõem o mosaico das narrativas.
- 9 Para Pierre Bourdieu, considerar na possibilidade de biografar é, antes, apropria-se como verdade o fato de que a vida constitui um todo, “um conjunto coerente e orientado que pode e deve ser apreendido como uma expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 2000, p.184).

Não por acaso, a biografia sempre se dirigirá ao tema da unidade, coerência e sentido das experiências vividas por um indivíduo (OLIVEIRA, 2017), e isso a torna inteligível, ao mesmo tempo acompanhável. Posto que, a princípio, nenhuma história de vida é pensável fora da estrutura biológica desenvolvida pela consciência histórica, inerente à própria experiência do passado e da ordenação da vida no tempo, ou seja, a mediação narrativa, que Bourdieu (2000) critica como “ilusão biográfica”<sup>10</sup>, é construto que possibilita aos alunos a atribuírem sentido à temporalidade e à relação entre as contingências e as necessidades sociais.

A história de vida presente na *biografia em quadrinhos* tornou *Lampião em quadrinhos* um recurso didático profícuo porque oportunizou a compreensão de conceito de ideias substantivas da História, relacionados ao próprio conteúdo da disciplina escolar, tais como Coronelismo, Cangaço, República Velha, Banditismo Social, ao mesmo tempo em que permite pensar no processo de construção desses conceitos a partir do relato biográfico da HQ, estabelecendo um diálogo entre os saberes históricos e a narrativa gráfica apresentada, ou seja, aos conceitos de Segunda Ordem<sup>11</sup>.

Na prática, foram feitos três questionamentos para promover o conhecimento e o reconhecimento das experiências de Lampião, a partir de algumas páginas da HQ, com o objetivo de abordar as relações entre o indivíduo, o meio e o tempo.

Passaremos agora à análise dos dados produzidos a partir do questionamento: Em sua opinião, é possível que Lampião tenha tido uma infância como a representada no quadrinho? Por quê?

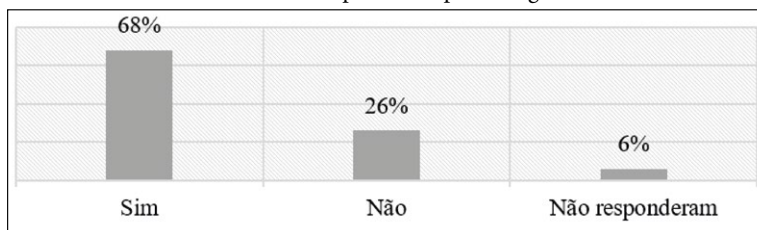
---

10 Para Pierre Bourdieu, considerar na possibilidade de biografar é, antes, apropriar-se como verdade o fato de que a vida constitui um todo, “um conjunto coerente e orientado que pode e deve ser apreendido como uma expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto” (BOURDIEU, 2000, p.184).

11 Os conceitos de ideias substantivas da História são aqueles referentes ao conteúdo da História, aos objetos da história como agricultor, impostos, datas e eventos. Os conceitos de Segunda Ordem relacionam-se à epistemologia da disciplina, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à História (LEE, 2001). Isabel Barca (2011, p. 25) explica que “os conceitos ‘de segunda ordem’, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico”, envolvendo conceitos como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. E os conceitos substantivos “referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos”.

**Figura 1 - Infância e pega de boi**

Fonte: FILHO, Ruben Wanderley. *Lampião em Quadrinhos*. Maceió/AL: s/ed., 1997.

**Tabela 2 - Respostas em porcentagem**

Fonte: Gráfico construído pelo autor com base no banco de dados pessoal entre 2018 a 2019.

Observe-se que os alunos identificaram que Lampião poderia ter tido uma infância “igual a de qualquer outro menino de seu tempo e de sua região”, sendo que 26% indicaram que não era possível saber e 6%, não responderam. No entanto, as situações do passado foram identificadas por todos que responderam como ações que aconteceram no sertão nordestino. Pode-se, assim, considerar que é um ponto importante para o entendimento do passado vivido e de uma temporalidade pelas ações humanas facilmente vista como realizável.

Para exibir as justificativas dos alunos à questão acima produzimos duas tabelas de síntese de dados. A primeira tabela se refere às justificativas das afirmativas e a segunda é focada nas de negação.



**Tabela 3 – Justificativas das afirmativas**

| Justificativas                               | Ocorrência<br>(em porcentagem) |
|--|--------------------------------|
| Porque ele já foi menino.                    | 23,50                          |
| No sertão, caçar é divertimento.             | 19,67                          |
| A pega de boi era mais frequente no passado. | 18,58                          |
| Pega de boi é para homem valente.            | 16,39                          |
| Eram brincadeiras daquele tempo.             | 13,66                          |
| Porque ele não precisava ir para escola.     | 5,46                           |

**Fonte:** Tabela construído pelo autor com base no banco de dados pessoal entre 2018 a 2019.

**Tabela 4 – Justificativas das negativas**

| Justificativas                          | Ocorrência<br>(em porcentagem) |
|---|--------------------------------|
| Caçar não é brincadeira                 | 25,60                          |
| A pega de boi não é brincadeira         | 21,43                          |
| Pega de boi antigamente era um trabalho | 20,24                          |
| Lampião não corria vaquejada            | 17,86                          |
| Ninguém sabe da infância de Lampião     | 14,88                          |

**Fonte:** Tabela construído pelo autor com base no banco de dados pessoal entre 2018 a 2019.

A tabela 3 apresenta os argumentos utilizados para justificar as respostas sobre a eventualidade de Lampião ter tido uma infância como a representada no quadrinho. Já na tabela 4, encontramos as justificativas das negativas. Verifique-se que nas tabelas a condição “menino” aparece com fundamento necessário para a defesa das suas explicações, enquanto “brincar” aparece como fundamento suficiente para sustentar a opinião. E em quase 15%, a suspeição diante da possibilidade de se conhecer a infância de Lampião. Pode-se ainda inferir pela síntese de dados a força da manifestação cultural da *pega de boi*<sup>12</sup>, pois, somando as ocorrências, essa atividade soma 34,97% na primeira e 41,67%, na segunda.

Estas respostas estão vinculadas à identificação desse alunado com o espaço e as vivências em que a *pega de boi* se manifestam, na medida em que aprendem que compartilham, no presente, elementos culturais com o passado, visto que são alunos e alunas do interior nordestino, onde esta atividade é bastante praticada e valorizada. Contudo, se por um lado as respostas são correspondentes a elementos culturais do aluno, por outro, a linguagem dos quadrinhos e sua função narrativa atuaram como guia de leitura, gerando um

12 A expressão “pega de boi” corresponde às atividades relativas, neste caso, à captura do gado na caatinga, quando este se perdia na mata, por uma dupla de vaqueiros. Dessa prática foi derivada outra, a “pega de boi no mato”. Também chamada, em algumas regiões do Nordeste, de vaquejada, ela corresponde a uma disputa onde diversos vaqueiros partem em busca de reses soltas no mato com a finalidade de serem premiados, visando a festividade e a comemoração.



recorte e atraindo a atenção dos alunos, principalmente, para a *pega de boi*. Isso acontece porque “o narrador seleciona um evento de interesse que pode ser contado sozinho” fazendo uso da “experiência de vida ou da imaginação do leitor para dar impacto à história” (EISNER, 2013, p. 40).

Inferimos ainda que essas justificativas direcionam para a relação entre as situações do passado e o contexto do presente. Tanto nas ocorrências que se opõe, “**caçar é divertimento**” e “**caçar não é brincadeira**”, “**eram brincadeiras daquele tempo**” e “**pega de boi não é brincadeira**”, quanto em “**porque ele não precisava ir para escola**”, são indícios da comparação entre o passado e os espaços de experiência dos alunos, e da relação passado-presente imprescindível para a aprendizagem histórica.

Nas justificativas que condensamos em “**pega de boi é para homem valente**”, deduzimos se tratarem de representações do Nordeste que mobilizam a formação da identidade do homem do sertão, reforçando referências sociais que foram estabelecidas na construção cultural da região. Como aponta Durval Albuquerque Júnior (2011), essa construção identitária está associada à relação cangaço-nordeste, uma vez que o cangaço vai imprimir o Nordeste e o nordestino com o estereótipo da ‘macheza’, da violência, da valentia, sendo motivo de orgulho e vaidade para diversos setores da sociedade.

No compêndio de dados, percebemos que os alunos estabeleceram, a partir das ações possíveis de pessoas concretas, um diálogo temporal no qual o passado foi revisto, reafirmado e comparado ao presente. Essa capacidade, no processo de compreensão histórica, é parte da competência narrativa de constituição de sentido à experiência do tempo, que se adiciona à faculdade de sintetizar as diferenças temporais entre o passado e o presente. Dessa forma, a experiência histórica dos alunos, visível nas justificativas, mostra que eles operaram “um sentido para a alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tomando esse eu muito mais consciente e conferindo-lhe uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada” (RÜSEN, 2007, p. 113). É nesse contexto que a *biografia em quadrinhos* adquire relevância para o ensino de História.

### **Aula-oficina “Experiência do tempo e resistência em Cumbe, de Marcelo D’Saleté”**

No segundo momento de nossa pesquisa, utilizamos a ficção-histórica em quadrinhos *Cumbe*, por compreendemos que narrativa dos quadrinhos não se limita à ficcionalidade. Toda ficção tem respaldo nas carências do real e nas ciências que ampliam os horizontes de expectativas. Ou seja, como os quadrinhos não se limitam à ficção, tampouco a ficção é desprovida de temporalidade.

As *HQs históricas* classificadas na ficção-histórica permitem perceber que tanto a historiografia quanto a aula de história trazem em si, com suas diferenças, características de gênero narrativo. Algumas dessas HQs são tributárias da produção historiográfica e no ensino de História tendem a codificar e dar coerência aos fatos, uma vez que “no caso da história (como na ficção), as narrativas são, principalmente, sobre a realidade humana, ou seja, sobre as ações e sofrimentos, projetos e planos, sentimentos e experiências das pessoas” (CARR, 2016, p. 249).

Na ficção-histórica em quadrinhos, os roteiristas, quando ambientam sua diegese em algo ocorrido no passado, acessam essa temporalidade por via indireta, por meio de outros artefatos da cultura histórica, como a produção historiográfica. Dessa forma, a ficção-histórica em quadrinhos também participa da demanda de produção do conhecimento histórico, uma vez que a dimensão estética, ao dar a liberdade criativa para expressão do passado, possibilita a articulação entre ficção e realidade histórica na estrutura do enredo, tornando-se capaz de proporcionar a aprendizagem histórica.

Assim, a escolha por *Cumbe*, de Marcelo D’Saete, ocorreu por três motivos: 1) permitir abordar a temática da resistência negra contra a escravidão, em sala de aula, mobilizando conhecimento sobre o passado por meio da aprendizagem histórica com *HQs históricas*; 2) possibilitar aos alunos inferir as experiências dos próprios escravos, entendendo o sentido que eles mesmos conferiam aos seus labores e lutas cotidianas; e 3) em razão da Escola ter adquirido 50 exemplares da HQ *Cumbe* através do PNLD Literário 2018<sup>13</sup>.

A metodologia para este momento articulou a metodologia Aula-Oficina, proposto por Isabel Barca (2004), com as proposições da didática da história, compreendida como ciência da aprendizagem histórica. Nesse modelo da Aula-oficina, o docente é um investigador social com a incumbência de “aprender e interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar certo/errado” (2004, p. 134). Vale ressaltar que o ponto central são as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, e não os conteúdos a serem ensinados.

No enfoque currículo escolar, o projeto “Experiência do tempo e resistência em *Cumbe*” foi inserido nas temáticas “Africanos na América portuguesa” e “Riqueza e conflitos na região açucareira da colônia portuguesa”, presentes na proposta curricular e no plano anual de ensino para a disciplina História, e assistido pelo livro didático adotado, de acordo com o programa do Estado do Ceará. Logo, o projeto mencionado não foi uma atividade de contraturno ou

---

13 A escolha por esta linguagem foi feita através de consultas a professores e professoras das áreas de Linguagem e Ciências Humanas com propósito de se realizar atividades interdisciplinares.

extracurricular, mas parte do planejamento de ensino direcionado às turmas do segundo ano do Ensino Médio, nas quais lecionamos.

Iniciamos a Aula-oficina com a sondagem do conhecimento prévio da turma sobre a presença dos africanos no Brasil Colonial e, em seguida, a exposição das temáticas. Esse levantamento reafirmou as observações de Marçal (2009) e Corrêa (2000) sobre o estigma e desumanização da presença negra no ensino de História. Enquanto indivíduo, o negro é sempre retratado no coletivo e raramente como sujeito, ao mesmo tempo em que, como escravo, são compreendidos como mera mercadoria, objeto e mão de obra do regime escravista de produção.

Após esse momento, discutimos os conceitos e as ideias levantadas pelos discentes e apresentamos *Cumbe*. Na ocasião, informamos aos alunos que a HQ era um retrato diferenciado da escravidão no Brasil em razão de ser narrada do ponto de vista dos escravizados e ser alicerçada por fontes históricas, resultados de um processo de pesquisa de 11 anos. Para despertar e fomentar o interesse pela leitura, analisamos uma sequência narrativa presente na história Calunga. Depois, os alunos foram levados a ler *Cumbe*. Para a investigação, foi produzido um instrumental com 12 (doze) perguntas, contendo questões abertas e fechadas, abordando: 1) a relação dos alunos com a história em quadrinhos; 2) a relação da HQ com os fatos e contextos históricos; 3) a relação da narrativa gráfica com o conteúdo histórico; 4) a relação de *Cumbe* com o conhecimento histórico.

A coleta de dados foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms*, um aplicativo de administração de pesquisas incluído no pacote do escritório do *Google Drive*. O formulário, composto por 12 perguntas, possibilitou um *feedback* sobre a leitura e a compreensão da HQs. Este instrumental foi enviado por e-mail e disponibilizado, por intermédio do link, nos computadores da escola, sem a possibilidade de identificação e de resposta facultativa.

Doravante, temos o propósito de apresentar a análise para as perguntas: 1. Você reconheceu alguma situação do passado em *Cumbe*? Quais situações? e 2. Quais sentimentos são evidenciados em *Cumbe*?

### **Você reconheceu alguma situação do passado em *Cumbe*? Quais situações?**

Para apresentar as respostas às perguntas acima, elaboramos duas tabelas de síntese de dados. A primeira tabela se refere à afirmativa ou negativa, e a segunda é focada nas situações reconhecidas.

**Tabela 5** - Reconhecimento de situações

| <b>Números de respostas</b> |    |
|-----------------------------|----|
| Sim                         | 23 |
| Não                         | 2  |

**Fonte:** Tabela construída pelo autor com base nas respostas do formulário.

**Tabela 6** - Situações do passado

| <b>Situações</b>                               | <b>Ocorrência</b> |
|--|-------------------|
| Escravidão                                     | 11                |
| Castigos físicos<br>(Maus tratos)              | 9<br>(2)          |
| Resistência<br>(Fuga)                          | 4<br>(1)          |
| Abusos sexuais contra as mulheres escravizadas | 3                 |
| Guerras entre escravizados e brancos           | 3                 |

**Fonte:** Tabela construído pelo autor com base nas respostas do formulário.

Algumas transcrições diretas das respostas abertas:

A escravidão, as lutas que já tinha ouvido falar dos mocambos contra os homens brancos. (Aluno 1)

Os escravos, pessoas trabalhando com muito sofrimento e sendo discriminada por causa da cor. (Aluno 2)

O tempo das guerras entre escravos e branco, tempos que muita gente morreu querendo apenas ser uma pessoa livre. (Aluno 3)

Dos castigos que os escravos sofriam dos abusos que as mulheres negras sofriam. (Aluno 4)

Nessas respostas, observamos a existência de um pensamento homogêneo sobre escravidão como mencionado anteriormente. Apesar de *Cumbe* apresentar diversas situações e experiências temporais, o alunado tem construída uma narrativa sobre os escravizados de somente em situações de trabalho compulsório, violência e o sofrimento, sem considerar que o cotidiano dos cativos poderia alcançar experiências e expectativas além do trabalho escravo, como situações interpessoais e intrapessoais.

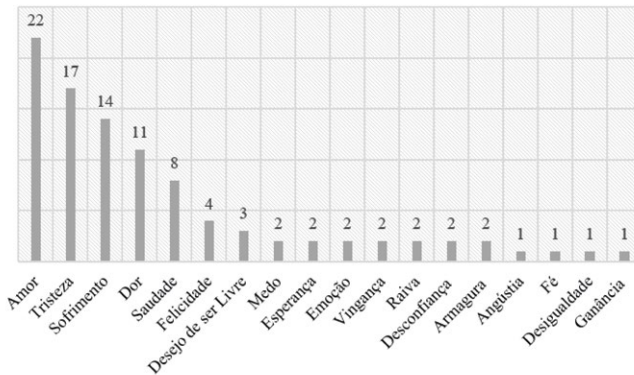
Nas respostas dos Alunos 1 e 3, a resistência negra contra a escravidão é apontada pelo conflito direto entre escravos e brancos, evidenciando que os escravizados não eram passivos e que lutavam pela liberdade. Contudo, outras formas de resistência foram ignoradas na leitura, tais como as fugas indivi-

duais e coletivas, as negociações com os senhores, a manutenção de elementos culturais, como crenças, danças e simbologias bantos.

Essas formas de resistência preteridas viabilizaram debates, conversas e novas narrativas em sala de aula sobre experiência temporal dos escravos sem ignorar a opressão e a violência como características essenciais do período. *Cumbe* tornou possível que a resistência negra contra a escravidão explícita, como as fugas e os quilombos, e as implícitas, negociações, experiências e expectativas de vida, fossem compreendidas a partir da ação de indivíduos em situações verossímeis, humanizando o ensino de História, sem, contudo, adjectivar a escravidão na América portuguesa como brando, harmonioso, consensual e benevolente. Assim, mobiliza-se uma aprendizagem histórica para além dos significados cristalizados nas narrativas tradicionais ou exemplares sobre a escravidão na América ibérica.

### Quais sentimentos são evidenciados em *Cumbe*?

Gráfico 1 - Sentimentos evidenciados



Fonte: Gráfico construído pelo autor com base nas respostas do formulário

No gráfico 1, apesar de a questão não definir “sentimentos”, teve o objetivo de aproximar as experiências do passado às experiências dos alunos, abrindo a possibilidade para compreensão do outro a partir de situações verossímeis com a realidade da época. Essas respostas foram influenciadas pela narrativa gráfica, no sentido de compreender *Cumbe* como uma história possível, algo que pode ser apreendido como experiências e expectativas possíveis, o que auxilia na compreensão histórica.

O importante nessas respostas é a consciência da existência do **amor**, desfazendo lugares-comuns que sustentam o imaginário, que coloca os negros e negras em lugares e situações exclusivamente determinados pelo binômio negro-

-escravo, no qual ser negro-escravo significava um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, cujas possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (CORRÊA, 2000, p. 87). Assim, *Cumbe* confirmou-se como HQ histórica essencial, tanto por trazer à tona as experiências temporais no Brasil do século XVII quanto pela construção da narrativa centrada em pessoas escravizadas.

## Da parte propositiva

Além das experiências e análises mencionadas anteriormente, como parte propositiva da pesquisa de mestrado, sugerimos nos apêndices uma sequência didática e duas propostas de atividade para consulta dos professores da Educação Básica contendo orientações didáticas e trechos de HQs para o trabalho nas aulas de História. Esse material, sem caráter normativo, apresenta um conjunto de atividades e instruções aos docentes que oportunizam a construção de saberes históricos junto aos discentes por meio da utilização de HQs históricas nas aulas de História.

A sequência didática foi intitulada “Os soldados e a Primeira Guerra Mundial: um estudo a partir da HQs histórica *Era a Guerra das Trincheiras: 1914 – 1918*.” Para além do cenário político e econômico, esta sequência didática trata de um estudo a partir da HQ *Era a Guerra das Trincheiras: 1914 – 1918*, narrativa gráfica do francês Jacques Tardi, que apresenta a história de uma série de personagens ocorrida no período da Primeira Guerra Mundial.

Na HQ, o tempo não é linear. A narrativa é organizada em circunstâncias com foco em um determinado personagem, ou seja, a história que abre *Era a Guerra das Trincheiras* é protagonizada por Binet e acontece em outubro 1917, depois uma que ocorre em dezembro 1914, e depois uma em janeiro de 1918. Nessas histórias, compreende-se que a vida dentro das trincheiras é revelada como algo cheio de terror, medo, frio, fome, desconforto e cheia de saudades de casa.

No que diz respeito às expectativas de aprendizagem, a sequência didática objetiva compreender o conceito Guerra de trincheiras; identificar o sofrimento dos soldados, tanto o físico quanto o psicológico, mostrado nos quadrinhos; reconhecer que a rotina cansativa e brutal para corpo e mente nas trincheiras eram semelhantes, independentemente da nacionalidade: franceses, ingleses, alemães; e, principalmente, verificar a capacidade do aluno de articular o conhecimento adquirido previsto nos conteúdos programados sobre a Primeira Guerra Mundial e a narrativa gráfica *Era a Guerra das Trincheiras: 1914 – 1918*.

Sugerimos três momentos. No primeiro, verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e fazer uma breve apresentação sobre a HQ<sup>14</sup>. No se-

14 HQ disponível em [https://issuu.com/grupoautentica/docs/guerra\\_de\\_trincheiras\\_issuu](https://issuu.com/grupoautentica/docs/guerra_de_trincheiras_issuu).

gundo, proporcionar a leitura do trecho da HQs e solicitar aos alunos que formulem um conceito para “Guerra de Trincheiras” a partir de suas observações. No terceiro, destacar um último requadro da página 11 e explorar o recordatório “De uma parte e de outra, alemães e franceses não têm nenhum motivo sério para se matarem uns aos outros, apesar de no início terem partido para a guerra com entusiasmo semelhante”. Em seguida, questionar se os alunos sabem qual era esse “entusiasmo semelhante”. Por meio de exposição oral, pedir aos alunos que relatem as condições dos soldados nas trincheiras e anotar as contribuições dos alunos na lousa. Durante ou depois da exposição oral, enriquecer as contribuições apresentadas com as fotos do arquivo organizado pela Folha de São Paulo no infográfico 100 anos da Primeira Guerra Mundial<sup>15</sup>.

A primeira atividade proposta tem por principal objetivo analisar, a partir da HQ *D. João Carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*, de Lília Moritz Schwarcz e Spacca, aspectos relacionados ao contexto histórico que levaram à independência do Brasil. Em especial, o posicionamento da Corte portuguesa em relação às exigências impostas por Napoleão Bonaparte e a abertura dos portos brasileiros às nações amigas de Portugal, em 1808. Nesta atividade, os alunos farão a leitura e interpretação das páginas 8, 9 e 31.

Essa atividade tem como objetivos identificar o processo histórico que levou à independência do Brasil; relacionar a presença da família real no Brasil a transformações que levaram ao processo de independência; e entender as consequências políticas, econômicas e sociais da vinda da família real para o Rio de Janeiro.

Para alcançar essa finalidade, sugerimos leitura contextualizada e a aplicação das seguintes questões:

### **A situação retratada nos quadrinhos<sup>16</sup> abaixo destaca os reflexos da crise política em Portugal decorrente do Bloqueio Continental decretado por Napoleão Bonaparte**

1. A ideia da transferência da família real portuguesa e sua corte ao Brasil não foi proposta apenas nos anos finais do século XVIII e em função das pressões inglesa e francesa. Sabe-se que várias propostas vinham sendo feitas pelos assessores reais desde o século XVI, apresentando as vantagens da administração do Império português a partir da sua “tranquila” colônia tropical, na América.

15 Disponível em <https://infograficos.estadao.com.br/public/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial>.

16 *D. João Carioca – A Corte Portuguesa Chega ao Brasil 1808-1821*. Em 1808, o príncipe d. João aportou no Brasil com a família real e boa parte da corte portuguesa. O cartunista Spacca e a historiadora Lília Moritz Schwarcz narram essa passagem da história brasileira com a irreverência dos quadrinhos e o rigor histórico que a aventura merece.



Considerando essa perspectiva, a partir de duas posições dicotômicas<sup>17</sup> expostas nos quadrinhos: apresente uma favorável à transferência da corte para o Brasil e outra contrária à vinda da família real.



Seis dias depois de desembarcar em Salvador (28 de janeiro de 1808), o príncipe regente dom João decretou a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, ou seja, às nações com as quais Portugal mantinha relações diplomáticas amigáveis.



2. Nos quadrinhos acima, observamos tantas mudanças econômicas quanto permanências nas relações de trabalhos. Tendo em vista essa situação, responda:

<sup>17</sup> Adjetivo. Em que há dicotomia, classificação cujas divisões ou partes apresentam somente *dois termos*: argumento dicotômico.



- a) Qual a principal alteração decorrente da abertura dos portos para colônia?
- b) Quais as consequências para o comércio da cidade do Rio de Janeiro?

Na última atividade proposta, sugerimos analisar Esparta a partir da HQ *Os 300 de Esparta*, de Frank Miller, e a tirinha *Um dia qualquer... Em Esparta*, de Álvaro Trigo Fernandes. Em especial, o modelo do soldado-cidadão e a educação em Esparta. Nesta sequência, os alunos farão a leitura e interpretação de quatro sequências gráficas da HQ de Frank Miller e da tirinha. Procurando levar os alunos a identificar os ideais espartanos que tornaram a cidade-estado em uma sociedade altamente militarizada, caracterizar as peculiaridades da educação em Esparta e inferir o conceito de liberdade na sociedade espartana a partir de elementos das narrativas gráfica.

Para tanto, norteamos a atividade pelas seguintes questões: 1. Extraia de *Os 300 de Esparta*, de Frank Miller, um trecho que demonstre a preocupação com a formação dos espartanos como guerreiros. 2. Em qual narrativa gráfica “o próprio nascimento implica num ato heroico”? Por quê? 3. Em qual narrativa gráfica a iniciação da vida do guerreiro espartano é representada? Por quê? 4. Qual a relação entre tirinha *Um dia qualquer... Em Esparta* e a narrativa gráfica de Frank Miller? 5. De acordo com conteúdo de Grécia Antiga, quais grupos sociais desempenhavam as atividades do segundo quadrinho da tirinha *Um dia qualquer... Em Esparta*, de Álvaro Trigo Fernandes? 6. De acordo com a tirinha, o que significa ser livre em Esparta? 7. Nas HQs, podemos inferir diversos aspectos da sociedade espartana. Assim, qual é o objetivo da educação espartana explicitado nas narrativas gráficas?

É oportuno ressaltar que essa parte propositiva não é um fim em si, sua finalidade didática deve auxiliar a compreensão sobre as experiências do passado e a construção de sentido. Ou seja, esta se apresenta como orientação que oferece ao aluno e ao professor condições de pesquisa a partir histórias em quadrinhos. A compreensão histórica proporcionada por estas atividades deve potencializar a aprendizagem histórica, possibilitando ao aluno instigar sua capacidade interpretativa de acordo com as carências e orientações latentes, assim como possibilitará aos professores de história compreender o alcance das narrativas presentes nesse artefato da cultura histórica.

## Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar brevemente as análises sobre Histórias em Quadrinhos (HQs) e o ensino de História desenvolvidas na pesquisa para dissertação de mestrado *Aprendizagem histórica e o ensino de história por meios das histórias em quadrinhos*. O estudo objetivou investigar a relação entre aprendizagem histórica e *HQs históricas*, entendendo-os como esteios da

memória social e da produção cultural, e ainda, refletir sobre as experiências do tempo e a competência narrativa no ensino de História.

Em primeiro lugar, evidenciamos que as HQs Históricas não são apenas um meio de entretenimento, mas um artefato da cultura histórica e de profícuo uso didático nos ambientes escolares, uma vez que foi capaz de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem histórica para a experiência, interpretação e orientação histórica (RÚSEN, 2012). Em segundo, observamos como as experiências históricas são apreendidas pelos discentes por intermédio das HQs, porque trazem, de forma implícita e/ou explícita, diversos documentos históricos na construção de sua diegese. Em terceiro, notamos que a linguagem dos quadrinhos proporcionou que os estudantes potencializassem a capacidade de dar sentido às experiências temporais, após a leitura de HQs, sejam elas ficcionais ou não, presentes no enredo e expressos nas ações das personagens, bem como, na realidade histórica ou na diegese, relacionados aos conteúdos históricos escolares.

Em síntese, inferimos que as HQs como artefatos da cultura histórica têm a capacidade de apresentar, por intermédio de elementos estéticos essenciais dessa linguagem, o passado do presente, o que as tornam importantes para o ensino de História.

Contatamos ainda o vínculo que a narrativa gráfica estabelece com a realidade histórica e o conhecimento histórico, o que torna a narrativa gráfica inteligível e aceitável por acomodar em seu propósito de narrar um referencial histórico e cultural, mesmo em enredos ficcionais por excelência. Entretanto, evidenciou-se que, para a utilização das HQs no ensino de História, é fundamental que o professor escape das simplificações visuais dos personagens, temas e contextos históricos, o que limita o conhecimento histórico a caricaturas ou arquétipos do bem e do mal, presentes na produção de HQs voltadas à didatização de conteúdos históricos.

Os resultados apontados em nossa investigação possibilitaram algumas considerações: 1) A história em quadrinhos permitiu uma abordagem temática para além das narrativas presentes no livro didático, ao mesmo tempo que estimulou novas reflexões, inferindo as experiências dos próprios partir de fragmentos e indícios de situações, eventos e episódios vividos no passado; 2) As HQs históricas nos ajudam, enquanto docentes, a amenizar a impossibilidade de “conhecer realmente o passado”, construindo-o em imagens e textos, ao mesmo tempo que cria uma relação e acrescenta algo à narrativa histórica da qual deriva e ao qual, inevitavelmente, se refere. Seus enredos e tramas aludem acontecimentos, épocas, processos do passado, a historicidade e a consciência histórica, no mesmo momento em que compartilham, com outros os artefatos da cultura histórica, a verossimilhança, difundindo-se como relevante na construção do conhecimento histórico.

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 183-191, 1998.
- CARR, D. A narrativa e o mundo real: um argumento a favor da continuidade. *In: MALERBA, J. (Org.). História & narrativa: A ciência e a arte da escrita histórica*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 229-247, 2016a.
- CORREA, S. M. S. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, p. 87-106, 2000.
- D'SALETE, M. **Cumbe**. 2ª ed. São Paulo: Veneta, 2018.
- EISNER, W. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2013.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas**. 5. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.
- MARÇAL, M. A. “Professor, [...] não gosto da história de negros, eu tenho dó”. **Revista África e Africanidades**. Ano 1, nº 4. Fevereiro de 2009.
- OLIVEIRA, M. G. Quem tem medo da ilusão biográfica? Indivíduo, tempo e histórias de vida. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 429-446, maio/ago. 2017.
- RÜSEN, J. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.
- SCHWARCZ, L. M.; SPACCA. **D. João Carioca**. A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- TARDI, J. **Era: a guerra das trincheiras (1914-1918)**. Belo Horizonte: Nemo, 2011.
- WANDERLEY FILHO, R. **Lampião em quadrinhos**. Maceió/AL: s/ed., 1997.



## **“Ah! A literatura ou me mata ou dá o que peço dela”. A literatura como linguagem e fonte para o ensino de História as crônicas de Lima Barreto e as possibilidades para se ensinar História**

*José Diego Azevedo Cabral  
Paula Cristiane de Lyra Santos*

### **A Literatura Militante de Lima Barreto: um projeto de vida**

Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro, no dia 13 de maio de 1881, em uma família negra de pais letrados que, com suas capacidades intelectuais, conseguiram uma pequena melhora na vida financeira se comparado com a maioria das camadas negras exploradas no Brasil no início da República. Lima recebeu uma educação esmerada por parte dos seus pais e chegou a cursar engenharia na famosa Escola Politécnica no Rio de Janeiro, não chegando a concluir o curso e se dedicando a literatura e ao serviço público como amanuense na Secretária da Guerra.

Para uma melhor compreensão da obra barretina e sua defesa de uma literatura militante, é necessário contextualizar o mundo literário carioca nos primórdios do século XX. Dessa forma, a obra de Lima será entendida como uma crítica aos modelos culturais vigentes nesse momento, que agradavam a elite burguesa e intelectual, desejosa de mostrar apenas o lado belo da sociedade brasileira.

Os anos seguintes à Proclamação da República nos levam a um período de formação de um sistema político que buscava sua consolidação por meio da força militar, manifestando muitas vezes um caráter antirrepublicano, a formação de um novo projeto econômico e, o mais importante para a compreensão do nosso autor, um novo modo de ser brasileiro, levando-se em conta aquilo que na época era considerado o modo de vida mais avançado, moderno e civilizado, que seria o estilo de vida europeu, com ênfase no modelo francês.

Fruto das mudanças sociais do período, os intelectuais ganham destaque nessa República que se volta para a Europa em busca do que os autores da época consideravam as luzes da civilização, que iriam iluminar as trevas do nosso passado atrasado, fruto do período Imperial, sendo necessário, dessa forma, reescrever a história do nosso passado monárquico, escravista e conservador.

Em seu lugar, as autoridades querem um Brasil liberal, republicano, democrático e moderno, então nada melhor que a constituição de intelectuais para a defesa desse projeto modernizante:

Os tópicos que esses intelectuais enfatizavam como as principais exigências da realidade brasileira eram: a atualização da sociedade com o modo de vida promanado da Europa; a modernização das estruturas da nação, com a sua devida integração na grande unidade internacional; e a elevação do nível cultural e material da população. Os caminhos para se alcançar esses horizontes seriam a aceleração da atividade nacional, a liberalização das iniciativas – e a democratização, entendida como a ampliação da participação política. Como se vê, uma lição bem acatada de liberalismo progressista. Para completar, a assimilação das doutrinas típicas do materialismo cientificista então em voga, que os lançou praticamente a todos no campo do anticlericalismo militante (SEVCENKO, 2003, p. 97).

Como podemos observar, os intelectuais temiam que o Brasil ficasse para trás na corrida pelo crescimento diante das outras nações do mundo dito civilizado e, como consequência, sofresse uma invasão imperialista dos países mais fortes, com o objetivo de tomar nossas riquezas e parte do nosso território. Diante desse anseio pelo progresso, intelectuais, jornalistas e escritores tomaram para si a tarefa de defender um modelo de crescimento. Mas, para que isso viesse a ocorrer, era necessário combater os problemas do Brasil herdados de um passado que não deixava saudade para a elite republicana. Entre esses problemas estava a questão racial.

As teorias raciais deram o tom do pensamento de maior parte da elite brasileira da Belle Époque. Para o país entrar no cenário mundial como uma nação moderna, era necessário ser organizado, urbanizado, saneado, civilizado e, sobretudo, branco. Os negros foram colocados sob suspeita pelo governo republicano, além dos séculos de escravidão que jogaram a população negra na miséria e nas garras de uma estrutura racista, as teorias raciais vinham dar um tom “científico” a divisão racial.

De acordo como o pensamento vigente na época, os negros seriam uma das fontes do atraso do Brasil rumo ao progresso, por serem portadores de baixa inteligência, fontes de doenças, de costumes atrasados e toda uma carga de tendências à criminalidade. A solução encontrada para esse problema foi a vinda em peso dos imigrantes europeus. Italianos, alemães, portugueses e espanhóis foram estimulados pelos seus governos e pelo do Brasil a imigrar para as terras brasileiras. Essa massa europeia era pobre e não vivia em boa situação econômica em seus países de origem. O que eles tinham que interessava ao

governo brasileiro? A cor branca! Um intenso projeto de embranquecimento foi posto em voga pelas elites do Brasil desejosas de uma Europa nos trópicos.

Segundo Bomeny (2003), o mundo cultural, em especial o literário, enfrentava nessa época a existência de um restrito círculo de leitores, leve-se em conta que a porcentagem de analfabetos na época de Lima girava em torno de 75% da população do país. Somado a isso, uma parte da elite desprezava a leitura de obras profundas e densas e determinava que tipo de literatura seria produzida e consumida, deixando o grande mercado editorial refém das últimas modas literárias vindas da Europa, isolando muitos escritores em sua roda literária caso resistissem a uma adesão ao mercado. Nesse mundo determinado pela elite, muitos autores capitulavam as exigências editoriais. Segundo Moura, muitos escritores passaram:

a conceber suas obras como objetos mercantis, o que significava escrever aquilo que interessava ao público. Daí ser considerado esse período como um momento de crise da literatura. A vida superficial determinou uma produção literária também superficial. Entretanto, ainda que predominante, esse processo de banalização que ocorreu com a Literatura apresentou também um grupo de resistência. Enquanto alguns escritores cederiam aos valores burgueses e ajustariam suas obras ao gosto da época, tornando-se os vitoriosos, surgiria uma pequena parcela, marginalizada é claro, que buscava combater as injustiças e encontrar valores autênticos. Nesse último grupo, um dos nomes mais expressivos é o de Lima Barreto (MOURA, 2010, p 19-20).

É claro que, no quadro exposto acima, um escritor negro e pobre acaba de certa forma sendo visto como um excluído dos meios intelectualizados frequentados pela elite republicana branca. Estes, motivados pelos ares de modernidade soprados da Europa, tinham uma forte tendência a ocultar os problemas da época.

Logo, a Belle Époque carioca era apresentada como algo belo, organizado, com muitos literatos deliberadamente silenciando diante do lado negativo de todas essas mudanças sociais. Escritores como Coelho Neto e Olavo Bilac louvavam constantemente as administrações dos prefeitos cariocas pelas mudanças urbanísticas que estavam a pleno vapor, dando, segundo aquela visão, uma nova cara para o centro do Rio de Janeiro. Sendo assim, a obras desses autores focavam muito mais na forma estética do texto do que no seu poder de crítica aos rumos tomados pela cidade nas mãos de seus governantes. Diante dessas obras de apologia aos governantes cariocas, nós perguntamos: qual era o projeto literário de Lima Barreto? Que tipo de literatura ele queria produzir com seu romance de estreia e os demais?

A obra de Lima Barreto não descuidava da estética. Como pode ser visto em inúmeras passagens do seu Diário Íntimo, a sua preocupação com a escrita e a reescrita dos seus textos era uma constante, porém, o que mais chamava atenção e ainda chama atualmente, foi a escrita clara e direta em relação aos problemas enfrentados pela população carioca, afinal, a tal bela época cantada pelas elites não era tão bela assim para uma parcela significativa do povo.

Lima, sem dúvida, “encarnou o a-intelectual de seu tempo, tanto na vida pessoal, quanto no que produzia. Dedicou-se às suas obras com afinco e jamais modificou seu posicionamento crítico em relação à sociedade, mesmo isso significando sua rejeição por parte dela (MOURA, 2010, p. 26). Sua entrega à Literatura foi total, dedicando-se a ela de uma forma intensa como podemos ver em frase famosa dito por ele: “Ah! A Literatura ou me mata ou dá o que peço dela” (BARRETO, 2017, p. 36).

Buscando a clareza em seus textos, Lima ridicularizava a escrita bizantina e cheia de regras dos escritores do momento, chegando a criticá-los na sua obra satírica *Os Bruzundangas*<sup>1</sup> da seguinte forma:

Eu cheguei a entender perfeitamente a língua da Bruzundanga, isto é, a língua falada pela gente instruída e a escrita por muitos escritores que julguei excelentes; mas aquela em que escreviam os literatos importantes, solenes, respeitados, nunca consegui entender, porque redigem eles as suas obras, ou antes, os seus livros, em outra muito diferente da usual, outra essa que consideram como sendo a verdadeira, a lídima, justificando isso por ter feição antiga de dous séculos ou três. Quanto mais incompreensível é ela, mais admirado é o escritor que escreve, por todo que não lhe entenderam o escrito (BARRETO, 2005, p. 15).

A partir da crítica barretiana à linguagem hermética de alguns literatos, Lima concebe a arte de forma utilitária, com o objetivo de alcançar um vasto público leitor, com força libertadora, capaz de criar entre os homens profundos laços de solidariedade, adotando como recurso da sua literatura:

a mistura de estilos e a linguagem despojada, o autor garantia a seus textos a eficácia pretendida. Por um lado, revestia os personagens populares e as vítimas de abominação social de uma dignidade superior e universal, e de outro, assegurava a mais ampla difusão de sua obra e de seus ideais (SEVCENKO, 2003, p. 200).

Em 1921, Lima foi convidado pelo médico e amigo Ranulfo Hora Prata para uma viagem ao interior do estado de São Paulo, para uma nova tentativa

---

<sup>1</sup> Os Bruzundangas é uma sátira em que um viajante visita um país imaginário, relatando suas experiências do modo de viver do lugar visitado. Fica claro que esse lugar imaginário é o Brasil da Primeira República.



de recuperação do alcoolismo, em um lugar distante do mundo das bebedeiras e do centro do Rio de Janeiro. Viajando de primeira classe com as passagens pagas pelo seu amigo tudo corria bem e dentro da tranquilidade nos primeiros dias até Lima ser convidado por alguns admiradores a proferir uma palestra na vizinha São José do Rio Preto. Lima aceita e escreve um texto que ficará conhecido como uma espécie de testamento literário, porém, dominado por crises de ansiedade e medo, Lima recorrerá ao álcool para suportar a pressão que sentia não indo ao encontro. Dessa maneira, a viagem acaba sendo um fracasso no que diz respeito ao processo de limpeza do organismo do álcool, mas, do ponto de vista literário, esse encontro fracassado gerou um belíssimo texto de amor e confiança na Literatura para a construção de um mundo melhor.

A conferência o *Destino da Literatura* (1921) será publicada na Revista Souza Cruz, do Rio de Janeiro, nos números 58-59, em outubro e novembro de 1921. No texto, Lima irá indagar se a Literatura e a arte teriam alguma utilidade para a vida humana. Nas palavras de Lima: “Em que pode a Literatura, ou a Arte, contribuir para a felicidade de um povo, de uma nação, da humanidade, enfim?”. Essas foram perguntas que o próprio Lima se fez na sua juventude quando começou a escrever deveriam ser respondidas, em primeiro lugar, por ele mesmo, e logo depois para o mundo social que o cercava.

Acusadas de inúteis, caras e muitas vezes desnecessárias, a Arte e a Literatura quase sempre são relegadas a um segundo plano nas sociedades, sendo deixadas para um grupo pequeno de pessoas que teriam tempo para dedicar-se a algo sem valor prático. As repostas para essas indagações irão ocupar toda a conferência, sendo lá que Lima irá expor de forma clara seus autores prediletos e como eles o ajudaram na sua construção de uma Literatura Militante.

Segundo Lima, o fenômeno artístico “é um fenômeno social e a Arte é social para não dizer sociológico” (BARRETO, 2017, p. 270). Indo pela linha de pensamento do escritor *Liev Nikoláievich Tolstói*<sup>2</sup>, Lima discute a estética na obra literária, algo bem em pauta no seu tempo, que colocava muitas vezes o ritmo poético, a aparência, e as regras gramaticais acima do conteúdo da obra, gerando para Lima produções que pouco diziam sobre as grandes questões da vida humana. Sem desprezar a parte estética da obra que, como já foi dito acima, importava para nosso escritor, ela não deveria ser uma camisa de força para o autor, nem um determinante da qualidade da obra. De acordo com ele:

A importância da obra literária que se quer bela sem desprezar os atributos externos de perfeição de forma, de estilo, de cor-

---

2 Escritor russo do século XIX, escreveu obras consideradas clássicas para a Literatura Ocidental, como *Guerra e Paz* e *Anna Karenina*. Convertido durante a década de 1870, escreveu sobre religião e tornou-se adepto da não violência baseando-se no Sermão da Montanha exposto por Jesus de acordo com o que Mateus escreveu em seu Evangelho. Pesquisado em: [https://www.ebiografia.com/leon\\_tolstoi/](https://www.ebiografia.com/leon_tolstoi/). Acesso em: dez. 2019.

reção gramatical, de ritmo vocabular, de jogo e equilíbrio das partes em vista de um fim, de obter unidade na variedade; uma tal importância, dizia eu, deve residir na exteriorização de um certo e determinado pensamento de interesse humano, que fale do problema angustioso do nosso destino em face do Infinito e do Mistério que nos cerca, e aluda às questões de nossa conduta na vida (BARRETO, 2017, p. 271).

Para reforçar seu argumento, Lima cita a obra *Crime e Castigo*, de Dostoiévski<sup>3</sup>, em que um jovem estudante cheio de sonhos, mas oprimido pela miséria de uma Rússia em crise econômica, comete o assassinato de uma velha usurária para roubar o seu dinheiro, uma vez que, na mente do jovem assassino, essa senhora nada teria para contribuir com os outros, enquanto que ele, possuidor de um ideal generoso e alto, teria direito a esse dinheiro que o tiraria durante um bom tempo da quase miséria. Após cometer o assassinato, o estudante irá se debater profundamente com a sua consciência que se contorce pelo crime cometido, colocando por terra todos os raciocínios utilizados por sua mente para justificar seu crime. Diante do breve resumo da obra, Lima pergunta a plateia imaginária:

Onde está a beleza dessa estranha obra? - pergunto eu. Está na manifestação sem auxílio dos processos habituais do romance, do caráter saliente da ideia. Não há lógica nem rigor de raciocínio que justifiquem perante a nossa consciência o assassinato, nem mesmo quando é perpetrado no mais ínfimo e repugnante dos nossos semelhantes e tem por destino facilitar a execução de um nobre ideal; e ainda mais no ressumar de toda a obra que quem o pratica, embora obedecendo a generalizações aparentemente verdadeiras, executado que seja o crime, logo se sente outro - não é ele mesmo. Mas esta pura ideia, só como ideia, tem fraco poder sobre a nossa conduta, assim expressa sob essa forma seca que os antigos chamavam de argumentos e os nossos Camões escolares dessa forma ainda chamam aos resumos, em prosa ou verso, dos cantos dos Lusíadas. É preciso que esse argumento se transforme em sentimento; e a arte, a literatura salutar tem o poder de fazê-lo, de transformar a ideia, o preceito, a regra, em sentimento; e, mais do que isso, torná-lo assimilável à memória, incorporá-lo ao leitor, com auxílio dos seus recursos próprios, com auxílio de sua técnica (BARRETO, 2017, p. 271).

Nessa citação, podemos ver como Lima Barreto atribuía um alto valor à linguagem literária, que ele considerava capaz de passar a um grande número

3 Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski, escritor e jornalista russo do século XIX. Escreveu obras carregadas de profundas análises psicológicas dos seus personagens. Além da obra citada acima, ele escreveu várias obras, sendo que *Os Irmãos Karamazov* e *O Idiota* estão entre as mais importantes. Pesquisado em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/fiodor-dostoiévski.htm>. Acesso em: dez. 2019.

de pessoas uma mensagem que, por argumentos filosóficos, perderia grande parte de sua força. Mostra, portanto, o poder da Literatura de unir os homens em torno de um ideal, de sondar as almas de forma profunda e, por mais diferentes que elas sejam, nos levar a entender um pouco da nossa humanidade.

Prosseguindo sua argumentação sobre a importância da Literatura para a sociedade, Lima compartilha da opinião de Jean Marie Guyau<sup>4</sup>. Para esse poeta francês, a arte, em especial a Literatura, evoca aquilo que existe de mais profundo na consciência humana, os sentimentos mais elevados e os pensamentos mais sublimes, erguendo o homem da sua vida individual e isolada para um patamar da existência em que ele participa das ideias e crenças gerais e nos sentimentos mais profundos da humanidade. O ser humano, por meio da Literatura, seria capaz de ir além dos preceitos e preconceitos de seu tempo, do seu nascimento, da sua pátria, raça, alcançando uma visão totalizante do universo, incorporando sua vida ao mundo. Finalizando essa exposição da visão barretiana sobre o que ele considera uma Literatura Militante, deixemos que ele nos fale:

Mais do que qualquer outra atividade espiritual da nossa espécie, a Arte, especialmente a Literatura, a que me dediquei e com que me casei; mais do que ela nenhum outro qualquer meio de comunicação entre os homens, em virtude mesmo do seu poder de contágio, teve, tem e terá um grande destino na nossa triste Humanidade.[...] a Literatura reforça o nosso natural sentimento de solidariedade com os nossos semelhantes, explicando-lhes os defeitos, realçando-lhes as qualidades e zombando dos fúteis motivos que nos separam uns dos outros. Ela tende a obrigar a todos nós a nos tolerarmos e a nos compreendermos; e, por aí, nós nos chegaremos a amar mais perfeitamente na superfície do planeta que rola pelos espaços sem fim. O Amor sabe governar com sabedoria e acerto, e não é à toa que Dante diz que ele move o Céu e a alta Estrela. Atualmente, nesta hora de tristes apreensões para o mundo inteiro, não devemos deixar de pregar, seja como for, o ideal de fraternidade, e de justiça entre os homens e um sincero entendimento entre eles. E o destino da Literatura é tornar sensível, assimilável, vulgar esse grande ideal de poucos a todos, para que ela cumpra ainda uma vez a sua missão quase divina (BARRETO, 2017, p. 279-80).

Essa visão da importância social da Literatura, embora exposta apenas um ano antes de sua morte, foi uma guia constante da sua carreira literária que chegou ao fim em 1922.

---

4 Jean-Marie Guyau, filósofo e poeta francês, influenciado pela literatura de Victor Hugo, Alfred Musset, Platão e Epicteto. Morreu aos 32 anos de tuberculose. A ele é atribuída a criação da ética anarquista. Pesquisado em: <https://biblicoteologico.blogspot.com/2015/07/jean-marie-guyau-irreligiao.html> Acesso em: dez. 2019.

## A crônica de Lima Barreto nas aulas de História

Escritor ativo e produtivo, Lima já tinha uma obra de textos jornalísticos, de opinião e crônicas<sup>5</sup> desde a sua juventude. Durante o período em que esteve na Politécnica, ele escreveu para jornais da escola textos satíricos e de opinião sobre assuntos importantes do momento. Escreveu para o jornal *A Lanterna* junto com seus amigos, e, em 1903, foi colaborador da *Tagarela*, jornal humorístico, usando o pseudônimo de Ruy Pina. Escreveu também no semanário *O Diabo*.

Em 1907, fundou a Floreal junto com os amigos do grupo *Explendor dos Amanuenses*, publicação para contemplar os escritores fora dos círculos das grandes editoras e sem um bom padrinho político. A revista durou pouco, mas impulsionou a carreira de Lima e sua colaboração com os jornais e revistas do Rio de Janeiro.

Lima conheceu a cidade do Rio nos mínimos detalhes, percorrendo durante o dia as suas ruas, muitas vezes continuando suas caminhadas noite adentro. Atento observador do meio em que vivia, era capaz de enxergar as contradições de uma cidade que se modernizava olhando para a Europa, em especial a França, buscando ser o cartão postal do Brasil para o mundo. Segundo Botelho:

Lima Barreto foi sobretudo um cronista da cidade do Rio de Janeiro, que em suas crônicas, colunas e artigos punha-se invariavelmente a sujar as mãos com os problemas cotidianos da cidade em que vivia, embora isto nunca tenha sido um limite para suas abordagens, mas apenas um ponto de partida quase obrigatório de temáticas quase sempre nacionais (BOTELHO, 2017, p. 89).

É imerso nesse cotidiano que Barreto colheu o seu material para seus textos. Morador do subúrbio, usuário de trens, boêmio, andarilho, estava ligado de forma íntima a uma multidão de desvalidos na Primeira República, não poupando críticas ao governo em vários dos seus textos, com uma escrita livre de conchavos políticos e apadrinhamento das elites: “Detectou as contradições que atravessam o processo de urbanização e o desenvolvimento do capital industrial e financeiro do Brasil, denunciando-as sempre que as oportunidades para tanto lhe eram oferecidas” (ANGELIM, 2008, p. 27). Era livre para criticar o que ao seu ver estava errado, em consonância com o seu projeto de literatura militante.

Em suas crônicas, podemos perceber sua desconfiança em relação aos rumos que a República tomava no Brasil. De um regime que derrubou a monarquia com promessas de inserção social, Lima via um regime que nasceu

5 Ao todo, Lima produziu 504 crônicas e artigos para diversos jornais e revistas que foram publicados, em sua maioria postumamente, nas seguintes coletâneas: *Crônicas do Reino de Jambom*, *Bagatelas*, *Feira e Mafuás*, *Vida Urbana*, *Marginália* e *Impressões de Leitura* (BOTELHO, 2017, p. 27).

corrupto, incapaz de cumprir suas promessas de melhoria de vida para a população e gerado de profundas exclusões sociais, em especial nos subúrbios. Podemos ver isso claramente na crônica *O momento*, publicada no *Correio da Noite* (03/03/1915):

Nosso regímen atual é o da mais brutal plutocracia, da mais intensa adulação aos elementos estranhos, aos capitalistas internacionais, aos agentes de negócios, aos charlatães tintos com uma sabedoria de pacotilha.

Não há entre os ricos, entre os poderosos, nenhuma generosidade; não há piedade, não há vontade, por parte deles, desejo de atenuar sua felicidade, que é sempre uma injustiça, como a proteção aos outros, com o arrimo aos necessitados, com o fervor religioso de fazer o bem.

Têm medo de ser generosos, têm medo de dar uma esmola, têm medo de ser bons. [...]. Eu, há vinte anos, vi a implantação do regímen. Vi-a com desgosto e creio que tive razão (BARRETO, 2008, p. 48).

A crítica de Lima estava amparada nos inúmeros casos de corrupção vivenciados na Primeira República, no abismo crescente entre os ricos e pobres, na indiferença das camadas ricas para com os moradores das regiões periféricas, que eram obrigados a viver com baixíssimos salários, em condições insalubres, moradias precárias, sendo vítimas constantes de preconceito das camadas letradas, polícia e da burguesia urbana inebriadas com os avanços da modernidade, ciosos de que viviam a bela época.

Em suas crônicas, Lima mostrou um outro lado do Rio de Janeiro, lado que o governo federal, estadual e municipal fez de tudo para esconder, reprimindo manifestações culturais populares, revoltas justas do povo contra os maus tratos e abandonos sofridos, usando a violência para silenciar e eliminar tudo aquilo que pudesse colocar em xeque a ordem pública. Podemos ver sua preocupação com a situação da população carioca na crônica *15 de novembro* (CARETA, 26/11/1921):

Escrevo esta no dia seguinte ao do aniversário da proclamação da República. Não fui à cidade e deixei-me ficar pelos arredores da casa em que moro, num subúrbio distante. Não ouvi nem sequer as salvas da pragmática; e, hoje, nem sequer li a notícia das festas comemorativas que se realizaram. [...] Veio, entretanto, vontade de lembrar-me o estado atual do Brasil, depois de trinta e dois anos de República. Isso me acudiu porque topei com as palavras de compaixão do Senhor Ciro de Azevedo pelo estado de miséria em que se acha o grosso da população do antigo Império Austríaco. Eu me comovi com a exposição do doutor Ciro, mas me lembrei ao mesmo tempo do aspecto da Favela, do Sal-

gueiro e outras passagens pitorescas desta cidade. Em seguida, lembrei-me de que o eminente senhor prefeito quer cinco mil contos para reconstrução da avenida Beira-Mar, recentemente esborrachada pelo mar. Vi em tudo isso a República; e não sei por quê, mas vi. Não será, pensei de mim para mim, que a República é o regime da fachada, da ostentação, do falso brilho e luxo de parvenu, tendo como repousoira miséria geral? Não posso provar e não seria capaz de fazê-lo (BARRETO, 2008, p. 65).

O caminho crítico de Lima Barreto, expresso nas crônicas, apresenta-se numa forma literária bastante clara e nelas se manifestam o seu compromisso com a militância política, vendo a Literatura como uma atividade transformadora da realidade social excludente e discriminatória. Importava a Lima pensar e entender as causas da miséria e desigualdades que assolavam o Brasil.

Pensava também nas soluções para tais problemas, que percebia de forma tão gritante pelas ruas do Rio de Janeiro, sendo capaz de construir uma visão crítica sobre a tão festejada Belle Époque do começo do século XX, a partir de critérios filosóficos e sociais do pensar, o que gerou ideias e reflexões sobre a vida urbana e rural, com seus diferentes tipos de problemas e suas possíveis soluções.

De acordo com Magali Gouvêia Engel (2008), as crônicas barreteanas podem ser classificadas de acordo com os seguintes eixos: a) Cidade; b) Política; c) Identidade/Nação; d) Trabalho; e, e) Gêneros. Essa classificação é de grande ajuda para o professor que deseja trabalhar as crônicas barreteanas, abrindo um universo de possibilidades para o professor trabalhar a realidade do Brasil durante os anos iniciais da Primeira República, sendo uma ótima fonte para o Ensino de História.

### **Aula Oficina: Concepção teórica**

O Ensino de História no nível médio sofre com uma série de limitações, dentre as quais se encontram: o número reduzido de aulas; certo desinteresse por parte dos alunos por algo que eles consideram sem função prática na sua vida cotidiana; cobrança dos pais, da escola e dos professores por aprovações em vestibulares e nota alta no ENEM. Todo esse cenário exposto acima torna facilmente perceptível que o ensinar História é algo desafiador, tanto para o jovem aluno, como para o mais experiente professor.

Na correria do dia a dia em sala de aula, o professor vê-se imerso em inúmeras tarefas que consomem seu tempo para além da realidade do ato de lecionar, levando-o muitas vezes a ministrar aulas sem uma reflexão mais demorada sobre a sua prática docente. O resultado disso tudo é que o Ensino de História acaba caindo na mesmice, repetições de informações pouco relevantes

para os discentes, dando vida a tão temida "aula tradicional". Mas será possível pensar e desenvolver aulas de História baseadas em outras metodologias que deem espaço para a reflexão acerca da construção do conhecimento histórico? É possível transformar a sala de aula em espaço de investigação?

Diante dessas indagações, acreditamos que a Aula-Oficina como metodologia pode tornar as aulas de História mais críticas, reflexivas e atraentes. A Aula-Oficina busca desenvolver uma prática reflexiva, cuja reflexão é mobilizada para a ação, articulando teoria e prática em sala de aula. Sendo assim, o conhecimento histórico é construído numa atitude relacional entre os sujeitos, levando alunos e professores a uma relação pedagógica que vai além da transmissão mecânica de conteúdo. Educando e educador devem ser capazes de tecerem as ligações entre o objeto que está sendo estudado e a sociedade na qual está inserido.

De acordo com Milian:

A partir do momento em que as ligações entre passado, presente e futuro são feitas, é possível explicar e entender como determinados comportamentos sociais atuais são resultantes de ações humanas passadas e que estes comportamentos são construídos historicamente (MILIAN, 2015, p. 68).

Conseguindo desenvolver essa ligação, o aluno será levado a perceber que a sociedade na qual está inserido é uma construção histórica, desnaturalizando o olhar que enxerga tudo como algo pronto, rígido e imutável, percebendo a História como uma disciplina capaz de explicar o tempo presente. É importante que o professor leve o educando a perceber que o saber histórico não se encontra pronto e acabado, esperando ser resgatado pelo historiador, mas se apresenta como uma construção de historiadores, que a partir de fontes históricas vão produzindo suas narrativas do passado a partir das suas indagações do presente: "Dessa forma, os alunos, juntamente com o professor, podem problematizar o passado, refletindo quem são os agentes presentes e ausente dessas narrativas e porque elas foram escritas de determinada forma" (MILIAN, 2015, p. 68).

Atingindo essa compreensão do passado como uma construção histórica, entendo a relação temporal entre passado, presente e futuro, da qual podemos atingir a *literacia histórica*. O conceito de literacia histórica é visto como a capacidade de enxergar o passado a partir de uma leitura contextualizada, em que o sujeito compreende o passado como um objeto em construção. Sendo assim, uma aula de História que visa o desenvolvimento desse tipo de letramento deve contar com uma metodologia que vá além da exposição de conteúdo a uma plateia, e levar os alunos a um diálogo com as fontes apresentadas em sala como linguagem para a construção do saber histórico.

Diante do que foi exposto acerca da construção do saber histórico, podemos concluir que o modelo de aula conferência, como criticado por Barca (2004), não permite um Ensino de História em que se perceba a construção desse conhecimento. Como alternativa a esse modelo apresentado, propusemos como produto dessa dissertação oficinas baseadas no modelo de Aula-Oficina.

Tal modelo de oficina, desenvolvido por Isabel Barca, carrega um grande potencial histórico, crítico e humanizador. Em seu artigo *Aula Oficina: do Projeto à avaliação*, Barca apresenta o que ela chama de paradigmas educacionais, a saber: modelo de aula-conferência; modelo de aula-colóquio e aula-oficina. O modelo de aula-conferência é apresentado da seguinte forma:

O modelo de “aula-conferência” proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogados como seres que “não sabem nada”, “não pensam” – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito (BARCA, 2004, p. 131).

Fica claro que esse modelo, apesar de criticado pelos professores, é amplamente utilizado em nossas escolas por uma série de motivos, tais como: falta de tempo dos professores para elaborar algo novo, exigências das escolas, que enxergam nesse modelo o caminho para o aluno conseguir a aprovação no vestibular, bem como a resistência dos alunos que veem nesse modelo de aula-conferência uma “aula de verdade”, resistindo a qualquer tentativa de mudança metodológica. Fica claro para Barca que esse modelo está ultrapassado. O modelo de aula-colóquio também é visto como algo ainda ligado ao tradicional, pois centra-se na atividade do professor, apesar de ir além da aula-conferência, pois:

No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com os idéias prévias dos alunos e conseqüentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática (BARCA, 2004, p. 132).

Para que a atividade docente não seja apenas uma transmissão de conteúdos para alunos receptivos e acríticos, é necessário, da parte do professor, o desenvolvimento de sua capacidade de investigador social, capaz de:

aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incom-



pleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 131).

Esse modelo de aula-oficina está orientado para que seja desenvolvido no estudante uma compreensão do passado de forma contextualizada, com bases nas evidências disponibilizadas pelo professor, a capacidade de orientação temporal, gerando assim no educando uma “interiorização de relações entre passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 133).

Dessa forma, o aluno deve ser um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, construindo junto como o professor uma maior compreensão do processo histórico com bases em fontes diversas que serão apresentadas durante a aula, na qual os estudantes guiados pelo professor aprenderão a manejar e contextualizar as informações apresentadas, buscando aprender a pensar historicamente.

No nosso trabalho, buscamos aplicar oficinas seguindo esse modelo apresentado em uma escola da rede pública de ensino, com alunos dos anos finais do Ensino Médio, apresentando algumas crônicas de Lima Barreto, selecionadas a partir do objetivo principal da nossa pesquisa, que versa sobre entendimento de transformações urbanas no Rio de Janeiro a partir da ótica barretiana.

### **A Aula Oficina e as transformações urbanas carioca em Lima Barreto: relato de uma experiência**

As nossas oficinas foram desenvolvidas em uma escola de Ensino Médio, ligada à rede estadual de ensino do Estado do Ceará, englobando 16 alunos do terceiro ano, que se mostraram interessados na oficina proposta e se dispuseram a vir para a escola no contraturno (tarde), uma vez que todos estavam matriculados no período matutino.

Os alunos foram divididos em quatro grupos com quatro alunos cada, com o objetivo de facilitar e organizar a troca de informações e o debate. Esses grupos se mantiveram os mesmos do princípio ao fim da aplicação da oficina.

A aula oficina deve ser pensada e planejada seguindo determinadas etapas que permitem uma maior clareza por parte do professor/pesquisador, cuja sequência é: 1- Seleção do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula (as transformações urbanas no Rio de Janeiro na visão de Lima Barreto); 2- Investigação

do conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo que será trabalhado (essa investigação pode ser feita de forma oral ou escrita pelos alunos); 3- Escolha da fonte histórica que será utilizada (crônicas de Lima Barreto); e 4- Desenvolvimento dos exercícios que serão aplicados durante as oficinas.

A aula de História baseada no modelo de aula-oficina não deve ser reduzida a um simples repasse e acumulação de conteúdos, mas deve tornar-se um espaço de troca de informações, de debate entre as diversas experiências dos participantes. A História ensinada tem que levar o aluno a enxergar a disciplina como algo “repleta de sentido dentro e fora do espaço escolar, permitindo que os sujeitos acessem suas vivências e convertam-nas em conhecimento aprendido, o que chamamos de literacia histórica, ou seja, a capacidade de pensar a realidade de forma histórica” (MILIAN, 2015, p. 70-1).

Para que seja alcançada essa *literacia histórica*, a fonte histórica ocupa um importante espaço na Aula Oficina. O uso da fonte histórica deve permitir ao aluno compreender como o conhecimento histórico é construído, numa relação dialógica com esses vestígios produzidos pela ação humana no tempo e espaço, sendo assim essa habilidade se desenvolverá de acordo com Milian:

A partir do momento que os alunos entendem que a história é formada por mudanças e processos, os quais não podem ser testemunhados, deixando de ver o passado como algo fixo e o presente como uma escala de progresso, a disciplina deixa de ser comum e é vista no seu caráter contraintuitivo, possibilitando então o desenvolvimento da literacia histórica dos estudantes (MILIAN, 2015, p. 72).

A problematização da fonte é fundamental para que ela não seja vista apenas como uma espécie de prova, mais um texto para se juntar ao livro didático ou algum outro texto de apoio que eventualmente o professor oferte na oficina, mas que passe a ser visto como a base para a construção da reflexão histórica.

Ao analisar as respostas dos alunos, seguiremos a caracterização desenvolvida pela pesquisadora Vanessa Kiara Rodrigues Milian em sua dissertação de mestrado<sup>6</sup>. De acordo com essa pesquisadora, as respostas dos alunos em uma aula seguindo a metodologia da Aula Oficina, tendo em vista a formação da literacia histórica, podem ser caracterizadas da seguinte forma:

1- SIMPLES: apenas traz uma informação histórica sem mostrar mudanças e permanências e/ou sem contextualizar historicamente. Ou então, embora se coloque no passado, não vê dife-

6 MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. *Literatura e Ensino de História: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina, 2015.

rença entre passado e presente, atendo-se à imaginação histórica apenas de forma subjetiva.

2- DESCONTEXTUALIZADAS: apenas vê mudanças e sem conseguir se reportar ao período. Ou ainda: percebe o modo de vida do período como análogo ao presente (anacronismo).

3- FRAGMENTADA: Traz elementos insuficientes pela forma de escrita para o entendimento sobre as associações que o aluno está realizando, portanto, impedem entender se o aluno conseguiu contextualizar o período e/ou ver mudanças e permanências.

4- CONTEXTUALIZADA: não se refere diretamente a mudanças ou permanências, mas consegue reportar-se ao período, com uma reflexão satisfatória sobre o mesmo. Pela imaginação histórica, cria hipóteses plausíveis. Apresenta empatia histórica.

5- COMPLEXA/CONTEXTUALIZADA: percebe a contradição histórica e/ou entende que existem tanto mudanças como permanências. Pela imaginação histórica, cria hipóteses plausíveis. Apresenta empatia histórica. É uma concepção de história mais elaborada e satisfatória da perspectiva da *literacia histórica* (MILLIAN, 2015, p. 104-05).

## Crônica: Megalomania

Um dos prefeitos mais criticados por Lima Barreto foi Carlos Sampaio. Lima atribuía a Sampaio uma concepção filosófica fundada no desmonte da cidade para a construção de outra nova, baseada nas ideias dos seus antecessores. Famoso por sua atuação com engenheiro desde a gestão de Pereira Passos, agia imbuído de uma mentalidade reformista, sendo que Lima caracterizada esse desejo de reforma de *Sampaísmo*.

Na crônica *Megalomania*,<sup>7</sup> Lima nos mostra que a sede do governo municipal era insaciável, fazendo com que em qualquer jornal ou revista aberta os olhos do leitor logo pousariam em propostas de melhoramentos para a cidade, gerando a derrubada de inúmeros prédios antigos, casas de pobres, abertura de ruas consideradas sujas e prejudiciais para a urbe, bem como a construção de inúmeros prédios caros e destinados não à população no geral, mas somente a um pequeno número de privilegiados.

A cidade do Rio de Janeiro tornava-se cada vez mais uma cidade partida, gerando uma indígena e negra, e a outra branca e europeia. Na sua infância, quando morava junto com seus pais no bairro das Laranjeiras, era possível ver casas mais humildes convivendo com casa de melhor nível estrutural, sendo que isso, embora não denotasse que todos se viam como iguais, pelo menos à

---

7 Resende, B.; VALENÇA, Rachel (Org.). *Toda Crônica*: Lima Barreto. Rio de Janeiro: Agir, 2004. (Vol. 1).

primeira vista as divisões sociais ficavam menos claras, sendo demarcadas por outros aspectos simbólicos, tais como nível escolar, roupas e adereços, círculo de amizades, cor da pele, origens familiares etc. Durante o período das reformas, todos esses marcos divisórios continuaram a existir, sendo que a cisão urbana tornou cada vez mais visível o inchaço dos subúrbios e morros, e escreveu no espaço da cidade a divisão social nitidamente estabelecida.

Na crônica, a prefeitura é acusada de construir obras inúteis, deixando as verdadeiras obras com valor social relegadas ao segundo plano ou até mesmo no esquecimento. Faltando hospitais para os pobres, abrigos para os mendigos e toda uma série de melhorias para as camadas mais humildes, Lima faz uma crítica no texto, a preocupação de um articulista anônimo em um jornal que propõe a ideia que o Ministério da Agricultura e a Prefeitura da cidade construíssem um prado de corrida no Leblon<sup>8</sup>.

Para Lima, a construção de mais um espaço desnecessário para a cidade seria um total desrespeito com os pobres e desvalidos, que não tinha nem um hospital público para se tratar, merecendo o autor de tal proposta ser lapidado pela população espoliada dos seus direitos sociais. Termina a crônica afirmando que a derrubada do Morro do Castelo, dos demais morros e a desapropriação de algumas ruas criarão uma nova cidade, mas essa não será mais o Rio de Janeiro.

Na análise dessa crônica, os alunos foram apresentados às ações de Carlos Sampaio e instigados a refletir sobre o vídeo apresentado no segundo dia da oficina,<sup>9</sup> relacionando essa crônica com o que já havia sido estudado sobre as consequências negativas das reformas urbanas. Na crônica *Megalomania*, os alunos buscaram o significado da palavra na internet utilizando seus celulares, entendendo que essa palavra significa uma ambição exagerada atrelada a uma mania de grandeza com forte desejo de chamar a atenção.

Atribuindo essa definição à gestão de Sampaio, os alunos foram compreendendo como esse prefeito empreendeu uma série de construções públicas com pouca função social na perspectiva de Lima Barreto. Foram apresentados aos alunos os seguintes questionamentos: 1ª) O que Lima Barreto entende por megalomania em sua crônica? 2ª) Na ocupação dos espaços públicos do Rio de Janeiro quais seriam as prioridades da prefeitura? 3ª) Escreva suas impressões sobre a crônica.

8 Em 1920 o Prefeito Carlos Sampaio realizou o saneamento e embelezamento da Lagoa, a construção da Avenida Eptácio Pessoa e de dois canais distintos: o da barra comunicando a Lagoa com o mar, que hoje é o Jardim de Alah e do canal da Avenida Visconde de Albuquerque, no final do Leblon. Hoje é considerado um dos bairros mais nobres da Zona Sul carioca. Pesquisado em: <https://copacabana.com/historia-do-leblon>. Acesso em: maio 2020.

9 BUENO, Eduardo. A História da Avenida Rio Branco. Youtube, 31 jan. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_UDYnnQSDzk](https://www.youtube.com/watch?v=_UDYnnQSDzk). Acesso em: 19 set. 2019.

## Questão 1: O que Lima Barreto entende por megalomania em sua crônica?

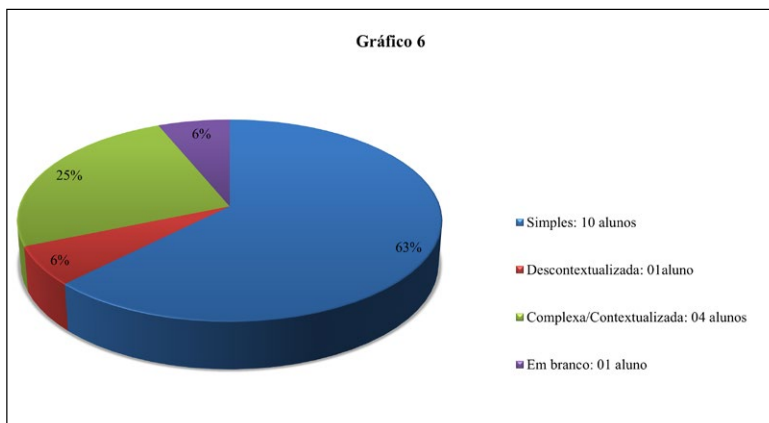
Após compreender qual o significado geral da palavra título da crônica, os alunos buscaram explicar como Lima entendia megalomania na sua crônica. Uma quantidade razoável de alunos, provavelmente por falta de atenção à proposta exposta, apenas repetiu o significado básico da palavra megalomania, não fazendo nenhum tipo de ligação com a temática da crônica, sendo enquadradas como respostas *simples*, sendo que o aluno 15 descontextualizou totalmente a resposta ao nosso ver, tendo sua resposta sido definida como *descontextualizada*:

Um as construções desnecessárias. (aluno 01)  
Mega construção desnecessárias, coisa inúteis. (aluno 03)  
São construções absurdas e sem necessidade. (aluno 04)  
Não se abre um jornal, uma revista, um magazine atualmente, que não topamos logo como propostas de deslumbramentos e custosos melhoramentos e obras. (aluno 07 e 11)  
O ato de arrasar os morros para construir outras coisas. (aluno 08, 09, 10, 14 e 16)  
Espírito de riqueza. (aluno 15/descontextualizada)

Entre as respostas mais elaboradas, elencaremos as seguintes, que a nosso ver conseguiram captar o que nosso autor queria mostrar. Vamos encaixá-las nas categorias *Complexa/Contextualizada*:

*É o desejo de tornar o Rio de Janeiro numa megalópole, onde faça proposta deslumbrante e prédios maravilhosos e atraentes. (aluno 01)*  
O desejo incessante de tornar o Rio de Janeiro uma megalópole, onde existe grandes estruturas, mas pouca identidade. (aluno 05)  
Que muitas reformas tendem a ser desnecessárias, não há um bem comum para a sociedade. (aluno 12)  
São reformas suntuosas na cidade, coisas fantásticas e babilônicas, jardins de seramis, palácio de mil e uma noites e outras coisa semelhantes. (aluno 13)

Esses alunos compreenderam que a megalomania de que Lima acusa a prefeitura, de estar imbuída na gestão sampaina, tem relação com construções inúteis socialmente e de serem grandiosas, feitas para chamar a atenção da sociedade da época, despertando nas pessoas a crença do progresso social, que se materializava nas falas dos políticos ligados à prefeitura, mas em especial nas construções suntuosas, utilizando-se do dinheiro público, embelezando os bairros bem cuidados do Centro e da Zona Sul carioca.



Fonte: Elaborado pelo autor.

## Questão 2: Na ocupação dos espaços públicos do Rio de Janeiro quais seriam as prioridades da prefeitura?

Nessa segunda pergunta, o objetivo foi levar os alunos a compreenderem que obras eram essas que a prefeitura tanto construía que incomodavam Lima Barreto e que, na visão dos gestores públicos, deveriam ser a prioridade da prefeitura. Dois alunos confundiram as propostas de Lima Barreto como a ação do governo, sendo que nessas respostas o governo estava construindo obras de utilidade pública, quando na verdade o texto mostra justamente o contrário. Essas duas respostas a seguir foram definidas como *descontextualizadas*:

Construir ruas, hospitais para a população e ajudar os mendigos.  
(aluno 01 e 5)

Uma resposta foi definida como fragmentada, uma vez que o aluno simplesmente disse que a prefeitura estava remodelando a cidade, mas não desenvolveu seu raciocínio explicando para quem ou quais os objetivos dos governantes com tais remodelamentos, sendo entendido por nós como uma resposta *descontextualizada*:

Remodelar o Rio. (aluno 15)

Oito alunos responderam que a gestão de Pereira Passos criou prédios grandes para os ricos, e que dessa forma seriam inúteis do ponto de vista social. Consideramos essas respostas somente como contextualizada, sendo *que sete deles* repetiram a mesma resposta:

Prédios grandes, com funções sociais inúteis e de acesso aos ricos. (alunos 02,07,08,09,10,11,14 e 16)

Prédios grandes, como ocupação para ricos. (aluno 03)

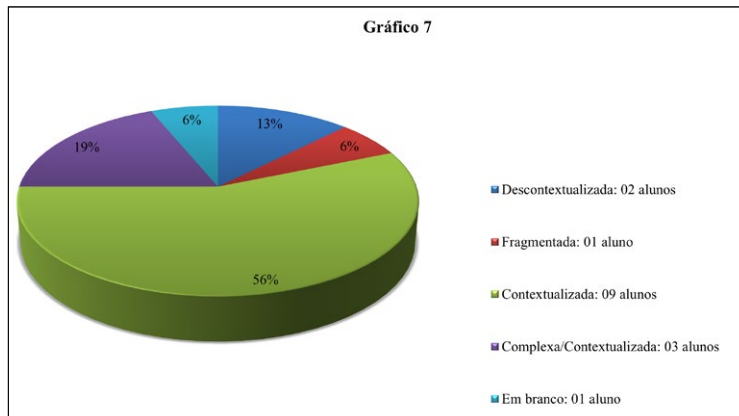
Três alunos conseguiram entender a crítica de Lima e compreenderam que a prioridade da gestão sampaina girava em torno de construções de prédios grandes e sem utilidade social, sendo as respostas classificadas em *complexa/contextualizada*:

Reforma suntuosas na cidade, propriedades exuberantes coisas fantásticas sem utilidade real e social. (aluno 04)

Reforma suntuosas na cidade, propriedades exuberantes coisas fantásticas sem utilidade real e social. (aluno 12)

A prioridade da prefeitura seria que de suma utilidade um prado de corrida e as regiões que apresentam tal ordem sem função social nenhuma. (aluno13)

As alterações urbanas de Carlos Sampaio foram marcantes na visão de Lima Barreto, que, durante o governo sampaino, escrevia constantemente com críticas sérias e contundentes sobre a transformação do Rio de Janeiro em uma cidade totalmente estranha para ele e os demais suburbanos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

### Questão 3: Escreva suas impressões sobre a crônica.

O estudo dessa crônica ocorreu no terceiro dia da oficina, permanecendo os mesmos alunos, em um total de 16. Apesar dos relatos da dificuldade de transporte para se chegar à escola, os participantes foram até o fim, embora relatando certo cansaço pela dupla jornada na escola. Dessa forma, o texto que seria produzido após a fim do estudo das crônicas, ficou para ser feito em casa,

sendo marcada a entrega na semana seguinte. Para o fechamento do estudo dessa crônica, foi pedido que aos alunos escrevessem suas impressões sobre a mesma. Um aluno *descontextualizou* sua resposta alegando que as pessoas de hoje só querem coisa fáceis e luxúrias:

Fala sobre o hoje, que as pessoas só se importam com luxúrias, e só querem as coisas fácil. (aluno 15)

O aluno 04 escreveu que as prefeituras só pensam em coisas desnecessárias, não especificando se estava falando da prefeitura da época de Carlos Sampaio ou da prefeitura de sua cidade, sendo assim essa resposta encontra-se *fragmentada*:

Mostra a realidade de algumas prefeituras que investiam em coisa desnecessárias. (aluno 04).

Onze alunos afirmaram que a prefeitura só pensa em coisas inúteis para os pobres, sendo que eles precisavam de coisas mais importante. Essas respostas podem ser classificadas como *contextualizada*:

Que a prefeitura investiu muito em coisa inúteis, enquanto os pobres precisavam de coisa realmente importantes. (aluno 02)

A prefeitura fazia muitas coisas inúteis, enquanto os pobres precisavam e não ganhavam. (aluno 03)

A crônica revela o querer da melhora do Rio, quando existe outras necessidades mais importantes. (aluno 04)

Que a prefeitura investiu muito em coisa inúteis, enquanto os pobres precisavam de coisa realmente importantes. (aluno 07, 08, 09, 10, 11, 14 e 16)

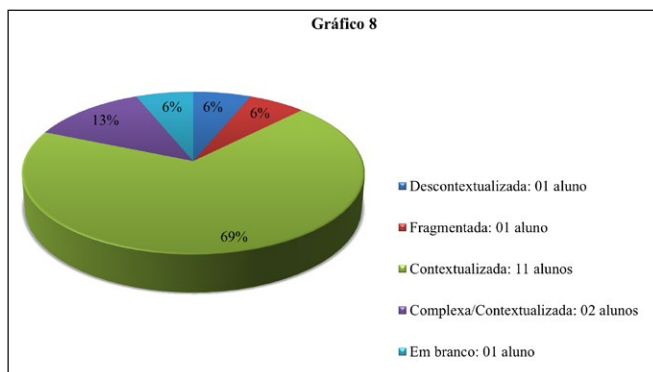
É incoerente um governo que queira restaurar os espaços públicos a favor da beleza e não para o bem da sociedade. (aluno 12)

Dois alunos escreveram que o prefeito e os políticos desejavam construir obras enormes, para se ter uma cidade rica, atraente, deixando os pobres nas margens dessas melhorias, classificamos suas repostas como *complexa/contextualizada*:

Sobre a ilusão e a incessante busca pelo prefeito ao maravilhoso, tornar no Rio de Janeiro sua megalópole rica e atraente. Sendo assim, os pobres mais uma vez ficarão de fora. (aluno 01)

A minha impressão sobre a tal crônica é o fato que fala sobre as reformas, prioridades que tanto o prefeito ou a política propõe fazer de acordo com as propriedades e a tal megalomania que são as construções sem necessidade alguma, podendo priorizar outras coisas. (aluno 05)





**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O uso das crônicas barretanas em sala de aula abre um leque de possibilidades para o trabalho com os alunos do Ensino Médio, em especial com os do terceiro ano, uma vez que faz parte do plano anual de ensino os conteúdos referentes à Primeira República no Brasil, tendo em Lima uma grande fonte com seus romances, contos, crônicas, cartas e diários.

Dessa forma, os alunos podem ter acesso a uma testemunha da instalação da República em terras brasileiras, expondo todas as mazelas e contradições, sendo ele próprio até certo ponto um excluído desse regime político carregado de promessa de inserção social, mas que logo em seu nascedouro, e anos seguintes, mostrou uma face nada amigável para uma grande parcela da sociedade.

### **Considerações finais**

O Rio de Janeiro da Primeira República, com seu constante crescimento e desenvolvimento econômico, tem em seus cronistas um conjunto de olhares privilegiados, fazendo a crônica um meio para a construção de inúmeras versões sobre as reformas urbanísticas.

Lima critica pesadamente as mudanças estruturais na cidade desvendando os vários mecanismos de exclusão social gerados pelo abandono da população pobre pelos poderes oficiais, que viam nessas mudanças o caminho para o embelezamento e enriquecimento da capital do país.

Lima se fará um porta-voz das camadas excluídas, tendo a Literatura como ferramenta para a sua crítica, colocando todas suas esperanças de ascensão social, de uma vida melhor para si e sua família na sua produção literária, que serviria também não só para criticar a República, mas como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Isso torna a sua obra uma produção literária extremamente valiosa, para o ensino da História no Ensino Básico.

## Fontes de pesquisa

BARRETO, L. **Contos completos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARRETO, L. **Um Longo Sonho para o Futuro**: diários, cartas, entrevista e confissões dispersas. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

BARRETO, L. **Os Bruzundangas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BARRETO, L. 15 de novembro. *In*: ENGEL, Magali Gouveia. **Crônicas cariocas e o ensino de história**. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

BARRETO, L. O Destino da literatura. *In*: RESENDE, B. (Org.). **Impressões de Leitura e outros textos críticos**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

RESENDE, B.; VALENÇA, Rachel (Org.). **Toda Crônica**: Lima Barreto. Rio de Janeiro: Agir, 2004. (Vol. 1).

RESENDE, B. **Toda Crônica**: Lima Barreto. Rio de Janeiro: Agir, 2004. (Vol. 2).

## Referências

BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BOMENY, H. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003, 29f.

BOTELHO, D. **A pátria que quiser ter era um mito**: história, literatura e política em Lima Barreto. Curitiba: Editora Prisma, 2017.

ENGEL, M. G. **Crônicas cariocas e o ensino de história**. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

MILIAN, V. K. R. **Literatura e Ensino de História**: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina, 2015.

MOURA, S. L. **Lima Barreto – um mulato intelectual na Bruzundanga**: um estudo do projeto de Literatura Militante de Lima Barreto. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

RESENDE, B.; VALENÇA, R. (Orgs.). **Toda Crônica**: Lima Barreto. Rio de Janeiro: Agir, 2004. (Vol. 1).

RESENDE, B. **Toda Crônica:** Lima Barreto. Rio de Janeiro: Agir, 2004. (Vol. 2).

RESENDE, B. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RESENDE, B. (Org.) **Impressões de Leitura e outros textos críticos.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017.

SEVCENKO, N. **Literatura como Missão:** Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



# Glossário da doutrinação: expressões que deslegitimam o ensino de História

*Francisco Júlio Sousa Ferreira  
Francisco Egberto de Melo*

## Considerações iniciais

No programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória - URCA), **há o compromisso em desenvolver ferramentas didático-pedagógicas úteis aos professores desta disciplina, sobretudo da educação básica. Além de ser um curso que fomenta a formação docente continuada**, também incentiva a pesquisa. Decorrente deste processo, apresentamos neste artigo o produto desenvolvido a partir da dissertação de mestrado intitulada: “As práticas discursivas sobre o ensino de história na grande mídia: 2002 a 2019”, concluída no início do 2º semestre de 2020 na Universidade Regional do Cariri – URCA. Partindo da dissertação, construímos um glossário<sup>1</sup> de expressões aplicadas. Reunimos expressões, disseminadas em diversas mídias, que tentavam, de algum modo, deslegitimar os professores de história, o ensino da disciplina e de seus livros didáticos.

Observamos, ao desenvolver as pesquisas, a circulação de diversos termos e com bastante velocidade nas mídias, sobretudo as digitais. Expressões como kit gay, esquerdopatas, feminazi, doutrinadores esquerdistas, ideologia de gênero e outras apareceram neste período – 2002 a 2019 – com frequência. Neste mesmo contexto, desenvolveu-se no Brasil uma série de discursos afirmando a educação brasileira como doutrinadora e o ensino de história promovendo a Paulo-Freirização da educação. Os alunos representavam uma audiência cativa: despreparados, seriam facilmente doutrinados pelos professores de história, sociologia e filosofia, todos doutrinadores esquerdistas desenvolvendo um suposto plano de implementação do Comunismo no Brasil. Concomitantemente a este processo, outros discursos se desenvolveram e se disseminaram

---

<sup>1</sup> FERREIRA, Francisco Júlio Sousa. Glossário da Doutrinação. Disponível em: <https://produtoprofhistoria.blogspot.com/2021/03/apresentacao.html>. Acesso em: 16 de março de 2021.

com eficácia nestes ambientes, é o caso dos grupos e partidos conservadores<sup>2</sup>, que acabaram por promover discursos de ódio que alavancaram as práticas discursivas deslegitimadoras do ensino de História e da educação Brasileira.

Organizações como o movimento Escola sem Partido (ESP), fundado pelo advogado Miguel Nagib<sup>3</sup>, em 2004, ganharam projeção nacional ao afirmar que o processo de doutrinação ideológica nas escolas já seria uma realidade. Neste movimento, diversos parlamentares<sup>4</sup> seguiram seu fluxo e apresentaram ou defenderam projetos de leis, também com o título de escola sem partido, numa tentativa de acabar com a suposta doutrinação nas escolas e impedir a Paulo-Freirização da educação. Estes grupos conservadores alegaram que cabia à família o direito de escolher o que seus filhos podem ou não aprender. Um dos grandes temores destes grupos era que seus filhos sofressem com a Ideologia de gênero, já que esta suposta prática estaria incentivando as crianças a desenvolverem práticas homossexuais. Em 2007, uma série de três artigos publicados pelo jornalista Ali Kamel<sup>5</sup>, diretor de jornalismo da Rede Globo, causou grande repercussão ao trazer críticas sobre o livro didático Nova História Crítica, escrito por Mário Schmidt. O livro, apesar de receber severas críticas em pareceres elaborados para a construção do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2005, foi aprovado com nota mínima, sendo o livro mais adotado nas escolas públicas de todo Brasil (SILVA, 2012). Segundo Kamel, este livro trazia erros conceituais graves, dentre eles o fato de conceituar Mao Tsé Tung como grande estadista, afirmar que o Capitalismo promove uma grande miséria mundial e apresentar-se maniqueísta quando se trata de sistemas econômicos e políticos.

De 2007 em diante, estes discursos fortaleceram seu processo de disseminação nas mídias, contribuindo para o processo de deslegitimação do ensino de História, dos docentes e dos livros didáticos. Nosso glossário se constituiu como uma maneira de organizar estas expressões, entender seus significados e, sobretudo, explicar como se formaram. Cabe aos leitores, professores, alunos, comunidade escolar de forma geral pensar sobre os condicionantes que favoreceram à construção dessas expressões e quais são seus objetivos. Esperamos

2 Consideramos aqui como setores conservadores os grupos e partidos religiosos neopentecostais (Igreja Universal e Assembleia de Deus), partidos de extrema direita (PSL) e organizações Anti-PT (MBL e Instituto Millenium).

3 Miguel Francisco Urbano Nagib, fundador do movimento Escola sem Partido é um advogado brasileiro nascido em Mogi das Cruzes em 1960. Ocupou o cargo de procurador de São Paulo de 1994 a 2002.

4 Os Deputados Federais Izalci Lucas (PSDB – DF) e Eduardo Bolsonaro (PSL – SP) e o Senador Flávio Bolsonaro (PSL – RJ) e o vereador de São Paulo Fernando Holiday (Patriota).

5 Artigo publicado em 18/09/2007: “O que ensinam às nossas crianças?”. Jornal O Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Artigo publicado em 02/10/2007: “Livro didático e propaganda política”. Jornal O Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/livro-didatico-propaganda-politica.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Artigo publicado em 16/10/2007: “Efeitos didáticos”. Jornal O Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

que o glossário possa subsidiar os professores de história a pensarem e redimensionarem o seu cotidiano de sala de aula.

O que fizemos foi reunir, explicar seu contexto de criação e como são usadas estas expressões que circulam nas mídias digitais<sup>6</sup>. O glossário foi pensado para circular sem o texto dissertativo, no entanto, é aconselhável a leitura sua leitura, pois a elaboração do glossário se deu a partir da construção de um aparato teórico relativo à análise do discurso e suas características que resultaram no trabalho dissertativo. Ou seja, o produto é a materialização da escrita dissertativa, uma análise dos discursos sintetizados em expressões que contribuem para a deslegitimação do ensino de História.

Observando a função social do programa ProffHistória, o glossário apresentado neste artigo pretende conectar-se às demandas do tempo presente, às dinâmicas de sala de aula, aos desafios impostos aos professores e servir como subsídio aos docentes que entendem o ensino de História fundamental para a formação da cidadania crítica e, por este motivo, necessitam construir argumentos que ajudem a legitimar seu ofício.

## **Os discursos deslegitimadores do ensino de História nas mídias digitais**

Diversas práticas discursivas disseminadas nas mídias digitais, precisamente entre 2007 e 2019, evidenciam a construção de narrativas que objetivam deslegitimar o ofício de professor, os livros didáticos e o ensino de história. Tal afirmação e delimitação foram evidenciadas durante a construção da dissertação de Mestrado<sup>7</sup> que dá origem a este texto. Nesta perspectiva, estão evidentes as constantes disputas discursivas no sentido de construir narrativas deslegitimadoras e, em sentido contrário, a construção de discursos de resistência.

A partir da publicação, no jornal O Globo, de três artigos<sup>8</sup> de autoria do jornalista Ali Kamel<sup>9</sup> – diretor de jornalismo deste Jornal – intitulados “O que ensinam as nossas crianças” (18/09/2007), “Livro didático e propaganda polí-

---

6 Neste caso, as mídias digitais referem-se aos principais jornais do Brasil em suas edições on-line, dentre eles nos deteremos ao site do O Globo e da Revista Veja. Neste grupo, podemos inserir também, sites e blogs variados, como o site do Jornalista Ali Kamel, e de diversos institutos, como o Millenium e o Liberal.

7 Dissertação: “As práticas discursivas sobre o ensino de História na Grande Mídia 2002 a 2019”. Apresentada no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – URCA).

8 Disponíveis em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/index.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

9 Ali Kamel nasceu no Rio de Janeiro em 1/1/1962. É diretor geral de Jornalismo e Esporte da TV Globo. Formou-se em 1983 em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, em 1984, em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Trabalhou na Rádio Jornal do Brasil, na revista *Afinal*, na revista *Veja* e no jornal *O Globo*, de onde saiu em 2001 como seu diretor-executivo. *In*: <http://www.alikamel.com.br/autor/index.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

tica” (02/10/2007) e “Efeitos didáticos” (16/10/2007), os debates relativos aos conteúdos, dos livros didáticos, das aulas de história e da orientação política ou ideológica dos professores ganhou considerável espaço nas mídias, especialmente em sites, blogs, redes sociais e por meio de artigos e editoriais publicados de forma digital em sites de veículos jornalísticos de relevante circulação nacional. De outra forma, estes debates já aconteciam nas mídias antes de 2007, com a publicação de diversas reportagens, editoriais e entrevistas abordando a qualidade dos livros didáticos, seus autores e seus usos pelos docentes em sala. No entanto, com a entrada do jornal O Globo nestas redes discursivas, este tema foi potencializado, ainda mais por ter publicado editoriais do próprio diretor de jornalismo da instituição.

Assim, outros tantos profissionais, das mais diversas áreas de conhecimento, também se manifestaram no sentido de repudiar especificamente o livro didático “Nova História Crítica”, utilizado no ensino médio, de Mário Furley Schimdt<sup>10</sup>. A principal crítica feita por Ali Kamel refere-se à distorção de conceitos e interpretação de sujeitos históricos. Para Kamel, o livro “Nova História Crítica” apresentou-se maniqueísta e, ainda pior, fazia elogios ao Líder da China Comunista, Mao Tsé Tung, chamando-o de “grande estadista”, o que para ele não pode ser tolerado, pois esta ação representa uma clara manifestação de doutrinação político-ideológica de cunho comunista. Para incrementar ainda mais as discussões a respeito deste tema, o autor do livro “Nova História Crítica” não possuía nenhuma formação específica para a escrita de livros didáticos e tão pouco era historiador, o que na visão de Kamel agrava ainda mais a situação.

Ali Kamel vai além quando afirma que em outro livro de História do 8º ano, dessa vez o material do “Projeto Araribá”, também usado em escolas públicas naquele contexto, havia notória propaganda político-partidária realizada pelo governo federal, na época chefiado pelo Partido dos Trabalhadores, cujo ministro da Educação era Fernando Haddad<sup>11</sup>. Kamel aponta que, de forma deliberada, o livro faz propaganda político-partidária ao trazer um texto que explica o programa “Fome Zero” e o colocava com uma salvação para o povo brasileiro, atrelando-o, obviamente, ao governo do PT.

Em relação à ação docente, temos uma prática discursiva publicada no dia 26/06/2016, que se refere ao artigo intitulado “A vergonhosa doutrinação nas

10 Mario Furley Schmidt é professor, escritor e enxadrista. Iniciou os cursos de engenharia e filosofia na UFRJ, porém, não os concluiu. Mesmo não sendo historiador escreveu o livro “Nova História Crítica” que foi aprovado pelo Ministério da Educação.

11 Possui graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Economia pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996). É Professor Doutor do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Professor do Insper. Foi Subsecretário de Finanças do município de São Paulo (2001-2003), Assessor Especial do Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (2003 -2004), Secretário Executivo do Ministério da Educação (2004 -2005) e Ministro da Educação (2005-2012). Foi Prefeito da cidade de São Paulo (2013-2016).



escolas: mais um vídeo de professor doutrinador”, publicado no site do Instituto Liberal e de autoria de Thiago Kistenmacher, que descreve um caso de doutrinação, segundo o autor:

Há dois dias circula nas redes sociais um vídeo com a fala de um professor doutrinador. O vídeo foi publicado por uma estudante e reforça o debate em torno da doutrinação em sala de aula que, apesar de cansativo, é profundamente necessário, dado que existem sujeitos mentindo sobre sua existência. Tal como escrevi em um texto anterior, só os doutrinadores negam a doutrinação e aqueles que de fato não enxergam são os mais aguerridos (KISTENMACHER, 2016).

O site faz a transcrição do vídeo publicado na internet. Vejamos:

Segue a transcrição do que o professor diz: “Da mesma maneira que aconteceu em 37, a classe trabalhadora, no caso, vocês, né, estão completamente alijados e alienados do que aconteceu. Apenas a classe média, branca, é quem foi à rua vestido de camisa do Brasil querendo que o governo fosse deposto. Mas é porque a classe média que foi à rua, galera, tava insatisfeita com o fato de pobre tá pegando avião no aeroporto [...] com o fato de ter mais negro e gente de periferia dentro de universidade. Gente da origem de vocês. A classe média que foi à rua [...] tava insatisfeita porque pobre tava financiando carro. Infelizmente, como a gente tem uma sociedade de analfabetos políticos, as pessoas não se deram conta disso [...] devidamente manipuladas pela Globo” (KISTENMACHER, 2016).

Temos, a partir das fontes citadas acima, um campo de disputas discursivas, em que diferentes interesses propõem suas estratégias, suas ações por meio dos discursos. No campo da análise discursiva, Orlandi (2015) afirma que os discursos são opacos, densos, turvos, sendo necessário observar o contexto de criação e enunciação. Observar através deles, ver além das frases, atentar para os aspectos da língua e das ideologias. Os discursos dizem muito mais do que aparentam dizer. Nessa lógica, “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15). Nos discursos supracitados na introdução deste artigo, é preciso realizar este exercício, observar os criadores e suas intencionalidades. Pensar, como afirma Certeau (2012), no lugar social de criação dos discursos, ver de onde falam seus atores.

O discurso desvela o cotidiano, traz à tona as intencionalidades e as relações de poder. Para Foucault (2014, p. 08-09), “em todas as sociedades existem discursos que são controlados, selecionados e redistribuídos por procedimentos que tem por função construir / manter poderes e perigos, dominar”. Da

mesma forma, os discursos veiculados nas mídias e aqui citados pretendem algo. Foucault (2014) ainda alerta sobre os procedimentos de interdição dos discursos, locais onde, para ele, a “grade é mais cerrada”, cujos temas de cunho sexual e político quase não podem ser trabalhados, pois quase não há espaço para escapar, por entre as brechas da grade, de suas prisões discursivas. Assim se disseminam os discursos relativos aos livros didáticos, e aos professores, estes não devem comentar assuntos “tabus”, no caso dos artigos de Ali Kamel e do vídeo que circulou na internet com a fala, supostamente doutrinadora, do professor de História e transcrito no site do Instituto Liberal.

Compreendendo este contexto, Maingueneau (2015, p. 25) também aponta observações importantes sobre os discursos. Para ele, o discurso é uma forma de ação, “pois se considera que falar é uma forma de ação sobre o outro”, e como tal, influencia o cotidiano, ou seja, é uma ação de mudança. Observamos isso com as reverberações proporcionadas pela disseminação dos discursos deslegitimadores relativos aos livros e ao ensino de história. Indo além, o autor pondera que o discurso constrói socialmente um sentido, “ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é certamente obra dos indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

Temos, então, a possibilidade de compreender que os enunciadores dos discursos carregam as suas intenções, fazem questão de deixar explícitos seus pensamentos econômicos e políticos, defensores de um Estado mínimo e, acima de tudo, um Estado que deve combater o socialismo. Observa-se, nestes discursos, a defesa do sistema econômico liberal e o ataque às ideias socialistas deslegitimando, ao mesmo tempo, as práticas discursivas dos professores e dos livros didáticos. Dessa forma, Durval Muniz de Albuquerque Júnior se refere aos discursos e pronunciamentos como importantes “por implicarem uma intervenção pública de alguém, uma saída a cena de personagem que, com suas palavras, pretende causar algum tipo de efeito, algum tipo de acontecimento” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 225).

Nesse sentido, os discursos interessam aos historiadores e foram aqui abordados como possibilidade de pesquisa no campo do ensino de História e os livros didáticos que lhe são pertinentes. Nessa construção discursiva que se estende nas mídias, especialmente as digitais, é possível evidenciar um caminho trilhado, um percurso discursivo, afinal os discursos possuem uma estratégia e um objetivo. Portanto, “todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais partilha enunciados, conceito, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 225).

O discurso representa uma escrita, é fala e é acontecimento. O historiador só consegue pensar o passado por meio dos discursos que, na verdade,

representam apenas uma versão deste passado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017). Apontamos aqui casos de práticas discursivas disseminadas nas mídias digitais e suas possibilidades de entendimento dentro do campo da análise do discurso. Ressaltamos que estes e tantos outros discursos disseminados têm um papel definido: deslegitimar o ensino de história e os livros didáticos desta disciplina, acusando-os de desenvolver práticas de doutrinação ideológica de cunho socialista, seja por meio dos textos presentes nos livros didáticos ou pelos pronunciamentos dos professores em suas aulas. Movimentos como o Escola sem Partido se desenvolvem nesse contexto de disseminação discursiva e propõem, dentro desse campo de disputas, um novo discurso e disseminam a ideia de possibilidade de doutrinação ideológica promovida por partidários de uma esquerda comunista em sala de aula.

Como já dito, este trabalho de deslegitimação docente foi realizado de tal maneira que, em parte, logrou sucesso ao pôr em dúvida a função social do professor de história e dos livros didáticos desta disciplina, apontando que aos professores cabe a tarefa de instruir, ou melhor, dar aulas imparciais e, à família cabe o papel de educar e, dessa forma, escolher o que seus filhos devem ou não aprender.

### **Como os discursos operam?**

Como primeira característica, os discursos apresentam uma ideia. São assim chamados por possuírem um conteúdo. Algo que é dito e não dito. Uma mensagem, um modelo de pensamento, uma forma de comportamento, padrões linguísticos, uma ideia política, social ou econômica. Para nossa escrita, as ideias consideradas serão aquelas que tratam do ensino de história, especificamente de sua função social. As ideias pressupõem uma subjetividade, carregam em si temporalidades. O pensamento que será transformado em discurso pressupõe uma escolha e, toda escolha, por mais objetiva que possa ser, está ligada a uma que lhe é anterior, por vezes, inconscientes.

Agora, sabemos a lição na ponta língua. Os ‘fatos históricos’ já são constituídos pela introdução de um sentido na ‘objetividade’. Eles enunciam, na linguagem da análise, ‘escolhas’ que lhe são anteriores, que não resultam pois da observação – e que não são nem mesmo ‘verificáveis’, mas apenas ‘falsificáveis’ graças a um exame crítico. A ‘relatividade histórica’ compõe, assim, um quadro em que, sobre o fundo e uma totalidade da história, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais [...] (CERTEAU, 2015, p. 48-9).

Como segunda característica, os discursos apresentam uma estrutura, uma ordem própria, um corpo. Precisam de um arcabouço, necessitam de uma base

teórica que determine seu caminhar dentro do percurso. Esta estrutura fornece ao discurso credibilidade, desta forma, assume a condição de uma ideia válida.

Uma regularidade é a terceira característica da prática discursiva. Precisam estar ativos, disseminados e comentados, ressignificados. É preciso estar em evidência. No caso das mídias sociais, as postagens e comentários sobre o ensino de história são feitos e refeitos diariamente. A regularidade possibilita ao discurso ocupar um lugar de fala, o discurso fala a alguém. Com sua posição tomada e confirmada pelo constante aparecimento, a regularidade permite ao discurso participar das disputas por espaço. No final, toda prática discursiva representa uma disputa.

A quarta e última característica marcante das práticas discursivas é o projeto. Estes exalam seus objetivos. O analista do discurso – neste caso, o historiador – entende que os discursos trazem consigo uma forma de pensamento, um modelo de sociedade que se quer construir. Este modelo estará associado ao grupo que o dissemina, carregando suas expectativas e frustrações. O projeto, desta forma, carrega o ponto final do discurso, onde se quer chegar, que tipo de ideia, de sociedade, de ensino ou de educação parece a ideal. Se, como já destacado, a linguagem não é transparente e precisamos atravessá-la na análise discursiva, então a não basta apenas “encontrar um sentido do outro lado. O assunto que ela coloca é: Como este texto significa?” (ORLANDI, 2015, p. 16). À medida que as linguagens produzem, são afetados pela prática que acabaram de construir e, ao mesmo tempo, apesar de produzirem os discursos, os produtores não têm controle sobre como a prática discursiva afetará as pessoas. “Daí a definição de discurso: o discurso é o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20).

Para realizar a análise discursiva, o historiador deve entender a conjuntura intelectual da análise do discurso, isto é, “tendo como fundamental questão do sentido, a análise do discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Os fatos reclamam explicações, em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só constrói significados porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p. 23). Assim sendo, a análise do discurso converte-se em um dispositivo de interpretação de uma conjuntura histórica.

A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve capaz de compreender (ORLANDI, 2015, p. 24).

Parece-nos, neste sentido, que o discurso e sua análise são frutos de um contexto histórico, são dinâmicos, carregados de sentido, de significação, de ressignificação. Estão impregnados de valores dos quais o historiador deve, em sua escrita, estar constantemente atento. Desta forma, os discursos possuem condições de produção, possuem sujeitos que o constroem, que os disseminam e que o adicionam as situações e seus significados.

Para ser um discurso, além de conter um enunciado, a ideia precisa ter um sentido, um propósito. Este sentido se dá na subjetividade da vida cotidiana, nas interpretações em variadas esferas de pensamento e na pretendida objetividade da escrita histórica. Com sua ordem própria, a língua manifesta os interesses contidos nas estrelinhas do discurso, ordem que não se refere às regras gramaticais ou à sequência cronológica, mas sim à forma como é criada. Carregado de subjetividades, o discurso é imprevisível.

Compreende-se que os discursos existentes num contexto histórico não podem ser previstos, não se sabe aonde chegarão, quais reverberações poderão gerar. De tal maneira, baseado nos pressupostos já ditos (ORLANDI, 2015), identificamos quatro características que são recorrentes nas práticas discursivas: A ideia, o corpo (estrutura), a regularidade e o projeto (objetivo). Embora produzidos por diferentes indivíduos, pertencem a um mesmo contexto. Da mesma forma, também observamos discursos que se contrapõem às ideias deslegitimadoras do ofício, isto para identificarmos que as práticas discursivas representam um campo de disputas, revelam relações de poder, pois são carregados de ideias. Trabalhando com esse método, analisamos os discursos selecionados de forma individual para, em seguida, relacioná-los às características constituintes de sua formação: a ideia, a estrutura, a regularidade e o objetivo. Neste percurso de análise discursiva, nos apropriamos, também, de outros conceitos para entendermos os processos de disputa, controle, seleção e distribuição dos discursos veiculados (FOUCAULT, 2014).

É preciso compreender que as práticas discursivas só fazem sentido se estiverem inseridas em um contexto e que o discurso é uma forma de ação (MAINGUENEAU, 2015). Esta afirmação acentua a ideia de existência dos objetivos dos discursos, que, por estarem em seus respectivos contextos, apresentam seus planos, sua estrutura e funcionamento. Os discursos são interativos e contextualizados, uma vez que, atuando como hóspedes da grande mídia, estão sempre em ação. Dessa forma, “Não diremos apenas que o discurso intervém em um contexto como se não passasse de uma moldura, de um cenário: fora de contexto, não pode atribuir um sentido a um enunciado” (MAINGUENEAU, 2015, p. 26).

Ação, interação e contexto nos remetem ao “lugar social” (CERTEAU, 2015), já que os discursos são práticas que necessariamente precisam agir em um contexto (tempo e espaço). Aqui, identificamos que os discursos represen-

tam algo além do que simplesmente a fala ou a escrita, identificamos o seu poder de transformação, quer seja de pensamento, de fala ou de ação. Inseridos no cotidiano, os discursos atuam de inúmeras formas, transformando-se de acordo com os meios sociais, digitais ou não. Assim, estão sempre em movimento, em mutação, sofrendo reapropriações e gerando diferentes interpretações. No entanto, há nas mídias digitais o que chamamos de direcionamento das interpretações, pois, ao escrever os artigos, os jornalistas e os demais profissionais envolvidos na construção dos discursos articulam os caminhos de interpretação, de tal feitio que a leitura destes, de alguma forma, tenciona as interpretações de maneira mais ou menos direcionada, o que fica claro quando observamos as críticas feitas ao material didático ou às ações docentes nas aulas de história e, mais evidente ainda, quando o especialista contratado para comentar a reportagem ou o artigo possui a mesma linha editorial do jornal ou do site autor da reportagem. Isto evidencia uma falsa imparcialidade, característica de orgulho e tão apregoada pelos meios de comunicação. “Ninguém na mídia ‘cria’ conhecimento. O prestígio do conhecimento percebido como autêntico é sempre produto de especialistas treinados” (SOUZA, 2019, p. 17).

O discurso é assumido por um sujeito. “O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais [...] e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário [...]” (MAINGUENEAU, 2015, p. 27). Em todas as fontes selecionadas para este trabalho procuramos identificar o sujeito pronunciador do discurso, quem é, de onde vem, o que pensa e defende.

É preciso lembrar neste caminho que o EU citado por Maingueneau (2015) é assumido em diversas ocasiões, por uma companhia, um jornal, uma revista ou um site, o que, além de dar maior relevância ao que é publicado, muitas vezes esconde quem está escrevendo, o sujeito, neste caso, um outro EU, aquele que é indivíduo de fato. As corporações midiáticas transformam-se em indivíduo quando dão a autoria de algum artigo ou reportagem à redação. Disseminam as ideias da empresa como se fossem individuais, mas que causam tanta indignação a setores conservadores da sociedade, que passam a merecer ser socializadas, desenvolvendo um sentimento comum de repulsa à suposta doutrinação nas escolas.

No interior de um trabalho como este, é necessário relacionar diferentes práticas discursivas. Argumentos heterogêneos relacionados ao ensino de história devem ser confrontados à luz de outros discursos teóricos. Dessa forma, é possível identificar a existência de outros níveis além daquele em que avisamos o discurso principal. Nestes outros níveis, quer sejam nos comentários existentes nos sites logo após a matéria e/ou artigo publicado, nas discussões em sala de aula ou em textos acadêmicos que analisem discursos, percebe-

mos a existência do interdiscurso, assim o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso. “O discurso só adquire sentido no interior de um imenso *interdiscurso*. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo conscientemente ou não, a todos os outros tipos de enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

O discurso constrói socialmente um sentido. “Ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 29). De fato, como evidenciamos nos tópicos anteriores, indivíduos de diferentes configurações sociais, tais como jornalistas, advogados, professores, empresários, escritores, leitores, internautas e historiadores, constroem e reconstroem as práticas discursivas propostas na grande mídia sobre o ensino de história, seus professores e livros didáticos.

Agora, pensemos em como tantos discursos circulando por mais de uma década nas mídias digitais e físicas atuaram e ajudaram a construir ideias diversas sobre o ensino de história, seus livros didáticos e as metodologias empregadas em sala de aula. A partir de 2007, evidenciamos um acirramento das disputas políticas e culturais relativas ao ensino da disciplina. De lá até 2019, movimentos como o Escola sem Partido, o Movimento Brasil Livre (MBL) e sites como o Instituto Liberal e Instituto Millenium construíram práticas discursivas que rotularam os professores e os livros didáticos como doutrinadores. Atos isolados de professores foram postos como regra, a partir de publicações repercutidas intensamente na mídia e nas redes sociais, de tal maneira que aquilo passou a ser visto como regra e não como exceção. Isso exige, do campo do ensino de História, construir formas de resistência aos ataques perpetrados por estes diversos grupos. Foi neste sentido que construímos o Glossário que apresentamos a seguir.

## **O Glossário**

Construir o glossário representa a materialização das análises construídas ao longo da dissertação de mestrado. A ideia central consubstancia-se na elaboração de uma ferramenta didática que possa ser um subsídio à ação docente, aos alunos e à comunidade escolar no sentido de problematizar as discussões sobre a suposta doutrinação no ensino de História. Para a sua construção, foram observadas as regularidades apresentadas pelos discursos. Neste caminho, diversas expressões foram registradas nas mídias digitais de forma recorrente, com a intenção de rotular o ensino de História, seus professores e os livros didáticos. Assim, expressões como história gayzista, doutrinação esquerdista,

Paulo-Freirização, Kit gay e outras foram disseminadas de forma eficiente e acabaram por construir um vocabulário para aqueles que pretendem deslegitimar o ensino de História.

Ao longo da escrita da dissertação, registramos as expressões que apresentavam de forma mais evidente seu objetivo. Estas palavras carregam não só um projeto político e disputas por poder, como também, em certos momentos, as expressões revelam-se portadoras de discursos de ódio. Tais palavras contribuíram para a modificação do conceito que parte da sociedade havia construído sobre a docência em história. Onde antes se enxergava um sujeito que contribui para a formação de um cidadão crítico, agora se vê um agente doutrinador, um esquerdista, aquele que tem o propósito de “fazer a cabeça dos alunos”, de inserir a “ideologia de gênero” nas escolas, um disseminador de ideias comunistas, aquele que tem o objetivo de corromper a juventude usando a audiência cativa dos alunos em sala de aula.

O glossário apresenta em seu conteúdo informações sobre as palavras disseminadas. Apresenta-se a palavra, seu processo de formação e sua utilização nas mídias por aqueles que deslegitimam o ensino de História. Procuramos, por meio de uma linguagem simples, apresentar estas três características em cada uma das 48 (quarenta e oito) expressões utilizadas. A descrição das expressões não foi feita de forma exaustiva, de forma que o leitor poderá encontrar descrições objetivas, situadas em um contexto histórico específico, de 2002 a 2019. Desta forma, o leitor, quer seja professor ou aluno, poderá pensar o processo de ensino e de aprendizagem em história sob uma perspectiva diferente, neste caso, a análise dos discursos.

Será possível observar, ao ler o glossário, uma tentativa de conceituar as expressões. Referimo-nos à tentativa, em função dos conceitos estarem sempre em construção, de tal forma que ao final da leitura, o próprio leitor possa construir outro conceito complementando ou discordando do que foi escrito.

Desta forma, o conceito pode ser entendido, de modo mais geral, como a bem-delineada ideia que é evocada a partir da palavra ou expressão verbal que passa, deste então a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas (BARROS, 2016, p. 26).

Neste caso, nosso ambiente é a sala de aula e, no interior desta, os usos específicos que se podem fazer das expressões que estão descritas no glossário.

Sobretudo, “os conceitos, de fato, permitem pensar problemas: eles conformam caminhos, pontos de junção e pontes através dos quais o pensamento flui em novas direções” (BARROS, 2016, p. 39). Propor diferentes direções de pensamento é o objetivo do glossário. Pôr em pauta as expressões que deslegi-



timam o ensino de História, fomentar o pensamento sobre o ofício de professor e a função social deste profissional em nosso cotidiano são discussões que podem decorrer da leitura do glossário.

Ao longo do produto, encontramos diversas expressões, dentre elas “Balbúrdia”, que foi amplamente divulgada no ano de 2019 em diversos meios informativos, inclusive em contas oficiais de representantes do Ministério da Educação, incluindo o então Ministro desta pasta, Abraham Weintraub<sup>12</sup>. Este termo pôs em dúvida o trabalho de professores e pesquisadores das Universidades Federais, pois afirmava que nestas instituições não havia trabalho sério, acusando estes locais e seus pesquisadores de fazerem amplo uso de drogas e incentivarem práticas sexuais, neste caso seriam ambientes de balbúrdia.

“Doutrinação” foi outro termo bastante difundido nas mídias. Utilizado pelo Movimento Escola sem Partido (ESP) desde 2004 e pelo seu fundador, Miguel Nagib, constituiu uma plataforma importante para a disseminação da ideia de que os professores realizariam, em sala de aula, doutrinação de cunho socialista, incentivando os alunos a se contraporem aos valores cultivados por um setor da sociedade brasileira, valores heteronormativos, cristãos e conservadores, os autoproclamados cidadãos de bem<sup>13</sup>.

Igualmente divulgado nas mídias, o termo “Ideologia de gênero” suscitou discussões sobre o tipo de conteúdo que os alunos devem ter ou não em sala de aula. Supostos materiais foram apresentados à mídia pelo então candidato à presidência em 2018, Jair Messias Bolsonaro, materiais que posteriormente se revelaram equivocados e não fundamentavam o que se convencionou chamar de Kit Gay. Em outras palavras, estas expressões revelam as estratégias dos discursos deslegitimadores no sentido de fomentar dúvidas sobre a função da educação, do ensino de história e de seus professores. Criou-se uma teoria para afirmar que o Estado Brasileiro, muito por conta da influência dos partidos de esquerda, caminhava para uma completa desordem. Dessa forma, grupos políticos e religiosos que se denominam de direita apresentaram-se como a solução para, de certa forma, evitar a corrupção em todas as esferas da vida pública, quer seja na política ou na educação. Essa saída, mais radical, utilizou de forma ampla discursos de ódio contra os professores, a população LGBTQIA+, os negros, indígenas e a outros grupos sociais e, em vários casos, usando notícias falsas para cultivar seus discursos.

Por este motivo acreditamos na relevância do Glossário, pois foi construído sobre uma base teórica e metodológica, podendo, desta forma, ser utilizado como uma ferramenta para as discussões sobre estas temáticas.

---

12 Ex-professor da Universidade Federal de São Paulo, Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getúlio Vargas (30 de outubro de 2013) e ex-Ministro da Educação. Fonte: CV: <http://lattes.cnpq.br/5940134985399027>.

13 O Glossário também conceitua o termo Cidadão de bem.

Outro destaque do glossário foi a preocupação em inserir, abaixo de cada expressão, a referência utilizada para sua problematização, de maneira que, ao final da leitura de cada termo, seja possível buscar mais informações sobre a temática abordada, bem como construir outras ideias sobre a palavra em questão no produto. Este fato proporciona ao leitor perceber o rigor metodológico e teórico que foi utilizado como sustentação para a escrita e ainda proporcionar a possibilidade de buscar outras informações e fontes no sentido de observar o contexto e as práticas discursivas sob outras perspectivas.

O glossário pode ser interpretado de diferentes formas, assim que a seguir sugerimos uma. As palavras contextualizadas no produto podem ser alocadas em grupos específicos, dentro, é claro, de cada interpretação. Dessa forma, as expressões “Audiência cativa”, “cidadão de bem”, “deveres dos professores”, “ditadura vermelha”, “ditadura militar”, “direita”, “Escola sem Partido”, “Família”, “História gayzista”, “Kit gay”, “militarização das escolas” e “terrivelmente cristão” foram utilizadas de forma recorrente pelos sujeitos que objetivam deslegitimar o atual modelo de educação e, conseqüentemente, o ensino de História. Este grupo de palavras constitui a ideia da defesa dos valores dos grupos que se autodenominam de conservadores. Nessa narrativa deslegitimadora, esses grupos afirmam que os professores em sala de aula aproveitavam a presença obrigatória dos alunos para realizar o processo de doutrinação esquerdista, assim os docentes aproveitam-se da audiência cativa dos estudantes que, desprovidos de qualquer pensamento crítico, seriam facilmente arregimentados para as fileiras comunistas, feministas, gayzistas etc.

Observa-se aí uma intensa produção discursiva no sentido de construir uma ideia deslegitimadora sobre a atuação dos professores. Os docentes estão contribuindo para a desestruturação da formação dos cidadãos de bem, afirmam os alguns discursos. Doutrinar não faz parte da ação docente, muito menos quando a doutrinação é esquerdista, afirmam outros. O professor deve ser imparcial, estar atento apenas aos fatos tais como aconteceram e transmitir aos alunos apenas informações, pois a educação deve vir de casa com base em valores cristãos e liberais. Disseminou-se a ideia de que a família brasileira estava sendo destruída com estes discursos doutrinadores esquerdistas e, no final do processo educativo, havia a possibilidade de instalação de uma ditadura vermelha no Brasil. Era preciso, portanto, mudar o panorama, e uma das maneiras escolhidas foi a propagação em massa de discursos deslegitimadores do ensino de História. A disseminação destes discursos seguiu uma lógica de desinformação baseada nas fake News – notícias falsas – que acabaram por constituir discursos, instituir outro padrão e conduzir a criação de outras verdades criando procedimentos de silenciamento dos discursos (FOUCAULT, 2018) – o discurso dos professores passou a ser um discurso excluído.

Variados discursos se contrapuseram não só à ação docente, mas também a determinados conteúdos da disciplina de História, afirmando, por exemplo, que não houve ditadura militar no Brasil, cultivando a prática do negacionismo histórico. Nesse sentido, o discurso do movimento Escola sem Partido, sobretudo após 2007, encontra terreno fértil para disseminar-se e deslegitimar o ensino de História. Filmar e gravar áudios das aulas foi uma das ações incentivadas pelo movimento no sentido de evitar a doutrinação e delegar à família o direito de escolher o que seus filhos devem aprender. Disseminam-se também discursos que instituíam um padrão de família no Brasil, aquela nuclear, composta por um Pai, uma Mãe e seus filhos, todos heteronormativos, cristãos, liberais, anticomunistas e contrários a instalação da ideologia de gênero nas escolas. Nesta cruzada – termo utilizado por alguns sujeitos deste grupo significativo – é preciso usar todas as armas disponíveis, não importa pensar em valores éticos, ou se os discursos disseminados têm fundamento ou não, o que importa é atingir o objetivo. Para lutar pela família tradicional, contra a ideologia de gênero e contra o kit gay, é preciso ser “terrivelmente cristão”, como afirmou em 2019 a ministra da mulher, da família e dos direitos humanos, Damarens Alves. Os discursos objetivam restaurar os valores conservadores, afinal, os meninos devem vestir azul e as meninas, rosa.

O segundo grupo de palavras compreende: “Balbúrdia”, “centros de doutrinação”, “comunismo”, “comuno-petista”, “doutrinação”, “esquerda terrorista / esquerdopatas”, “ideologia de gênero”, “ideologização”, “olavetes”, “Paulo-Freirização”, “Partido dos Trabalhadores”, “professores doutrinadores” e “universidades públicas”. Neste grupo, as discussões políticas estão em primeiro plano, quer seja envolvendo diretamente discursos contrários ao comunismo, ao socialismo, aos partidos de esquerda ou aos professores que supostamente executam doutrinação esquerdista. Aqui se constitui o discurso de que nas escolas e, sobretudo nas universidades públicas, há duas situações: Balbúrdia, com o uso de drogas, práticas sexuais e doutrinação marxista. Circulam intensamente nas mídias digitais discursos que tentavam desconstruir a ideia de que as universidades públicas são centros de pesquisa e inovação. Por estes discursos, tais instituições são centros de doutrinação, pregadores da ideologia de gênero, seguidores das ideias de Paulo Freire, portanto, locais de Paulo-Freirização da educação, onde não há disciplina. Toda esta balbúrdia que, segundo estes discursos, caracterizam a academia, foi implementada nos governos do Partido dos Trabalhadores. O PT seria o grande culpado; além de corromper a política, corromperia a educação.

O terceiro grupo é composto por expressões que evidenciam os discursos dos professores e dos demais profissionais da educação. Estas palavras representam construções discursivas que, de alguma forma, constituem resistência aos discursos deslegitimadores do ofício de professor e do ensino de História. Notadamente, tais discursos não empreenderam as mesmas estratégias dos

discursos conservadores e não atingem as mesmas proporções das chamadas Fake News. Este grupo é composto por “Livro didático do MEC”, “liberdade de expressão”, “mídia”, “memes”, “minorias”, “negacionismo e ditadura”, “Opinião x Conhecimento”, “PNLD”, “Livro didático”, “Polarização” e “terraplanistas”. Nestas expressões, o objetivo é rechaçar os discursos que deslegitimam o ensino de História, sem, contudo, recorrer às mesmas ferramentas discursivas utilizadas contra os professores. Os docentes entendem que pensar livremente em sala de aula não representa doutrinação. Disseminam em suas aulas ou em pronunciamentos nas redes sociais que todos os ambientes educacionais devem proporcionar a liberdade de pensamento e de opinião e que não é possível ministrar aulas de história sem debate, sem ouvir e levar em consideração o contraditório. Para isto, procuram deslegitimar as teorias veiculadas nas mídias, como uma possível instalação do comunismo no Brasil e a suposta ideologia de gênero que, na prática, representa orientação sexual proporcionada aos jovens, no sentido de combater a violência contra a mulher, a criança e ao adolescente, evitar gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis. Afinal, não há como combater a exploração sexual ou o preconceito de gênero sem conhecer como estas relações funcionam.

### **Considerações finais**

Apesar de termos realizado, no item anterior, uma espécie de divisão das expressões por assunto ou por ideia – que se defenda ou discorde –, entendemos que todas as palavras do glossário possuem relações entre si, estão emaranhadas e compõem uma complexa grade discursiva. Formam uma rede de significados e apresentam discursos com diferentes objetivos. A divisão e a categorização representam apenas uma forma didática de apresentação do produto e não representa um trilho, mas uma trilha, sendo livre o leitor para percorrer seu próprio caminho, desenvolver sua própria categorização ou optar por não categorizar, afinal, os conceitos assim como os discursos são vivos e mutantes.

Produzido em meio à pandemia, o glossário representa um esforço coletivo, sendo escrito por várias mãos. Evidencia diferentes interpretações textuais e históricas e afloram nossas inquietações. Construímos este produto não só como pesquisadores que se distanciam do objeto, mas, sobretudo, porque estamos imersos neste contexto. Nosso lugar social se confunde com o contexto de produção do glossário, e nossa escrita certamente carrega um pouco disto.

Os discursos que deslegitimam os professores de História e os livros didáticos continuam em circulação nas mídias, em alguns momentos menos aparentes e, por vezes, nas entrelinhas, esperando o momento certo para agir. Desta forma, para aqueles que entendem o ensino de História como uma ferramenta

importante na construção de um pensamento livre e crítico, é fundamental observar o cotidiano, o que é dito e escrito sobre o ensino de História e os sujeitos envolvidos no processo. Este produto sugere uma possibilidade: a utilização de conceitos da análise do discurso para a compreensão das práticas discursivas disseminadas nas mídias que tentam deslegitimar o ensino de história.

## Referências

### Produto:

FERREIRA, Francisco Júlio Sousa. “**Glossário da Doutrinação**”. Disponível em: <https://produtoprofhistoria.blogspot.com/2021/03/apresentacao.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

### Fontes primárias:

Artigo publicado em 18/09/2007. **O que ensinam às nossas crianças?** Jornal O Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Artigo publicado em 02/10/2007. **Livro didático e propaganda política.** Jornal o Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/livro-didatico-propaganda-politica.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Artigo publicado em 16/10/2007. **Efeitos didáticos.** Jornal O Globo. Disponível em: <http://www.alikamel.com.br/artigos/efeitos-didaticos.php>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Artigo publicado em 19/09/2007. **Livro reprovado pelo MEC é usado em escolas.** Jornal o Globo. Disponível em: [https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs\\_X\\_](https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs_X_). Acesso em: 06 mar. 2021.

Artigo publicado em 20/10/2002. **A história agora é outra.** Jornal o globo Disponível em: [https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs\\_X\\_](https://acervo.oglobo.globo.com/?service=printPagina&imagemPrint=https%3A%2F%2Fduyt0k3aayxim.cloudfront.net%2FPDFs_X_). Acesso em: 06 mar. 2021.

Artigo publicado em: 26/09/2016. **A vergonhosa doutrinação nas escolas:** mais um vídeo de professor doutrinador. Site do Instituto Liberal. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/a-vergonhosa-doutrinacao-nas-escolas-mais-um-video-de-professor-doutrinador/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Entrevista com Ali Kamel. **Blog do Jornalista Reinaldo Azevedo**. Publicada em 21/09/2007. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/uma-entrevista-com-ali-kamel/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

Reportagem publicada em 30/09/2017. **Escola oferece vaga para professor não doutrinado, desde que seja de direita**. Site Esquerda Diário. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Escola-oferece-vaga-para-professor-nao-doutrinado-desde-que-seja-de-direita>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SCHMIDT, M. F. **Nova História Crítica**. Ensino Médio – Volume Único. São Paulo: Nova Geração, 2005. Acesso em: 06 mar. 2021.

## Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Discursos e Pronunciamentos: A dimensão retórica da historiografia. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. 1. Ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

BARROS, J. D. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, J. D. **Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, J. D. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BARROS, J. D. **Teoria e Formação do Historiador**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

BARROS, J. D. **História e Pós-modernidade**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Método de ensino. *In*: **Dicionário de ensino de história**. Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História, ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CABRAL, M. **A palavra e o objeto**. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria de Cultura da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

CARVALHO, J. M. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, F. A.; POLIZEL, A. L.; MAIO, E. R. Uma escola sem partido: Discursividade, currículos e movimentos sociais. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**; Londrina, v. 37, n. 2, p. 193 – 210 jul. / dez. 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**; 18º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. **A escrita da História.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

DELGADO, L. A. N.; FERREIRA, M. M. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34. 2015.

DELGADO, L. A. N. **História do tempo presente.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo, IBRSA. 1983.

FICO, C. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia História.** Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p. 43-59, janeiro / junho. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Edições Loyola, Paris, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História e Psicanálise: Entre ciência e ficção.** Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de Saber.** 7ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: O uso dos prazeres.** 5ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: O cuidado de si.** 5ª Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Org.) **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MIGUEL, L. P. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, p. 590-621, 2016.

MENESES, S.; MELO, E. A babel do tempo: Regimes de Historicidade e a história ensinada no universo virtual. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 18, n. 37, p. 154-178, 2017.

MENESES, S. História e mídia: As apropriações do passado numa escrita de fronteira. In: REIS, Tiago Siqueira *et al.* (Orgs.). **Coleção história do tempo presente**: Volume 1. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

MENESES, S. “A operação midiográfica: da escritura do evento na cena pública à inscrição do acontecimento no tempo – a mídia, a memória e a história”. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: Princípios e procedimentos. Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

REIS, J. C. **História e Teoria**: Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

RÜSEN, J. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da nova “intransparência”. **História: questões e debates**, Curitiba, v. 10, n. 18/19, p. 303-328, 1989.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul. /dez. 2006.

SILVA, R. Lugar de dúvidas: sobre a prática da análise histórica - **breviário de inseguranças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. 1. ed. [recurso eletrônico] - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.



# PLAYHISTÓRIA: o Cariri Cearense em jogo no Ensino de História

*Iêda Mayara de Santana  
Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis*

## Introdução

O jogo PlayHistória foi pensado desde o início como forma de levar às salas de aula um resultado do conhecimento produzido ao longo do desenvolvimento da dissertação *O Cariri cearense revolucionário: a construção da guerra do Pinto Madeira pela historiografia e suas abordagens no ensino de história*. A ideia é que ele seja a materialização das aspirações de um ensino de História local capaz de produzir aprendizagem histórica significativa, desenvolver a consciência histórica crítica e proporcionar o conhecimento sobre um dos acontecimentos marcantes na História do Cariri Cearense, a Guerra do Pinto Madeira.

A metodologia de jogos para o ensino de História é uma possibilidade de compreender diferentes realidades, nesse caso as mais próximas do aluno, por tratar de História local, em interação com o ambiente social. O jogo aqui não é visto apenas como brincadeira ou forma de diversão, mas um aparato para a aquisição de conceitos históricos e aprendizagens pessoais que irão influenciar fortemente no seu convívio em sociedade.

A ideia principal desse jogo é mostrar que a História da humanidade é perpassada por lutas diversas. Os homens, desde os primórdios, travaram lutas intensas para sobreviver, e essas lutas são reconfiguradas ao longo dos anos e séculos, mas elas continuam a existir, sob novas roupagens. Dessa forma, foram realizadas três oficinas de História local com os alunos do 6º ao 8º ano do Centro Educacional Sagrado Coração, na cidade de Campos Sales-CE, que estavam relacionadas aos conteúdos sobre os movimentos do período Regencial no Brasil. Na última oficina, foi sugerido que os alunos, divididos em equipes, pensassem jogos que pudessem ser desenvolvidos para a melhor compreensão do conteúdo. A ideia era transformar aprendizagens em jogo. O jogo foi desenvolvido com auxílio de códigos do RPG maker, transcritos para *Unity*

*Enigine*, pelos alunos, que escreveram também algumas linhas de código para cada personagem, sendo o roteiro de minha responsabilidade.

A escolha dos alunos foi fazer um jogo dividido em fases, com início ainda na chamada Pré-História, pois assim poderíamos trabalhar o conceito de luta, mostrando que a própria natureza já foi forte adversária dos homens primitivos. A fase seguinte traz o conceito de Guerra por meio do exemplo da Antiguidade, em que a Grécia ganha espaço com a guerra de Tróia. Nessas fases, são abordados conceitos importantes, raramente presentes nos livros didáticos, mas que permeiam todo o ensino de História.

A terceira fase do jogo levará o jogador diretamente para a Idade Média, na qual ele estará envolvido em uma situação de conflito que não aconteceu por questões territoriais, mas por relações de domínio e poder. A quarta fase levará o jogador para a França de 1789, no período da Revolução Francesa. As lendas irão mostrar que se trata de um conflito diferente dos anteriores, com um cenário completamente particular. Até aqui são trabalhados conceitos, mediante as lendas e as opções de movimentação dos personagens no jogo. O objetivo é proporcionar um passeio histórico, mostrando as diferenças e semelhanças entre os diversos conflitos e suas motivações.

E é na quinta fase que o jogador chega ao Cariri. A ideia é que ele perceba que a História é um todo, não existindo fatos mais ou menos históricos, pois a guerra local estará em meio a acontecimentos globais. Os personagens nessa fase podem ser escolhidos pelos alunos, e cada tomada de decisão levará a consequências distintas. Ou seja, diferentemente da Historiografia, o jogo oferece mais de um final para cada personagem, de acordo com sua escolha de ação. A narrativa sobre a Guerra de Pinto Madeira mostra, no percurso do jogo, o Cariri do século XIX a partir de imagens e lendas, também de opções de jogadas e ações.

Trabalhamos, em uma aula a partir do jogo, conceitos, fatos históricos, noção de tempo histórico e história local, e destacamos o aluno como protagonista de uma aprendizagem histórica significativa. O jogo está disponível nos computadores da referida escola, junto com um pequeno manual para que os professores consigam usá-lo em suas aulas, mesmo de outras áreas, por exemplo, para trabalhar leitura e localização geográfica.

## O conflito que virou jogo: a guerra do Pinto Madeira na historiografia

*“O Cariri é um presente do Araripe e caririenses os que lhe bebem as águas das nascentes”  
Irineu Pinheiro.*

A face do Cariri, que até os dias atuais habita mentes e corações da maior parte de seus habitantes, foi solidamente construída ao longo dos anos através de escritos de intelectuais caririenses e mesmo pelas impressões de viajantes dos séculos XVIII e XIX, como o naturalista escocês George Gardner, que assim se referiu ao Cariri: “A beleza da tarde, disse êle, a frescura vivificante da atmosfera e a opulência da paisagem, tudo tendia a produzir uma alacridade de espírito que só o amante da natureza pode experimentar e que, em vão, desejei fosse duradoura” (PINHEIRO, 1950, p. 102.). Também por geógrafos, botânicos ou pelos intelectuais ligados ao Instituto Cultural do Cariri, como Irineu Pinheiro e José de Figueiredo Filho, que tomaram para si a missão de imprimir sua região na História do Brasil, então em construção.

Localizada ao sul do Ceará, a região do Cariri compreende os municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Caririaçu, Farias Brito, Missão Velha, Nova Olinda e Santana, e é considerada ainda hoje uma zona a parte no interior do Nordeste, de tão verde muitas vezes não é vista como sertão. Palco de revoltas como as pela independência, em 1817 e 1824<sup>1</sup>, em 1831/32 com a Guerra do Pinto Madeira, ou mesmo conflitos religiosos ocorridos em Juazeiro do Norte e Crato<sup>2</sup>, a região é romanticamente inventada, fixando-se uma imagem para o recorte espacial, como para seu habitante.

A guerra do Pinto Madeira, tal qual a conhecemos, é construída na historiografia por intelectuais interessados em inventar uma verdade para esta, uma versão pela qual percebemos as marcas teóricas de uma temporalidade, ao imprimir a História dos fatos ocorridos no Cariri Cearense como memórias que, para eles, eram as verdadeiras. Assim, a análise feita sobre a Guerra do Pinto Madeira baseou-se nos escritos dos intelectuais caririenses, a saber: “Efemé-

---

1 Ambas ocorridas na Província de Pernambuco e ambas espalham-se por outras províncias, sendo a primeira uma revolução democrática que pretendia instaurar a República em Pernambuco, trazida ao Ceará por José Martiniano de Alencar, que apoiado pela mãe Bárbara Pereira de Alencar e outros republicanos, proclama a República no Crato e em Jardim, e a segunda eclode após outorga da Constituição de 1824, objetivando a separação das Províncias do Norte situadas próximo a linha do equador, como Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e, provavelmente, Piauí e Pará (Ana Sara Ribeiro Parente Cortez Irffi, 2015).

2 A exemplo denominado Sedição de Juazeiro do Norte, onde fiéis uniram-se para derrotar as forças do Governo, que acreditavam estarem vindo para a Região matar o Padre Cícero em 1914, ou o conflito do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, comunidade comandada pelo beato José Lourenço que chegou a ter 1000 habitantes vivendo de forma comunitária em Crato, sob as bênçãos do Padre Cícero, e desagradou o governo, sendo atacado pelas forças governamentais em 1937.

rides do Cariri”, de Irineu Pinheiro, (1963), as quatro edições de “História do Cariri” (1964 – 1968), o livro “O Cariri” de Irineu Pinheiro, (1950) e as edições de “Apontamentos para a História do Cariri” de José de Figueiredo Filho, do jornal “O Araripe” escritos por João Brígido<sup>3</sup>, (1855 – 1865), que são as bases sob as quais se assentam os estudos feitos sobre o conflito até os dias atuais.

As versões dadas pelos autores citados mostram a Guerra como um conflito de interesses que colocou de lados opostos as cidades de Jardim, consagrada na historiografia como defensora da monarquia, e Crato, conclamada como republicana. Após a abdicação de D. Pedro I, em 1831, os jardinenses, liderados por Pinto Madeira e pelo padre Antônio Manuel, conhecido como “Benze cacetes”, avançam contra a cidade de Crato.

É necessário situarmos o leitor que não conhece o conflito, e o faremos de forma breve. Em 1817, as cidades de Jardim e Crato se veem de lados opostos, quando explode a Revolução Pernambucana, trazida ao Cariri pela família Alencar e encabeçada pela matriarca Bárbara Pereira. No âmbito da Revolução Pernambucana, é proclamada a República no Crato, em 3 de Maio de 1817. Após a celebração de uma missa na matriz, José Martiniano de Alencar sobe ao púlpito, vestindo batina e roquete, e proclama a independência e República, lendo os escritos sobre os rumos da Revolução em Pernambuco. Dois dias depois é proclamada a República em Jardim, onde morava Leonel Pereira de Alencar, tio de José Martiniano de Alencar, o que desagrade algumas autoridades jardinenses, como o padre Antônio Manuel, favorável à monarquia.

No entanto, essa República não avança, e cinco dias depois o governador do Ceará, Inácio de Sampaio, envia tropas para combater os revoltosos do Cariri. Nesse momento, segundo as narrativas dos intelectuais caririenses, iniciam-se perseguições aos líderes da revolução no Cariri. Eles são presos e conduzidos a Fortaleza, missão dada a Pinto Madeira. Essa condução teria marcado a rivalidade entre Madeira e os Alencar, pois, segundo a historiografia, teria sido marcada por atos cruéis contra os prisioneiros.

Após esse ocorrido, a casa onde Leonel Pereira de Alencar morava, na cidade de Jardim, é incendiada, onde morrem ele e o filho, Miguel Pereira. A ação é imediatamente vista como sendo “obra” dos monarquistas jardinenses, como represália ao apoio de Leonel Alencar aos revolucionários. Poucos dias depois, como reação, é assassinado, na igreja matriz de Jardim, após celebrar uma missa, o padre José da Silva Porciúncula, secretário do padre Antônio Manuel, desavença dos cratenses. São episódios marcantes e que levam as rivalidades entre as cidades ao seu extremo, narradas pela historiografia tradicional em seus menores detalhes.

3 Todos ligados direta ou indiretamente com os chamados “liberais”, republicanos. A visão sobre a Guerra, portanto, foi feita a partir de um lado determinado.

Essa historiografia constrói a guerra em etapas, buscando uma origem para as desavenças a fim de negar que ela tenha sido motivada pela abdicação de D. Pedro I, visto que explodiu logo após 1831:

Foram sempre rivais as duas localidades araripanas, nos primeiros tempos do século XIX. De questões entre José Pereira Figueiras, capitão-mor do Crato, e seu cunhado José Alexandre Correia Arnaud proveio a criação da vila de Jardim, em 3 de janeiro de 1816, em obediência ao alvará de 30 de agosto de 1814. Por querer subtrair-se à autoridade e influência do seu parente, foi Arnaud ao Rio de Janeiro e conseguiu não só instituir o termo de Jardim à custa do Crato, como também ser nomeado seu primeiro capitão-mor (PINHEIRO, 1963, p. 395).

Nesse ponto, Pinheiro cria uma origem para a guerra, apoiado nos escritos de João Brígido, que será perpetuada nos estudos seguintes. Essa origem seria a criação da freguesia de Jardim, antes ligada ao Crato, já motivada por interesses pessoais, rivalidades e orgulho dos homens que comandavam as vilas, uma narrativa geralmente elitista, que desconsidera aspectos alheios a rivalidades entre coronéis e comandantes das duas cidades. Essa mesma justificativa para o início das rivalidades encontra-se no livro “Pinto Madeira: nem herói, nem vilão”, da historiadora jardinense Nélcia Turbano, escrito em 2011, confirmando que a origem da guerra apontada pelos pioneiros influenciou diretamente em estudos mais recentes.

Figueiredo Filho não destaca as rivalidades iniciadas com a criação da freguesia de Jardim em 1816 como motivo para a guerra. Na busca pela origem ele aponta a abdicação de D. Pedro I como principal motivo, afirma que ela teve cunho restaurador, e que, se a abdicação não motivou, pelo menos foi estopim para que a guerra acontecesse. João Brígido e Irineu Pinheiro apostam na vendeta, discordâncias familiares que levaram os povos de ambas as cidades a se odiarem. Estas narrativas buscaram mostrar mais precisão, ainda que haja a tentativa de construir uma verdade e que essa verdade os sirva, o que é feito por meio de um relato em que os autores pouco ou nada aparecem, eles nararam fatos que acreditam serem verdadeiros.

Eles insistem que há uma mão invisível presente no trágico destino<sup>4</sup> do líder dos revoltosos jardinense, Pinto Madeira, plantada pelas discórdias de 1817, ou mesmo de antes. Nessas narrativas, a guerra aparece como mera vendeta. Uma intriga de coronéis que chegou ao ponto de lavar o Ceará de sangue, levando uma massa de quase 3 mil homens a lutarem. Em Figueiredo, essa mão invisível é improvável. O autor faz questão de se posicionar na defesa do Senador Alencar, apontado pelos anteriores como dono da mão que escreveu

---

4 Pinto Madeira foi executado após render-se, tendo passado por um julgamento cheio de mistérios e erros.

o destino de Pinto Madeira. Desde suas primeiras linhas sobre a revolta de 1817 até o desfecho, que é a guerra de 1831/1832, Figueiredo Filho enumera argumentos em defesa de Alencar. É nesse autor que percebemos uma narrativa digna de um jogo, com roteiro envolvendo um lado bom e um lado ruim.

Figueiredo Filho constrói uma trama favorável aos Alencar, elogiosa aos republicanos, com muitas indagações e uma presença marcante de sua voz em cada fato relatado. Ele usa de documentos, mas em especial de questionamentos, para fazer provar o que escreveu. Tendo os autores anteriores como base, é ele quem tece o jogo da guerra descartando a vendeta, mas sempre lembrando que “antigos ódios” habitavam os corações dos moradores de ambas as cidades. Nas três narrativas, a guerra é construída a partir de nomes. Esses nomes são masculinos, com exceção de Bárbara Pereira de Alencar, única mulher colocada ativamente na trama. São nomes importantes e presentes desde o início das desavenças.

De maneira geral, as narrativas seguem uma sequência que vai desde o período em que Jardim era pertencente ao Crato para marcar as desavenças entre as cidades na emancipação desta. Em seguida, os fatos ocorridos após 1817, quando o Cariri Cearense participa da Revolução Pernambucana, através da família Alencar do Crato, são narrados como decisivos. Em abril de 1817, com a chegada de José Martiniano de Alencar, que teria sido “*encarregado pelo governo revolucionário de Pernambuco de levantar o Ceará contra a dominação portuguesa*” (PINHEIRO, 1963, p. 57), João Brígido e José de Figueiredo também dão ênfase e destaque à chegada de Alencar ao Crato, e os três discorrem sobre as medidas que este tomou ao chegar, como procurar convencer sua família aderir sua causa e procurar o apoio, entre outros, de Pereira Filgueiras, apontado como peça-chave desse jogo, pelo prestígio que tinha junto às massas.

Para Figueiredo Filho, existe mais de um ângulo, mas a verdade é uma só:

Não podemos analisar os fatos de um ângulo apenas. Se olharmos os acontecimentos entre Crato e Jardim, pelos dias agitados de 1817, teremos a visão errada dos fatos. PEREIRA FILGUEIRAS surgirá como figura débil, vacilando entre a revolução e os restauradores da ordem, até que se dedique pelo mais provável a vencer no momento. Sua figura, entretanto, agiganta-se para tornar-se dos mais eminentes vultos da história cearense e nordestina, se prolongarmos a análise das coisas, pelos anos de 1822 a 23 e 24. O sub-diacono José Martiniano de Alencar não passaria de jovem idealista precipitando acontecimentos, sem campo preparado, capazes de levar a ruína toda sua família e a própria Vila Real de Crato [...] Tristão, que foi figura ciclópica, que encheu o Ceará entre 1822 e 1824, não passaria de simples moço que adotara sistema único e exclusivamente pela influência do irmão mais letrado e mais velho, vindo do litoral (FIGUEIREDO FILHO, 1964, p. 62).

Para João Brígido, após ser contida a revolta de 1817 no Cariri, o governador Sampaio passa a cometer inúmeras injustiças com a região, como devassas e prisões, que colocam verdadeiro pânico, mesmo aos moradores que não apoiaram ou se colocaram contra a república. Todos os escritores analisados, no entanto, parecem concordar que, após 1817, surge a figura de Pinto Madeira, e, naquele momento, com a derrota dos liberais, tanto em Crato quanto em Jardim, a fagulha de ódio que já havia entre os moradores de ambas as cidades se acende.

Firmando em seus escritos um lado bom da história, José de Figueiredo aponta e acentua a importância da rebelião, que “*teve, todavia, repercussão extraordinária no tempo e no espaço*” (FIGUEIREDO FILHO, 1964, p. 68). Essa revolta se espalha por outras províncias e foi responsável por dar nome aos que, na visão dessa historiografia, são os grandes heróis do jogo: José Martiniano de Alencar, Bárbara Pereira de Alencar e Tristão Gonçalves, uma vez que Pereira Filgueiras só adere a causa da República nas próximas rebeliões.

A República proclamada no Crato por Alencar, no púlpito, vestindo batina e com um punhal na cintura, repete-se em Jardim, por meio de Leonel Pereira de Alencar, passagem a qual os três escritores enfatizam a partir do desagrado que a atitude teria causado ao vigário Antonio Manoel. Com o fim da República teria se iniciado, segundo João Brígido:

para os revoltosos longos dias de aflição e cruéis padecimentos, com que cada qual procurava tortural-os, para se fazer recomendável ás graças do governo. Alencar e seos dois irmãos forão entregues ao capitão de ordenanças Joaquim Pinto Madeira, que os foi entregar no Icó ao capitão-mor José Bernardes Nogueira, portuguez, cuja autoridade se celebrisou uma serie infinita de anedotas da mais bizarra tirannia.<sup>5</sup>

Em nenhum dos autores foi feita inferências sobre Pinto Madeira ter ou não infligido golpes e humilhações aos presos, mas todos mostram que a rivalidade política, que faltava aos moradores de ambas as cidades, nasce nesse momento e encarna os Alencar de um lado do jogo, e Pinto Madeira, junto com o padre Antonio Manuel<sup>6</sup>, do outro. No entanto, em 1822, os rivais estão unidos pela mesma causa: a independência do Brasil. Essa trégua nas rivalidades, no entanto, não dura muito tempo, e no mesmo ano se reiniciam, ficando os dois lados mais uma vez separados.

A partir desse ponto, Tristão e Filgueiras serão os personagens mais presentes do jogo, movendo suas peças rumo à república do Brasil. Mas a cada jogada

5 O *Araripe*, 07 de maio de 1859, nº186, p. 03.

6 É válido informar que nos diferentes autores, a grafia do nome do vigário de Jardim muda. Em Pinheiro e João Brígido vê-se Antonio Manuel, já Figueiredo Filho escreve Antonio Manoel, ou Benze cacetes.

dos liberais, os conservadores moviam também as suas peças, é a ordem natural de um jogo, percebida claramente em Figueiredo. Para os autores, a revolta de 1824, que vinha sendo preparada desde 1822, tem como jogada principal a dissolução da Constituinte do Brasil, a desobediência e não aceitação do Crato ao Imperador D. Pedro I, enquanto em Jardim que, “*por um espírito de rivalidade com o Crato, se tinha feito ultra-realista, o vigário Antonio Manuel estava, sem competencia, arbitro de seus destinos*”<sup>7</sup>, a câmara jurava a Constituição e solicitava que a instalação de uma monarquia absolutista.

Mais do que vinganças, percebe-se nas desavenças um choque de ideias, provocado pela busca de conservar e obter privilégios de ambos os lados. O vencedor desse jogo ganharia mais que a satisfação da vitória, pois viriam incontáveis benefícios. Mas isso não explica a adesão de uma camada pobre da sociedade a esse conflito. Como em um tabuleiro de xadrez, essa camada sem posição social era a primeira que entrava no campo inimigo, com poucas opções de jogada.

Após a vitória em 1824, novamente os liberais são derrotados. O passo dado pelos conservadores é certo e finda com a morte de Tristão Gonçalves, narrada romanticamente e em riqueza de detalhes por José de Figueiredo Filho: “E ali, naquelas ermas paragens, vítima unicamente de seus ideais, tombou para sempre o prestigiosíssimo vulto da Confederação do Equador, aquele, que nos seus excessos de um patriotismo abcecado...” (FIGUEIREDO FILHO, 1964, p. 72). Tristão encerra assim a sua participação na guerra, antes mesmo de acontecer, mas é colocado como herói. Os autores colocam na sequência, logo após a morte de Tristão Gonçalves, a nomeação de Pinto Madeira como comandante do Crato, e em seguida dá-se início aos pedidos de processo e devassa contra este. João Brígido elenca os processos movidos contra Pinto Madeira em clara alusão à vingança; Irineu Pinheiro o faz, também, buscando mostrar que existe, nesses processos e em sua prisão, uma vendeta iniciada, e em muitos momentos parece mesmo se posicionar a favor de Pinto Madeira:

Chegada ao Crato a onda demagógica, dela aproveitaram-se os inimigos de Pinto Madeira não só para dele se vingarem como também do magistrado que, no ano anterior, lhes fora desfavorável, numdos processos movidos contra o caudilho cariense. Dêstes sucessos e outros resultou a “Guerra do Pinto” a qual ensanguentou o Ceará desde de fins de 1831 até 12 de outubro de 32, dia em que Madeira e padre Antonio Manuel se entregaram ao general Labatut, em Correntinho (PINHEIRO, 1963, p. 389).

Na narrativa de Pinheiro, é essa busca por vingança, a todo custo, contra Pinto Madeira, o estopim da guerra. A Câmara do Crato, que para este autor estaria guiada por uma mão forte e invisível, deflagra a guerra com suas ati-

---

7 O Araripe, 21 de maio de 1859, nº 188, p. 01.



tudes. Filgueiras também reconhece que os inimigos de Madeira não iriam descansar enquanto não o colocassem na prisão. São inúmeras as tentativas de prendê-lo, muitos acontecimentos em uma cidade e na outra, até que Pinto Madeira, “no calor do triunfo, lança manifesto, não só aos caririenses ou mesmo cearenses, mas aos brasileiros, em geral” (PINHEIRO, 1963, p. 208).

É conflitante afirmar se, por chamar o povo de brasileiros na proclamação feita em janeiro de 1832, Pinto Madeira de fato estivesse se referindo a todos os habitantes do Brasil, mas certamente a todos do Estado, uma vez que a noção de pátria ainda não era bem definida. Ele pode ter chamado de brasileiros os cabras<sup>8</sup> que lutaram ao seu lado, o que era pouco comum no período. Figueiredo Filho (1963) transcreve o manifesto, cujo trecho segue transcrito:

Brasileiros: é chegada a época de nossa regeneração política! Época em que malvados liberais vão ser punidos de tão horrosos crimes por eles perpetrados. Brasileiros! Estou em campo: reuni-vos a mim, e vamos desafrontar a nossa honra tão manchada por essa vil escória de sevandijas, que com o título de liberais têm feito viva guerra à religião e ao trono do melhor dos soberanos (FIGUEIREDO FILHO, 1963, p. 65).

Para Figueiredo, o manifesto comprova que a guerra era restauradora. Nesse aspecto, ele e Pinheiro discordam, uma vez que o segundo chega a afirmar que a guerra não ocorreu meramente pelo retorno de D. Pedro I e que envolvia questões maiores, como a vingança pessoal. Segundo José de Figueiredo, o grande cabeça da guerra foi o padre Antonio Manoel, que teria, inclusive, persuadido Pinto Madeira a ficar no Cariri, quando este, motivado pelas perseguições que vinha sofrendo, cogitou ausentar-se da região. Figueiredo elegeu desde as primeiras linhas um lado representante do mal nessa trama e muitas de suas considerações reforçam essa eleição.

Os autores estudados são unânimes em afirmar que as tropas *pintistas*<sup>9</sup> legaram vitórias em Barbalha, Várzea Alegre, Limoeiro, Icó, Cobra, Missão Velha e Santa Catharina, e essas vitórias são abordadas a partir dos nomes importantes, Pinto Madeira e Padre Antonio Manoel. Quase não se mencionam os homens que lutaram, e quando o fazem, é para reafirmar sua perversidade, os desmandos que faziam ao entrar nas vilas: “Entrou no Crato, triunfante,

8 A denominação de cabras estava “diretamente relacionada à necessidade, entendida pela classe dominante do Cariri Cearense, em diferenciar as classes sociais que competiam a cada uma. No entanto, o desenho dessa categoria, forjado ao longo do oitocentos e parte do século seguinte, passava pela ideia de que tinha um sentido geográfico, entendendo o *cabra* como sertanejo do Cariri Cearense, assim como o caboclo se referia ao Norte do Brasil (IRFFI, 2015, p. 17).

9 Definição usada pelos autores analisados para se referir aos homens que lutaram ao lado de Pinto Madeira. Quando não são tratados como tropas *pintistas*, é usado o conceito *cabras*, denominação criada de cima para baixo, para designar uma parcela da população pobre e em sua maioria preta e parda. Esse termo é firmado durante a guerra.

Joaquim Pinto Madeira. Não puderam os chefes conter seus comandados, que assassinaram, roubaram e queimaram, estúpida e queimaram, arquivos e papéis de cartório” (PINHEIRO, 1963, p. 101). A maldade legada aos “cabras” acompanha as narrativas como se ela fosse o motivo único que os levara a lutar. Nesses relatos, os autores demonstram que, mesmo lutando do mesmo lado, ao seu ver, os cabras não eram de confiança.

Figueiredo narra que, em determinado momento, quando a população estava sendo armada em Jardim, por faltarem armas de fogo, optaram por cacetes benzidos pelo padre Antônio Manoel, razão pela qual este fica conhecido como Benze Cacetes. É ainda do autor a afirmação de que o padre teria chegado a benzer uma mata inteira para facilitar o processo de armamento dos “cabras”.

As primeiras derrotas de Pinto Madeira, padre Manoel e suas tropas são datadas por Pinheiro e João Brígido em 06 de fevereiro de 1832, com a primeira derrota em Várzea Alegre, após a qual sofreriam muitas outras, até renderem-se ao coronel Labatut, enviado pela Regência para conter o movimento, o que mostra sua repercussão nacional. Embora a rendição tenha sido a Labatut, para Figueiredo, o verdadeiro vencedor da guerra teria sido o presidente José Martiniano, que veio de Fortaleza pessoalmente combater a revolta, apenas retornando após infligir seguidas derrotas aos jardinenses, a quem o autor chama restauradores.

Após a rendição, os revoltosos são levados a Recife. Os autores apontam que nesse trajeto teriam sofrido humilhações e represálias por parte da população. A jogada seguinte nesse jogo pode ser vista como o verdadeiro xeque mate, e quanto à condenação de Pinto Madeira, os autores concordam ter sido injusta. Este foi acusado e executado pelo assassinato de Joaquim Pinto Cidade, do qual teria sido mandante. Um conjunto de erros é apontado entre eles o tribunal composto por inimigos, sendo o mais notável o juiz leigo José Vitoriano, que negou o direito de apelação e determinou a execução imediatamente um dia após a condenação. Figueiredo narra, em riqueza de detalhes, a execução, como um romance, em que a voz dos personagens aparece em momentos decisivos. E finaliza o jogo com a defesa de José Vitoriano, opondo-se a João Brígido e Irineu Pinheiro, no tocante a ter sido este um homem fiel e coerente com seus princípios.

As longas narrativas dos pioneiros cariarienses sobre a guerra a constroem como uma luta causada por vendetas e rivalidades antigas entre coronéis, que coloca de lados opostos duas cidades. A forma como a Guerra do Pinto Madeira é construída nessa historiografia tradicional nos remete a um jogo, construído e solidificado ao longo dos anos, que se perpetua nos estudos posteriores, sendo propagado por meio da educação. E, como em todo jogo, este possui dois lados opostos se enfrentando na busca por alcançar a vitória: Jardim, conservador, e Crato, liberal, fazem suas jogadas, cada um a sua vez. Ao

final das narrativas, esse jogo parece não ter um vencedor; tratando-se de História, muitas versões são possíveis, e para cada uma delas, alguém será coroado e alguém condenado.

Por essa razão, optamos pelo jogo como produto, que pudesse envolver desde acontecimentos globais até os ocorridos no Cariri Cearense, mostrando que todos fazem parte da História e contribuíram para que a História tomasse os rumos que tomou.

### **Toda História é um jogo: o Cariri cearense no jogo da História**

O jogo enquanto produto foi pensado desde o início deste estudo como forma de levar para as salas de aula um resultado do conhecimento produzido ao longo do seu desenvolvimento. A ideia inicial era que ele fosse a materialização das aspirações de um ensino de História local capaz de produzir aprendizagem histórica significativa, desenvolver a consciência histórica crítica e proporcionar o conhecimento sobre um dos acontecimentos marcantes da Região, a Guerra do Pinto Madeira.

Ao longo das leituras e análises de fontes, uma ideia ficava cada vez mais clara: a história esteve sempre presente nas relações humanas. Onde houver o homem, haverá história. E essa História é atravessada por guerras, brigas, conflitos pela sobrevivência, pela soberania, que nunca cerceiam, mudam a roupagem por mudarem os “tempos”. A necessidade primeira do homem por sobrevivência continua a moldar os seus destinos e provocar guerras, nos mais diversos locais, sob inúmeros pretextos, levando milhares de homens a darem a vida por uma causa, que sempre foi particular a cada um. Sabemos os motivos listados pela historiografia para as guerras, mas jamais saberemos as questões que levaram cada homem e cada mulher a dedicarem-se completamente a uma causa.

Junte-se a isso o fato que, a partir da análise da historiografia sobre a Guerra do Pinto Madeira, unida ao estudo do contexto nacional em que esta ocorreu, e amparada pelo estudo do ensino de História do Ceará a partir da ideia de uma mudança na escala de observação, a ideia da produção de um jogo que desse conta do que foi escrito sobre a guerra, sendo capaz de envolver os alunos na História de sua localidade, ganha cada vez mais força. Dessa forma, neste capítulo, desenvolveremos a ideia do jogo, relacionando local/global nas lutas que envolvem a humanidade, deixando claro para os alunos que futuramente utilizarem-se do jogo nas aulas de História que o que dizem sobre as guerras, o que foi escrito e marcado para a história sobre os conflitos e revoluções, e o que eles verdadeiramente foram para cada um dos Homens que deles participaram, não são a mesma coisa. Mas a História esteve presente em todos os momentos.

O que o jogo vem propor é uma redução na escala de observação sobre as guerras, colocando os alunos como protagonistas do desenvolvimento de

sua aprendizagem histórica, a partir do desenrolar dos fatos que levaram à Guerra do Pinto Madeira, sendo uma possibilidade para o ensino de Estudos Regionais. Para tanto, é necessário, inicialmente, discorrermos sobre as Metodologias para o Ensino de História, e sobre a importância de colocar os alunos como protagonistas na sua aprendizagem, que se converte em forma de resistência do ensino de História para a formação identitária e intelectual, em meio aos ataques que a História sofre com correntes revisionistas e negacionistas.

### **Novas metodologias: jogando com a História**

A metodologia de jogos para o ensino de História é uma possibilidade de compreender diferentes realidades, nesse caso as mais próximas do aluno, por tratar de História local, em interação com o ambiente social. O jogo aqui não é visto apenas como brincadeira ou forma de diversão, mas um aparato para a aquisição de conceitos históricos e aprendizagens pessoais que irão influenciar fortemente no seu convívio em sociedade.

A ideia do desenvolvimento de um jogo surge da necessidade de dinamizar as aulas de História e fazer com que os alunos se sintam agentes na construção do seu conhecimento, ao trilharem eles próprios os seus caminhos no jogo. Ao longo dessa pesquisa, também foi revelada a urgência de um estudo mais objetivo e dinâmico sobre a História local, com um produto que possa ser utilizado em sala de aula, tanto nas aulas de História quanto nas aulas de Estudos Regionais, nos mais diversos anos de escolaridade. Unindo essas necessidades, elaboramos a ideia do jogo PlayHistória, que inicialmente visava tão somente reler a Guerra do Pinto Madeira, por meio da qual o passado do Cariri Cearense poderia ser trabalhado, pela metodologia de um jogo de tabuleiro.

A ideia do jogo foi aprimorada pelos alunos do Centro Educacional Sagrado Coração, uma escola de ensino privado situada na cidade de Campos Sales, Ceará, com turmas que vão do Infantil ao Fundamental II, na qual foram desenvolvidas oficinas de História Local, com parte das informações sobre o Ceará, e o Cariri obtidas ao longo dessa pesquisa.

No momento final da oficina, sugeria-se que os alunos, divididos em equipes, pensassem jogos que pudessem ser desenvolvidos para a melhor compreensão do conteúdo, e um grupo de alunos do 6º, 7º e 8º anos sugeriu que, ao invés de um jogo de tabuleiro, fosse criado um jogo de computador, para em seguida ser disponibilizado no laboratório de informática da escola e usado pelos alunos das mais diversas turmas, não apenas nas aulas de História, uma vez que o jogo trabalharia também com a leitura, o raciocínio lógico a geografia, entre outras áreas do conhecimento.

A partir de então, iniciamos a pesquisa por jogos históricos que nos dessem um norte quanto aos procedimentos a serem adotados. Percebemos que muitos jogos podem ser usados como auxiliares no ensino de História, mas nenhum deles foi criado com esse objetivo específico. Foi perceptível também a escassez de estudos mais elaborados que envolvessem a importância de jogos e de outras linguagens para o ensino de História.

Os jogos parecem ser muito comuns nos anos iniciais da Educação Básica, mas aparentemente são deixados de lado a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, entre o 6º e o 9º ano, quando os estudos tomam uma direção mais exata e estão voltados para o ingresso em Universidades. Assim, tendo por base as fontes utilizadas para esse estudo, foi criado um roteiro para o jogo que o fizesse envolver os mais diversos anos de escolaridade, o qual será explicado no próximo tópico. A programação do jogo ficou por conta dos próprios alunos, que foram protagonistas nessa etapa final do estudo, que é a elaboração de um produto.

### **PlayHistória: o jogo da História Local emaranhado às lutas que moveram a humanidade**

A ideia principal desse jogo é mostrar que a História da humanidade é passada por lutas diversas. Os homens, desde os primórdios, travaram lutas intensas para sobreviver, e essas lutas são reconfiguradas ao longo dos anos e séculos, mas elas continuam a existir sob novas roupagens. Durante o desenvolvimento desse estudo, trabalhamos com os conceitos de Guerra, Revolta, Revolução, e buscamos deixar claro que o passado oficial muda de acordo com quem o narra, os finais podem ser diferentes a partir do ponto de vista sobre o qual ele é escrito.

Sabemos que o que falam ou escrevem sobre esses conflitos, e como eles de fato aconteceram, são aspectos diferentes, uma vez que a História lida com os vestígios deixados pela presença dos homens no tempo, não com verdades absolutas. Mas essa noção está clara nos conteúdos dos livros didáticos? Nossos alunos têm algum conhecimento básico sobre como essa História é produzida? Todas as vezes que uma aula de História acontece, é feita uma operação semelhante aos filmes de ficção científica, cujos protagonistas voltam ao passado e findam por alterar o presente e, ao retornarem ao presente, percebem o quanto sua visita ao passado alterou os acontecimentos no tempo.

A aula de História, assim como as ações dos protagonistas de filmes, altera o presente. Ela o faz por trazer novas concepções sobre o que passou, e através dessas altera o julgamento dos alunos sobre determinados fatos, no presente, e o juízo que fazem deles. Tratando-se de História Local, então, essa operação acontece de modo mais intenso, pois lidar com os sujeitos e acontecimentos

que constroem a história do seu Estado ou cidade é tratar de sua própria história, portanto, voltar ao passado é, de certa forma, alterar o presente. Quem era visto como um herói do passado pode ser vilão no presente, por isso deve haver ética na lida com as fontes.

Devido à História conseguir emaranhar o tempo, é importante que os alunos tenham conhecimentos prévios mínimos sobre a sua escrita, entendam que ela sempre estará lidando com múltiplas possibilidades e que, independentemente do que ocorreu, onde houver a presença humana, há História, e onde há História, sempre haverá a possibilidade de outras perspectivas a partir das fontes. Para abordar de forma prática essa problemática, estruturamos o jogo em períodos históricos, em que os cenários serão sempre de guerras, revoltas e revoluções que marcaram a história da humanidade, e haverá possibilidades de ação de acordo com o período em que o jogador se encontra. Não partiremos diretamente para a Guerra do Pinto Madeira, como foi pensado inicialmente, para que os jogadores percebam o quanto os conflitos, como guerras e revoluções, estão presentes na História.

De acordo com os conflitos travados, o jogador passará de um personagem a outro, de uma realidade histórica a outra, tendo assim mais de uma visão e muitas possibilidades de ação. Por exemplo, no cenário da Segunda Guerra Mundial, o jogador iniciará sendo uma potência ligada ao Eixo, e ao longo do jogo passará a ser um dos países Aliados, tendo alternativas de ação em cada lado, mas todas essas ações levarão necessariamente ao desfecho histórico conhecido, com a derrota do Eixo.

O jogo PlayHistória tem início ainda no período conhecido como Pré-História, quando a guerra dos homens se dava contra a própria natureza em busca da sobrevivência. O jogador, nesse caso, perceberá que é um homem desse período, que está lutando contra um animal, pela sua sobrevivência. A ideia é que o jogador entenda que onde houve a presença humana, houve conflitos, mesmo antes da propriedade privada. Sobreviver requeria uma luta dos homens contra elementos do chamado mundo natural. Ao derrotar o animal que o perseguia, o jogador passa de fase no jogo e entra na Antiguidade, mais precisamente na Grécia do período homérico, e uma legenda tratará sobre esse período antes de iniciar o jogo. Nessa fase, o jogador será Páris, o jovem príncipe troiano, e estará nas festividades diplomáticas no castelo de Menelau, em Esparta. O jogador terá como opções levar Helena, mulher de Menelau, por quem se apaixonara, junto com ele para Tróia, ou abandonar sua paixão e seguir para casa.

Qualquer das opções desencadeará na guerra, uma vez que, ao levá-la, o jogador estará despertando a fúria de Menelau, e se o jogador optar por não raptar a mulher do rei de Esparta, chegará à Tróia e perceberá que Agamenon, irmão de Menelau, usará da desculpa de estar insatisfeito com a paz selada entre Espartanos e Troianos para invadir Tróia, apoiado por outras cidades-es-

tado gregas. O jogador também poderá optar por ser outro personagem, como o irmão de Páris, considerado o melhor guerreiro troiano, Heitor. Nesse caso, as opções serão devolver Helena a Menelau, ao encontrá-la no barco quando retornavam para casa ou seguir com ela para Tróia, e iniciar as preparações para a guerra. Ambas as opções desencadeiam na guerra, pois, ao devolvê-la ao rei Menelau, ainda assim este se sentirá ofendido e procurará seu irmão Agamenon, que já tinha interesse em dominar Tróia, e usará a desculpa para decretar a guerra.

Nessa fase, o aluno perceberá que existe mais de uma versão para o início da guerra, mas que ambas teriam o mesmo fim. Na guerra, para tornar o jogo mais interessante, o objetivo do jogador, para que possa passar de fase, será matar o grego mais temido, Aquiles, com uma flecha. Ao acertar Aquiles, o jogador ganha pontos e passa de fase.

A mudança de fase agora será acompanhada por uma breve legenda, na qual o jogador tomará conhecimento do que a História narra a respeito do fim dessa guerra. A partir dessa legenda, espera-se que o jogador perceba que a guerra foi travada por questões territoriais, mas que existem versões para ela.

A terceira fase do jogo levará o jogador diretamente para a Idade Média, em que o jogador estará envolvido em uma situação de conflito que, diferente da fase anterior, não aconteceu por questões territoriais, mas por relações de domínio e poder. O jogador será inicialmente uma mulher acusada de bruxaria pela Inquisição, e as legendas irão ambientar o jogador no período. A partir das legendas, o jogador irá responder as perguntas feitas pelos inquisidores, e ao final de todas, a mulher será condenada à fogueira. O jogador também terá a opção de ser um dos inquisidores, que fará as perguntas. O jogo muda de fase após cinco perguntas serem respondidas, e o aluno perceber que todas as respostas levariam a condenação.

Antes de iniciar a quarta fase do jogo, o aluno terá uma “revisão” sobre o que aconteceu até o momento, e apenas iniciará a fase seguinte ao conseguir acumular pontos por meio de algumas questões envolvendo os fatos históricos pelos quais passou. As questões serão baseadas na presença de mais de uma opção para a história, e levarão à conclusão de que os vestígios históricos podem ter muitas interpretações, e cada uma delas representará uma visão sobre a História.

A quarta fase levará o jogador para a França de 1789, no período da Revolução Francesa. As legendas irão mostrar que se trata de um conflito diferente dos anteriores, com um cenário completamente particular. Para entender esse cenário, o jogador será, inicialmente, um burguês com a missão de desenvolver indústrias no país, mas cujo obstáculo era a presença de um rei, Luís XVI. Várias alternativas serão apresentadas, levando o jogador a perceber que, enquanto ele tivesse a obrigação de pagar impostos para sustentar a nobreza e

clero, o liberalismo econômico não seria implantado na França. É importante ressaltar que um balão aparecerá nesse momento, com um link que levará o aluno para uma explicação sobre o liberalismo. Uma das alternativas será a luta armada, com a finalidade de tirar o rei do poder e elaborar uma Constituição.

Por tratar de conceitos necessários, o conceito de Constituição será apresentado em forma de legenda, assim como a explicação sobre a divisão da França em Estados. Nessa opção, em que o jogador é um burguês, ele deverá confiscar os bens do Clero e escolher tópicos corretos para a Constituição para que possa passar de fase. Caso o jogador opte por ser um membro da nobreza, terá duas opções: a de permanecer na França e lutar, ou fugir. Em ambos os casos, a Revolução acontecerá. É importante que o jogador perceba a diferença dessa fase para as demais, o quanto as ideias iluministas influenciaram essa Revolução, e entenda o motivo de ser considerada uma Revolução, e não uma guerra ou revolta. Todos os conceitos serão trabalhados em forma de legenda e de modo prático. Por exemplo, ao escolher um tópico para a Constituição, o jogador deve perceber o quanto a Revolução tem por característica alterar os rumos da História de forma definitiva, diferentemente de uma revolta ou de uma guerra.

No final dessa fase, o jogador deverá estar ciente das diferenças entre os conflitos que encarou e de como cada um deles é importante para entendermos nosso presente, pois a próxima fase será emaranhar esses conflitos com a História Local a partir da Guerra do Pinto Madeira. Dar esse “passeio” pela antiguidade e modernidade por meio dos diálogos estabelecidos entre o jogador e uma figura feminina, que aparece todas as vezes que é necessário dar instruções do jogo, é a forma de mostrar na prática que a História tem inúmeras possibilidades de visão. Cada “jogador” que participou ativamente dos fatos históricos poderia ter tomado muitas outras atitudes, chegando a finais diversos. Ao mesmo tempo, através dessas primeiras fases do jogo, serão trabalhados os conceitos de Guerra, Revolta e Revolução.

Essas fases iniciais também são responsáveis pela percepção de que o ser humano sempre esteve em lutas constantes; seja contra o mundo natural pela sobrevivência, seja contra outros reinos, por terras e posses; nos mais diferentes períodos a humanidade travou conflitos, e esses conflitos atravessam a História de modo geral, em grandes ou pequenas proporções, e não é diferente com a História local. Os homens que habitaram nossa terra antes de nós travaram batalhas, acreditaram ser necessário lutar para mudar determinadas situações, seja contra o Estado, seja por interesses mais particulares.

A História local não é destoante da História do Mundo, entre nós também houve conflitos que sacudiram os rumos do futuro, influenciaram nosso presente e mostraram que onde houver homens, haverá conflitos. Assim, para ambientar os alunos no Ceará do século XIX, o cenário do jogo será formado por casas pequenas e rústicas, com uma igreja central, em que o jogador



poderá optar por ser um cidadão de Crato ou de Jardim. O personagem do Crato é o jovem José Martiniano de Alencar, sendo o de Jardim Joaquim Pinto Madeira, e um terceiro personagem será representado por um “cabra”. No jogo, as decisões tomadas pelo jogador são referentes aos conflitos ocorridos anteriormente à Guerra.

O jogador sempre poderá optar por fazer, ou não, determinada jogada, o que ajudará na compreensão do que a História poderia ter sido, caso os envolvidos mais diretamente nos fatos históricos tomassem decisões diferentes. Ou seja, é nesse momento que o aluno deve perceber que a História é feita por homens comuns, que os rumos do futuro são decididos a partir de atos, os quais muitas vezes não parecem ter tanta importância.

A personagem feminina fará mais aparições nesse momento do jogo, e o aluno deve ver atentamente cada diálogo para conseguir prosseguir. Importante destacar que, nessa fase, diferente das demais, o jogo não terá a opção de voltar do início, uma vez tomada uma decisão, ele deverá seguir até o final do jogo. O primeiro diálogo dessa fase com a personagem feminina, cuja identidade manteremos em segredo até o final do jogo, mas que estará presente desde as primeiras fases, será para tratar sobre o que era o Cariri naquele período, a forma como a administração das vilas se dava, e deixar o jogador a par dos conflitos anteriores entre pessoas destacadas pela historiografia de ambas as cidades.

Caso o jogador tenha escolhido o personagem cratense, seu primeiro desafio será aderir ou não às ideias da Revolução Pernambucana de 1817. Caso o jogador opte por aderir, ele deverá seguir o caminho rumo à Proclamação da República no Crato, tarefa que, para ser realizada, dependerá de o jogador conseguir enfrentar obstáculos. O primeiro será quebrar uma pedra, a qual, em linguagem metafórica, significa conquistar aliados, entre os quais sua mãe, irmãos e demais aliados, como o respeitado Pereira Filgueiras. Ao conseguir quebrar a pedra, é sinal de que o jogador conseguiu de Filgueiras a promessa de não interferir na proclamação da República no Crato.

As fases seguintes serão a luta contra os jardinenses, e o jogador terá chances de vitória e de derrota equivalentes. A mensagem que pretendemos passar é que existiam possibilidades para essa guerra, seu fim não era certo, assim como suas consequências, a História não segue um roteiro. Optando por não aderir à Revolução, o jogador receberá a mensagem de fim de jogo, e terá um resumo dos fatos em forma de diálogo com a personagem misteriosa que atravessa todas as etapas, uma vez que, mesmo as desavenças entre ambas as cidades sendo colocadas em todos os escritos sobre a guerra como um dos fatores motivadores para o conflito, se Alencar não aderisse à Revolução de 1817, muitos fatos não teriam ocorrido, como o assassinato de Leonel Pereira de Alencar e do padre Porciúncula.

De outro lado, se o jogador escolher o personagem jardinense, sua missão inicial do jogo será conduzir a família Alencar até a prisão. Concluindo essa missão, o jogador ganha pontos, mas deverá ainda superar os conflitos de 1824, que estarão representados no jogo por uma barreira, a qual o jogador terá de atravessar, e, chegando a 1831, deverá organizar suas tropas e partir para o embate contra as tropas de Crato. Nesse momento, o jogador terá as opções de desistir e se entregar ou resistir e lutar. Optando pela primeira, receberá a mensagem de fim de jogo e o diálogo que lhe mostrará os fatos. Caso resolva lutar, deverá enfrentar todas as dificuldades, tentando vencer o inimigo com recursos limitados.

O jogo terá dois finais programados: em um, as tropas de Jardim são detidas pelas tropas de Labatut, e apenas o personagem será julgado e condenado. No outro, as tropas irão se retirar logo após a primeira vitória contra os cratenses, pois os “cabras” que compõem o jogo vão se dissipar aos poucos a cada cidade invadida.

As múltiplas possibilidades ao longo de todo o jogo têm o objetivo de mostrar que a História não segue um roteiro pronto e acabado, que muito do que aconteceu poderia ter ocorrido de maneiras diferentes. Ao mesmo tempo, aspectos sobre o Ceará no início do oitocentos serão apresentados a cada etapa que envolver a região, com possibilidade para que os alunos vejam que “dos dois lados” existiam histórias sendo construídas, e o que temos hoje escrito sobre a história local é um dos pontos de vista, dentre tantos outros que poderiam ser predominantes sem invalidar o que temos, mas partindo de abordagens distintas.

O fim do jogo se dá com breve vídeo, no qual o aluno entenderá que a mulher misteriosa, com quem teve conversas ao longo das fases do jogo e esteve presente em todos esses acontecimentos históricos, é a própria História. Apenas ela é capaz de estar presente em todas as escalas de um acontecimento histórico, e apenas ela atravessa todos os períodos pelos quais a humanidade passou. Ela nos mostra que o homem sempre lutou pela sobrevivência, e que as guerras, revoltas e revoluções fazem parte dessa luta constante. Mudam de aspecto, mas existiram sempre em todos os locais.

São os conflitos que nos unem à história em escala global, eles são o elo em comum entre todos os homens nos mais diversos tempos. Se a modernidade trouxe revoluções que a antiguidade não tinha, a contemporaneidade reconfigurou essas revoluções, transformando-as em conflitos cada vez mais particulares, reduzindo a escala e mudando os atores sociais, mas sempre presente, como uma necessidade vital comum aos seres humanos. E, pelas mãos dos historiadores, esses conflitos reconfigurados se mostram históricos, datados e eivados de interesses, chegando a cada um de nós de maneiras distintas, em locais distintos, não restritos à sala de aula.

## Considerações finais

O jogo, assim como todo o processo de escrita da dissertação, foi desenvolvido enquanto estive em contato direto com a sala de aula, uma vez que não houve afastamento para o mestrado. Pesquisei, escrevi, analisei meu campo de estudos estando inserida nele, dentro da sua realidade. Dessa forma, as considerações com as quais finalizo esse estudo irão além dos resultados que vi serem alcançados com o jogo e com a escrita, elas estão no campo da produção voltada para a sala de aula.

Ao ingressar na Universidade, me deparei com muitos artigos em que críticas aos teóricos eram tecidas elegantemente. Eles eram acusados corriqueiramente de não vivenciar seus campos de pesquisa. Após produzir muitas páginas de pesquisas teóricas e conseguir transformá-las em material para o ensino, para a prática em sala de aula, passo a olhar de forma diferente essas críticas. O campo teórico é essencial, e quanto à vivência prática, cabe a nós ocuparmos o espaço de produção intelectual sobre a sala de aula. Somos nós, professores, os responsáveis por transformar nosso trabalho em campo de estudos, para aprimorá-los, para produzir e ver nossas produções saírem das prateleiras das bibliotecas universitárias.

Transformar minha escrita e experiência de sala de aula em um jogo, que de um lado enriquece o material didático de História, ajuda os alunos a aprenderem na prática, coloca-os como protagonistas do jogo, e da História, tomando decisões que mudam os rumos do passado e do presente. De outro, mostra que a teoria e a prática precisam andar juntas, que uma dissertação de mestrado não precisa ser feita restritamente para nossos pares. Minha escrita teve desde o início o objetivo de ultrapassar as leituras feitas pela banca e pelas minhas orientadoras. É por meio desse jogo que deixo minha contribuição para as aulas de História Local, unida ao chamado, a todos os outros professores das mais diversas áreas, para ocuparmos o espaço de produção, fazermos da sala de aula nosso campo de pesquisas.

O jogo PLAYHISTÓRIA é, para os alunos, um convite a conhecer seu local e entender que sua história não é “menos importante” que a dos gregos ou franceses. Para os professores, é um convite à produção. Ele incita o debate sobre a sala de aula e nos mostra que precisamos avançar a partir de dentro dela, fazer nós mesmos as observações necessárias para que nosso campo e a educação como um todo, avancem.

## Fontes

Hemeroteca na Biblioteca Nacional Digital

Coleção Digital – Periódicos: *O Araripe* (1855 – 1864)

## Livros

FILHO, José de Figueiredo. **História do Cariri**. v. I. Coedição Secult/Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010. Publicado originalmente em 1964.

FILHO, José de Figueiredo. **História do Cariri**. v. II. Coedição Secult/Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010. Publicado originalmente em 1964.

FILHO, José de Figueiredo. **História do Cariri**. v. III. Coedição Secult/Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010. Publicado originalmente em 1966.

FILHO, José de Figueiredo. **História do Cariri**. v. IV. Coedição Secult/Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010. Publicado originalmente em 1968.

PINHEIRO, Irineu. **Efemérides do Cariri**. Coedição Secult/Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010. Publicado originalmente em 1963.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri**. Coedição Secult/Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010. Publicado originalmente em 1950.

## **Subsídios para uma Educação das relações étnico-raciais: Apontamentos para abordagem da temática afro-indígena nas aulas de História do ensino médio**

*Edivânia Ferreira Agostinho  
Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis*

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.*  
*(Nelson Mandela, 1995)*

O ensino de História atualmente ainda se encontra fortemente marcado pelo etnocentrismo europeu que, na realidade, está presente em todas as disciplinas escolares. Para além da estrutura educacional, a própria cultura brasileira está permeada por esta visão de mundo etnocêntrica, orientando assim um processo de produção do conhecimento igualmente eurocêntrico que deságua e se reproduz no contexto da escola, em especial, no que tange ao ensino de História. Como é assinalado por meio do parecer CNE/CEB 14/2015,

[...] a percepção de que os conceitos de Estado-Nação e de identidade nacional foram construídos a partir de uma etnia, raça, cultura, língua e religião, invisibilizando diversos povos e culturas, o que requer uma compreensão de que o ensino da história brasileira tem sido historicamente eurocêntrico, ignorando processos, personagens e histórias indígenas e afro-brasileiras (BRASIL, 2015, p. 8).

O tratamento das questões relativas à história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino dessa disciplina reproduz e perpetua erros seculares. Apesar do processo de renovação ocorrido nas últimas décadas com o sanciona-

mento de leis<sup>1</sup> que intuem, dentre outras coisas, corrigir essas deficiências, ainda permanecem muitas lacunas, equívocos, estereótipos, reducionismos e a negatização na abordagem dessa temática na educação básica. A esse respeito, Divalte Garcia Figueira ajuda a relembrar algumas falhas que são comumente observadas no trato dessa temática em sala de aula, em especial, no ensino de História. Segundo ele,

Dentre as principais falhas, esses estudiosos [especialistas] apontaram que: (1) índios e negros são quase sempre enfocados no passado e de forma secundária: os índios quase sempre aparecem em função do colonizador; (2) a história é estanque, marcada por eventos significativos de uma historiografia basicamente europeia, ignorando o processo histórico que teve curso no continente; (3) os povos indígenas são apresentados pela negação de traços culturais significativos (falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais etc.); (4) Omissão, redução e simplificação do papel do indígena na história; (5) operam com a noção de “índio genérico”, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos (6) generalizam traços culturais próprios de um povo para todos os povos indígenas; e, por fim, (7) trabalham com a dicotomia “índios puros”, vivendo na Amazônia, *versos* “índios já contaminados” pela civilização, na qual a aculturação é um caminho sem volta (FIGUEIRA, 2013, p. 10).

Nessa análise, é dada ênfase às falhas percebidas no ensino de história indígena, entretanto, quase todos os itens elencados acima podem ser também entendidos ao ensino de história africana e afro-brasileira. Isso está relacionado ao fato de que o racismo no Brasil é institucional, encontrando-se arraigado ao sistema educacional brasileiro em todas as suas instâncias e esferas, perpassando a estrutura curricular de ensino, as práticas pedagógicas e as relações sociais que se estabelecem nesses espaços de educação.

É válido ressaltar que, por mais que a criminalização do racismo tenha sido estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e que ele seja considerado como contravenção desde o ano de 1951, por meio da lei 1.390/1951, conhecida como lei Afonso Arinos, sua presença ainda se mantém nas relações sociais brasileiras. O racismo brasileiro é estrutural, ou seja, encontra-se fincado nas bases dessa sociedade, podendo ser percebido nas mais diferentes áreas e sentido pelos afro-indígenas desde a mais tenra idade. Como assinala o pesquisador Lúcio Oliveira, “o contexto social multirracial brasileiro propicia di-

1 Na primeira década do século XXI, foram aprovadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo oficial de ensino do Brasil. Seguiram-se a essas leis uma série de pareceres, resoluções e normatizações formuladas ao seu entorno. Toda essa legislação deve ser entendida como políticas públicas específicas de ação afirmativa, implementadas com vistas a atender às demandas educacionais, sociais, econômicas e culturais da população afro-indígena.

nâmicas bastante diferenciadas em termos da experiência de vida [...] a marca da diferença começa bem cedo: em casa, na escola, na rua, ou seja, nos espaços de educação e socialização” (OLIVEIRA, 2007, p. 22).

A negação do racismo também é uma das características da realidade brasileira. Aqui esse discurso se propagou amplamente utilizando-se da assertiva de que os problemas de desigualdade percebidos nessa sociedade são de ordem social, e não racial, omitindo assim as práticas racistas, sejam elas individuais ou institucionais, que ocorrem cotidianamente, bem como a discrepância econômica e social entre brancos e não brancos (negros e indígenas) percebida nos índices e indicadores de desigualdade do país. A afirmação de que no Brasil não existem racistas demonstra o quanto o racismo brasileiro é velado, estrutural e conjuntural. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, em seu estudo *Racismo e anti-racismo no Brasil*, atesta que,

Assim é o racismo brasileiro. Sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como anti-racismo e negando como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio brasileiro. Para esse racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano) (GUIMARAES, 1995, p. 42).

No seio escolar, ocorrem rotineiramente práticas que buscam subjugar o conhecimento, a história e a cultura afro-brasileira e indígena, bem como os traços físicos e culturais desses povos. Essas práticas vão desde um estudante não querer sentar ao lado do colega ou participar de atividades grupais com este, inconscientemente ou não, pelo fato de ele ser negro ou indígena, até professores se referirem e tratarem seus alunos de forma diferenciada devido às diferenças étnico-raciais, passando a utilização de termos ofensivos e estereotipados advindos, às vezes até dos próprios professores, do estabelecimento de um determinado e único padrão de aluno, dos silenciamentos diante das situações de injúrias raciais e a respeito da história e cultura afro-brasileira e indígena.

É possível alvitrar a relação entre os problemas supracitados e a deficiente formação inicial e continuada dos docentes, bem como com a escassa e precária produção de materiais didáticos, paradidáticos, metodológicos e pedagógicos que contemplem e auxiliem os professores na abordagem dessa temática em sala de aula. É fato que essa realidade é parte da estrutura social brasileira, no entanto, como destacado na legislação para a educação étnico-racial em vigor no país, a educação é um caminho primordial para a superação dos preconceitos, discriminações, do racismo e da desigualdade étnico-racial que ainda se faz presente no Brasil, bem como para a valorização da história e cultura negra e indígena.

A frase apresentada na epígrafe deste trabalho, atribuída a Nelson Mandela, é muito representativa da interpretação dada nessas leis à educação, vendo-a

como uma construção social que pode e deve ser utilizada como um instrumento para provocar e suscitar alteridade, empatia, equidade e respeito entre os estudantes. Esse propósito só será alcançado por meio de mudanças curriculares, da adoção de metodologias, de projetos e programas específicos que busquem desconstruir as concepções e práticas racistas tão estruturalmente arraigadas na sociedade brasileira. Ou seja, esse processo será consolidado mediante a adoção de uma pedagogia antirracista.

Com o intuito de corroborar com a construção de uma prática pedagógica antirracista, desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo central foi perceber o grau de efetivação da legislação para a educação das relações étnico-raciais brasileira, em especial, no que tange à disciplina de História, e a partir dessa percepção produzir um material que pudesse auxiliar os docentes a abordar positivamente a história e cultura afro-indígena, como também a adotar uma postura de respeito e combate aos preconceitos tão presentes em nossa sociedade.

O trabalho desenvolvido foi de coleta e catalogação de dados, recursos e materiais didáticos e paradidáticos que contivessem proposições, indicações, sugestões, dicas e orientações para abordagem dessa temática, bem como foram sugeridos sites, planos de aulas, fontes de pesquisas e documentais, além de referências bibliográficas que pudessem ser utilizados no preparo e execução de aulas de História do ensino médio. Essa seleção teve como base a nossa experiência docente, as experiências relatadas e executadas por colegas de trabalho e de estudos, e esteve também pautada nas descobertas feitas durante a pesquisa que abriram um leque de possibilidades e permitiram aprofundar, alargar e enriquecer os nossos conhecimentos e práticas docente.

O intuito da proposta foi, principalmente, compartilhar com outros educadores os conhecimentos construídos e apresentar-lhes possibilidades e caminhos para abordar a trajetória das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, buscando inspirá-los e contribuir para o preenchimento ou pelo menos a diminuição dessa lacuna que existe no ensino de história afro-indígena. Em nenhum momento se pretendeu construir um manual autoritário que se apresentasse como a única possibilidade de abordagem dessa temática em sala de aula. Pelo contrário, acreditamos que a prática docente deve ser plural, multifacetada e, acima de tudo, criativa, buscando sempre levar em consideração a realidade física, material e de aprendizagem das escolas em que trabalham e a de seus alunos.

Por fim, vale ressaltar que um dos critérios utilizados para a seleção dos itens a serem sugeridos no guia proposto foi o da sua acessibilidade, tendo dado preferência aos recursos e materiais disponibilizados gratuitamente na internet, em uma tentativa de democratização e socialização desse conhecimento para qualquer profissional interessado, tentando permitir que todos os que desejassem, independente da sua localização geográfica, pudessem adquiri-los.



## **Reflexões necessárias à prática docente: Aporte teórico para o profissional do ensino de História**

Uma das questões frequentemente levantadas para justificar a dificuldade na implantação da legislação para educação étnico-racial é a ausência ou a deficiência da abordagem da história e cultura afro-indígena na formação inicial de professores, ou seja, nos cursos de licenciatura e, posteriormente, a escassez de formação continuada destinada para os profissionais do magistério, em especial, no que tange à abordagem dessas temáticas.

Essa legislação é relativamente nova, e o processo de adaptação das universidades a ela tem se desenvolvido morosamente. Isso equivale afirmar que a inserção de disciplinas que atendam as demandas preconizadas nessas leis nos currículos dos cursos de licenciatura é um fenômeno ainda recente. Neste caso, isto permite intuir que a maioria dos professores que lecionam atualmente na educação básica não tiveram acesso a elas.

Para o agravamento da situação, os cursos e encontros de formação continuada ainda são muito esporádicos e normalmente não conseguem atender a todos os profissionais do magistério, muito menos abarcar todas as problemáticas oriundas do cotidiano escolar e nem suprir todos os déficits advindos da formação inicial dos seus profissionais. Assim, mesmo com mais de uma década do início do processo da instauração da obrigatoriedade de uma educação que contemple as relações étnico-raciais e, ainda, que esta já seja uma demanda antiga dos movimentos sociais, principalmente, do movimento negro, a formação dos profissionais que vão colocá-la em prática permanece sendo um empecilho para a sua consolidação.

Na perspectiva de contribuir para a amenização de tal problema, iniciamos o estudo aqui descrito apresentando um conjunto de documentos, livros e artigos, coleções de livros, revistas científicas, vídeos, como também testes e mapas que podem fortalecer o conhecimento teórico dos profissionais do magistério, bem como enriquecer a sua prática pedagógica, pois oferecem sugestões de recortes temáticos e trazem consigo recursos metodológicos a respeito das populações afro-indígenas brasileiras.

Partimos da premissa que o conhecimento da legislação para a educação das relações étnico-raciais são fundamentais na construção das aulas de História. Para além das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que de fato são um tanto resumidas, nos últimos quinze anos foram, progressivamente, aprovados um conjunto de decretos, resoluções e pareceres que instituíram a obrigatoriedade da implementação de um projeto educacional voltado para as relações étnico-raciais. Devido à relação direta com o cenário educacional, pode ser destacado dessa legislação o parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004; a resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004; as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também elaboradas pelo CNE, publicadas em outubro de 2004; e o parecer CNE/CEB 14/2015 de 11 de novembro de 2015.

A inovação trazida por estes dispositivos legais não está somente relacionada à proposição e inserção de novos conteúdos nos currículos escolares, mas também e, principalmente, pela indicação de uma nova postura a ser adotada pelos sistemas de ensino e todos que o compõem. É possível ainda encontrar nessa legislação os meios e informações de como esse projeto educacional pode e deve ser construído.

Em linhas gerais, esse aparato normativo apresenta a justificativa da necessidade da introdução dos conteúdos referentes à história e cultura afro-indígena, demonstrando a situação de desigualdade e injustiça racial que ainda impera no país e o quanto o racismo ainda se faz presente nessa sociedade, em especial, no cotidiano escolar, expondo a imprescindibilidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais; indica também meios de se abordar o negro e o indígena, bem como suas histórias e culturas, em uma perspectiva positiva que ultrapasse o período da colonização brasileira e que se estenda a todos os níveis de ensino, as etapas da educação básica e as diferentes disciplinas do currículo escolar.

É determinado ainda nesses documentos os encargos necessários para que ela se concretize. Esses encargos vão desde o estabelecimento das condições físicas e materiais obrigatórias para tal até as responsabilidades financeiras, pedagógicas e administrativas que devem ser assumidas pelos governos federais, estaduais e municipais, além de seus órgãos ligados ao âmbito educacional. A esse respeito, é frequentemente ratificada a indispensabilidade de oferecer para a população afro-indígena estabelecimentos de ensino que possuam profissionais, estruturas e materiais de qualidade, bem como que eles sejam devida e proporcionalmente abordados nos materiais didáticos e paradidáticos que circulam no país, permitindo que possam se reconhecer nesse material. É ainda estipulada a fomentação de materiais e recursos pedagógicos produzidos sobre e pela população negra e indígena, como um meio de possibilitar e de reconhecer os seus saberes e as suas culturas, principalmente, por meio dos seus próprios relatos.

Destaca-se também nessa legislação que, para a real implementação desse projeto de educação antirracista em seus mais variados aspectos, são necessários o envolvimento e a participação de todos ao mesmo passo que busca beneficiar a todos que dela participar. Dentre seus principais objetivos estão o fortalecimento das relações étnico-raciais no país e o estabelecimento de um cenário educacional que contemple integralmente a sua população,

combatendo assim, o racismo estrutural brasileiro. Nesse sentido, pode ser lido no parecer CNE/CP 003/2004,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 7).

Diante do exposto, defendemos a elementaridade de os docentes terem acesso e conhecerem essa legislação. Como afirma a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves, um dos impasses para a concretização dessas leis é que a formação de professores não estimula os futuros docentes a ler o que ela chama de “textos legais”, e isso leva a uma compreensão equivocada e incompleta do que de fato está presente nelas, muitas vezes incorrendo-se à falsa denúncia de que essa legislação não oferece subsídios para a implantação de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil.<sup>2</sup>

Corroboramos com o pensamento dessa pesquisadora no que tange à urgente necessidade dos docentes se apropriarem desses textos constitucionais, em especial, os professores de História, tendo em vista que essa disciplina é uma das destacadas em lei para a concretização desse projeto educacional. Conhecer as leis referentes à normatização da inclusão educacional da história e cultura afro-brasileira e indígena é, a nosso ver, o primeiro passo a ser dado pelos docentes que almejem se juntar à luta por uma educação mais justa e plural.

Para além do conhecimento das referidas leis, cremos que seja significativo para o docente ter um embasamento teórico acerca da educação afro-indígena. Nas últimas décadas, muito se passou a produzir sobre a relação entre ensino de História e as populações afro-brasileiras e indígenas. Surgiram e/ou ganharam mais visibilidade pesquisas, grupos de estudos, revistas acadêmicas, *sites* e uma gama recursos audiovisuais, frutos dessa discussão, além de publicações

---

2 SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Dez anos da lei 10.639/2003: Balanços e perspectivas* (mesa-redonda). Realização: NAP-Brasil-África / FFLCH – USP, abril de 2013.

produzidas e/ou financiadas por órgãos do governo com o intuito de concretizar e consolidar as leis que estavam sendo aprovadas.

Dentro do Ministério da Educação – MEC foi criada, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que posteriormente se tornou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), abarcando também a modalidade de Educação Inclusiva.<sup>3</sup> Por meio dessa secretaria foram lançadas coleções de obras voltadas, principalmente, para a formação teórica dos professores, em que se buscou discutir as problemáticas contemporâneas ligadas à educação, especialmente, da população negra, mas também da indígena; apresentar pesquisas concluídas e em andamento, que demonstrassem esse panorama; e apresentar possibilidades de trabalho e materiais a serem utilizados na educação básica.<sup>4</sup>

Para além das obras subsidiadas pelo governo, existe uma infinidade de trabalhos desenvolvidos por entidades dos movimentos sociais negros e indígenas e pelos grupos de estudos ligados às universidades brasileiras que podem também contribuir para o aperfeiçoamento dos profissionais docentes no que concerne à educação das relações étnico-raciais. Esses grupos oferecem revistas e jornais eletrônicos, planos de aula, infotecas, videotecas, acervos digitais, bem como disponibilizam artigos, biografias, pesquisas, textos e materiais de apoio didático ao professor, tanto relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros quanto à população indígena.<sup>5</sup> No geral, esses materiais possuem uma

3 Essa secretaria foi extinta por meio do decreto do poder executivo de nº 9.465, publicado em 02 de janeiro de 2019. Nesse decreto, é apresentada uma nova estrutura para o ministério da educação, sendo as primeiras medidas adotadas pelo governo de Jair Bolsonaro para o cenário educacional.

4 A título de exemplo da produção realizada pela SECADI e considerando o público alvo deste trabalho, quais sejam professores de História do ensino médio da educação básica, destacamos duas coleções que, a nosso ver, podem contribuir significativamente para a formação teórica e pedagógica desses docentes. São elas: coleção *Educação para Todos*, publicada entre os anos de 2005 e 2007, composta por um conjunto de livros que discutem e problematizam questões relativas à história educacional da população negra, suas demandas atuais, como a necessidade das políticas de ações afirmativas e o acesso e à permanência dessa população no ensino superior, o direito à diferença na educação indígena e quilombola, apontamentos para a formação de professores indígenas, atendendo às premissas conquistadas na constituição de 1988 de uma educação intercultural e bilíngue, a abordagem correta e mais completa dos povos indígenas na educação básica, bem como ligadas a outros grupos também alvos dessa secretaria e a diversidade de um modo geral; e a coleção *Percepções da Diferença. Negros e Brancos na escola* é composta por 10 livros, nela se busca refletir e apontar caminhos para o convívio das diferenças em sala de aula, apontando como os professores podem e devem lidar com as situações de preconceitos, inferiorização, racismo e discriminação, e apresentando meios de valorizar a história, cultura, identidade e estética negra. É possível ter acesso e baixar esse material nos sites <http://forum-jea.org.br/book/export/html/1169> (acesso em 18 de outubro de 2018) e <http://www.usp.br/neinb/> (acesso em 27 de setembro de 2018), respectivamente.

5 A título de exemplo, podemos citar algumas páginas eletrônicas que oferecem subsídios úteis para a formação do professor, como: *Casa das Áfricas* - <http://casadasafricas.org.br/wp/>, *Casa de Cultura da Mulher Negra* - <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/>, *Centro de Trabalho Indigenista / CTI* - <https://trabalhoindigenista.org.br/home/>, *Comissão Pró-Índio de São Paulo* - <http://www.cpisp.org.br/>, *Conselho Indigenista Missionário / CIMI* - <https://cimi.org.br/>, *Geledes Instituto da Mulher Negra* - <https://www.geledes.org.br/>, *Mulheres Negras do umbigo para o mundo* - <http://www.mulheresnegras.org/>; além de revistas e jornais dos quais destacamos *Eparrei Revista Online* - <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/eparrei-online/>, *Revista Afro-Ásia* - <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/>

abordagem ampla, capaz de atender diversas temáticas referentes a esses povos, como suas histórias e trajetórias, culturas e diversidades, educação, saúde e suas relações com a terra.

Consideramos que os recursos elencados e descritos no estudo podem ser um meio profícuo para os professores compor ou ampliar os seus conhecimentos a respeito desse tema, principalmente por estarem todos refletindo, parcial ou completamente, sobre a educação dos afro-brasileiros e indígenas. O tema da educação africana, afro-brasileira e indígena pode ser encontrado em todas as leis, coleções e *sites* sugeridos, devido, em especial, à centralidade desta para as entidades que atuam a favor desses grupos e, principalmente, no cotidiano dos mesmos.

### **Caminhos para a efetivação de uma educação antirracista: o ensino de História no ensino médio**

Nas últimas décadas, significativas e importantes mudanças estão ocorrendo no ensino de História no que tange à abordagem dos povos afro-indígenas. Esse processo de renovação vem sendo esquematizado por meio de iniciativas, individuais e coletivas, que compartilham suas produções com vistas na consolidação do projeto educacional antirracista. Muitos recursos metodológicos têm sido disponibilizados por professores, entidades dos movimentos sociais, grupos de estudos e outras instituições na tentativa de contribuir para o suprimento dos problemas encontrados na abordagem dessa temática no ensino de História. Faremos um esboço a seguir das principais carências encontradas no desenvolvimento da problemática afro-indígena no ensino de História na educação básica e apresentaremos algumas possibilidades encontradas ao longo da pesquisa para sanar tais realidades.

#### ***A heterogeneidade e a diversidade da África e dos indígenas brasileiros***

A generalização dos traços culturais africanos, bem como dos povos indígenas, é um dos grandes problemas encontrados no tratamento dessa temática no ensino de História. No que tange aos povos indígenas, difundiu-se a concepção do “índio genérico”, ou seja, de que todos os indígenas brasileiros compartilham da mesma cultura, possuindo assim os mesmos costumes, hábitos, história e idioma. Nega-se assim a existência das mais de 220 etnias presentes atualmente no Brasil, que falam mais de 180 línguas diferentes, além do português, sendo esse número ainda maior em outros períodos da história brasileira.

Em relação à África, o panorama é verossímil. No que diz respeito à África Antiga, é omitida, no ensino de História, a existência dos grandes reinos e impérios africanos, destacando-se apenas o estudo da Civilização Egípcia, porém europeizando-a e despojando-a de suas características étnicas. Por meio dessas omissões, cria-se um quadro geral em que se privilegiam traços negativos da África, como a pobreza, os índices de desigualdade econômica e o HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana). Nega-se, portanto, a imensidão do continente africano, as suas riquezas histórico-culturais, como também o processo de exploração que esses sofreram no contexto do colonialismo do século XVI e do imperialismo do XIX.

Esse processo é muitas vezes atribuído ao limitado e fragmentado conhecimento sobre a diversidade étnico-racial brasileira. Entretanto, nos últimos tempos, muito se tem problematizado e produzido acerca dessa temática, e é imprescindível que esses materiais cheguem às salas de aula da educação básica para sanar o cenário de estereótipos e desconhecimento que apresentam, tanto indígenas quanto africanos, como exóticos, diabólicos e inferiores, gerando assim discriminação. Relacionado a isso é estabelecido no parecer CNE/CEB 14/2015 que,

[...] o estudo da temática da história e da cultura indígena na Educação Básica, nos termos deste Parecer, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque

compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.

7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.

8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (BRASIL, 2015, p. 12).

Nesse mesmo sentido, o continente africano deve ser apresentado, destacando não só as problemáticas advindas das desigualdades socioeconômicas, mas também a sua diversidade, amplitude, culturas e riquezas. Ao analisar as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do CNE (2004) e o parecer CNE/CP 003/2014, pode ser encontrada uma série de conteúdos possíveis e necessários para a abordagem da história e cultura africana em sala de aula. Neles é sugerido que,

[...] História da África, [seja] tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 12).

A proposta apresentada busca, por intermédio da escola e dos que se encontram em seu entorno, construir imagens positivas e valorativas desses grupos, permitindo que haja por parte dos estudantes identificação, orgulho do seu pertencimento étnico-racial, respeito e alteridade. No que concerne a essa afirmativa, é reiterado no parecer CNE/CEB 14/2015 que,



[...] é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2015, p. 2).

Um primeiro passo para a consolidação do exposto nesses fragmentos é buscar reconhecer e redescobrir a África e a história dos indígenas brasileiros, e posteriormente apresentar isso aos discentes. Para tal, é fundamental que, em relação à história africana, o professor se aproprie de concepções como a da África como o berço da humanidade; da existência dos antigos impérios e reinos africanos, como os de Gana, do Mali, de Songai, de Benin, dentre outros; do processo de colonialismo, do imperialismo e as suas consequências; e das questões contemporâneas que circundam a relação Brasil e África.

A esse respeito, alguns planos de aula disponibilizados nas páginas eletrônicas consultadas no decorrer da nossa pesquisa podem ser muito úteis.<sup>6</sup> Para além da abordagem teórica, esses planos de aula oferecem também indicações de como inserir essa temática em sala. Neles são sugeridos filmes que podem ser apresentados para os alunos; são apresentados vídeos e programas educativos produzidos especialmente para esse público; são oferecidas imagens de mapas que devem ser utilizadas para levar os alunos a perceberem a extensão do continente africano e, conseqüentemente, a sua diversidade e as mudanças geográficas que ele passou; e ainda são expostas ideias de metodologias para realizar esse trabalho.

Seguindo essa mesma linha, é válida a adoção, nessas aulas de história sobre a África, de recursos produzidos pelos próprios africanos como um meio de conhecer a África e o seu cotidiano por meio da própria visão deles, desmistificando assim o estereótipo de que lá não há nada além de pobreza, fome e morte. É pertinente lembrar que alguns países africanos fazem uso da língua portuguesa, logo, a seleção desse material poderá ser feita a partir desse critério para que os alunos compreendam esses recursos sem grandes dificuldades.<sup>7</sup>

Essas produções são importantes por apresentarem, sem a necessidade de mediadores brasileiros, um fragmento da realidade atual africana. Se para o estudo da África esses são recursos interessantes, dar voz aos povos indígenas torna-se essencial. Os demais brasileiros não conseguem, em geral, alcançar a compreensão de quem são os povos indígenas, quais são as causas das suas

6 Dois sites ricos nesse sentido são o do *Geledes* (In: <https://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/planos-de-aula/>), já mencionado anteriormente, e do *Videocamp* (Disponível em: <https://www.videocamp.com/pt/movies>).

7 Segue os títulos de alguns vídeos que se enquadram nessa proposta: *Bom dia África* – In: <https://www.youtube.com/watch?v=OrMZWOFPMEk>, *Os pestinhas e o ladrão de brinquedos* – In: <https://www.youtube.com/watch?v=mRH20XXJGeA>, *Tatana* – In: <https://vimeo.com/34972806>. Todos acessados em 19 de setembro de 2018.



lutas e como eles vivem atualmente. A mídia costuma retratá-los como seres exóticos ou agressivos, o que contribui para a construção de uma imagem equivocada e negativa sobre eles no imaginário da população. Desse modo, apresentar as diversidades indígenas, tendo eles mesmos como interlocutores das suas histórias, auxilia os discentes a compreender que o conceito “índio” só existe como uma ferramenta política para a consecução de direitos e que na realidade esses povos se identificam por nomenclaturas próprias, como os Yanomami, os Tremembé, os Potiguara, os Guajajara, dentre tantos outros, que se diferenciam por suas crenças, línguas e costumes.

Para tal abordagem, podem ser encontrados materiais muito proveitosos em que os próprios indígenas aparecem como os produtores e protagonistas de seus recursos audiovisuais. As videotecas possuem acervos vultuosos que buscam demonstrar o cotidiano das comunidades indígenas brasileiras, os problemas que enfrentam e as suas lutas, abordando questões políticas, econômicas e culturais, passando por temas como educação, espiritualidade, saúde, direito a terra e a problematização do que é ser indígena.<sup>8</sup>

Por meio da utilização desse material em sala de aula, o professor pode problematizar com seus alunos questões como a identidade indígena, suas crenças e espiritualidades, os direitos conquistados, mas não garantidos na prática, e a história da colonização brasileira e posterior a ela, a partir da ótica dos nativos. É possível ainda utilizar uma abordagem comparativa para construir, juntamente com os alunos, a compreensão da diversidade como algo positivo, explicitando as diferenças entre as diversas nações indígenas brasileiras, como também com as sociedades não indígenas. Assim, eles podem visualizar os pontos em comum e os diferentes que temos uns para com os outros, mostrando-lhes que não existem povos superiores em detrimento de outros inferiores, e sim, que existem diferenças sociais, econômicas e culturais entre as sociedades humanas. É pertinente ressaltar que essa metodologia da abordagem comparativa pode e deve ser utilizada para o estudo da história e cultura da África, podendo até se fazer o paralelo entre a tríade África, Brasil e indígenas.

Outro recurso a ser utilizado para a percepção da diversidade indígena brasileira são os mapas antigos e atuais, que trazem consigo as variações geográficas, demográficas e de posse e extensão territorial.<sup>9</sup> Por meio desse material,

---

8 A página eletrônica intitulada *Vídeo nas Aldeias* oferece recursos muito proveitosos para atender a esse propósito. Esse site é muito profícuo devido ao seu grande acervo de vídeos. Dentre o material disponibilizado nessa videoteca é válido destacar a série “Índios no Brasil” (Vídeo nas Aldeias / TV Escola / MEC) dado a sua completude e a quantidade de questões que emergem em cada um dos seus episódios. O site está disponível em: <http://videonasaldeias.org.br/2009/index.php> (acesso: 13 de setembro de 2018).

9 A esse respeito merece destaque o *Mapa etno-histórico de Nimuendaju*, disponibilizado pelo IBGE, que abrange os povos indígenas do Brasil e adjacências, no ano de 1944, destacando suas famílias linguísticas, as línguas desconhecidas e isoladas, disponível para download em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=214278> (acesso 19 de setembro de 2018). Alguns

é possível perceber as famílias linguísticas e línguas desconhecidas dos povos indígenas, os processos de perdas e retomadas de territórios, os índices de genocídio de suas populações atrelados, em grande medida, à questão da luta pela terra, os processos de reconhecimento étnico que têm se intensificado nas últimas décadas e, a partir daí, problematizar inúmeras questões pertinentes para a compreensão desses povos.

Enfim, esses recursos e metodologias buscam contribuir para a incorporação da concepção de heterogeneidade africana e indígena no ensino de História. Por meio delas, é possível fazer recortes, seleções e até mesmo encontrar outras possibilidades para essa abordagem, sendo apenas imprescindível que de fato ela seja realizada.

### **A luta histórica por liberdade e pelo direito à memória: Afro-indígenas - povos resistentes**

A abordagem nas aulas de História do ensino médio relativa às populações afro-indígenas no período colonial é realizada, por via de regra, tendo em vista que essa é uma determinação curricular oficial e que por isso os livros didáticos já incorporaram em seus capítulos os conteúdos referentes a ela. No entanto, apesar de a menção a esses povos sempre ocorrer quando se trata da colonização brasileira, ela nem sempre é feita sob um viés positivo, na qual se destaque a atuação, mobilização e a humanidade desses povos, sendo às vezes reproduzida pelos docentes e pelo material didático, visões reducionistas que findam por contribuir para estigmatizar a história e os antepassados negros e indígenas.

As raízes históricas desse processo podem ser encontradas dentro do próprio projeto de expansão colonial europeia na América por volta do século XVI. É nesse contexto que começou a ser delineada a categoria de raça com intuito de justificar a dominação dos europeus sob os nativos que aqui encontraram e os africanos que, a posteriori, foram trazidos, compulsoriamente, para o continente americano. A esse respeito, Anibal Quijano escreveu:

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como

---

outros mapas referentes às populações indígenas brasileiras podem ser encontrados nos endereços eletrônicos: *Instituto Socioambiental / ISA* – In: <https://www.socioambiental.org/pt-br>, *Centro de Trabalho Indigenista / CTI* – In: <https://www.trabalhoindigenista.org.br/>, *Terra Brasileira* – In: [www.terrabrasileira.com.br](http://www.terrabrasileira.com.br).

naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Nesse processo de “encontro” com os europeus, negros e indígenas vivenciaram conjunturas similares, tanto no que tange às questões objetivas como a homogeneização das suas culturas, a exploração das suas forças de trabalho, por meio principalmente da imposição do trabalho escravo e o morticínio das suas populações, que em parte deriva dessa escravização; quanto no plano ideológico, por meio da categorização e hierarquização dos grupos humanos em raças, nos quais indígenas e negros foram taxados como povos inferiores, primitivos, infantis, desumanos, fossilizados e até zoomórficos. Vale salientar que essa construção ideológica é um meio eficaz de justificar a realidade material, ou seja, ela foi uma ferramenta essencial para legitimar a dominação dos europeus sobre esses povos e, conseqüentemente, a escravização que lhes impuseram.

A consolidação desse projeto colonial de cristalizar uma imagem negativa dos negros e indígenas brasileiros ocorreu no século XIX por meio da importação e adaptação das teorias raciais europeias. Esse processo teve início com a independência do Brasil, ocorrida em 1822, e com a posterior instituição da república, em 1889, que intensificou a necessidade de se formular as bases da nação brasileira. Neste contexto, a preocupação das elites e intelectuais nacionais residia na imagem já construída do Brasil como um país atrasado e não civilizado devido, entre outros fatores, à presença negra e indígena. Então, eles se apropriaram das teorias supracitadas para equacionar o “problema” da diversidade brasileira.

O objetivo era demonstrar que devido à fragilidade genética, no caso especificamente da população negra, as taxas de natalidade supostamente mais baixas, a chegada dos imigrantes ao Brasil, e ao de processo mestiçagem, esses povos iriam progressivamente ser substituídos, nas palavras de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1995, p. 37), “o núcleo desse racismo era a ideia de que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo assim a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado”.

Esse discurso, que se pretendia científico, era corroborado e disseminado pelos intelectuais do século XIX e das primeiras décadas do XX, tendo estes ainda se dedicado a investigar o grau de penetração dos elementos culturais africanos na sociedade brasileira, sempre colocando-os como pontos negativos a serem superados. O estudo de Anderson Ribeiro Oliva demonstrou essa busca dos intelectuais brasileiros de afastar o Brasil das suas origens africanas. Segundo ele,

Podemos perceber nesses escritos [de alguns intelectuais da época] [...] a preocupação em identificar até que ponto a formação do povo brasileiro havia sido “tingida” pelas cores e formas africanas. [...] os mesmos, revelam nos elementos em comum apresentados, algumas das representações mais recorrentes acerca dos africanos no período. Mais do que isso, com reminiscências fortes até a primeira metade do século XX, o principal elemento em uso na construção da idéia de África era o argumento da inferioridade cultural e civilizacional perante os europeus. Portanto, menosprezar, desqualificar e, em alguns casos, apagar as possíveis contribuições africanas presentes na sociedade brasileira, seria ações que acabariam por espelhar os tipos de representações geradas sobre os africanos: primitivos, preguiçosos e atrasados (OLIVA, 2009, p. 8).

Essa ideologia do branqueamento há muito tempo está presente na estrutura social brasileira, seja para defender o processo de miscigenação, seja para condená-lo. Ao mesmo passo que alguns intelectuais do século XIX e XX viam a miscigenação como um meio de “purificação” e “evolução” racial, outros a percebiam como algo danoso que contribuiria para manter o atraso brasileiro. Entretanto, as camadas sociais dominantes do Brasil em geral, incluindo estes intelectuais, defenderam e incentivaram por meio de dispositivos legais e em diferentes períodos da história brasileira, a progressiva substituição e a consequente eliminação dos africanos e seus descendentes do Brasil. A exemplo disso, podem ser citadas campanhas de incentivo a imigração no período republicano que evidenciavam a restrição da entrada de africanos no Brasil.<sup>10</sup>

No que tange aos povos indígenas, houve o estabelecimento de um processo análogo ao descrito acima. Já no início do século XIX surgiram no Brasil teorias ancoradas na doutrina evolucionista, que afirmava serem os índios povos em extinção. Essas teorias se solidificaram ao longo desse século por meio, principalmente, do discurso científico construído ao seu entorno, ganhando legitimidade e permitindo a sua aceitação até meados do século XX. A respeito desse contexto a historiadora Manuela Carneiro da Cunha afirma que,

10 Para saber mais sobre o assunto ver o artigo “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639” de Lucimar Rosa Dias. In ROMÃO, Geruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. MEC / SECADI, 2005.

A maior das armadilhas é talvez a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto, algo como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades “primitivas”, condenadas a uma eterna infância. E, porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história. Como dizia Varnhagen, “de tais povos na infância não há história: há só etnografia” (VARNHAGEN [1854] 1978, p. 30) (CUNHA, 2012, p. 11).

Essas teorias foram embasadas em pesquisas de caráter científico realizadas à época que buscavam comprovar a inferioridade desses povos se comparados às populações europeias. Essas pesquisas utilizavam crânios indígenas de diferentes nações, e suas análises serviam também para estabelecer uma hierarquização entre os diferentes povos indígenas que se encontravam no Brasil. No estudo *Tupis, Tapuias e historiadores* (2001, p. 175), John Manuel Monteiro observou que “a pesquisa sistemática das ‘raças indígenas’ do Brasil” teve início na década de 1870, liderada por João Batista de Lacerda Filho, vinculado ao Museu Nacional.

A categorização estabelecida entre as populações indígenas brasileiras visava rebaixar ainda mais alguns grupos indígenas, ou seja, todos os povos indígenas seriam, por natureza, inferiores, mas alguns estariam em uma situação ainda mais aquém do que os outros na escala criada, vale ressaltar, pelos não indígenas. Esse discurso foi utilizado para reafirmar e confirmar a distinção construída que dividia os indígenas brasileiros em *tupis* e *tapuias*, sendo os primeiros, devido ao processo de aculturação e miscigenação, mais “elevados” e “humanos” do que os segundos, vistos como selvagens e, de acordo com essas pesquisas pseudocientíficas, menos evoluídos.

Por meio desses discursos e inerentes a eles, foi forjada, também durante o século XIX, a imagem dos negros como uma classe perigosa e dos indígenas como “bons selvagens”. Essa afirmativa pode ser comprovada por meio das concepções da época que, por exemplo, associavam a ideia de raça à criminalidade, argumentando que algumas “raças” estariam mais suscetíveis a praticar delitos e violar a ordem, no caso, notadamente os negros entraram nessa classificação. A construção da imagem do indígena como o “bom selvagem” se deu com a iminente necessidade de se construir uma identidade para o povo brasileiro que estava em “formação”. No contexto posterior ao processo da independência brasileira, os indígenas foram eleitos os melhores representantes da identidade nacional, e foi elaborado sobre eles um retrato caricaturado que os elevavam ao posto de heróis nacionais. O pesquisador Edson Silva apresenta uma súmula desse processo, de acordo com ele,

Na busca da afirmação da identidade da nova nação independente, de uma representação simbólica que expressasse a participação das raças na sua formação histórica, o branco por ser de origem portuguesa foi rejeitado, pois significava a manifestação da antiga dominação da qual o Brasil há pouco se libertara. O negro, nunca fora prestigiado, pois a condição de escravizados trazidos da África e de coisificação imposta não permitia pensá-lo como representação da nacionalidade. Restava o indígena, que embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra e assim como ninguém um elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade (SILVA, 2017, p. 42).

O processo descrito acima foi também difundido por intelectuais, artistas, pintores e viajantes da época, tendo sido cristalizada, fincaram suas raízes e podem até hoje ser encontrados os seus resquícios não só no imaginário popular brasileiro como também nos meios formais de propagação do conhecimento, por exemplo, a educação, como nos lembra Edson Silva. Ele afirma que,

Durante muito tempo, nos estudos sobre a História do Brasil, além das referências ao índio apenas nos primeiros anos da colonização, predominou a visão sobre os povos nativos como vitimados pelos inúmeros massacres, extermínios, genocídios e etnocídios provocados pelas invasões e colonização dos portugueses e outros povos vindos da Europa a partir de 1500. E que os poucos índios sobreviventes, estavam condenados ao desaparecimento engolidos pela marcha colonizadora, pelo progresso e por meio da “aculturação”, foram integrando-se à nossa sociedade. Em geral, essas ideias que permanecem sendo ensinadas nas escolas e mesmo nas universidades, ainda aparecem em manuais didáticos, principalmente nos livros de História do Brasil, são também veiculadas pela mídia e expressadas pelo senso comum (SILVA, 2017, p. 69).

Por meio do conhecimento difundido no âmbito educacional brasileiro, especialmente no ensino de história indígena, pode-se perceber o quão solidificadas se tornaram essas teorias, principalmente, no que tange ao inevitável desaparecimento desses povos. A chamada crônica da extinção, ou seja, a história de que no “encontro” com os europeus suas populações teriam sido dizimadas por conta das “guerras justas”, das epidemias disseminadas e da fragilidade dos nativos somadas ao posterior processo de miscigenação teria levado à extinção dos indígenas brasileiros, perpetua-se até hoje e pode ser visto como vitorioso, ao passo que parte considerável dos estudantes brasileiros só tem acesso a essa versão limitada da história indígena e tornam-se cidadãos que reproduzem esse mesmo discurso.

Para a desconstrução desse panorama construído ao longo dos cinco séculos de história do Brasil, pós-invasão europeia, torna-se fulcral destacar as re-

lações sociais cotidianas estabelecidas tanto por negros quanto pelos indígenas no contexto da colonização, dando ênfase ao fato que estes constituíram famílias, barganharam espaços para sua sobrevivência e a dos seus, e construíram possibilidades para além das que lhes eram apresentadas ou buscaram tirar proveito delas da forma que conseguiram. É fundamental também destacar os processos de resistências ao projeto colonial europeu, realçar as suas lideranças e desmistificar os discursos tidos por muito tempo como oficiais.

Para corroborar com a implementação dessas questões no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, mais uma vez pode ser destacada a importância dos planos de aula disponibilizados via internet. Nestes planos de aula, é problematizada a importância do conhecimento africano para o desenvolvimento das atividades econômicas brasileiras do período colonial, como na atividade açucareira e na mineração; são indicados filmes que buscam apresentar o cotidiano da sociedade escravista, comércio de escravos e a atuação dos movimentos abolicionistas; demonstra-se a necessidade de questionar os marcos instaurados pela cultura política e pela historiografia oficial, como o 13 de maio; como também são apresentados o processo de resistência negra à escravização e os seus líderes.<sup>11</sup>

Em relação à abordagem positiva dos povos indígenas no Brasil colonial, pode-se dar ênfase aos movimentos de resistência que houve durante todo esse período, tendo sido elas guerras abertas, como é o caso da Confederação dos Tamoios (1554 a 1567) e a dos Cariris (1683 a 1713), ou a utilização de estratégias de adequação e sobrevivência ao sistema imposto, por meio do pedido de sesmarias à Coroa Portuguesa. Para tal, a utilização em sala de aula de documentos históricos que apresentem esses processos pode ser uma via interessante, tendo em vista que eles nos permitem vislumbrar um conjunto de elementos que poderiam passar despercebidos em uma narrativa já construída, e a sua análise pode nos levar à formulação de novos postulados, em especial, quando se trata de temáticas por vezes marginalizadas, como é o caso do estudo sobre os indígenas.

Outro fator importante no trato da temática afro-indígena durante a colonização brasileira é a necessidade de apresentar a dimensão do conflito, fazendo emergir as dores causadas pelo processo de escravização, exploração e objetivação que duraram mais de três séculos. Conforme é ressaltado no parecer CNE/CP 003/2004 (2004, p. 5) e ratificado nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do CNE (2004, p. 14), “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros”. E ainda se complementa:

---

11 Mais uma vez pode-se recorrer aos planos de aula do *Geledes*, que teorizam sobre essa temática e oferecem recomendações de materiais para a sua aplicabilidade.



Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados (BRASIL, 2009, p. 14).

É pertinente que sejam apresentados aos estudantes discussões, acontecimentos e fatos que demonstrem os embates e disputas ocorridos ao longo desse contexto de colonização, buscando romper com a visão de passividade e de sujeição atribuída a eles. Assim, devem ser abordados o processo de escravização negra e indígena, a catequização imposta aos nativos, a progressiva substituição da utilização de mão de obra indígena pela negra, ressaltando que os índios permaneceram sendo escravizados e sob o domínio dos jesuítas em algumas regiões do Brasil, o tráfico negreiro e a violência física e simbólica desse processo.

Com a introdução dessa pedagogia, em que os conflitos históricos são escancarados, a educação torna-se mais equitativa, pois os grupos sociais envolvidos poderão ser percebidos num mesmo patamar de humanidade. Esse pode ser um processo de emancipação em que, por meio da explicitação das dores e sofrimentos causados pela desigualdade e injustiça social, se possam apreender novas formas de relacionamentos.

A esse respeito, é possível encontrar, além de um referencial teórico abundante, indicações de vídeos, séries, imagens, músicas e projetos para se trabalhar a escravização negra e todas as subtemáticas ligadas a ela e ao processo de abolição da escravatura no Brasil, como também relacionados à história da colonização brasileira para os povos indígenas.<sup>12</sup> A utilização desses recursos metodológicos e matérias pode ser aplicada em consonância com os conteúdos trazidos pelos livros didáticos, tendo em vista que esses últimos têm passado por um processo de renovação nos últimos anos e que parte deles já adota a abordagem dos povos afro-indígenas em uma perspectiva positiva, além de oferecer meios de trabalhar essa temática em sala de aula. Alguns dis-

12 Para essa abordagem o professor pode utilizar as músicas *A Carne* de Elza Soares e *Todo Camburão Tem um Pouco de Navio Negreiro* do grupo O Rappa, dentre outras; a série de reportagens “*A Verdade sobre a Escravidão Negra no Brasil*” - Repórter Brasil | TV Brasil - EBC, disponível em: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-a-verdade-sobre-a-escravidao-negra-no-brasil/>; os vídeos *A abolição dos escravos no Brasil* - In: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-abolicao-dos-escravos-brasil-material-de-suporte/> e *Dos grilhões ao quilombo* - disponível em: <https://tvescola.org.br/tve/video?idItem=4124>, ambos da série *Brasil 500 anos* / TV Escola - Anos 2000, bem como os vídeos *A Conquista da Terra da Gente* - In: <https://tvescola.org.br/tve/video?idItem=4128> e o *Entre a Fé e a Espada*. Disponível em: <https://tvescola.org.br/tve/video?idItem=4123>, os dois da série *500 anos - O Brasil Colônia na TV*, produzidos também pela TV Escola nos anos 2000. Nesse mesmo sentido, é interessante também ouvir a interpretação dos próprios indígenas sobre esse processo, cabendo aqui mais uma vez a aplicação do quinto episódio da série *Índios no Brasil*, intitulado *Uma outra história*, produzido pelo *Videocamp*, em parceria com a *TV Escola* no ano 2000.



ponibilizam, inclusive, recursos iconográficos e documentos históricos interessantes para serem problematizados com os discentes.

***Para além do Brasil colonial: por um ensino de História que aborde os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas em diversos tempos históricos***

Outro sério problema que circunda a abordagem da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino de História das escolas brasileiras é que, na maioria das vezes, ela está restrita ao Brasil colonial e imperial, ou seja, fala-se desses povos apenas no que se relaciona aos acontecimentos que se dão entre os anos de 1500 e 1888, como se depois da abolição da escravatura eles tivessem desaparecido do Brasil e, conseqüentemente, da sua história.

Esses silenciamentos nos dizem muito sobre o atual modelo educacional. Ao limitar o estudo desses povos ao Brasil Colônia e aos dias 19 de abril (dia do índio) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), camuflam-se as origens das causas dos conflitos étnico-raciais que existem atualmente em nossa sociedade, como as disputas territoriais e o embate em torno das políticas de ações afirmativas, especialmente no que se refere às cotas em universidades e concursos públicos para negros e indígenas.

É imperativo repensar a base curricular do ensino brasileiro para que a história e cultura afro-indígena verdadeiramente perpassasse todo o currículo às diferentes áreas do conhecimento e as etapas do ensino. É necessário que sejam incluídos nesses currículos e, principalmente, que adentrem as salas de aulas, discussões referentes a esses povos no contexto posterior à Proclamação da República, apresentando, por exemplo, as resistências diversas que eles desenvolveram nesse contexto. Esse processo está prescrito nas determinações estabelecidas nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do CNE (2004), nele pode ser lido

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. [...] se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na

diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (BRASIL, 2004, p. 20-2-3).

Por meio dessa seleção de fragmentos das determinações postuladas nas diretrizes para a educação étnico-racial, é possível perceber o quão amplo e completo é esse projeto educacional antirracista. Nesse modelo, torna-se imprescindível que os professores de História, como também os das demais disciplinas da educação básica, busquem explicitar para os seus alunos que os povos negros e nativos fizeram parte de toda a história da humanidade, vivenciando, no que tange a realidade do Brasil, diferentes momentos do período republicano com muitos impasses e adversidades que demandaram articulação e atuação dos mesmos.

A atuação do movimento negro no contexto republicano deve fazer parte da abordagem histórica na educação básica. Ela deve ser apresentada como uma necessidade surgida, principalmente, devido à ausência de um projeto de inserção social dos negros após a abolição da escravatura brasileira. Em conformidade com o historiador Petrônio Domingues (2007), a gênese do movimento social negro esteve intimamente relacionada ao abandono a que permaneceu relegada a população negra nesse período. Segundo ele,

Com a extinção da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, a elite brasileira implementou políticas públicas alicerçadas nos postulados do “racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional [...] para substituir a população mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus” (ANDREWS, 1991, p. 32). Os egressos do cativo e os afro-descendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial; elas procuravam projetar os “homens de cor”, como atores políticos, no cenário urbano (DOMINGUES, 2007, p. 120).

Um meio interessante para essa abordagem é levar, para o conhecimento dos discentes, materiais que apresentem biografias de lideranças pretéritas e atuais do movimento negro para que eles possam perceber, a partir da história

de vida dessas pessoas, toda trajetória de lutas e conquistas que circundam a população afrodescendente brasileira, podendo contribuir ainda para a construção da identidade desses alunos. A esse respeito, podemos indicar as biografias de Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos, José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento, Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Alzira Rufino, dentre tantas outras personalidades do movimento negro, cujas trajetórias podem ser encontradas em diversos artigos e entrevistas eletrônicas.<sup>13</sup>

É possível também utilizar, para essa abordagem, documentários, vídeos e canais do *Youtube* que problematizam a trajetória histórica da população negra brasileira.<sup>14</sup> Por meio desses recursos, é possível refletir sobre questões como as razões que geraram a necessidade das cotas raciais e o racismo brasileiro, o genocídio histórico da qual a população negra tem sido vítima e muitas questões atuais como as que envolvem a juventude negra contemporânea e as realidades de desigualdade socioeconômica, a qual ela é submetida diariamente, da baixa qualidade de ensino que lhes é oferecida e da dificuldade desta em ter acesso e permanecer na escola, da falta de oportunidades e perspectivas dela e para com ela, e da situação de vulnerabilidade social em que esses jovens se encontram, liderando os índices nacionais de violência e mortalidade.

No mais, há infinitas possibilidades para a abordagem da história da população negra no período republicano, como a utilização dos jornais produzidos pela imprensa negra, na maioria das vezes, ligados a entidades do movimento negro; os indicadores da desigualdade social, econômica e racial do Brasil; e até mesmo possíveis histórias de vidas, que os alunos possam relatar a respeito das suas origens e famílias.

Em relação à história das populações indígenas brasileiras, é indispensável apresentar aos alunos as tensões ocorridas entre eles, o Estado brasileiro e os grandes latifundiários, que perpassam todo o período republicano e tem suas origens, principalmente, nas disputas por territórios. Como exemplo desse processo, podemos citar os interesses expansionistas do governo militar, instaurado no Brasil entre os anos de 1964 e 1985, que se chocou diretamente com as posses territoriais indígenas, bem como os constantes conflitos travados atualmente por grande parte dos povos indígenas para que os seus di-

---

13 Essas biografias podem ser encontradas por meio de matérias, entrevistas e artigos disponibilizados em diversas páginas eletrônicas de entidades representantes do movimento negro, por exemplo, no site do *Geledes*, da *Casa de Cultura Mulher Negra* e da página *Mulheres Negras: Do Umbigo para o Mundo*, bem como em documentários disponíveis no *Videocamp*.

14 A título de exemplificação podemos citar o canal no *Youtube* *AD Junior – Descolonizando* que oferece vídeos em que o Ad Junior, criador da página, problematiza questões históricas e atuais relacionadas a população negra brasileira, esse canal está disponível no link: [https://www.youtube.com/channel/UCp82xap4vLMay1\\_dvt2QpkQ](https://www.youtube.com/channel/UCp82xap4vLMay1_dvt2QpkQ) (acesso em 20 de março de 2018). Os vídeos *Nunca me sonharam*, disponível no endereço eletrônico do *Videocamp*, e *Pro dia nascer feliz*, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XH\\_u\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XH_u_I), são excelentes recursos para refletir sobre a situação da juventude negra no Brasil, ambos foram acessados em 16 de março de 2018.

reitos à terra, conquistados por meio da constituição de 1988, sejam de fato garantidos. Para a introdução dessa temática em sala de aula, há uma série de documentários, curtas e longas metragens, que podem levar os alunos a visualizarem os conflitos fundiários, envolvendo os indígenas brasileiros em diferentes momentos da história republicana.<sup>15</sup>

É igualmente necessário refletir com os discentes, no decorrer das aulas de História, sobre os interesses na difusão dos discursos que afirmam não haver mais indígenas no Brasil desde o século passado, pois estes não teriam mais as suas características “originais”, teriam sido aculturados, não passando assim de caboclos ou sertanejos pobres. Os alunos devem perceber que os conflitos fundiários entre esses grupos ainda permanecem, tanto porque os indígenas nas últimas décadas estão buscando recuperar os seus territórios, quanto por serem expropriados deles constantemente, sendo o discurso apresentado acima um meio de deslegitimar as lutas pela defesa de seus domínios. No mais, é fundamental que os alunos compreendam que nenhuma sociedade humana é estática, que elas são históricas e por isso passam, constantemente, por transformações e que as mudanças percebidas nas comunidades indígenas brasileiras não os fazem deixar de ser indígenas.<sup>16</sup>

Por meio dessas discussões, é possível introduzir uma nova roupagem ao ensino de História que permita aos alunos visualizarem os povos afro-indígenas como parte integrante da sociedade brasileira, e os problemas sociais que os assolam como sendo de todos os brasileiros, e não apenas deles, contribuindo para que esses discentes tenham uma compreensão mais adequada da realidade atual que os cercam, sendo este um dos objetivos primordiais do ensino dessa disciplina.

### ***O ensino de História na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação***

Casos de intolerância, racismo, preconceito e discriminação têm sido cada vez mais constantes na sociedade brasileira, culminando algumas vezes em atos de violências física, gerando até vítimas fatais. As escolas, como parte integrante da sociedade, não estão isentas dessa realidade, sendo essas ações cotidianas em seu meio e contribuindo para o quadro de abandono e evasão escolar.

15 Listaremos alguns recursos que podem auxiliar nessa abordagem: *A Fronteira invisível* – In: [https://www.youtube.com/watch?v=ajN2Q\\_9j9Jg](https://www.youtube.com/watch?v=ajN2Q_9j9Jg); *Belo Monte - Anúncio de uma Guerra* – In: <https://www.videocamp.com/pt/movies/belo-monte-anuncio-de-uma-guerra-2015>; *Estratégia Xavante* – In: <https://www.videocamp.com/pt/movies/estrategia-xavante>; *O Brasil Grande e os índios Gigantes* – In: <https://www.videocamp.com/pt/movies/o-brasil-grande-e-os-indios-gigantes>; *Vamos à Luta!* – In: <http://videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=39>; *Visita à aldeia Guarani* – In: <https://www.videocamp.com/pt/movies/visita-a-aldeia-guarani>.

16 O documentário *Os Tupinambás: O retorno da Terra* busca analisar essas e algumas outras questões essenciais ligadas aos indígenas brasileiros contemporâneos. Disponível em: <https://vimeo.com/126566470> (acesso em 15 de agosto de 2017).

É evidente que tais práticas não ocorrem apenas dentro da realidade da escola, como também não são oriundas unicamente das relações sociais que se estabelecem nela. Podemos dizer que a escola é atingida pelo racismo ao mesmo tempo em que contribui para sua disseminação. Do mesmo modo, a escola não pode ser entendida como a única responsável pela resolução de tal problemática, tendo em vista sua profundidade em nossa sociedade. No entanto, ela possui um papel primordial nesse processo. A esse respeito, é afirmado por via do parecer CNE/CP 003/2004 (2004, p. 6) e das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do CNE (2004, p. 14, 15) que,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

Nessa perspectiva, a escola ganha centralidade como um instrumento essencial para o combate do racismo e do preconceito étnico-racial devido à percepção “do preconceito como produto de comportamento apreendido no grupo social do qual se faz parte e a partir de ideias e de valores que o dominam” (BRASIL, 2015, p. 8), sendo dessa forma o caráter aglutinador, instrutor e orientador da escola fundamentais para a sua desconstrução.

A educação escolar não pode se manter indiferente ao racismo estrutural da sociedade brasileira, sendo necessário a problematização desse tema e dos casos relativos a ele dentro da sua rotina. A disciplina de História é uma das vias para tal abordagem, e por meio da análise da conjuntura da escravidão negra e indígena brasileira e do processo de abolição desta é possível refletir sobre as marcas que elas deixaram em nossa sociedade, tentando estabelecer uma conexão entre esses acontecimentos históricos e o racismo estrutural que se encontra arraigado na sociedade brasileira.

A discussão sobre racismo em sala de aula costuma ser muito polêmica, tendo em vista que sempre há alguns alunos que negam a sua existência e os que já

vivenciaram ou ouviram algum relato a respeito do racismo e se disponibilizam a compartilhar com os demais colegas. Desse modo, a abordagem relacionada a esse tema pode ser altamente produtiva, em especial, se o professor conseguir estimular o debate e conduzi-lo de modo que os alunos enriqueçam as concepções que trouxeram consigo e desconstruam os seus possíveis preconceitos.

Muitos recursos de multimídia, como vídeos e músicas, buscam provocar questionamentos acerca dessa problemática, podendo ser utilizados para a introdução ou para o encerramento das atividades discursivas em sala de aula.<sup>17</sup> Por meio desses materiais, é possível problematizar a negação do racismo no Brasil, a não representatividade negra na mídia e o seu papel enquanto reprodutora do racismo, o discurso da meritocracia tão propalado nesse país, o processo de construção da identidade negra, e, principalmente, as práticas racistas inerentes à sociedade brasileira. Eles podem ser úteis ainda para a reflexão sobre o preconceito étnico-racial no âmbito escolar, possibilitando a percepção do quão doloroso é esse processo para quem os vivência, o quanto a omissão e o silenciamento dos professores é prejudicial para suas vítimas, e o quanto projetos de valorização da cultura afro-indígena são necessários para a desconstrução do racismo nas escolas, para a valorização e autoidentificação dos estudantes e para o combate à evasão escolar. Por fim, é possível também que eles contribuam para suscitar indignação nos estudantes, gerando assim empatia deles para com as personagens, reais ou fictícias, vítimas desse processo.

A utilização de recursos textuais é igualmente importante para a discussão teórica acerca da relação entre escola e racismo, para a percepção de como as práticas racistas podem se apresentar travestidas de brincadeiras e piadas, para a reflexão sobre o genocídio dessa população e também para explicitar os conflitos étnico-raciais que ainda permeiam as relações sociais atuais. Por meio destes textos, é possível problematizar também a contrariedade e até a certa hipocrisia na negação do racismo no Brasil ao mesmo tempo em que práticas racistas são realizadas explicitamente, bem como é possível se abordar também os estereótipos que são criados sobre os afro-indígenas.<sup>18</sup>

17 Dentre esses destacamos o curta-metragem *Cores e botas* – <https://www.youtube.com/watch?v=L8EYEygU0o>; os documentários *Olhos Azuis, a dor do preconceito* – <https://www.youtube.com/watch?v=mph1tuACRo4e> e o *Você faz a Diferença* – [https://www.youtube.com/watch?v=HNbaI\\_BM8o0](https://www.youtube.com/watch?v=HNbaI_BM8o0); os filmes *Vista minha Pele* – <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM> e *O xadrez das Cores* – <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>; as músicas *Racismo é Burrice* – <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/72839/> e *Racistas Otários* – <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/796245/>; e por fim as performances *Bombril* – [https://www.youtube.com/watch?v=LHV2\\_5naHH8](https://www.youtube.com/watch?v=LHV2_5naHH8) e *White Face and Lond Hair* – <https://www.youtube.com/watch?v=r1WqvnAhE6Q>.

18 Para essa abordagem podem ser úteis os planos de aula *Identidade negra e racismo* – <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-identidade-negra-e-racismo/> e o *Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo brasileiro* – <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-voce-conhece-aquela-a-piada-o-riso-e-o-racismo-a-brasileira/>, bem como as reportagens sobre o assassinato do índio Galdino – disponíveis por meio do link: [https://www.google.com.br/search?q=Assassinato+do+indio+Galdino&rlz=1C1A-VNC\\_enBR568BR579&oq=Assassinato+do+indio+Galdino&aqs=chrome..69i57.17970j04&sour](https://www.google.com.br/search?q=Assassinato+do+indio+Galdino&rlz=1C1A-VNC_enBR568BR579&oq=Assassinato+do+indio+Galdino&aqs=chrome..69i57.17970j04&sour)

Essa abordagem é essencial devido ao fato de o racismo ser um problema latente na sociedade brasileira, vivenciado não só pela população negra, mas também pela indígena, em especial, nas regiões em que eles estão mais presentes. Desse modo, apesar de haver uma produção mais extensa que busca dialogar com o preconceito voltado para a população negra, é possível associar a discussão da discriminação contra indígena a eles também, fundindo e ampliando o debate sobre a discriminação étnico-racial como um todo.

### ***Escola, diversidade, interculturalidade: A construção de caminhos para uma sociedade equitativa e plural***

O projeto de educação para as relações étnico-raciais busca o diálogo entre as diferentes culturas que se fazem presentes na sociedade brasileira. Isso equivale a afirmar que esse projeto educacional, em construção, não requer a exclusão de uma determinada cultura, com as suas respectivas concepções de mundo e histórias, estando voltado na realidade para a incorporação também dos elementos histórico-culturais da população afro-brasileira e indígena e a construção de uma escola pluriétnica que atenda igualmente à demanda de todos que a compõem. De acordo com o estabelecido no parecer CNE/CP 003/2004,

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além dos de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 8).

Esse processo de interculturalidade e interatuação social se dá mediante ao estabelecimento de negociações entre esses grupos para que então se encontre um lugar comum que não privilegie e nem desabone nenhuma das etnias presentes na sociedade brasileira. Compreende-se assim que a proposta não é restringir o ensino às experiências históricas e culturais dos indígenas, africanos e seus descendentes. No entanto, é fundamental reconhecer a centralidade desses povos no que tange a história e a contemporaneidade brasileira.



É notório que esse projeto educacional está, intrinsecamente, relacionado com a formulação de um novo projeto de cidadania, em que todos os que vivem no Brasil se sintam igualmente contemplados e que as desigualdades educacionais, sociais e econômicas sejam corrigidas, isto é, ele visa “não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2004, p. 2).

Para além das temáticas sugeridas acima, diversas outras podem e devem ser incorporadas ao ensino de História. É fato que a carga horária curricular dessa disciplina na educação básica é relativamente curta para o desenvolvimento de muitos conteúdos impostos pelo currículo oficial, e que há uma série de pressões internas e externas advindas, principalmente no ensino médio, da necessidade das instituições de ensino em obterem bons resultados nas avaliações externas, como Enem e vestibulares. Entretanto, cremos que o professor deve se manter autônomo frente à seleção desses conteúdos, e destacar deles o que for relevante também para a formação crítica e cidadã dos estudantes, como preconiza as políticas educacionais atualmente em vigor.

No mais, como já assinalado anteriormente, o trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais não pressupõe, necessariamente, a introdução de novos conteúdos, e sim, uma mudança de perspectiva e postura na forma como eles são tratados, podendo ser acoplados na abordagem já realizada pelo professor.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 9.465/2019**. Brasília, DF, janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer/CNE/CEB 14/2015**. Brasília, DF, novembro de 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Brasília, DF, março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNs**. Brasília, DF, outubro de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 19 abr. 2018.



BRASIL. **Parecer/CNE/CP 003/2004**. Brasília, DF, março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília, DF, janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. **Lei 1.390/1951**. Brasília, DF, julho de 1951. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: Alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. ISSN 1413-7704.

FIGUEIRA, D. G. **História, 3º ano: ensino médio**. São Paulo, IBEP, 2013 – (Coleção Integralis).

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, nov., 1995.

MONTEIRO, J. M. **Tupi, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e Indigenista**. Campinas: Departamento de Antropologia IFCH – Unicamp, 2001.

OLIVA, A.R. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. **Revista África e Africanidades**, ano I, n. 4, fev., 2009.

OLIVEIRA, L. **Tímidos ou Indisciplinados?** São Paulo: MEC, 2007. (Coleção Percepções da Diferença: Negros e brancos na escola).

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005.

SILVA, E. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto da (Orgs.). **O Ensino da Temática Indígena: Subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

SILVA, P. B. G. **Dez anos da lei 10.639/2003: Balanços e perspectivas (mesa-redonda)**. Realização: NAP-Brasil-África / FFLCH – USP, abril de 2013.



## **Seção III**

# **Saberes históricos em diferentes espaços de memória**



# Percursos históricos: uma proposta para o ensino de História a partir do Museu do Ceará e do patrimônio do Centro histórico de Fortaleza

Tiago Aduino Noronha Melo Tavares  
Titus Benedikt Riedl

## Introdução

Um momento desafiador na realização das atividades inerentes ao curso de mestrado do programa ProfHistória foi pensar no desenvolvimento de um produto didático/pedagógico voltado para o exercício do ensino de História.

A partir dessa premissa e com base no tema que se pretendia estudar – o ensino de História no Museu do Ceará – surgiu a ideia de produzir um blog, destinado principalmente a professores de História, com o intuito de propor planos de aula temáticos baseados nos objetos, módulos e narrativas presentes na exposição permanente do museu. Desta forma surgiu o *Blog Olhares Sobre o Museu* (<https://ensinodehistoriaemuseu.blogspot.com>).

As análises realizadas no referido trabalho tiveram o objetivo de apresentar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica baseada na produção de planos para aulas de história integrados ao patrimônio histórico presente no Museu do Ceará e nos equipamentos e espaços públicos e privados que compõem o centro histórico de Fortaleza. Pretendeu-se, portanto, ofertar, por meio do *blog*, uma série de percursos didáticos planejados a partir das temáticas e problematização dos objetos da exposição permanente do Museu do Ceará, além de estabelecer um diálogo entre o museu e o seu entorno.

A proposta constituiu-se mediante a socialização dessas informações utilizando-se de um *blog*, que consiste em uma ferramenta de comunicação digital via internet e que possibilita o acesso dos professores e demais pessoas interessadas no tema, a partir da utilização das ferramentas tecnológicas atualmente existentes, como *notebook*, *tablet* e *smartphone*.

Outro objetivo vinculado ao estudo foi a construção do *blog* enquanto uma ferramenta com potencial para oferecer a professores de História e demais membros da comunidade interessados no tema educação e museus, uma

possibilidade de diálogo e intercâmbio de propostas pedagógicas. Essas propostas teriam o objetivo de fomentar a utilização do Museu do Ceará como ferramenta didática para o ensino de História. Desta forma, intencionou-se colaborar com o incremento da divulgação da atual exposição permanente do museu, ao tempo em que se oportuniza uma maior interação entre a comunidade educativa e a instituição. Cabe destacar que esta proposição se estabelece paralelamente à reflexão sobre a proposta educativa planejada e desenvolvida pelo museu por meio da atuação do seu núcleo educativo.

Para tanto, fez-se necessário realizar um estudo para melhor compreender a trajetória histórica do equipamento, sua interligação com o universo simbólico e identitário local e a sua constituição enquanto centro privilegiado de memória e preservação do patrimônio histórico musealizado. Associado a esses entendimentos, buscou-se refletir acerca da construção dos conceitos expográficos atualmente vigentes para compreender os objetivos narrativos e conceituais que amparam a abordagem museográfica apresentada e, principalmente, as ações voltadas para o público escolar atendido no equipamento.

### **Museu, História e patrimônio: Propostas de roteiros didáticos para o ensino de História**

Todo museu, por natureza, configura-se como um centro irradiador de informação e conhecimento, e a forma como esse processo acontece decorre de escolhas relacionadas ao processo comunicativo. Enquanto equipamento cultural que estabelece um diálogo com a sociedade, os museus dispõem de incontáveis maneiras de realizar uma ou várias ações comunicativas. A interlocução visa estabelecer, através da interação com seu público, a disseminação da informação e do conhecimento a que se pretende.

Os museus são fruto das escolhas efetuadas por aqueles que, em um dado momento e contexto, têm algum poder direcionador sobre a instituição e o exerce orientado por sua carga simbólica, seus valores e conhecimentos previamente adquiridos. A comunicação proposta, portanto, ressona esse conjunto de escolhas, situações e vivências, inerentes às individualidades formativas, ou ao reconhecimento em relação a uma determinada consciência social.

A museologia contemporânea se estabeleceu embasada nas reconfigurações assimiladas pela área, a partir da segunda metade do século XX. A ênfase na elitização dos acervos, até então observada, cedeu lugar para a atenção ao desenvolvimento humano, por meio de uma museologia social. Atrelada a esta mudança, surgiu a necessidade de estreitar um maior diálogo das instituições com o universo educativo. Com base nas novas necessidades delimitadas pela museologia, o conceito de museu teve que alargar seu universo de atuação e

passou a englobar outras questões como a ampliação da concepção de patrimônio, a valorização de outros segmentos sociais não pertencentes às elites políticas e econômicas e a incorporação de um discurso educativo amparado na reflexão e não na contemplação.

A partir da ascensão dessas questões e dos problemas decorrentes dos conflitos bélicos vivenciados no século XX, que resultaram na destruição e pilhagem de muitos museus no mundo, foi criado o Conselho Internacional de Museus – ICOM. Esse conselho surgiu com a responsabilidade de liderar os museus no sentido de serem atuantes na preservação e difusão do conhecimento e com o objetivo de criar parâmetros para a adoção de práticas e procedimentos relacionados aos novos propósitos museológicos. Em 2007, na 21ª Conferência Geral do conselho, realizada na cidade de Viena, o ICOM aprovou uma nova atualização para o conceito de museu.

Um museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e aberto ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 64).

Desde a sua fundação, o Museu do Ceará reproduziu diferentes formas de comunicar uma narrativa histórica a partir da exposição das peças do seu acervo até chegar à exposição atualmente apresentada. Ao longo do tempo, o museu reproduziu a tradição antiquária, baseada em uma mostra de objetos considerados como relíquias capazes de recontar a história. Representou a história *magistra vitae*, com a organização de uma abordagem que priorizava os heróis da pátria, considerados exemplos a serem seguidos pela sociedade. Paralelamente ao contexto de transferência do museu para o Palacete Senador Alencar, entre as décadas de 1980 e 1990, teve início um processo de reflexão e reestruturação influenciado pela museologia contemporânea.

Para o professor Régis Lopes, que foi diretor do Museu do Ceará e um dos historiadores responsáveis pela elaboração da atual exposição permanente, o museu contemporâneo ampliou seu arco de atuação e significado. A partir da assimilação de novas atribuições, as instituições museais suplantaram a função de coleta e exposição de objetos patrimonializados.

Afinal, se é possível definir o museu ideal, deve-se pensá-lo como um centro de estudos dos objetos, que publica e discute pesquisas não só através de textos e cursos, mas sobretudo no próprio discurso que poderá se compor depois que o objeto perde valor de uso para assumir a condição de coisa exposta (RAMOS, 2004, p. 135).

Ainda sobre o museu contemporâneo, o professor e museólogo Ulpiano Bezerra de Menezes ressaltou o papel das instituições de memória enquanto centros de produção de conhecimento e interpretação da sociedade na qual estão inseridas. Essa perspectiva atribuiu aos museus uma função colaborativa em relação a outros espaços institucionais de fomento da ciência, como é o caso das universidades.

Estou convicto de que, no século XXI, os museus não serão espaços anacrônicos e nostálgicos, receosos de se contaminarem com os vírus da sociedade de massas, mas antes, poderão constituir extraordinárias vias de conhecimento e exame dessa mesma sociedade (MENEZES, 1992, p. 14).

Enquanto espaço irradiador de um discurso historicamente construído, a partir da influência do tempo presente e das crenças reconhecidamente válidas para este tempo, o Museu do Ceará caracteriza-se pela constituição de uma trajetória expositiva embasada no conhecimento histórico cientificamente produzido. Este conhecimento chegou às exposições mediante as escolhas realizadas pelos indivíduos responsáveis pela direção, idealização e condução da instituição e refletiu a formação e as influências intrínsecas a esses personagens. A exposição é apresentada ao público a partir de uma idealização pautada no conhecimento histórico construído e torna-se um reflexo da produção e da pesquisa historiográfica, que por sua vez, segundo Certeau:

se articula com um lugar de produção soioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2015, p. 47).

No Museu do Ceará, a organização da exposição tem o objetivo de criar uma representação simbólica de um determinado acontecimento, ou até mesmo, um questionamento, para que, por meio deste, o expectador desenvolva ferramentas que o possibilite criar suas próprias representações. O papel dessa ação mental reverte-se de importância no que concerne ao desenvolvimento de uma comunicação e, no estabelecimento ou estruturação de um determinado conhecimento.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam



[...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1988, p. 17).

Um dos princípios pedagógicos que nortearam a organização da atual exposição do Museu do Ceará foi o trabalho por meio do conceito de objeto gerador. A criação dessa concepção está diretamente influenciada pelos fundamentos da obra do educador Paulo Freire quanto à necessidade de relacionar as experiências de vida com a aprendizagem que se pretende ensinar. Esse conceito tem como base a crença de que a leitura de mundo antecede a leitura das letras.

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras (FREIRE, 1990, p. 32).

Inspirado neste princípio e no diálogo com a museologia contemporânea, o conceito de objeto gerador busca “desenvolver o saber histórico através dos objetos” (RAMOS, 2004), que problematizados auxiliam na compreensão de conceitos como historicidade e múltiplas temporalidades.

O trabalho com o objeto gerador parte de exercícios que enfocam a experiência cotidiana e insere-se, portanto, na pedagogia da provocação, como diria Paulo Freire. A partir do vivido, é gerado o “debate de situações desafiadoras” (RAMOS, 2004, p. 34).

Desta forma, a exposição, juntamente às ações de mediação e de formação de professores, objetiva ofertar uma experiência de contato com os objetos musealizados que proporcione o desenvolvimento de noções históricas complexas e reflexões acerca dos usos, transformações e interações que perpassam a historicidade das coisas.

Na multiplicidade dos tempos, interessa esmiuçar as várias dimensões sociais que caracterizam a criação e o uso dos objetos. Torna-se fundamental estudar como os seres humanos criam e usam objetos. Por outro lado, é igualmente necessário refletir sobre as formas pelas quais os objetos criam e usam os seres humanos (RAMOS, 2004, p. 36).

Ao proceder a análise acerca do museu, ficou evidente que sua estratégia e organização expográfica estava plenamente voltada para uma interação mediada a partir de uma visita presencial. Mesmo dispondo de um site na internet vinculado à página oficial da Secretaria de Cultura do Ceará – SECULT e de uma conta oficial na rede social *Facebook*, estas ferramentas apenas apresentam elementos relacionadas aos horários de funcionamento, formas de acesso, localização, contato e algumas informações acerca do acervo, da história e das exposições existentes. Não há, portanto, um canal ou ferramenta que possibilite ao público a realização de uma visita virtual.

Essa constatação fortaleceu a proposta de criação do *blog* enquanto uma ferramenta de socialização de propostas didáticas integradas ao patrimônio do centro histórico de Fortaleza, a partir das exposições apresentadas no Museu do Ceará. Cabe ressaltar, no entanto, que o *blog* não tem a pretensão de se estabelecer como ferramenta de acesso virtual à exposição do museu, mas sim, um instrumento de socialização de propostas de percursos didáticos a partir da exposição, dos temas e do acervo da instituição.

A criação de materiais didáticos com acesso via ferramentas virtuais da *internet* representa uma busca de renovação das formas de comunicação e interação com o público. Uma característica positiva nesta forma de publicação reside na amplitude do alcance do material postado e a possibilidade de fazer essa comunicação chegar a muitas pessoas, o que representa uma transformação na interação e nas trocas simbólicas com esse público. Outro fator relevante nesse contexto é a facilidade de acesso e divulgação desse material junto ao público interessado, que tem a oportunidade de conectar-se por meio de variadas ferramentas tecnológicas, que cada vez mais se popularizam e se inserem no cotidiano das pessoas, como por exemplo os *smartphones*.

Em face desses acontecimentos e da realidade observada no Museu do Ceará, que não disponibiliza uma interface de acesso via plataformas digitais, a oferta do *blog*, mesmo que não tenha a pretensão de se configurar como um instrumento institucional voltado à catalogação e difusão do acervo, representa uma alternativa para o exercício do diálogo pedagógico com educadores, por intermédio da *internet*.

Alguns museus no Brasil disponibilizam ao público ferramentas de visita virtual em seus sites. Destaca-se nesta ação o Museu Casa de Portinari, em Brodowski, interior de São Paulo, e o Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba. Há também o Museu Virtual de Brasília, que, como fica explícito em sua denominação, não possui uma sede ou acervo físico e existe somente na *internet*. Em todos esses exemplos, o público tem a possibilidade de realizar um passeio pelo acervo em exposição, na sede das instituições, por meio da disponibilização de imagens em 360 graus, acompanhadas de legendas com informações relacionadas às imagens.

Não se defende aqui a substituição da visita presencial e o esvaziamento de seu significado e importância. Esta permanece insubstituível quanto à aproximação com as peças em exposição, à influência estética proporcionada pela iluminação, à visão geral do conjunto da exposição e à estrutura da edificação, quando se trata de um museu localizado em um prédio com significativo valor histórico. Possibilitar uma visita virtual significa abrir as portas do museu para o mundo e permitir que um número maior de pessoas conheça os acervos e as exposições, fato que inclusive serve de estímulo para a concretização de uma visita presencial.

Em oposição às vantagens enumeradas, quanto à utilização da *internet* como ferramenta de diálogo educacional, destaca-se a dificuldade de ser visto no universo da informação virtual, caracterizado pelo excesso de canais de informação e, talvez por isso, marcado pela velocidade com a qual os usuários interagem com essa informação, seja para consumi-la, seja para descartá-la.

De toda forma, a oferta de conteúdos didáticos mediante as ferramentas possibilitadas pela *internet* atua em favor de uma dinamização da comunicação e da interação simbólica entre instituições e os sujeitos sociais que a elas recorrem.

Esta ampliação das possibilidades de conexão entre museu e público, proporcionadas pela criação de mecanismos de comunicação via mídias digitais, deve se realizar levando em conta o não esvaziamento de sentido do material exibido, a proposta expográfica e a narrativa instituída. Deve-se evitar uma banalização dessa relação sob o risco de direcionar a conexão para uma lógica que não garanta o entendimento e, tampouco, produza sentido a partir da proposta estabelecida pelo equipamento.

Vale ressaltar o reconhecimento ao poder de significação individual de cada pessoa que estabelece uma interação com os objetos ou exposições nos museus, seja a partir de uma visita física ao espaço, seja pelo acesso de algum mecanismo tecnológico de comunicação. Em todos os casos, as significações produzidas se estabelecem como resultado de influências e relações que precederam a realização do contato. Estas são muito particulares a cada indivíduo, em suas intencionalidades, interesses e conhecimentos previamente estabelecidos, tudo isso relacionado a configuração mental produzida a partir do contato.

O museu formula e comunica sentidos a partir de seu acervo. O público, sujeito criativo, redefine o discurso museológico ao interpretar e (re)significar. O público, então, faz circular o novo discurso em seu cotidiano. No entanto, o público não se faz sujeito sozinho, ele se faz sujeito na relação com os profissionais de museus, sujeitos também, pois ninguém significa sozinho (CURY, 2006, p. 76).

A comunicação de um museu, por meio de uma plataforma digital via *internet*, não garante uma intervenção eficaz quando se tem o objetivo de produzir um conhecimento histórico. A relação mediada virtualmente não pode ser estabelecida por intermédio de uma mera exibição de objetos e suas descrições, sob pena de se incorrer no regresso ao tempo que as instituições museais apresentavam coleções particulares, destinadas à contemplação de um seletivo grupo, o qual tinha relação com os objetos expostos, que, por sua vez, passavam a exibir uma sacralidade.

Pensar desta forma remete ao tempo em que uma exposição caracterizava-se como um instrumento a serviço da mera contemplação e da divulgação de curiosidades. Encarcerada em um gabinete e, normalmente, devotada ao culto de fragmentos da história ligada aos grupos seletos, era por eles valorizada e difundida, como exemplo para o todo e para todos. Ao visitante não era ofertado o estímulo a reflexão, a dúvida e a realização de inferências, a partir de provocações intencionais, para a construção de um conhecimento, para o desenvolvimento do conceito de patrimônio, de identidade e para a valorização cultural.

Surge, portanto, como importante demanda na contemporaneidade, a significação do conceito comunicacional dos museus, pois, como afirma Giselle De Conte Gubernikoff, em ensaio publicado na *Revista Estética*, em 2017:

Mudanças estão sendo impostas aos museus diante da necessidade de adequarem-se e inserirem-se em uma sociedade marcada pelo surgimento de novas tecnologias, que valorizam a informação, gerando novos sentidos, novas reflexões e, consequentemente, mudanças em suas práticas. O fato de a exposição museal ser encarada como um processo de comunicação a introduz naturalmente neste fenômeno, reorganizando as práticas museológicas (GUBERNIKOFF, 2017, p. 12).

Enquanto uma instituição que se manifesta por meio preocupação com a geração de informação, a partir do que se expõe, os museus ganham, com o incremento da tecnologia da informação, a possibilidade de agregar um novo público e uma nova ferramenta de comunicação. A *internet* permite ao museu perpassar as barreiras estabelecidas pela limitação física, geográfica e econômica. Agregar a utilização dessas ferramentas ao contexto já estabelecido, sem descaracterizá-lo, possibilita o diálogo com novos grupos gestados nesse universo e por ele mais atraído.

Como mencionado anteriormente, um dos elementos que motivou o pensar sobre este produto foi a percepção da ausência de uma política institucional, voltada para uma interação com profissionais da educação e com o público em geral, mediante a utilização de ferramentas tecnológicas e da comunicação proporcionada pela *internet*. Verificou-se que esta interação ocorre

a partir da realização de eventos e da estruturação de uma organização voltada para o diálogo com os visitantes por meio da qualificação da visita mediada pelos educadores do núcleo educativo do museu.

Associada a essa questão, o desenvolvimento do produto teve o objetivo de construir uma proposta que permita a integração dos objetos, módulos e narrativas históricas presentes no Museu do Ceará a outros equipamentos culturais, logradouros e espaços de memória existentes no seu entorno, no centro histórico de Fortaleza. Um dos objetivos dessa abordagem é o de propor um olhar sobre o museu, colocando-o como instrumento de memória interligado ao restante da cidade, e não apenas como um espaço onde essa memória foi depositada, ao longo dos anos, por personagens que tiveram em suas mãos o poder de selecionar o que deveria ter visibilidade na posteridade.

Essa reflexão se faz por se acreditar que, no contexto atual, no qual as pessoas lidam com um grau de conectividade virtual cada vez maior, criar esses canais de comunicação, diálogo e divulgação possibilita a ampliação de informações sobre a instituição para um público mais abrangente, além de permitir o acesso a quem está geograficamente distante e gerar um maior estímulo ao conhecimento do equipamento.

Não se pretende, contudo, negar a importância e o impacto proporcionado pelo projeto expográfico e comunicativo atual e pela visita presencial ao equipamento. Esta experiência se configura como foco principal e motivo fundante da existência do museu. Portanto, não houve, no desenvolvimento da proposta, a intenção de desqualificar a maneira como o museu apresenta seu acervo ao público. As reflexões propostas têm o objetivo de embasar a importância da ampliação das possibilidades de comunicação da instituição com o público, e particularmente neste trabalho, com profissionais da educação interessados na temática ensino de História e museu.

Almejou-se a construção de uma ferramenta que possa conectar professores e estudantes em torno do desenvolvimento de práticas didáticas e pedagógicas de utilização do museu como instrumento que instigue o interesse ao debate histórico, principalmente no contexto da educação básica.

O produto em questão consistiu na construção e postagem de quatro roteiros didáticos. Os itinerários foram planejados com o objetivo de integrar os temas abordados na exposição permanente do Museu do Ceará a espaços públicos e equipamentos culturais que compõem o seu entorno, no centro histórico de Fortaleza. Estes roteiros foram descritos em forma de texto e postados no *blog*, juntamente a outros elementos, como imagens, mapas, vídeos, artigos e informações complementares a realização do itinerário didático.

O objetivo é fazer do blog um portal destinado à postagem periódica de novos roteiros didáticos e sugestões de abordagem pedagógica e metodológica,

com base na formulação de novas propostas. Também se objetiva a socialização de material didático, artigos, imagens, vídeos, podcasts e outros elementos relacionados aos temas abordados nos roteiros e que tenham um potencial de colaboração pedagógica junto às propostas didáticas formuladas. Salienta-se outro intuito, que é a criação de mecanismos de interação com os visitantes do *blog*, no sentido de possibilitar a colaboração destes, por meio da sugestão de roteiros, temas, atividades e materiais relevantes de serem incorporados à ferramenta, tornando-a colaborativa.

Os roteiros propostos abordam temas relacionados à abolição dos negros escravizados no Ceará, à relação da História com a produção literária, científica e cultural e às transformações e permanências observadas na constituição da cidade de Fortaleza a partir de um olhar sobre o centro da cidade. Essas temáticas encontram-se encaixadas nas propostas dos itinerários didáticos que têm as seguintes denominações: Abolição no Ceará: entre a luta e o esquecimento; A literatura nos redutos intelectuais; A expressão da cultura popular na literatura cearense e olhares sobre Fortaleza.

A elaboração dos roteiros e todas as sugestões complementares, como atividades e problematizações, foram planejadas a partir da realidade e dos pressupostos didáticos relacionados ao ensino médio da educação básica. Realizar estes itinerários da forma como foram concebidos constitui a significação de metodologias e abordagens inerentes às complexidades relativas a esta etapa educacional. Este fato, porém, não impossibilita a aplicação junto a alunos de outras etapas da educação. Para tanto, faz-se necessária a reconfiguração de determinadas situações, para que se contemplem as especificidades de uma outra faixa etária ou etapa educacional.

Para a efetiva realização das propostas, alguns desafios apresentam-se ao professor que media a visita. A busca por uma abordagem menos formal dos temas históricos, quando se está visitando um museu com alunos, é um desses desafios. É significativo refletir sobre esta questão, pois se deve levar em conta que o papel das instituições de memória não se resume apenas a salvaguarda dos objetos, ideias e sentimentos ligados a acontecimentos relevantes para a sociedade. Estas instituições também são espaços de pesquisa, de produção e disseminação de conhecimento, de entretenimento para a sociedade e de fomento a atividades correlatas, como o turismo.

A sensibilidade do educador, seja ele professor da turma ou mediador da instituição em visita, é fundamental na realização da mediação de uma visita que tem como pressuposto a construção de um conhecimento. “O educador de museu poderá aumentar a capacidade de compreensão dos visitantes adaptando e esclarecendo os códigos da exposição de acordo com o interesse e o perfil do público-alvo” (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2002, p. 108).

Por conta da complexa variedade de objetivos, um museu não é pensado apenas para contemplar os anseios de um professor de História que busca qualificar a sua abordagem didática. Ele assume o desafiador compromisso de conectar todos os diferentes interesses em uma proposta que os contemple, conforme explicita Ulpiano Bezerra de Menezes, ao afirmar que:

por sua natureza mesma, o museu tenha algo a ver com o universo do conhecimento. Isto não significa atrelá-lo exclusivamente a esse universo. Não ignoro as tarefas educacionais do museu (mas se não tiverem como referência o conhecimento, tratar-se-á de mera doutrinação), a fruição estética, o lúdico, o afetivo, o devaneio, o sonho, a mística da comunicação e da comunhão, a curiosidade, a necessidade de mera informação e assim por diante (MENEZES, 1994, p. 10).

Outro desafio a se destacar está relacionado à preparação necessária para a realização da atividade. Comum a todos os roteiros didáticos e temáticas propostas, o planejamento da atividade, a partir da escolha dos locais a serem visitados e dos temas a serem debatidos, deve preceder a preparação da turma. A ideia de antecipar aos alunos informações, questionamentos, imagens e análises potencializa o momento da visita e, principalmente, possibilita o desenvolvimento da curiosidade e da cultura da pesquisa prévia. Essas ações permitem a aquisição de conhecimentos que podem ser mais bem debatidos e aprofundados com o contato mais próximo, possibilitado pela experiência sensorial vivenciada na visita aos espaços de memória ligados às temáticas estudadas e abordadas.

A preparação dos alunos pode ser realizada de várias maneiras. O professor pode desenvolver uma aula introdutória para apresentar o roteiro a ser realizado e as temáticas a serem abordadas ao longo do trajeto. Pode também propor aos alunos a efetuação de uma pesquisa prévia, dividindo os temas e espaços a serem percorridos entre diferentes grupos, e posteriormente, reservando um espaço da aula para que cada grupo apresente aos demais as conclusões acerca das temáticas pesquisadas. Sugerir que cada grupo fique responsável pela realização da mediação de uma determinada parte do roteiro traçado, o que estimula os alunos a pesquisarem o universo a ser explorado, apresentado e questionado perante os colegas. Cabe também a formulação e apresentação de indagações sobre os temas e contextos explorados ao longo do roteiro para posterior confronto das questões durante a realização das visitas e debates.

Além dessas possibilidades de preparação dos alunos, cada professor interessado em realizar esse tipo de atividade deve pensar em uma metodologia de abordagem das temáticas e questões que privilegie a atuação e o protagonismo dos alunos. Portanto, deve-se estimular os discentes para que estes realizem

pesquisas, proponham temas e problematizações e apresentem resultados e conclusões. É importante criar maneiras de aproximação deles com os objetivos que se pretendem alcançar para que tenham a oportunidade de se empoderar dos assuntos e temas, assim como opinar e propor elementos, a partir dos seus pontos de vista e interesses. Dessa forma, o professor disponibiliza espaço para atuação dos jovens para que apresentem questões mais ligadas às suas preocupações e ao seu universo simbólico.

É importante ressaltar que a realização destas atividades tem a finalidade de estabelecer uma relação entre a aula externa, realizada por meio do roteiro didático, e a vivência cotidiana da sala de aula. Esta relação torna-se importante para que o grupo de alunos não perceba o roteiro didático como um apêndice do contexto educativo, ao qual não será atribuída uma importância de compreensão e uma necessidade de avaliação do conhecimento construído. Pelo contrário, a realização de atividades de campo deve ser revestida de relevância pedagógica para o efetivo alcance dos objetivos pensados. Dessa maneira, essas atividades necessitam de um cuidadoso planejamento, pois, além de possibilitar uma relação diferenciada de construção de sentido acerca do conhecimento, também representam uma oportunidade de apresentar aos jovens uma série de espaços, equipamentos, temas e possibilidades de pesquisa, mediante uma metodologia que quebra momentaneamente a rotina espacial e didática vivenciada no dia a dia da sala de aula.

A proposição do primeiro roteiro pedagógico, denominado *Abolição no Ceará: Entre a Luta e o Esquecimento*, parte de um tema que ocupa um importante espaço na exposição permanente do museu do Ceará e na construção da identidade do povo cearense, que é o pioneirismo na implementação da abolição dos escravos no final do século XIX. Com a narrativa descrita abaixo, o museu apresenta ao público o módulo *Escravidão e Abolicionismo*, por meio da exposição de variados objetos, que são organizados com o objetivo de estimular um debate sobre os acontecimentos que marcaram esse processo, no Ceará e no Brasil, e os seus desdobramentos junto às populações diretamente afetadas por este contexto.

O Ceará foi a primeira província a libertar os escravos, em 1884, ficando conhecida como “Terra da Luz”. Por causa disso, objetos de abolicionistas e instrumentos para torturar os cativos foram doados ao museu. Pedços do passado que, no presente, podem gerar reflexões sobre os limites do humanismo abolicionista e a participação dos negros na história do Ceará, em sua dimensão econômica, social e cultural. Por outro lado, colocam-se em evidência as atuais formas de exploração do trabalhador, inclusive no âmbito da escravidão contemporânea (RAMOS; SILVA FILHO, 2007, p. 456).



A ideia inicial de proposição desse roteiro teve como base a observação de algumas questões consideradas importantes de serem abordadas. A primeira tem relação com a relevância do debate sobre os movimentos que defendiam a abolição no Estado. A segunda está relacionada ao entendimento sobre as formas de resistência construídas pelos povos escravizados e pelo estabelecimento de uma relação entre essa resistência e o movimento abolicionista. Neste ponto, o objetivo recai sobre a necessidade de compreender a resistência como uma ferramenta de combate e contraposição à escravidão. Outro ponto considerado relevante relaciona-se à perpetuação de uma narrativa que coloca a libertação dos escravos, como fruto de uma atuação estabelecida pelos grêmios e associações abolicionistas, excluindo desse contexto a importância da participação dos negros. Uma última questão abordada está ligada à possibilidade de explorar, a partir do próprio museu, outros espaços urbanos que apresentam vinculação com o tema proposto, como a Igreja do Rosário, santuário católico vizinho ao museu e o Passeio Público, logradouro importante para o contexto histórico e social de Fortaleza.

A possibilidade de abordagem interdisciplinar do tema, por meio da incorporação de questões ligadas a outras disciplinas, como Geografia, Sociologia, Literatura e Artes, apresenta-se como outro elemento relevante de ser mencionado. O desenvolvimento de uma estruturação urbana segregacionista, a partir do panorama geográfico, a observação sobre a formação de uma identidade cultural, sob a ótica da Antropologia e a produção literária contextualizada ao tema, representam áreas do conhecimento importantes para a compreensão do complexo processo de constituição do conhecimento histórico.

Para a execução desse roteiro, propõe-se a realização de um trajeto de aproximadamente dois quilômetros, que, a partir do Museu do Ceará, percorre a Igreja do Rosário e o Passeio Público. Esse percurso foi planejado para ser executado em um intervalo de duas horas, já levando em conta o tempo necessário para os deslocamentos. Cabe ressaltar que esta é uma proposta, dentre muitas outras possíveis, cabendo aos professores a análise para decisão sobre o cumprimento integral do roteiro ou a adaptação deste, a partir dos seus objetivos pedagógicos e condições para realização.

Outro elemento a ser ressaltado reside no fato de ser esta uma proposta inicialmente planejada para ser executada com alunos do ensino médio, porém, ela pode facilmente ser adaptada, nos seus aspectos didáticos, temáticos e de percurso, para discentes oriundos das demais etapas da educação básica.

Por meio da realização desse itinerário, pretende-se estimular nos alunos a reflexão sobre diversos temas e questões importantes para a formação de uma compreensão do processo abolicionista realizado na segunda metade do século XIX no Brasil. A participação das populações afrodescendentes nesse contexto e a ausência de reconhecimento acerca dessa participação ao longo da história, as formas de resistência implementadas pelos povos escravizados,

sua influência na configuração cultural brasileira, os limites do humanismo abolicionista no Ceará e as maneiras de exploração análogas à escravidão praticadas na contemporaneidade são elementos possíveis de serem abordados ao longo do roteiro, a partir das necessidades e objetivos pensados por cada professor que decida realizá-lo.

Pretende-se, como estratégia metodológica, propor a reflexão sobre o tema a partir da contextualização dos objetos e espaços apresentados e da provocação por meio de diversas indagações acerca do tema, por exemplo: Qual o papel dos povos afrodescendentes no processo abolicionista realizado no Ceará? A partir de que momento torna-se interessante, para determinados segmentos sociais o fim da escravidão no Ceará? Como o processo abolicionista realizado aqui contribuiu para a edificação de uma narrativa histórica fundada no ideal de liberdade e igualdade? Como se constrói o mito do *Ceará Terra da Luz*? Qual a importância do personagem Chico da Matilde (Dragão do Mar) no contexto da luta pela liberdade das populações escravizadas? Como a segregação social se institucionalizava através de uma arquitetura urbana excludente e separatista? Quais as formas de exploração, análogas à escravidão, que podemos observar na atualidade?

A proposta consiste em associar a visita e a contemplação de determinados espaços, contextos e objetos ao estímulo à reflexão e a proposição de explicações históricas a partir de indagações.

É interessante que os questionamentos e os debates aconteçam após a realização de uma contextualização, que, em alguns casos, poderá ser realizada pela instituição visitada, como no Museu do Ceará, que dispõe de um núcleo educativo. Em outras instituições e espaços, o professor que acompanha o grupo ficará responsável por realizar esta ação, como é o caso da visita à Igreja do Rosário e ao Passeio Público.

Portanto, proporcionar aos alunos da educação básica uma proposta pedagógica a partir desses princípios pode contribuir para estímulo no desenvolvimento do senso de preservação da memória social, que por sua vez fortalece a construção de um conceito de cidadania e identidade nacional plural.

Consideramos que a escola e, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o locus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social (ORÍÁ, 2002, p. 130).

O segundo e o terceiro roteiro didático proposto no *blog* foram planejados a partir da sala de exposição do Museu do Ceará dedicada à produção literária, denominada Artes da Escrita. Neste espaço, a exposição permanente do museu apresenta ao público um conjunto de objetos vinculados à produção literária desenvolvida por autoras e autores cearenses e a agremiação literária surgida no final do século XIX, denominada Padaria Espiritual, que obteve destaque no cenário literário através da publicação do jornal *O Pão*.

Por conta das inúmeras possibilidades de articulação desta temática com os variados equipamentos culturais existentes no entorno do Museu do Ceará, como a Academia Cearense de Letras, o Instituto do Ceará, a Casa de Juvenal Galeno e o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura e da impossibilidade de realização de um itinerário didático que contemple a visita qualitativa de todos esses equipamentos, decidiu-se abordar essa temática por meio de dois roteiros: A literatura nos redutos intelectuais e a expressão da cultura popular na literatura cearense.

A divisão decorre da observação do tempo necessário para o cumprimento das propostas pensadas para cada local visitado, bem como das atividades a serem realizadas pelos alunos. A proposta pode ser realizada pelo professor em dois dias seguidos, ou alternados, como também se pode optar por uma ou outra abordagem a partir da necessidade e objetivos pensados pelo professor.

No Museu do Ceará, o módulo Artes da Escrita tem início com a proposição da seguinte reflexão, em um texto exibido na parede, próximo a entrada do ambiente:

Vários objetos de escritores foram doados ao Museu do Ceará, formando um conjunto de fragmentos do passado que testemunham a determinação de homens e mulheres para mostrar a força da escrita. Movimentando-se na arte e na ciência, esses militantes da palavra enfocaram problemas, fizeram denúncias e apontaram soluções. Fizeram da escrita uma forma de anúncio e denúncia.

É impossível citar todos em pouco tempo, mas alguns logo se destacam no plano nacional: o romantismo de José de Alencar, com a grandiosa mitologia de Iracema; a pesquisa histórica de Capistrano de Abreu para se entender a formação do Brasil; a contribuição de Clóvis Beviláqua para as ciências jurídicas; a criação do Museu Histórico Nacional por Gustavo Barroso; os estudos antropológicos de Tomás Pompeu Sobrinho; a crítica literária de Araripe Júnior.

Dias da Rocha fundou no final do século XIX um Museu Histórico Natural. O barão de Studart ampliou e aprofundou a pesquisa sobre a história do Ceará. Eusébio de Sousa, em 1932, organizou o Museu do Ceará. Martins Filho criou a Universidade do Ceará no início dos anos 1950.

E há mais, muito mais: as propostas inovadoras da Padaria Espiritual e a literatura de Leonardo Mota, Rachel de Queiroz, Moreira Campos, Patativa do Assaré e João de Cristo Rei.

Muitos escreveram sobre o problema das secas, como o senador Pompeu, Rodolfo Teófilo e Joaquim Alves. Outros foram jornalistas destemidos, como Padre Mororó ou João Brígido.

Além de objetos pessoais, há pinturas a óleo realizadas pelo poeta Otacílio de Azevedo e folhetos de cordel. Esse módulo é, portanto, um caleidoscópio de traços e pistas sobre a potência criadora da letra gravada no papel (RAMOS; SILVA FILHO, 2007, p. 456).

A partir deste texto introdutório, o museu apresenta aos visitantes um contexto relacionado aos acontecimentos representados na exposição. Por intermédio da exibição dos objetos, a proposta apresentada visa expor ao público alguns fragmentos da vida e obra de renomados escritores que obtiveram projeção no plano local e nacional. Há também uma intenção de ressaltar a importância do Ceará no contexto literário do Brasil.

Assim como em toda a exposição, este espaço privilegia ao professor a possibilidade de realizar uma abordagem didática baseada no conceito do objeto gerador. Influenciado pela obra do educador Paulo Freire, o professor Régis Lopes, diretor do museu na época em que a atual exposição foi planejada e constituída, implementou uma abordagem que defende a relação entre o visitante e o objeto. O expectador é convidado a construir uma narrativa histórica a partir da leitura dos objetos.

Em certo sentido, a pedagogia do diálogo contida na “palavra geradora” constitui uma fonte de inspiração para o papel do museu no ensino de história. É plausível defender que uma das possibilidades para o início da “alfabetização museológica” pode ser o trabalho com objetos geradores (RAMOS, 2004, p. 32).

Em uma visita mediada, o professor, a partir da definição dos objetivos, desempenha o papel de mediador da interação dos alunos com os objetos. As problematizações e os questionamentos têm a função de estimular o desenvolvimento de um olhar investigativo e curioso, que não permita que a visita se caracterize como uma mera contemplação ou um ajuntamento de informações.

Outra característica nesta parte da exposição está relacionada à diversidade de áreas literárias em que houve a atuação de autores cearenses, conforme explicita o texto introdutório. Essa diversidade é percebida ao serem apresentados objetos e personagens com uma produção vinculada às mais variadas áreas do conhecimento, como a prosa, a poesia e a literatura científica, expressa através da História, Antropologia e Ciências Jurídicas, assim como a literatura popular de cordel.

Desta forma, o módulo apresenta os autores ao público visitante, com o objetivo de debater as realizações implementadas e a importância da produção literária para o desenvolvimento da cultura e da ciência local.

Outra abordagem relevante no módulo está relacionada à Padaria Espiritual, agremiação literária surgida em Fortaleza na última década do século XIX. A partir da exposição da bandeira com o emblema do grupo, de fotografias dos integrantes e de trechos do regulamento que ditava as normas da agremiação, o movimento é apresentado como fruto de uma intelectualidade inquieta, vanguardista e, sobretudo, irreverente. Essa abordagem busca demonstrar certa espontaneidade desenvolvida pelos membros da agremiação frente a uma tradição literária fortemente caracterizada pelo apego à forma e ao rigor linguístico e estilístico.

Para a execução dos dois roteiros propostos, a partir da temática Literatura no Ceará, algumas ações podem representar uma qualificação na realização da atividade, como a efetivação de um planejamento prévio que busque integrar a visita ao contexto a ser trabalhado em sala de aula. No caso específico desta temática, torna-se muito relevante a realização desse planejamento em conjunto com um professor de Língua Portuguesa, pois essa troca de experiências e conhecimentos pode representar uma potencialização do olhar e entendimento do professor de História para o universo da Literatura e, por meio desse planejamento, amplifica-se o potencial pedagógico de abordagem da temática.

Para utilizarmos o museu em sala de aula é preciso ter em mente que a visita se inicia muito antes do professor e seus alunos chegarem ao museu. E se estende para além deste momento. Acreditamos que a qualidade da atividade e seu significado pedagógico dependem da qualidade do cuidado do professor no momento do planejamento da atividade (PACHECO, 2012, p. 68-69).

Além disso, outra ação que tem impacto positivo na execução dos itinerários é a participação direta de um professor da área de linguagens e códigos para auxiliar a mediação das questões e problemáticas mais diretamente ligadas e afetadas pelo contexto da Literatura. Esta participação possibilitaria o exercício da interdisciplinaridade mediante a co-mediação das visitas e agregaria conhecimento específico às reflexões relevantes acerca da temática.

O quarto roteiro didático, denominado Olhares Sobre Fortaleza, surgiu da observação do módulo do Museu do Ceará denominado Fortaleza Imagens Da Cidade. Neste espaço, a exposição problematiza a maneira como a cidade, desde o início da colonização europeia, foi se construindo. Essa construção estrutural e cultural ocorreu a partir da necessidade de ocupação e defesa do território, das influências exercidas pelas ações e omissões do poder público,

pela espírito modernizador de uma elite desejosa de olhar a cidade como espelho da França. Também foi fruto da ação de uma população diversa que, a despeito das ações infraestruturais e sociais relacionadas com a racionalidade científica e o controle comportamental, não deixou de exercitar e explicitar sua essência, suas contestações e suas contradições.

Este roteiro didático tem o objetivo de apresentar algumas questões relacionadas à constituição da cidade de Fortaleza, a partir do estabelecimento de problematizações relacionadas aos locais e equipamentos visitados. O itinerário proposto tem início no módulo Fortaleza Imagens da Cidade, do Museu do Ceará, seguido da visita à Praça do Ferreira, considerada o coração da cidade, e termina com a visita ao Sobrado Dr. José Lourenço, situado na rua Major Facundo, também no centro da cidade.

Cabe salientar que a análise da construção urbana de Fortaleza aqui proposta tem o objetivo de refletir sobre as transformações urbanas implementadas a partir das ações de mudança estrutural da cidade, suas reformas, adequações, ordenamentos e construções. Objetiva ainda analisar os impactos provocados nos hábitos urbanos, no desenvolvimento cultural da população e, sobretudo, na constituição de uma cidade extremamente desigual do ponto de vista socioeconômico.

Pretende-se também analisar as transformações que a cidade sofreu em decorrência do surgimento de novas demandas de ordem estrutural, econômica, cultural e simbólica, como o surgimento dos conjuntos habitacionais, a realização de reformas viárias para abertura e alargamento de avenidas e a remoção de moradias para ceder espaço a novas vias e empreendimentos. Nesse contexto, obras são realizadas, espaços são ocupados ou abandonados, famílias são removidas de seus lares, equipamentos são criados para permitir a manifestação cultural da sociedade e ordenamentos são construídos socialmente ou impostos para legitimar a ação do poder público. “Em sua trajetória, Fortaleza tem sido local de construção e destruição, de experimentação, adquirindo imagens extremamente cambiantes, com mudanças aceleradas de sua estrutura, forma e perfil” (SILVA, 2005, p. 25).

Para articulação deste roteiro com o contexto didático vivenciado na sala de aula, propõe-se a realização de um trabalho com os alunos por meio do exercício da linguagem fotográfica. A opção por esta atividade decorre de dois motivos. O primeiro está associado às facilidades existentes na atualidade, possibilitadas pela difusão da fotografia após a popularização dos *smartphones*, fato que tornou mais fácil e barato a realização de uma proposta de atividade com uso dessa linguagem. O segundo motivo decorre da importância dessa linguagem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à sensibilidade estética, à criatividade, ao aprimoramento do olhar sobre o cotidiano,

à interpretação social através de uma linguagem não verbal e à integração da História com a Arte.

Para concretização desta proposta, faz-se necessária a realização de uma sensibilização para o olhar fotográfico em um momento anterior à visita. Sugiro o termo sensibilização devido ao professor não ter necessariamente o domínio dos conhecimentos técnicos sobre a linguagem fotográfica. Esta sensibilização deve ser feita a partir de uma aula em que se apresente aos alunos algumas fotografias, que permitam ao professor exemplificar uma relação entre imagem, memória e sociedade. Esta apresentação pode ser feita com a seleção de fotografias que facilmente são encontradas na *internet*, ou até mesmo folheando o livro didático de História dos alunos, que já apresenta variadas imagens atreladas a uma narrativa histórica. Saliento que esta atividade não tem o objetivo e a pretensão de ser uma oficina fotográfica. A ideia é desenvolver uma ação que aproveite uma ferramenta extremamente relacionada ao cotidiano dos alunos para o desenvolvimento de um olhar diferenciado sobre a História e o mundo que os circunda.

Propõe-se, portanto, que, ao longo das visitas, dos debates e das reflexões, os alunos, divididos em alguns pequenos grupos, façam registros fotográficos dos locais, de situações, de interações sociais, enfim, da realidade vivenciada ao longo do percurso. A ideia é que, ao final da visita, cada grupo tenha um apanhado de imagens, para que possa elaborar uma apresentação que represente uma história, a partir da construção de uma narrativa possibilitada pelos olhares dos participantes. Esta história pode ser construída a partir da observação sobre a situação dos moradores de rua, como também pode representar um acontecimento histórico emblemático associado a algum local visitado ou personagem mencionado nas abordagens. Cabe, nesta atividade, o pleno exercício da criatividade.

Para que as reflexões realizadas ao longo do itinerário não sejam interrompidas para a coleta das imagens durante as visitas, é importante que se estabeleça um acordo com os alunos, em que se determine um tempo em cada local visitado para a realização das fotografias.

Assim como em qualquer outra atividade pedagógica, o planejamento bem estruturado e a delimitação dos objetivos a serem atingidos para a turma qualificam a abordagem, as problematizações e a interação com os alunos. Essa preparação prévia para a visita é uma ação essencial para estimular o envolvimento dos alunos com os temas a serem debatidos ao longo do percurso e a realização da captação das imagens para a construção da apresentação final. Outras atividades prévias também podem ser realizadas como a realização de pesquisas bibliográficas acerca da temática sugerida, a exibição de vídeos que contam a historicidade dos locais a serem visitados ao longo do roteiro e a proposição de alguns questionamentos prévios para estimular o raciocínio e

a reflexão sobre as questões a serem debatidas. A página do *blog*, além de ser o local para sugerir os roteiros, tem a função de apresentar aos professores sugestões de livros e textos, vídeos, atividades e sites relacionados com cada roteiro proposto.

Nesta perspectiva, Regis Lopes argumenta que:

é muito improdutivo percorrer as salas do museu sem fazer delimitações para privilegiar certos aspectos. Depois, é trabalhada a ideia de construir problemáticas a partir do tema, desenvolvendo, na sala de aula, indagações específicas sobre as peças em exposição (RAMOS, 2004, p. 25).

Outra possibilidade de preparação prévia, para a realização da visita ao Museu do Ceará e ao restante do roteiro proposto, baseia-se na contextualização do conceito de objeto gerador. Apoiado a esta concepção, objetiva-se estimular nos alunos a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico a partir do questionamento aos objetos patrimonializados e as formas como esses objetos podem representar a própria concepção de História ao assumirem, ao longo de sua historicidade, variados usos, significações, representações e utilidades na sociedade.

Regis Lopes destaca a importância da realização dessa compreensão a partir do exercício de reflexão sobre objetos que constituem o cotidiano dos alunos, pois, para o autor:

O fundamental é partir do mundo vivido. Contudo, não se trata de um método de revelação do real. Pelo contrário, o intuito dessa pedagogia do objeto é ampliar a nossa percepção sobre a historicidade do real, sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos – a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação, na destruição ou na reconstrução dos objetos (RAMOS, 2004, p. 34).

Portanto, é importante ressaltar que a proposta apresentada, que tem como base a metodologia estabelecida na exposição do Museu do Ceará, assume a influência do trabalho pedagógico a partir da abordagem do objeto gerador.

A proposta do roteiro Olhares sobre Fortaleza tem início com a visita ao módulo Fortaleza Imagens da Cidade, da exposição permanente do Museu do Ceará. A opção por esse espaço decorre das possibilidades de abordagens didáticas proporcionadas pela exposição que debate elementos relacionados ao início da constituição da cidade, por meio da exposição de uma maquete que reproduz o pequeno vilarejo no período colonial e os problemas atuais enfrentados pela grande metrópole, como é o caso da ascensão da violência urbana.



Um texto introdutório, localizado na entrada do espaço, oferece ao visitante um indício do caminho a ser percorrido na exposição, que propõe uma reflexão baseada no descortinamento das realidades esquecidas ou omitidas acerca da imagem construída sobre Fortaleza. Estabelece-se um olhar sobre as contradições que caracterizaram a construção da cidade de Fortaleza, desde as disputas territoriais entre colonizadores europeus e indígenas, até a vertiginosa ascensão da violência urbana, que reconfigura práticas sociais e formas de relacionamento da população com a própria cidade. Cria-se uma estruturação que busca descortinar a narrativa épica e enaltecida acerca da cidade, suas belezas e glórias. Opta-se, portanto, por desnudar ao visitante uma realidade social complexa, com características que ultrapassam a força dos estereótipos ligados às belezas naturais, à hospitalidade da população e à forma bem humorada de encarar a vida. Busca-se um rompimento com os estereótipos que homogeneizam as diferentes faces que compõem a desigual Fortaleza, estereótipos tão bem explorados por segmentos produtivos como a cadeia turística.

A primeira reflexão possibilitada por esta abordagem inicial recai sobre a busca por um entendimento da cidade enquanto um conjunto de variadas e distintas realidades, que interagem entre si, por meio de movimentos que refletem uma disputa, normalmente desigual, por espaço, reconhecimento e poder, entre os grupos sociais que compõem essas diferentes realidades. Com a conclusão da visita à exposição *Imagens da Cidade*, no Museu do Ceará, o itinerário *Olhares sobre Fortaleza* prossegue em direção à Praça do Ferreira.

Considerada como o coração da cidade, a Praça do Ferreira passou por várias reformas e remodelações ao longo de sua existência. Para além das questões estruturais, o logradouro também sofreu diversas transformações quanto às formas de interação com os habitantes da cidade. Tornou-se uma referência para os cidadãos e símbolo representativo de Fortaleza. Neste espaço, há a possibilidade de realizar diferentes debates acerca da História e do desenvolvimento urbano da cidade, destacando-se alguns locais e aspectos importantes de serem abordados nesse contexto, como a pastelaria *Leão do Sul*, a farmácia *Oswaldo Cruz*, a *Coluna da Hora*, o *Cine São Luiz* e o *cajueiro da mentira*.

Para concluir o roteiro *Olhares sobre Fortaleza*, propõe-se a visita ao Sobrado Doutor José Lourenço, que fica localizado na rua Major Facundo, distante cerca de quatrocentos metros da Praça do Ferreira. Erguido na segunda metade do século XIX para servir de consultório e residência do médico aracatiense, o sobrado José Lourenço é considerado o primeiro prédio com três pavimentos da cidade, exemplo das transformações urbanas estabelecidas em uma cidade. Após ser desocupado pela família do seu primeiro proprietário, o prédio assumiu diferentes funções ao longo dos anos. Nele funcionou a sede do poder judiciário, a prefeitura de Fortaleza, um bordel, uma oficina de marcenaria e um comércio de sombrinhas, até ser tombado, adquirido e restaurado pelo poder

público estadual na primeira década do século XX. Vestígios dessas diferentes ocupações foram encontrados nas paredes da edificação, por meio de pinturas e anúncios sobrepostos em camadas de tinta, depositadas ao longo dos anos. Foram essas camadas que retrataram as diferentes finalidades do imóvel.

A visita tem a intenção de refletir sobre as diferentes configurações que um equipamento ou espaço urbano pode assumir em distintos momentos e contextos na história. Para facilitar a realização desta reflexão, além da contextualização da historicidade do equipamento, que teve diversos usos e valorizações em sua trajetória, propõe-se a análise de uma das pinturas encontradas em um cômodo quando da restauração realizada e que retrata a figura de uma mulher deitada. Essa pintura, que remete ao tempo em que a edificação foi utilizada como bordel, foi preservada durante os trabalhos de restauro e compõe a ambientação visual do equipamento. A sua problematização permite a observação das camadas de historicidade, existentes enquanto vestígio de uma memória passível de ser investigada, interpretada e registrada.

### **Considerações finais**

Enquanto instituição quase centenária, o Museu do Ceará, ao longo desta longa existência, apresentou-se para a sociedade cearense de diversas maneiras, em diferentes espaços, sob designações distintas. Até alcançar a atual estrutura e significação, a instituição perpassou por vários governos, diretores, regimes e renovações.

Do antiquário de Eusébio de Sousa, inspirado no culto da saudade que Gustavo Barroso implementou no Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro e difundiu por meio do seu curso de Museologia, a exposição Ceará: história no plural, inaugurada no final da primeira década do século XXI, muitos objetos foram encontrados e perdidos. Muitas ideias e ideais foram implementados, abandonados, substituídos e ressignificados.

A relação com o público ocorreu de acordo com os objetivos vivenciados em cada contexto histórico. De um ambiente seletivo às elites em seus primeiros anos, transformou-se em local capaz de reviver o passado, e por isso, importante no contexto do desenvolvimento de um ensino de História alicerçado na valorização do nacionalismo e no culto personalista dos membros do exército e da política nacional durante a ditadura militar. Com o Projeto Capistrano de Abreu, inaugurado na década de 1970, a exposição era exibida aos alunos das escolas da cidade a partir de uma apresentação de slides produzida pelo então diretor Osmírio Barreto. Com uma abordagem tradicional da História, baseada na apresentação de fatos e datas, ligados aos objetos do acervo, o museu experimentou a aproximação com o público escolar, e essa prática

foi conservada e ressignificada nas gestões posteriores, principalmente após a criação do núcleo educativo da instituição no final dos anos 1990.

A partir da criação desse núcleo, a prática educativa ocorreu amparada por uma formação mais sólida dos profissionais envolvidos, oriundos dos cursos de graduação em História e Pedagogia das universidades de Fortaleza. Amparados na museologia contemporânea, que privilegia o museu enquanto espaço de diálogo e construção de conhecimento por meio da interação e investigação dos objetos, as equipes pedagógicas foram capacitadas para provocar o exercício da reflexão nos visitantes, fugindo da tradição enciclopédica. Tais questões são bem exemplificadas com a abordagem metodológica atualmente vigente, baseada no conceito formulado por Régis Lopes, sob a influência da pedagogia de Paulo Freire, denominado objeto gerador.

Com o uso da tecnologia, novos e ramificados campos de comunicação foram ofertados à sociedade. O advento da *internet* e das conexões instantâneas e constantes estimularam a aceleração do acesso e da produção da informação. Em meio a esse contexto, os museus passaram a dispor de novas ferramentas para compartilhamento de suas exposições e acervos, com a possibilidade de ampliarem seu raio de alcance para muito além dos muros das instituições.

No contexto do Museu do Ceará, as relações virtuais não foram privilegiadas pela política institucional e estão resumidas à oferta de informações básicas como endereço, telefone, horário de funcionamento etc. e divulgação de ações e exposições, por meio de um *site* institucional pouco atualizado e de uma página na rede social *Facebook*. Em contraposição a essa questão, a partir da primeira década do século XXI, houve um maior investimento e esforço na comunicação do acervo e das produções científicas e acadêmicas a ele vinculado mediante uma política editorial.

Nesse sentido, a proposta de construir um *blog* para postagem de propostas didáticas para aulas de História, a partir do acervo e das exposições do museu, buscou refletir sobre as possibilidades de explorar didaticamente esse equipamento enquanto objeto privilegiado para o ensino. A essa proposição atrelou-se à necessidade de aproximar o contexto do museu com o seu entorno. Portanto, todos os itinerários didáticos apresentados estabelecem relação com equipamentos culturais, logradouros públicos e a cultura imaterial que compõem o centro histórico de Fortaleza. Desta forma, os itinerários têm como ponto de partida os módulos da exposição permanente do museu e, na sequência, interligam-se a outros espaços relacionados ao tema abordado no roteiro.

Além de ser uma ferramenta que apresenta um potencial de alcance amplo de público, devido à abrangência ofertada pela *internet* quanto à divulgação e acesso das pessoas, o *blog* tem uma funcionalidade simples e intuitiva, é facil-

mente manuseado, tanto para atualização quanto para navegação, e não apresenta custo financeiro para implementação, manutenção e atualização.

Diante do trabalho apresentado, acredita-se que a oferta de conteúdos e propostas didáticas, por meio de uma ferramenta virtual de fácil acesso, é uma contribuição para a aproximação do contexto didático da educação básica com o universo tecnológico atualmente disponível. Essa proximidade possibilita um rápido e simples compartilhamento de informações e propostas e um intercâmbio de ideias e sugestões entre colaboradores interessados no tema. Tais questões contribuem para a reflexão sobre propostas didáticas e metodológicas.

Outro elemento a ser destacado é a inserção do trabalho didático a partir do patrimônio histórico no contexto do ensino de História. Ao eleger o Museu do Ceará como centro da reflexão, o mais relevante espaço público de memória do estado, o *blog* busca ofertar roteiros que dialoguem com o conceito de patrimônio histórico no seu aspecto amplo, ou seja, o material e o imaterial. Esse aspecto objetiva ampliar a tradicional noção patrimonial, muito arraigada ao aspecto físico e concreto e descontextualizada dos elementos culturais e simbólicos relevantes no contexto sociocultural.

A partir desse enfoque, a ferramenta direciona a oferta de sugestões pautadas no exercício do intercâmbio de temas e conhecimentos entre as disciplinas escolares. Essa troca de experiências, informações e enfoques, além de contemplar os atuais pressupostos educacionais, expressos em documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), potencializam a reflexão metodológica no contexto escolar, a capacidade de colaboração entre os agentes educacionais e reflete sobre a noção de conhecimento no sentido amplo, ao aproximar as disciplinas e diminuir as barreiras e fronteiras estabelecidas pela especialização de saberes.

Infelizmente, as visitas às exposições do museu foram suspensas a partir do mês de abril de 2019 em virtude da necessidade de realização de uma reforma de caráter preventivo na edificação que abriga a instituição. Atualmente, o atendimento está restrito ao acesso de pesquisa ao acervo e demandas de ordem administrativa, fato que inviabiliza momentaneamente a realização das propostas apresentadas.

A virtualização de exposições e acervos disponíveis em museus no Brasil e no mundo é uma tendência que atualmente está em pleno curso, com o rápido avanço e popularização da tecnologia. A criação de um *blog* com a oferta de roteiros didáticos a partir da reflexão sobre o acervo e a exposição do Museu do Ceará não representa uma tentativa de preenchimento desta lacuna observada na instituição. Contudo, acredita-se que a divulgação do equipamento,

enquanto instrumento relevante para o fomento ao ensino de História, potencializa o trabalho pedagógico a partir de conceitos como patrimônio histórico, interdisciplinaridade, pesquisa e cultura, e contribui para a divulgação do museu enquanto uma instituição viva, dinâmica, repleta de historicidade e com uma enorme importância no contexto cultural e educacional do Ceará.

## Referências

ALMEIDA, A. M.; VASCONCELLOS, C. M. Por que visitar museus? *In*: BITENCOURT, C. M. F. (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 104-16, 2002.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

CURY, M. X. Comunicação Museológica em Museu Universitário: Pesquisa e Aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia USP. **Revista CPC**, n. 3, p. 69-90, nov. 2006/abr. 2007.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

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

GUBERNIKOFF, G. C. Multimídia em museus: o uso das mídias digitais em museus históricos. **Revista Estética**, n. 15, p. 01-17, jul.-dez. 2017.

MENESES, U. T. B. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, v. 2, n. 1, p. 9-42, Jan./dez. 1994.

MENESES, U. T. B. Museus Históricos: da celebração à consciência histórica. *In*: Meneses, U. T. B. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: Museu Paulista/USP, p. 7-10, 1992.

ORÍ, R. Memória e Ensino de História. *In*: BITENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 128-48, 2002.

PACHECO, R. A. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. **Tempo e Argumento**, v. 04, p. 63-81, 2012.

RAMOS, F. R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, F. R. L.; SILVA FILHO, A. L. M. **Museu do Ceará 75 anos**. Fortaleza: Associação dos Amigos do Museu do Ceará; SECULT, 2007.

SILVA, J. B. **Nas Trilhas da Cidade**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2005.

SILVA FILHO, A. L. M. **Fundamentação histórica e roteiro museológico da exposição Fortaleza: imagens da cidade**. Museu do Ceará: Fortaleza, 2000.

SILVA FILHO, A. L. M. **Fortaleza: Imagens da cidade**. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004.

SILVA FILHO, A. L. M. **O fardo da História e o Dever de Lembrar**. Fortaleza: Museu do Ceará / Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.

# Ensino de História e passados sensíveis: História e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina

Ellen Natucha Pedroza Bezerra  
Sonia Meneses

## Introdução

*“Vocês que vivem seguros  
em suas casas,  
vocês que voltando à noite,  
encontram comida quente e rostos amigos,  
pensem bem se isto é um homem,  
que trabalha no meio do barro,  
que não conhece paz,  
que luta por um pedaço de pão,  
que morre por um sim ou por um não.  
Pensem bem se isto é uma mulher,  
sem cabelos e sem nome,  
sem mais força para lembrar,  
vazios os olhos, frio o ventre,  
como um sapo no inverno.*

*Pensem que isto aconteceu:  
eu lhes mando estas palavras.  
Gravem-nas em seus corações,  
estando em casa, andando na rua,  
ao deitar, ao levantar,  
repitam-na a seus filhos.  
Ou, senão, desmorone-se a sua casa,  
a doença os torne inválidos,  
os seus filhos virem o rosto para não vê-los.”  
(LEVI, 1988, p. 09)*

O relato do *Primo Levi*, escritor italiano, é feito a partir de sua detenção pela polícia fascista em 1943. O personagem/autor era um jovem de 24 anos que integrava um movimento de resistência ao totalitarismo e, por ter origem judia, foi enviado ao campo de concentração Auschwitz em 1944, sendo resgatado

em 1945, após a invasão do exército russo. Trata-se de um testemunho pessoal de um passado sensível, uma vez que é um período marcado pela dor, sofrimento, acarretando traumas posteriores. Para muitas pessoas que vivenciaram tais atrocidades, esse período pode ser “um passado que não passa”.

Embora o *Primo Levi* desenvolva uma narrativa que é iniciada com a sua prisão e concluída com a sua libertação, não se preocupa em seguir uma cronologia ou rigores científicos. Deixa a entender, em suas tramas refletidas em palavras carregadas de sentido e de subjetividade, que o objetivo é narrar suas memórias. São recordações fragmentadas, como forma de libertação de um período traumático e que podem contribuir para a produção historiográfica acerca do passado sensível do Holocausto.

Este livro é, portanto, um meio de armazenamento externo das memórias traumáticas do Holocausto, por meio do qual essas recordações ficam protegidas, podendo transpor gerações e épocas. O que não significa dizer que essas memórias permaneçam embalsamadas, digo estáticas, pois elas são sujeitas a leituras e releituras, a depender do momento em que são ativadas.

Imersos em tal contexto, é necessário anunciar antecipadamente que a memória tem um caráter retrospectivo, haja vista que a lembrança só é acionada quando a experiência está consolidada no passado. Ela tem duas funções de enorme valor: superar épocas, guardando seus elementos em textos normativos, e preservar experiências que ligam diferentes gerações, a partir de tradições orais. Alleida Assman (2011) classifica o primeiro caso de memória cultural e o segundo caso de memória comunicativa. Neste estudo, trabalhamos com o conceito de memória cultural de um passado recente na América Latina, que chamamos de passado sensível, marcado por diversas formas de violência e cerceamento das liberdades individuais nos anos de ditadura militar no Brasil (1964-1985) e na Argentina (1976-1983).

Essa discussão acerca da História e memória tem se revelado valiosa e desafiadora, no sentido de problematizar tanto os seus elementos seletivos quanto os lugares para depositar a memória, como assinala Pierre Nora (1993), que são referenciais. Assim, refletimos o livro didático como um instrumento que pode significar um lugar de memória na dimensão do ensino escolar com seus textos e imagens que representam o passado ditatorial na América Latina.

Por exemplo, um texto sobre o autoritarismo elaborado no livro, uma letra da canção de protesto contra a ditadura militar, as imagens da Passeata dos Cem Mil ou das Mães da Praça de Maio podem permitir que o aluno evoque a memória de um passado sensível. Embora não tenha vivido naquele momento, o referencial de memória pode aproximá-lo, envolvê-lo e contribuir para que elabore uma produção de sentidos. Portanto, à luz de Aleida Assmann (2011), consideramos o livro didático um meio de armazenamento externo de organi-



zação da memória cultural dos anos de ditadura, reconhecendo que sem essas mídias não seria possível construir uma memória capaz de transpor gerações.

Segundo Choppin (2002), os livros não apenas retratam a sociedade em sua história. Eles têm uma finalidade educativa de enunciar o passado por meio de um enredo, destacando elementos que podem reavivar ou silenciar aspectos que representam o período retratado, por meio de sujeitos e eventos escolhidos. Portanto, com o objetivo de analisar as narrativas das ditaduras militares em livros didáticos do Brasil e da Argentina, com vistas a explicar as tensões e disputas em torno da memória e do esquecimento, realizamos o presente estudo.

Questionamos as disputas que emergem nessas sociedades pela busca da verdade, justiça e reparação. Para isso, refletimos sobre os golpes que interromperam as democracias nesses países da América Latina em um contexto de ambiência política, marcado pelo “combate ao comunismo”. Analisamos os regimes ditatoriais vividos em cada uma das realidades em estudo, bem como os processos de transições ditadura-democracia, a fim de percebermos como eles influenciam as disputas atuais em torno da memória e do esquecimento.

Investigamos quais são os sujeitos selecionados pelos autores, questionando até que ponto essas narrativas priorizam determinados atores históricos para elaborar uma explicação acerca do regime militar. Partimos da premissa de que só existe acontecimento construído pelo homem e para o homem, podendo ser um fenômeno natural, um evento econômico ou social. O imprescindível é que passe por um processo de compreensão, caso contrário, seria um puro fenômeno. Não se trata de um simples dado que precisa apenas ser coletado e comprovado, mas de uma construção que remete a uma elaboração de sentidos, numa verdadeira trama formada por incisões simbólicas e mediada pela linguagem. Assim, problematizamos como esses acontecimentos são elaborados para estruturar discursos que relatam determinadas ações humanas a fim de atribuir significados ao vivido.

Como parte integrante do presente estudo, elaboramos também um blog educativo destinado aos alunos e professores do ensino médio, cujo endereço é [www.memoriasdasditaduras.com.br](http://www.memoriasdasditaduras.com.br). Construímos um *web site*, como produto, expondo elementos da pesquisa, tais como: textos, testemunhos pessoais, vídeos com pesquisadores do assunto, sugestões de filmes, músicas, fontes históricas e atividades. Algumas questões desse trabalho são apresentadas neste material de suporte didático: a construção do acontecimento das ditaduras nesses países; os embates em torno da memória e do esquecimento; lugares de memória; as leis de Anistia e os resultados das Comissões da Verdade. Preocupamo-nos em contribuir com o ensino-aprendizagem em História, utilizando mídias de informações que integram a vida cotidiana de grande parte dos alunos do ensino médio, bem como pensamos em aproximar a pesquisa em História com o mundo da sala de aula, levando algumas das discussões elabo-

radas nesse trabalho de Mestrado para o ensino escolar. Portanto, procuramos aproximar a História acadêmica da História escolar, dando acesso aos alunos do ensino médio às reflexões postuladas por autores geralmente lidos na academia, porque não entendemos que esses lugares de produção do saber (escola e universidade) devam estar totalmente separados.

Ao construirmos o produto, também visamos promover o acesso e a significação de dados publicados pelas Comissões Nacionais sobre a violação aos Direitos Humanos a fim de colaborar com o ensino de História reflexivo e fomentar a valorização da cidadania e dos princípios do Estado Democrático de Direito.

### **Os embates em torno da memória da ditadura militar no Brasil e na Argentina**

Os regimes ditatoriais estabelecidos na América Latina, especificamente no Cone Sul, situaram-se sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional em uma conjuntura intensamente marcada pelo pano de fundo da Guerra Fria. Em 1964, no Brasil, e em 1976, na Argentina, foram deflagrados golpes de Estado que interromperam os governos democráticos. Com isso, iniciaram-se longos anos de repressão nesses países que apresentam uma tradição autoritária com sucessivos golpes de Estado.

No Brasil, o golpe de 1964 depôs o governo do presidente João Goulart em um contexto intensamente conservador e excludente, marcado pela tradição liberal, oligárquica e elitista. Desde o começo dos anos de 1950, início da Guerra Fria, a ambiência política era caracterizada pelo forte “combate ao comunismo”. Um exemplo disso foi a reação das elites brasileiras, ocorrida nos anos de 1960, contra o projeto que propunha reformas para o país.

Observa-se que muitas questões vieram à tona no cenário político brasileiro, como voto dos analfabetos, reforma agrária, nacionalismo econômico. Não que essas propostas fossem revolucionárias, mas eram inconciliáveis com os planos estratégicos para as agendas políticas na América Latina. Como esclarece Marcos Napolitano (2016), as direitas brasileiras opunham-se às medidas reformistas que idealizavam outro modelo político e ideológico antes do golpe de 1964, de tal modo que muitos grupos da sociedade civil apoiaram a intervenção militar em “nome da ordem”. Porém, a ilusão de um “golpe cirúrgico” para resolver os males dos anos sessenta dissipou-se, resultando em um dos motivos para o fim da coalizão golpista, sobretudo, a partir de 1968.

A ditadura implantada no Brasil, em 1964, inicialmente pensada pelas direitas que a apoiaram, defendendo que seria de caráter provisório para restaurar a “ordem” e combater a suposta “ameaça comunista”, prolongou-se por 21 anos (1964-1985). Apresentou, por conseguinte, uma escalada de autoritarismo, so-

bretudo entre 1964 e 1978, legitimado pelos Atos Institucionais que concederam amplos poderes ao Executivo e cercearam as liberdades dos indivíduos.

O que se processa, portanto, é que, de maneira muito semelhante ao que ocorreu no Brasil, em outros países do Cone Sul, como na Argentina, também foi deflagrada uma ditadura civil-militar, cujo objetivo, na lógica da Guerra Fria, era defender a soberania do Estado frente à “ameaça comunista”, colocando, para tanto, as Forças Armadas e a militarização do governo como proposta de “salvação da ordem”.

Nesse contexto, no dia 24 de março de 1976, a Junta Militar assumiu o poder na Argentina em nome do autodenominado “Processo de Reorganização Nacional”. A partir de então, desde o início da ditadura, a Argentina foi palco de muita repressão: a Presidente da República, María Estela Martínez de Perón, foi presa juntamente com os seus ministros e muitos defensores argentinos do Peronismo.

Há de se destacar que o regime autoritário na Argentina (1976-1983) adquiriu uma feição extremamente atroz, com sequestros e desaparecimentos<sup>1</sup> de muitas vítimas. Elas eram encaminhadas para os *Centros Clandestinos de Detención, Torturas y Exterminio (CCDTyE)*, onde eram torturadas, assassinadas e enterradas ou atiradas ao mar nos chamados “voos da morte”<sup>2</sup>. Dessa forma, torturas físicas e psicológicas, partos forçados, sequestros de filhos de militantes opositores que nasciam em hospitais militares ou CCD foram práticas comuns do terrorismo de Estado, desde o início da ditadura civil-militar argentina, gerando um trauma que perpassa por diferentes gerações.

O declínio da ditadura militar e, por conseguinte, a transição democrática na Argentina foi ocasionada por fatores como a grave crise econômica desencadeada com o fracasso do “Programa de recuperação, saneamento e expansão da economia” argentina, do ministro Martínez de Hoz; o clima de mobilização política e social crescente; e a derrota na Guerra das Malvinas em 1982. Ela gerou grave crise econômica com alta inflação e tensões sociopolíticas. Assim, diferentemente do Brasil, que teve uma “transição pactuada” pelos próprios militares, na Argentina ocorreu uma “transição por ruptura”.

---

1 Segundo dados do Conselho Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas – CONADEP, existem na Argentina 8.960 pessoas desaparecidas pela ditadura militar. No entanto, esse número pode chegar a quase 30 mil, uma vez que milhares não foram denunciados à Comissão durante a elaboração de seu parecer em 1984-85. Também estão desaparecidos 500 bebês, sequestrados com seus pais ou nascidos nos Centros Clandestinos de Detenção, Tortura e Extermínio e, posteriormente adotados por membros das forças de repressão. Engrossam esta lista 376 estrangeiros de 22 nacionalidades diferentes: uruguaios (120), chilenos (50), paraguaios (50), peruanos (40), italianos (28) e espanhóis (25) e sete brasileiros que desapareceram na Argentina entre 1976 e 1983. A Argentina é o país do Cone Sul com o maior número de estrangeiros desaparecidos.

2 Militares deram depoimentos na Argentina confessando estratégias do plano sistemático de extermínio, a exemplo de Adolfo Scilingo, que falou publicamente dos “voos da morte”, nos quais os prisioneiros, ainda vivos, adormecidos e atados, eram lançados no *Rio de La Plata*.

Durante o primeiro governo democrático de Raúl Alfonsín foi criado, em 1983, a *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (CONADEP), que elaborou, no ano seguinte, o relatório *Nunca Más*, trazendo à tona os crimes de Estado cometidos durante os anos de ditadura argentina. Também foi anulada a Lei de Anistia, aprovada pelos militares no fim da ditadura, com a *Ley de Pacificación Nacional*, promovendo o julgamento de vários autores da repressão.<sup>3</sup>

Destacamos duas importantes iniciativas do Estado com vistas a promover a busca pela verdade e justiça na transição democrática na Argentina: a *Ley de Punto Final*, de 1986, e a *Ley de Obediencia Debida*, de 1987. A primeira estipulava um prazo de sessenta dias para a justiça ouvir os militares, sendo que, decorrido aquele prazo, nenhum militar seria chamado a depor. A segunda isentava de qualquer responsabilidade penal os militares que atuaram na ditadura sob o comando de autoridade superior.

Considerando o exposto, notamos na Argentina a criação de uma política de transição relacionada à apuração da verdade imediatamente após a ditadura, com obrigações e políticas de reparação assumidas pelo Estado. Assim, como as violações dos Direitos Humanos são consideradas crimes imprescritíveis para o Direito Internacional e argentino, as obrigações de reparar vítimas da ditadura continuam em pauta na agenda política atual.

Como exemplo desta pauta no governo argentino, podemos destacar o discurso do presidente Nestor Kirchner na inauguração do museu de memória para reconstituir os horrores do passado da *Escuela Superior de Mecánica de la Armada* (ESMA), que funcionou como um dos Centros Clandestinos de Detenção e Tortura: “*No queremos recrear un nuevo espacio tenebroso en la ESMA, queremos que sea un lugar de homenaje a la vida y que nos recuerde, a los argentinos, cada vez que pasemos por la puerta, que el cambio es posible*”<sup>4</sup> (KIRCHINER, 2004).

A justiça transicional precisa oferecer mecanismos para a reparação das graves violações aos Direitos Humanos decorridos de períodos autoritários com medidas que promovam, na esfera política, jurídica e social, a verdade, justiça e reparação para apaziguar a cólera e recuperar, até certo ponto, os traumas vividos por uma sociedade.

Porém, nem sempre esses três estágios desenvolvem-se de maneira harmônica como descrito anteriormente. No caso do Brasil, os agentes do autoritarismo do Estado não foram sequer julgados pela violência cometida, muito

3 Militares deram depoimentos na Argentina confessando estratégias do plano sistemático de extermínio, como Adolfo Scilingo, que falou publicamente dos “voos da morte” nos quais os prisioneiros, ainda vivos, adormecidos e atados, eram lançados no Ria de La Plata. Foi condenado em 2005 a 640 anos de prisão por crimes contra a humanidade.

4 “Não queremos recriar um novo espaço tenebroso no ESMA, queremos que seja um lugar de homenagem à vida e que nos recorde, os argentinos, cada vez que passemos pela porta, que esta mudança é possível” (KIRCHINER, 2004). Tradução nossa.

menos punidos. A reparação das vítimas pode ter ocorrido em certa medida pelos discursos homologados nas narrativas historiográficas, mas sem nenhuma atuação judiciária, o que configura um enorme esquecimento.

No Brasil, temos uma grande profusão de pesquisas e levantamentos documentais sobre a tortura, dentre eles o realizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, que resultou na elaboração do livro “Brasil: nunca mais”, publicado em 1985. Porém, na dimensão jurídica e política dos anos de 1980 e 1990, não ocorreram esforços para responsabilizar o Estado pelas violações durante a ditadura militar. Os governos democráticos, após 1985, não se empenharam na luta pela verdade, justiça e reparação das vítimas do regime autoritário. Pelo contrário, ocorreu no Brasil, após a ditadura, a imposição do esquecimento do tema nas esferas jurídicas e simbólicas, uma vez que ele foi tratado como uma alternativa para “cicatriz” as feridas do passado doloroso, servindo de argumento para “sepultar” a memória política do país. Tal fato pode ser confirmado pela célebre colocação do presidente José Sarney em defesa da anistia: “É necessário um esforço nacional para, de uma vez por todas, sepultarmos esses fatos no esquecimento da História. Não remexamos nesses infernos, porque não é bom para o Brasil” (SELIGMANN-SILVA, 2006, p. 4).

Todavia, quando se trata da historicização do passado ditatorial no Brasil, surge uma complexa questão: Quais foram as políticas de abertura de arquivos e reconstituição de testemunhos que contribuíram com o direito à memória (verdade, justiça e reparação)? Essa questão nos faz refletir que no Brasil a ditadura foi consolidada, diferentemente do caso argentino, sob o aspecto da institucionalização de um sistema repressivo com a manutenção de um aparato legal que procurava disfarçar o caráter autoritário do regime. Havia o funcionamento do Congresso Nacional, a alternância de presidentes e eleições, constituindo uma falsa percepção de normalidade.

Além disso, a extensão do regime ditatorial e o lento processo de abertura democrática constituído pelos próprios militares nos dois últimos governos, após a crise do petróleo de 1973, diferenciam a transição democrática argentina da transição brasileira. A primeira, “por ruptura” com a Guerra das Malvinas; e a segunda, “pactuada” pelos próprios agentes do Estado repressivo que a organizava.

Embora a oposição tenha efetuado algumas conquistas, foram os militares que ditaram a passagem do regime com uma distensão “lenta, gradual e segura”, numa verdadeira abertura democrática “pactuada”, isto é, planejada pelos próprios agentes autoritários. Foi a própria ditadura brasileira, com a crise econômica, política e social, que realizou o processo de transição para o regime democrático, conservando graus de privilégios e manutenção no poder de políticos que participaram ou apoiaram o regime autoritário.

As transições de contextos históricos paradoxais, como no caso ditadura e democracia, são acompanhadas por complexas operações da reconstrução

da memória com o objetivo de recuperar as marcas traumáticas, as fissuras deixadas no tecido social e nas instituições. Essa operação é marcada tanto pelo reavivamento como pelo esquecimento de muitos fatos, envolvendo atores sociais e políticos que disputam a hegemonia desse processo, de modo que o passado traumático é reiterado por versões que não são permanentes nem inquestionáveis, pelo contrário, são (re)construídas a partir dos questionamentos e interesses típicos de uma época. A memória produz sentidos e é também alvo de disputas de diferentes grupos em torno dos seus significados.

Desse modo, há um movimento que intercala três categorias: verdade, justiça e reparação. Todavia, em casos de recuperação bem sucedida desses passados traumáticos, primeiro se apuram os fatos para depois estabelecer a justiça. Ela se efetivará com a punição ou absolvição para posteriormente iniciar uma política de reparação das vítimas e seus descendentes. No caso do Brasil, não percebemos claramente essa trajetória; pelo contrário, constatamos um longo processo de esquecimento, o que parece ser diferente dos embates em torno da memória na Argentina.

Na Argentina, a questão da memória surge em íntima conexão com os crimes. Desaparecimentos, torturas e perseguição feita pelo terrorismo de Estado da última ditadura militar. Embora a luta pela memória (verdade e justiça) tenha começado no trabalho das organizações de direitos humanos durante a própria ditadura (por exemplo, *Madres de Plaza de Mayo*), podemos dizer que a construção da memória está fortemente ligada à investigação realizada pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas (CONADEP), a publicação de seus resultados no Relatório *Nunca Más* e no Julgamento das Juntas Militares em 1985 (GONZALEZ, 2014, p. 34).

Na Argentina, é fundado o CONADEP<sup>5</sup> logo após a queda do regime repressivo. Além disso, são vivenciadas ações diárias de “ritos de recordação”<sup>6</sup>, como as Madres de *Plaza de Mayo*<sup>7</sup> e dos “HIJOS” (Filhos, pela Justiça contra o Esquecimento e o Silêncio) que praticam os “escraches”<sup>8</sup>, enquanto no

5 Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas, criada pelo presidente Raúl Alfonsín, em dezembro de 1983, para investigar as violações aos direitos humanos durante a ditadura militar

6 Como afirma Bourdieu (*apud* CATROGA, 2001, p. 49): “Embora os indivíduos possam recordar, os ritos de recordação, e particularmente os comemorativos, têm efeitos holísticos, pois desempenham funções instituintes de sociabilidade. A liturgia tem, portanto, a função de criar sentido e perpetuar o sentimento de pertença e continuidade”.

7 “*Es la historia que marcha sin detenerse, son nuestros pies gastados que no descansan, son nuestros 30.000 hijos que sembraron con su sangre el amor a la patria y le crecieron millones de jóvenes con ese mismo amor a la patria, que somos todos*”. Hebe de Bonafini. Presidenta de la Asociación Madres de Plaza de Mayo. Disponível em: <http://www.madres.org/navegar/nav.php>. Acesso em: 17 set. 2017. “É a história que marcha sem parar, são nossos pés gastados que não descansam, são nossos 30.000 filhos que se mearam com seu sangue o amor à pátria e cresceram milhões de jovens com esse mesmo amor à pátria, que somos todos” (Hebe de Bonafini), tradução nossa.

8 “Escrachar” significa colocar alguém em evidência, mostrar a face de quem quer se esconder, por exemplo, por meio de uma fotografia. As formas de escrache adotadas pela agrupação “HIJOS” foram diversas: manifestações cantando e pintando, etc. Uma das mais comuns foi a colocação de cartazes nas casas de repressores em que se afirma: “Perigo: aqui mora um assassino”.

Brasil a CNV (Comissão Nacional da Verdade)<sup>9</sup> só foi constituída 50 anos depois do golpe. Esse processo, portanto, insere-se numa grande demanda por memória que tem se revelado marcante no final do século XX e início do século XXI, sobretudo a partir dos anos de 1980, quando a memória passa a ser discutida demasiadamente.

## O que os livros didáticos do Brasil e da Argentina contam da ditadura militar

O livro didático realiza a monumentalização do acontecimento em forma de matéria constituída de papel e tinta, capaz de instaurar uma articulação cognitiva com os sujeitos – alunos e professores. Portanto, estamos tratando da historiografia didática recente a partir de um olhar sobre os elementos teóricos e metodológicos que perpassam a sua formulação.

Esses acontecimentos, por serem dolorosos, constituem uma espécie de “passado que não passa” e têm sido amplamente abordados em diversas produções, não só bibliográficas, mas também com a formulação de filmes, romances e novelas, que têm retratado demasiadamente as ditaduras nas últimas décadas fazendo usos desses passados.

Trata-se de uma reflexão epistemológica sobre os elementos de construção da ditadura no Brasil e na Argentina a fim de identificar como esse passado é representado nos textos escolares. Para tanto, detivemo-nos na análise dos seguintes livros didáticos:

- No caso do Brasil: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, 2ª edição, publicada em 2016; e *História Global*, de Gilberto Cotrim, 3ª edição, publicada em 2016, ambos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018.
- No caso da Argentina: *Una Historia para pensar - La Argentina del siglo XX*, dos autores Graciela Browarnik, Virginia Iris Fernández, Analía Rizzi e Valeria Snitcofsky, 1ª edição, publicada em 2011; e *Historia - La Argentina contemporánea*, dos autores Felipe Pigna, Marta Dino, Carlos Bulacio e Guillermo Cao, 4ª edição, publicada em 2009.

Essas obras foram selecionadas porque são adotadas atualmente na última etapa do ensino básico no Brasil e na Argentina e foram publicadas na última década, entre os anos de 2008 e 2018. No caso do Brasil, selecionamos livros aprovados no último processo de avaliação do livro didático, PNLD 2018. Acreditamos que suas narrativas são fortes referenciais de memórias em disputas que se coadunam coma as questões do presente.

9 A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.



Tanto na sociedade argentina como na realidade brasileira, constatamos uma profusão de abordagens sobre a ditadura, trazendo à tona esse passado recente numa espécie de constante “retorno do acontecimento”. Com isso, analisamos os livros didáticos adotados na atualidade, especificamente na última década, entre os anos de 2008 e 2018, especialmente, por se coadunarem com as questões do presente. Eles refletem essa demanda, uma vez que suas narrativas, assim como outras elaboradas em jornais e na internet, trazem o debate desses acontecimentos para o presente, a partir de fortes referentes de memórias em disputas.

Convém esclarecer que, no caso da Argentina, o acontecimento da ditadura militar é evocado constantemente com os rituais que trazem o passado autoritário à tona no cotidiano das pessoas, como a *Paseata de las Madres e Abuelas de Plaza de Mayo*. Já no caso brasileiro, como tratamos no primeiro capítulo deste estudo, ocorrem as fissuras da memória decorridas do silenciamento, da Lei de Anistia e da incompletude do processo tripartite da memória: verdade, justiça e reparação. Dessa forma, a ditadura no Brasil é pensada sob uma penumbra, do esquecimento comandado, da transição pactuada pelos próprios militares e da redemocratização organizada pelos agentes e simpatizantes da ditadura.

Os livros didáticos foram tratados como objetos culturais de acesso para identificar as diferentes construções narrativas dos anos de ditadura em dois países do Cone Sul, por meio de um estudo comparativo, percebendo um caso à luz do outro. Começamos apresentando, em linhas gerais, um mapeamento das coleções analisadas.

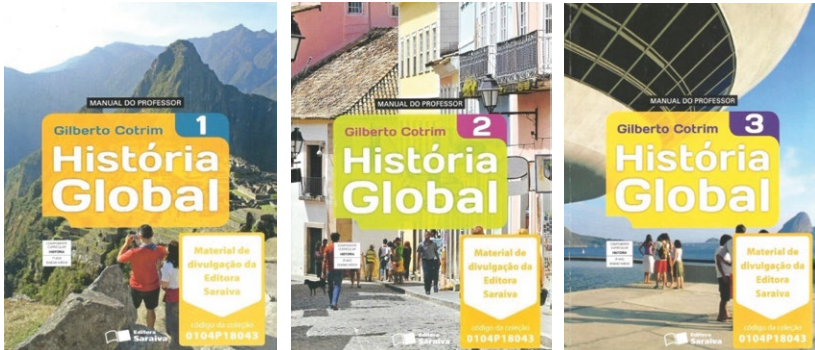
A obra de Alfredo Boulos<sup>10</sup>, *História, Sociedade e Cidadania*, integra uma coleção de três livros destinados à 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio e está organizada em quatro unidades, compostas por dois a cinco capítulos. Cada uma delas é introduzida com duas páginas de abertura que trabalham imagens, textos e questões, lançando desafios e instigando o aluno à reflexão acerca do tema proposto.



10 Alfredo Boulos é aluno do programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História Política e Sociedade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África. Participa da pesquisa que se insere num projeto maior do Programa de EHPS, da PUC-SP, intitulado “História das disciplinas escolares e do livro didático”, mais precisamente no subprojeto que analisa livros didáticos do século XX. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 26 jul. 2018.



A coleção de Gilberto Cotrim<sup>11</sup>, *História Global*, por demais conhecida entre os professores do ensino médio, é composta por três volumes e orienta-se pela perspectiva cronológica e integrada de conteúdos relacionados à História da Europa, da África, da Ásia, da América e do Brasil, com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. A coleção está organizada em doze unidades temáticas, cada qual contendo de três a sete capítulos.



No cenário da historiografia didática na Argentina, o livro *Una Historia para pensar - La Argentina del siglo XX* é uma obra adotada no ensino secundário e de autoria de Graciela Browarnik<sup>12</sup>, Virginia Iris Fernández<sup>13</sup>, Analía Rizzi<sup>14</sup> e Valeria Snitcofsky<sup>15</sup>. Ela faz parte de um projeto que responde as

- 11 Gilberto Cotrim é bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, professor de História na rede particular de ensino e advogado (COTRIM, 2016).
- 12 Graciela Browarnik é mestre em Crítica e Difusão das Artes (UMA), Professora de História (INSP Joaquín V. González), especialista em Produção de textos críticos e difusão midiática das artes (IUNA). Tem publicado artigos sobre arte e política durante a ditadura militar argentina (1976-1983): Transmissão da moral comunista em PC argentino; Artistas militantes do PC argentino; Filhos de desaparecidos - Memória da ditadura militar na Argentina. É membro fundador da Associação de História Oral da República Argentina. Estagiária a cargo da criação do Arquivo Oral Subjetividade, Política e oralidade da Biblioteca Utopia do Centro Cultural Cooperação. Autora de textos escolares na área de Ciências Sociais (História - Cidadania) nas editoras AZ, Puerto de Palos, Kapelusz y SM. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/graciela-browarnik-180a0839/?originalSubdomain=ar>. Acesso em: 26 jul. 2018.
- 13 Virginia Iris Fernández é docente no nível secundário e universitário pela Universidade de Buenos Aires, das disciplinas de Introdução ao conhecimento da sociedade e do Estado e História econômica e social Geral e autora de livros didáticos da Editora Kapelusz, desde 2009. Acesso em: [www.linkedin.com/in/virginia-iris-fernandez-a4622950](http://www.linkedin.com/in/virginia-iris-fernandez-a4622950). Acesso em: 19 ago. 2018.
- 14 Analía Rizzi é especialista em Processos de Leitura e Escrita pela Universidade de Buenos Aires, Mestre em Análise da Fala. É autora e editora de textos para o ensino primário e secundário, foi professora na Universidade de Buenos Aires e atualmente é professora de Educação de adultos. Disponível em: [www.linkedin.com/in/analía-rizzi-3979a9a9/](http://www.linkedin.com/in/analía-rizzi-3979a9a9/). Acesso em: 26 jul. 2018.
- 15 Valeria Snitcofsky é professora e bacharel em História pela Faculdade de Filosofia e Letras da UBA e Doutora em História pela mesma universidade. Atualmente é pós-doutoranda da Conicet, com base no Instituto de Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (IDIHCS) - Universidade Nacional de La Plata. Ela também leciona desde 2004 no curso de história (FFyL - UBA). Como pesquisadora, especializou-se na história das vilas de Buenos Aires, com especial ênfase nas formas de negociação e confronto entre seus habitantes e agentes do Estado. Disponível em: <http://posgrado.filo.uba.ar/snitcofsky-valeria-laura>. Acesso em: 26 jul. 2018.

necessidades dos alunos e professores em relação à aquisição de habilidades para a compreensão dos processos históricos e análises das mudanças e das permanências das sociedades no tempo. Os assuntos analisados nesta obra estão distribuídos em

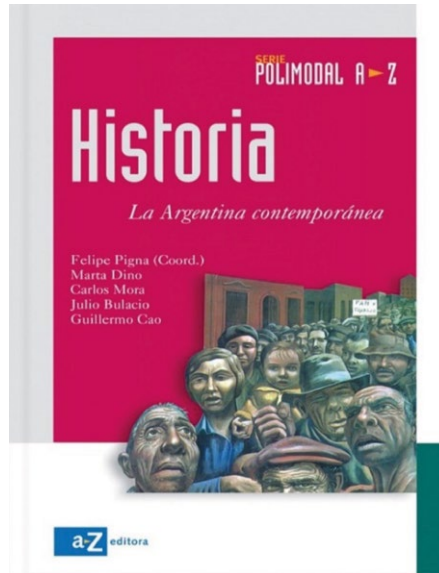


A obra *Historia - La Argentina contemporánea*, dos autores Felipe Pigna<sup>16</sup>, Marta Dino, Carlos Mora, Julio Bulacio<sup>17</sup> e Guillermo Cao<sup>18</sup>, também adotada no ensino básico argentino, traz uma visão atualizada dos processos históricos, em estreita relação com outras disciplinas que integram as Ciências Sociais, História e Cultura.

16 Felipe Pigna é professor de História formado pelo Instituto Nacional de Professores Joaquín V. González; Dirigiu o projeto “Veja a História”, da Escola de Comércio Carlos Pellegrini, da Universidade de Buenos Aires, que trouxe ao documentário 200 anos de história argentina através de treze capítulos. Ele é diretor do Centro de Divulgação da História da Argentina na Universidade Nacional de San Martín. Diretor da Coleção Bicentenária da Editora Emecé, que publica obras essenciais do pensamento argentino destes 200 anos. É consultor para a América Latina do History Channel, diretor da revista Caras y Caretas e [www.elhistoriador.com.ar](http://www.elhistoriador.com.ar), o site de história mais visitado da Argentina. Disponível em: <http://www.pigna.com.ar>. Acesso em: 26 jul. 2018.

17 Julio Bulacio é professor de História do Instituto Nacional Superior de Professores Joaquín V. González. Licenciatura em História pela Universidade Nacional de Luján. Mestrado em História Universidade Nacional de Tres de Febrero. Acesso em: [http://filo.uba.ar/contenidos/carreras/artes/catedras/historiasocialgeneral\\_b/sitio/sitio/bulacio\\_cv.htm](http://filo.uba.ar/contenidos/carreras/artes/catedras/historiasocialgeneral_b/sitio/sitio/bulacio_cv.htm). Acesso em: 26 jul. 2018.

18 Guillermo Cao é professor de História do Colégio Carlos Pellegrini, do curso de Ingresso das escolas secundárias da UBA. Tem publicado vários livros de texto e colaborações em diferentes diários, revistas, programas de rádio e televisão. Disponível em: <http://elalmacendelibros.com.ar/2016/07/02/guillermo-maximo-cao>. Acesso em: 26 jul. 2018.



Ao nos debruçarmos sobre esses livros didáticos de História do Brasil e da Argentina, deparamo-nos com uma grande semelhança entre as configurações de suas páginas e as de páginas da internet. Constatamos que todos os livros analisados estão próximos, em termos físicos, das ferramentas e técnicas utilizadas pelas mídias digitais.

Percebemos que os manuais de ensino, tanto os brasileiros quanto os argentinos, têm seus textos organizados a partir de muitos elementos e estratégias comuns. Eles geralmente iniciam a construção do conteúdo com uma ou duas páginas que fazem a abertura do assunto a ser trabalhado nas demais que compõem o capítulo. Essa abertura contém fotos e questões que instigam a reflexão crítica, promovendo uma interpretação de imagens relacionadas à discussão que segue. Essa estratégia é utilizada em todos os livros analisados, com a exceção da obra *Historia - La Argentina contemporánea*, que não faz essa abertura, iniciando sua narrativa com uma explicação para o golpe de 24 de março de 1976.

Portanto, para compreendermos como o acontecimento sensível da ditadura militar é monumentalizado nas narrativas escolares nos livros didáticos do Brasil e da Argentina, utilizamos, como aparato metodológico, o recurso da História comparada. Nesse aspecto, são relevantes as reflexões lançadas por Kocka (2003, p. 39): “Comparar em História significa discutir dois ou mais fenômenos históricos sistematicamente a respeito de suas similaridades e diferenças de modo alcançar determinados objetivos intelectuais”. Com isso, debruçamo-nos em uma análise comparativa, investigando de maneira específica cada uma das obras apresentadas acima, com vistas a refletir sobre os sujeitos selecionados e as variadas estratégias usadas pelos autores nos dois países para a estruturação do acontecimento da ditadura militar.

Tanto no caso das narrativas brasileiras quanto nos textos argentinos, vislumbramos o predomínio das versões da realidade política, governamental e econômica desse passado que ganham ênfase na trama do acontecimento, a partir de uma dimensão de tempo teleológica e linear. Elas são construídas sob uma base cronológica que segue até o final das ditaduras desses países. Nessa ótica, são analisados os governos dos presidentes militares, seguidos da elaboração das consequências deixadas pelo regime autoritário para essas sociedades.

Entretanto, nos textos escolares argentinos, constatamos que predominam, em suas tessituras, fortes denúncias de violação dos Direitos Humanos. Neste caso, ganha ênfase a intensa repressão vivida nos anos setenta, resultando na prisão, desaparecimento, sequestro e morte de muitos jovens. Segundo os textos, as vítimas eram membros de organizações guerrilheiras, trabalhadores, estudantes, docentes, donas de casa, atores e sacerdotes, em sua maioria, jovens entre 20 e 30 anos de idade.

A sistemática violação dos Direitos Humanos integra a construção do conteúdo da ditadura militar na Argentina. Assim, nos deparamo-nos com a tese II de Walter Benjamin nos textos escolares. Para o filósofo, a historiografia é o tribunal de justiça de demandas do passado, pois os oprimidos de outrora esperam não só a rememoração do seu sofrimento, mas a reparação das injustiças, o que é denominado de redenção. Então, a historiografia didática argentina evoca o passado ditatorial de maneira a denunciar o controle do Estado terrorista exercido sobre a vida da sociedade com repressão e intimidações cotidianas que deixaram marcas traumáticas.

Outro elemento vislumbrado foi que, mesmo havendo tentativas de pensar em uma História temática ou em uma dimensão descontínua de tempo, as narrativas, no caso dos dois países, saem momentaneamente da ideia de tempo cronológico e rapidamente caem na armadilha do historicismo.

Contudo, predomina a visão continuísta da História, muito criticada em Walter Benjamin. Para o filósofo, o tempo histórico não poderia ser confundido com o tempo dos relógios, que seria o tempo mecânico do pêndulo. As suas concepções têm raízes judaicas, tempo não seria uma categoria vazia e linear, mas indissociável de seu conteúdo. Benjamin se posiciona de forma absolutamente contrária à noção historicista quantitativa de tempo histórico. Considera a história uma articulação construída a partir de uma concepção qualitativa e descontínua de tempo. Ele opõe o tempo do progresso que seria reduzido a uma linha, uma dimensão mecânica, a uma noção de tempo descontínuo, heterogêneo, saturado pelo agora; já que o passado contém o presente.

A relação entre passado e presente em Benjamin não é uma relação de mera sucessividade, já que o passado é, muitas vezes, contemporâneo do presente. Benjamin é um recurso salutar para desconstruirmos a noção de tempo finito que caminha ao progresso de maneira linear e que pode confundir o tempo

histórico com o tempo físico dos relógios. Ele enuncia uma concepção que privilegia a descontinuidade, as reflexões que passam por verdadeiras metamorfoses de sentidos, cujo passado se mistura ao presente, de modo heterogêneo e descontínuo. Opõem-se as ideias tradicionais de progresso, de tempo mecânico, de causalidade ou de totalidade.

Entretanto, essa noção de tempo, vislumbrada nas narrativas escolares, é homogênea, tratando-se de uma temporalidade quantitativa, que segue de maneira linear às ações políticas governamentais, à construção do aparato jurídico que legitimava o governo autoritário e à caracterização da economia.

Com isso, constatamos a adoção de um modelo linear como estratégia organizadora do tema. Os textos brasileiros e argentinos articulam um começo, meio e fim numa dimensão teleológica. Nos livros investigados, a ideia de tempo é cronológica, tomando por base a dimensão teleológica da História, a partir da compreensão de presente superior ao passado e confiança no futuro que seria, portanto, melhor.

Os autores brasileiros e argentinos narram utilizando um critério de tempo contínuo: iniciam a construção do acontecimento das ditaduras pelos golpes que romperam as democracias, perpassando pelos governos dos presidentes, que é o elemento estruturador dos textos, e finalizam com as consequências dos regimes ditatoriais.

Com relação aos processos que desencadearam o golpe militar, as narrativas brasileiras e argentinas partem de um conjunto de argumentos em comum. Elucidam que o golpe civil-militar interrompeu o governo de João Goulart sob três argumentos: era necessário retomar a ordem, era preciso livrar o país da “ameaça comunista” e restabelecer o crescimento da economia. Destacam também o modelo econômico dependente do capital externo, adotado durante os governos militares para promover um suposto crescimento econômico que servia de justificativa para o regime implantado.

Já no caso dos textos argentinos, constatamos uma relação entre o golpe de 1976, que interrompeu o governo da presidente María Estela Martínez Perón, com outras rupturas democráticas ocorridas na América Latina, comparação essa que não ocorre nos livros brasileiros analisados.

Esta preocupação de relacionar as ditaduras da América Latina é tão explícita nos textos argentinos que o próprio título do capítulo na obra *Una Historia para pensar* é “*América Latina e Argentina entre 1976 y 1983*”. Na abertura, os autores listam uma relação de finalidades, dentre elas apresentam: “*comprender las características políticas y económicas de América Latina durante el período de 1976-1983 y analizar las causas del golpe de Estado de 1976 en la Argentina*”<sup>19</sup> (BROWARNIK, 2011, p. 230).

---

19 “comprender as características políticas e econômicas da América Latina entre 1976-1983 e analisar as causas do golpe de Estado na Argentina”(BROWARNIK, 2011, p. 230). Tradução nossa.

Portanto, identificamos, nessas narrativas didáticas, comparações a outros regimes autoritários vividos pelos países latino-americanos. Os autores elaboram tópicos para relatar as ditaduras em outras regiões da América Latina nessa temporalidade, tais como Chile, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Brasil.

O golpe argentino é explicado também a partir de uma pluralidade de circunstâncias que levaram à politização das Forças Armadas para implementação da Doutrina de Segurança Nacional. Dentre os elementos usados para a compreensão do processo de ditadura iniciado em 1976, o denominado Processo de Reorganização Nacional, alguns se confundem com os elementos explicativos para o golpe no Brasil em 1964, como: restituição da ordem e transformação da economia a partir da internacionalização da estrutura produtiva; a racionalidade técnica com a burocratização dos órgãos públicos; e a exclusão política dos setores sociais.

Constatamos que, na construção do acontecimento ditadura militar nos livros analisados, são evocadas, de maneira acentuada, as fortes violações aos Direitos Humanos, principalmente nas narrativas argentinas, o que implica também em falar no trabalho da memória de pessoas que foram presas, exiladas, torturadas, mortas, sequestradas e desaparecidas, durante esse passado doloroso.

### **Textualidade digital - História e memória: as ditaduras no Brasil e na Argentina**

Dedicamo-nos na elaboração de um produto que compõe a pesquisa, a saber, um blog educativo intitulado História e Memória: as ditaduras no Brasil e na Argentina, cujo endereço é: [www.memoriasdasditaduras.com.br](http://www.memoriasdasditaduras.com.br). Desenvolvemos um material de suporte pedagógico destinado aos alunos e professores do ensino médio que pode ser trabalhado em sala de aula, fomentando o diálogo e a problematização de elementos importantes sobre a história e a memória desse passado sensível.





Optamos por construir um *web site*, pensando nas reflexões propostas por Roger Chartier (2002), que trata da “revolução do texto digital”. O autor historiciza a cultura impressa, propondo que ela se estabelece a partir da relação entre tipos de objetos, como livros, diários, revistas, etc., categorias de textos e formas de leituras. Tais relações estão sedimentadas em três momentos: entre o século II e IV, com um tipo de leitura ainda atual, o livro composto de folhas e páginas em uma encadernação (códex); em um segundo momento, no final da Idade Média, entre os séculos XIV e XV, com o surgimento do “livro unitário”, isto é, de um único autor (Petrarca, Boccaccio); e, por último, no século XV, com a invenção da imprensa, que continua sendo até a atualidade a técnica mais usual para a reprodução do escrito.

Chartier considera que a cultura impressa foi profundamente modificada com o que ele denomina de textualidade eletrônica:

Agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor) (CHARTIER, 2002, p. 23).

Portanto, pensando na profusão que tem alcançado a textualidade digital nos dias de hoje, uma vez que uma grande parcela dos alunos e professores convive diariamente com as novas mídias de comunicação, desenvolvemos um blog educativo. Nessa modalidade de leitura, apresentamos textos que integram essa pesquisa, vídeos com pesquisadores do assunto, testemunhos pessoais de vítimas do passado ditatorial no Brasil e na Argentina, fotos de lugares

de memória desse período nos dois países, sugestões de filmes e músicas, bem como atividades destinadas aos alunos do ensino médio.

Compreendemos que o texto digital tem suas especificidades e, portanto, detivemo-nos a elas, como argumenta Chartier (2002, p. 31): *“Tal leitura ‘dosifica’ o texto, como diz Rodriguez de las Heras, sem necessariamente ater-se ao conteúdo de uma página, e pode compor, na tela, ajustes textuais singulares, efêmeros. [...] É uma leitura descontínua, segmentada, fragmentada”*.

Imersos em tal contexto, integravam também nossas intenções contribuir com o ensino reflexivo de História, apresentando alguns elementos da pesquisa realizada para alunos e professores do ensino básico, tais como: a relação entre História e memória; os embates em torno da memória e do esquecimento; memórias em disputa; o acontecimento da ditadura no Brasil e na Argentina; resistência e repressão; lugares de memória; CNV (Comissão Nacional da Verdade) no Brasil, CONADEP (Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas) na Argentina e aberturas democráticas.

Trata-se de um material de suporte didático de textualidade digital para a reflexão sobre passados sensíveis e dolorosos, marcados pela violência e repressão. A finalidade é contribuir para o “pensar historicamente”, que é o objetivo principal do ensino-aprendizagem de História, utilizando mídias de informações que integram a vida cotidiana de grande parte dos alunos do ensino médio. Consideramos que pensar historicamente é uma habilidade que o aluno deve adquirir e que integra: a compreensão da História como uma interpretação do passado, sujeita a mudanças, tanto no tempo como no espaço, que se processa a partir de um conjunto de questionamentos formulados no presente; a capacidade de estabelecer relações entre diferentes temporalidades, identificando o diálogo entre passado e presente; e a aptidão de refletir sobre as relações entre fenômenos históricos, identificando semelhanças e diferenças.

Com isso, buscamos também, com a elaboração desse produto, promover o acesso e a significação de dados publicados pelas Comissões Nacionais desses países sobre a violação dos Direitos Humanos a fim de fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

O blog educativo consiste em um material pedagógico destinado aos alunos e professores do ensino médio e integra uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Trata-se de uma análise acerca da memória e História das ditaduras militares no Brasil e na Argentina. Essa opção ocorreu, principalmente, devido à circulação de ideias conservadoras e comentários infundados sobre o assunto nos últimos tempos, nas mídias, nas ruas, nos corredores das escolas e nas salas de aulas.

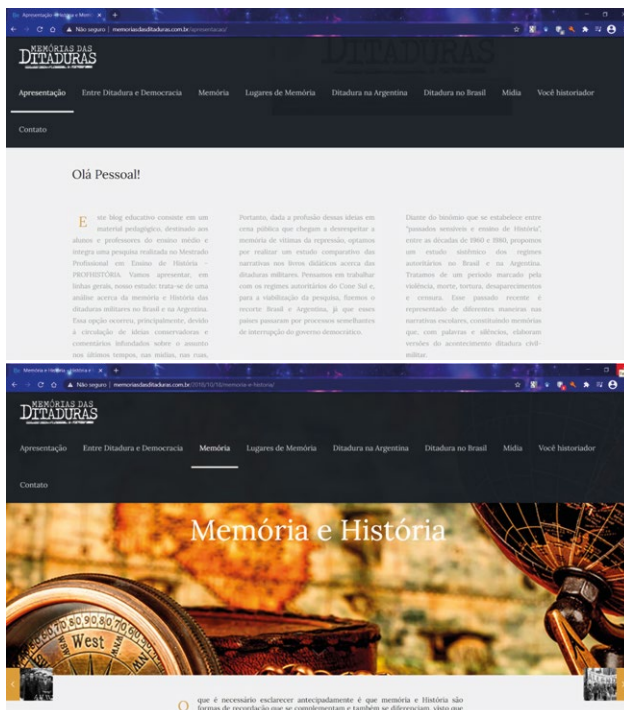
Portanto, dada a profusão dessas ideias em cena pública que chegam a desrespeitar a memória de vítimas da repressão, optamos por realizar um estudo



comparativo das narrativas nos livros didáticos acerca das ditaduras militares. Pensamos em trabalhar com os regimes autoritários do Cone Sul e, para a viabilização da pesquisa, fizemos o recorte Brasil e Argentina, já que esses países passaram por processos semelhantes de interrupção do governo democrático.

Diante do binômio que se estabelece entre “passados sensíveis e ensino de História”, entre as décadas de 1960 e 1980, propomos um estudo sistêmico dos regimes autoritários no Brasil e na Argentina. Tratamos de um período marcado pela violência, morte, tortura, desaparecimentos e censura. Esse passado recente é representado de diferentes maneiras nas narrativas escolares, constituindo memórias que, com palavras e silêncios, elaboram versões do acontecimento ditadura civil-militar.

Salienta-se também que fazem parte dos nossos objetivos contribuir com o ensino reflexivo de História, apresentando alguns elementos da pesquisa, tais como: a relação entre História e memória; os embates em torno da memória e do esquecimento; memórias em disputa; o acontecimento da ditadura no Brasil e na Argentina; resistência e repressão; lugares de memória; CNV (Comissão Nacional da Verdade) no Brasil, CONADEP (Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas) na Argentina e aberturas democráticas. Também propomos leituras de textos, vídeos realizados com pesquisadores sobre o assunto, filmes, músicas, podcasts, fontes históricas, testemunhos pessoais das ditaduras no Brasil e na Argentina e atividades destinadas aos alunos.



Trata-se de um material de suporte didático para a reflexão sobre passados sensíveis e dolorosos, marcados pela violência e repressão. A intenção é contribuir para o “pensar historicamente”, que é o objetivo principal do ensino-aprendizagem de História, utilizando mídias de informações que integram a vida cotidiana de grande parte dos alunos do ensino médio. Com isso, buscamos também, com a elaboração desse produto, promover o acesso e a significação de dados publicados pelas Comissões Nacionais desses países sobre a violação dos Direitos Humanos, a fim de fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito.

### Considerações finais

*Assim que voltaste  
Como se não tivesse acontecido nada  
Como se o campo de concentração não  
Como se há vinte e três anos  
Que não escuto tua voz nem te vejo  
Devolveram o urso verde tu  
Sobretudo longuíssimo e eu  
Pai de então  
Voltamos à tua presença incessante  
Nestes ferros que nunca terminam  
Nunca acabarão?  
Já nunca acabarás de cessar  
Voltas e voltas  
E tenho que te explicar que estás morto.  
Pai de então, Juan Gelman*

Juan Gelman, o poeta dos olhos tristes, era capaz de se levantar de madrugada para dedilhar o violão; nos tempos em que seu pesadelo era maior, pois buscava com afincos, mas sem esperança, sua neta sequestrada em 1976 pelos golpistas de Videla, a poesia e aqueles momentos da noite lhe devolviam à vida, como se ela lhe fosse emprestada. Essa longa história que o converteu em órfão de seu filho e em avô em perpétuo estado de busca encheu sua vida de tristeza, e sobre o castigo, disse certa vez com sua enorme capacidade para a melancolia e o sarcasmo, “é um território muito amplo, provavelmente argentino”. “*Ele nunca se livrou de veras do castigo*”.<sup>20</sup>

Para o poeta argentino, a poesia era “uma forma de resistência”, mas esse compromisso civil não mudou sua maneira de ser um poeta melancólico e sarcástico. No Ateneu de Madri, em um de seus emocionantes recitais, sete anos após a descoberta de sua neta que havia sido sequestrada pelos agentes da

20 CRUZ, Juan. O poeta dos olhos tristes. *El país*, Cultura, 15 jan. 2014. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/15/cultura/1389747313\\_263552.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/15/cultura/1389747313_263552.html). Acesso em: 09 nov. 2018.

ditadura militar argentina, declamou o poema *Pai de então*, transcrito acima. Esses versos traduzem a dor, o sofrimento de quem vivenciou traumas de um passado sensível que perpassa épocas e gerações.

Por meio desse poema, assim como diários, cartas, depoimentos etc., podemos ter acesso aos testemunhos pessoais que tratamos nesta pesquisa como instrumentos valiosos para a busca pela memória, a partir da tríade verdade, justiça e reparação. São relatos muito utilizados na Argentina na esfera política e jurídica. Consideramos também que eles podem ser muito significativos na historiografia didática a fim de promoverem a empatia, a conscientização de jovens diante de um passado sensível das ditaduras militares deflagradas na América Latina.

A pesquisa realizada tratou de um espaço de conflitos por grupos que disputam a construção de uma memória e de uma história desse passado. Trata-se de um tema conflituoso e perturbador, mas que urge ser revisitado. Consideramos que a maneira como as pessoas operam com as suas recordações dizem mais respeito ao momento que elas vivem e, por conseguinte, aos interesses e intencionalidades desse período. Além dessa questão da História e da memória ser sempre atual, já que é acionada a partir dos interesses do presente, a questão é mais política e complexa do que inicialmente imaginamos.

Neste estudo, realizamos uma investigação sobre a História e a memória do passado sensível da ditadura militar em livros didáticos de dois países da América Latina que sofreram rupturas semelhantes em seus processos democráticos. Para isso, percorremos um longo caminho, marcado pelas análises de diversas fontes, leituras de importantes referenciais teóricos, construção de um blog educativo como produto e escrita de diversos textos.

Enfrentamos o desafio de explicar, por meio de um estudo comparativo, um passado recente e autoritário da História brasileira e argentina, que deixou muitas fissuras nessas sociedades. Assim, entendemos a História como uma leitura que está sujeita a disputas, podendo se apresentar de forma ainda mais acentuada quando esse passado é evocado no presente, sendo alvo de muitos embates em torno dos seus usos. Esse é o caso do período militar nesses países, uma vez que diferentes narrativas são construídas pelas pessoas, mídias, filmes, fazendo usos desse passado e transformando-o em uma grande arena.

Ao caminharmos até aqui, construímos alguns argumentos centrais deste trabalho: tanto a História como a memória são áreas de disputas que envolvem um duelo constante entre o que é lembrado e esquecido, a partir dos interesses do tempo presente que direcionam o passado. Vislumbramos esses embates em dois países da América Latina, priorizando o lugar do ensino de História com ênfase nas narrativas dos livros didáticos; a maneira como os processos de transição ditadura - democracia ocorreram influenciam decisivamente para a produção de leis, elaboração de livros didáticos e formas de operar com a

memória e a construção da História; a relação entre produção historiográfica e memória é significativa na dimensão escolar. A escrita da História, a partir de métodos e critérios científicos, assim como a recordação de pessoas que viveram esse período, carregada de subjetividade, pode suprir uma dada ausência de reflexão sobre o cerceamento das liberdades em tempos de ditaduras. Essas questões trazem à tona a violação aos Direitos Humanos e podem fomentar um ensino crítico na defesa da cidadania e do Estado Democrático de Direito; as novas mídias de informações podem promover uma aproximação entre memória e História, elaboração acadêmica e escolar, rompendo certas distâncias desses lugares de produção do saber e, conseqüentemente, colaborando para o processo de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre o enorme alcance das novas mídias de informações e percebendo que elas integram o cotidiano de uma grande parte dos alunos do ensino médio, criamos o site que opera com uma estratégia de textualidade digital para lançar alguns elementos da pesquisa no ensino escolar. Neste produto, problematizamos o significado da democracia; questionamos o que é uma ditadura; explicamos os golpes militares na América do Sul em países como o Brasil, Argentina, Chile e Uruguai; definimos memória; relacionamos memória e esquecimento, bem como memória e História; situamos a Lei de Anistia no Brasil, a partir da ideia de esquecimento comandado, à luz de Paul Ricoeur; discutimos o que são lugares de memória e apresentamos dois exemplos desses lugares, o Memorial da Resistência em São Paulo e a Escola de Mecânica da Armada em Buenos Aires; mostramos testemunhos de pessoas que viveram as conseqüências das ditaduras nos dois países; realizamos a construção do acontecimento da ditadura no Brasil e na Argentina; discutimos a respeito do trabalho das Comissões Nacionais; apresentamos vídeos com pesquisadores do assunto; fontes históricas das ditaduras; sugestões de filmes e músicas; elaboramos atividades destinadas aos alunos do ensino médio. Acreditamos que esse material pode aproximar a produção historiográfica acadêmica da produção escolar, bem como contribuir com um ensino crítico que possa fomentar a valorização dos Direitos Humanos e dos princípios democráticos.

Com isso, desejamos que essas discussões possam ser úteis para esclarecer, inspirar, problematizar no direcionamento de outros estudos também preocupados com as reflexões sobre o ensino e a pesquisa em História.

## Fontes

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2016.

BROWARNIK, Graciela. **Una historia para pensar: Argentina en el siglo XX:**

em el contexto mundial y latino-americano. Buenos Aires: Kapelusz, 2011.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo, Saraiva, 2016.

PIGNA, Felipe. **Historia la Argentina contemporánea**. Buenos Aires: A-Z editora, 2009.

Lei 12 528/2011 - Cria a Comissão Nacional da Verdade (CNV).

Lei 26206/2006 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (LEN).

Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

## Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformação da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

CATROGA, Fernando. Memórias e História. *In*: PESAVENTO, Sandra. **Fronteira do Milênio**, Porto Alegre. Editora da Universidade. 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, 2002.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires**: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992.

GONZALEZ, Maria Paula. Ensino de História na Argentina: Saberes e práticas escolares e docentes sobre a última ditadura militar. **Transversos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 32-52, 2014.

KIRCHINER, Néstor. **Entrevista à Revista Puentes**. Entrevistadora: Gabriela Cerruti. N. 11, maio 2004.

KOCKA, Jurgen. Comparison and Beyond. **History and Theory** 42: p. 39-44, fev. 2003.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

NORA, Pierre. Entre a Memória e a História - a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Trad. Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Memory, history, oblivion**. Budapeste, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/219745688/Memoria-Historia>.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Anistia e (in)justiça no Brasil: o dever de Justiça e a impunidade. **Literatura e autoritarismo, memórias da repressão**, n. 9, 2006.

# Educação patrimonial na educação básica: uma experiência do ProfHistória

*Antônia Lucivânia da Silva  
Paula Cristiane de Lyra Santos*

## Introdução

Apresentar o desenvolvimento e os resultados de atividades realizadas com 41 (quarenta e um) estudantes de uma turma de primeiro ano do ensino médio da Escola José Alves de Figueiredo, no município do Crato-CE, integrante da rede pública estadual, é o objetivo principal do presente texto. As atividades foram realizadas entre os meses de abril e junho de 2018, e o relato e reflexão sobre estas foram consolidados, como produto do trabalho de dissertação, do Programa de mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, no núcleo da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Durante o período acima indicado, como atividade didática, dedicamo-nos a trabalhar temas da história local articulados com o patrimônio cultural e estudar conceitos como memória, identidade, tombamento, registro, patrimônio cultural tangível e intangível, monumentos, lugares de memória e as relações de poder, que perpassam tanto o campo da história local como as políticas de patrimonialização.

Como metodologia principal do bimestre, recorreremos principalmente à roda de conversa e aula de campo, mediante visitas a lugares de memória possivelmente significativos para a história local e para o patrimônio cultural. Para citar os lugares que se tornaram parte do processo de produção de conhecimento, indicamos: o Sítio Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, em Crato-CE<sup>1</sup>; o Memorial Padre Cícero<sup>2</sup>, a Casa do Padre Cícero<sup>3</sup>

---

1 Propriedade pertencente ao Padre Cícero, que no ano de 1926 permitiu que o Beato José Lourenço lá se instalasse com seus seguidores, uma vez que essa gente estava desabrigada, pois o proprietário da terra por eles arrendada, no Sítio Baixa Dantas, ainda no final do século XIX, havia vendido a propriedade e o novo proprietário não tinha interesse em sua permanência.

2 Inaugurado no ano de 1988, situado à Praça do Cinquentenário, s/n - Centro, Juazeiro do Norte-CE. Dispõe de um variado acervo composto por fotografias, vestimentas e objetos que dizem respeito à história do Padre Cícero e à história de Juazeiro do Norte.

3 Residência do Padre Cícero, situada à Rua São José, n. 242, no centro da cidade de Juazeiro do Norte, que atualmente exerce a função de museu. Dispõe de um acervo de objetos antigos, nem todos sendo objetos biográficos da história do Padre Cícero. Há um espaço reservado aos ex-votos depositados pelos fiéis em pagamento às promessas feitas e graças alcançadas.

e a Capela e Cemitério Nossa Senhora do Perpétuo Socorro<sup>4</sup>, em Juazeiro do Norte-CE.

Buscamos trabalhar a história local interligada à história nacional e geral, pois, embora não seja uma réplica dos acontecimentos globais e nacionais, o local pode apresentar conexões com fatos e processos mais abrangentes. Como exemplo, podemos pensar no “milagre da hóstia”<sup>5</sup>, ocorrido em Juazeiro do Norte no ano de 1889, que não se restringiu ao local. As forças que agiram sobre ele, as políticas de repressões, vieram tanto dos representantes locais como do Vaticano, de Roma. Portanto, embora estejamos tratando da “história local”, nossa abordagem em sala de aula procurou possibilitar aos estudantes perceberem essas relações a fim de não cair numa visão localista.

A história local não se limita ao milagre da hóstia, em Juazeiro, à Beata Maria de Araújo, ao Padre Cícero, ao Caldeirão e o Beato José Lourenço e à Sedição de 1914. Diversos recortes poderiam ter sido feitos, mas, diante da necessidade de selecionar, elegemos esses fatos e personagens históricos de grande relevância, se vemos a história de um ponto de vista crítico-social, porém pouco conhecido pelo alunado, mesmo que da cidade do Crato.

Propusemo-nos a explorar a história local interligada ao patrimônio cultural, visto ser o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto um tema da história local e, em alguns livros didáticos, ser apresentado como representativo dos movimentos populares rurais, principalmente como estratégia de dialogar com a temática patrimonial, já que parte do seu antigo espaço físico foi tombado no ano de 2005 pela Secretaria Estadual de Cultura-CE.

## Abordagem inicial

O trabalho teve início com a sondagem de conhecimentos dos estudantes mediante aplicação de questionário. Foi brevemente explicada sua finalidade, o

---

4 Sua construção data da primeira década do século XX, sendo a senhora Hermínia Gouveia uma das idealizadoras da construção da capela, como pagamento de uma promessa feita em prol da saúde do padre Cícero, acometido pela doença erisipela. Construção essa permeada por tensões por parte da Igreja Católica, recusando-se a benzer esse templo utilizando como argumento para tal conduta o fato de o corpo de Hermínia ter sido lá sepultado. Esta capela e o cemitério a ela anexo são importantes lugares de memória da cidade de Juazeiro do Norte-CE, por lá estarem sepultadas figuras de extrema importância para a história, como Padre Cícero, o Beato José Lourenço e a Beata Maria de Araújo, embora o corpo desta de lá tenha sido retirado de forma clandestina.

5 Na primeira sexta-feira da quaresma de 1889, após uma noite de vigília na capela com outras beatas, ao receber a hóstia ministrada pelo Padre Cícero, a Beata Maria de Araújo entrou em êxtase e sangue brotara da hóstia. O fenômeno continuou acontecendo toda quarta e sexta-feira na Capela de Nossa Senhora das Dores, fatos que ganharam repercussão e diversas interpretações. Para alguns, tratou-se de um milagre. Para outros, um embuste. No dia 07 de julho do mesmo ano, o monsenhor Francisco Rodrigues Monteiro liderou uma procissão saindo de Crato em direção à Capela de Nossa Senhora das Dores, em Juazeiro, como forma de prestar culto ao sangue que brotava das hóstias ingeridas por Maria de Araújo, fato que deu publicidade ao sangramento da hóstia, atraindo pessoas de diversas regiões, resultando em diversas estratégias de punição da igreja católica contra o Padre Cícero e a Beata Maria de Araújo.



que pretendíamos desenvolver durante o bimestre e a importância de responder com seriedade uma vez que ele seria o guia para o planejamento das aulas.

O questionário direcionado aos estudantes foi composto pelas seguintes questões: 1. Na escola, você já estudou sobre patrimônio cultural? 2. Ao ler ou ouvir a expressão patrimônio cultural, você lembra-se de quê? Que imagens vêm a sua mente? 3. Dê exemplos de patrimônio cultural que você conheça. 4. Se você tivesse o poder de escolher o que deveria ser preservado, valorizado e repassado para as próximas gerações (a exemplo de festas, rituais, danças, saberes, paisagens, lugares, prédios...) da sua cidade, do seu sítio ou do seu bairro, o que você escolheria preservar? Por quê? 5. Você conhece a História do município de Crato? O que você sabe sobre este município? 6. Na escola, você estudou sobre o Caldeirão de Santa Cruz do Deserto e sobre o Beato José Lourenço? 7. Já ouviu falar sobre o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto em outros lugares além da escola? Quais foram esses outros meios que você utilizou para saber sobre essa história? 8. Escreva um pouco sobre o que você sabe a respeito do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto. 9. Quem foi o Beato José Lourenço? 10. Você considera importante estudar a História do seu município? Por quê?

Para situar o resultado inicial desta atividade, destacaremos parte dos que foram obtidos mediante questionário respondido por 33 discentes, presentes na data da aplicação. Um total de 27 afirmou já ter estudado sobre patrimônio cultural. Nas perguntas dois e três, destinadas a obter dos alunos exemplos do que seria patrimônio cultural, obtivemos respostas diversificadas, tais como: “meu celular”; “local preservado”; “Que é um lugar antigo, cultural, onde faz parte da História da cidade”; “Um local público da cidade, porém antigo e para a cidade é valioso”; “Os Irmãos Anicetos do Crato”; “As mulheres do Coco da Batateira”; “Alguma coisa que uma pessoa cria tipo história, estátua”; “Um bem material ou natural”; “É aquilo que foi construído há muito tempo e não pode ser derrubado”; “Estrutura ou objeto conservado pela cidade encontrado em museus ou pontos turísticos”; “É o que você construiu e vai ser deixado para familiares”; “Algo que interessa às pessoas”; “O Horto”; “O museu de Luiz Gonzaga”; “Uma História contada nos lugares”; “A Igreja da Sé”; “A Praça da Encosta do Seminário”; “A Festa de São João”; “As baianas do acarajé”; “O Centro Histórico de Salvador”; “A Sé Catedral (Crato)”; “A Praça da Rede Ferroviária Federal S. A. (RFFSA)”; “O Padre Cícero”; “As Festas e danças”; “O Santuário do bom Jesus”; “A Chapada do Araripe”.

A maioria dos estudantes tinha alguma noção do que era patrimônio cultural, indo além da ideia da pedra e cal (FONSECA, 2003). Embora não dominem teoricamente conceitos formais como patrimônio material, imaterial ou tangível e intangível, esses entendimentos se fazem presentes em suas respostas, englobando desde bens, como prédios, lugares, monumentos, formas de expressões, o patrimônio natural, à noção de antiguidade e de preservação e mesmo a compreensão do patrimônio cultural como criação humana.

Duas das respostas apresentam uma visão que não corresponde ao campo conceitual, reduzindo o patrimônio cultural aos bens privados pertencentes a si próprios ou aos bens materiais conquistados por uma família e deixados como propriedade aos seus descendentes, não englobando, portanto, a noção de que, para ser patrimônio cultural, faz-se necessário representar uma coletividade. Ser significativo, seja para a história, memória e identidade de uma coletividade.

Dentre os exemplos citados pelos estudantes estão bens reconhecidos oficialmente como patrimônio cultural e outros bens não reconhecidos. Em nossas aulas, procuramos trabalhar com a ideia de patrimônio cultural para além do que está oficializado pelas instituições com poder para instituir o que é, ou não, integrante do rol do patrimônio cultural; todavia, evitando cair na banalização de que tudo é patrimônio cultural.

Ao apresentarmos as noções de material/imaterial, ou tangível/intangível, utilizamos vídeos do Grupo de Dança do Coco das Mulheres da Batateira, da festa do pau da bandeira, da cidade de Barbalha-CE, e da Banda Cabaçal dos Irmãos Anicetos. Dessas formas de expressão, a primeira não consta no livro dos registros, mas faz parte da identidade cultural da cidade do Crato. Com essa forma de expressão, procuramos elucidar como se dá o reconhecimento por meio de registro ou tombamento, os significados dessas figuras jurídicas, as tramas e as tensões que permeiam o processo de reconhecimento.

Ao serem indagados sobre o que legariam à posteridade, indicaram: “A igreja e a Praça da Sé”; “As Músicas”; “Os rituais da igreja as quais frequentam”; “A encosta do Seminário”; “As nascentes do nosso município”; “As festas, qualquer festa das que se comemoram todos os anos”; “Culturas de religiões e os diversos tipos de religiões”; “A paisagem do Crato”; “A Chapada do Araripe”; “Um hospital, pois lá no sítio onde moro não tem”; “O Rio Batateiras”; “As danças e as festas juninas”; “O museu do Crato”; “O Cristo redentor”; “Todas as Árvores, jardins, flores, água”; “A festa de 15 anos”.

As respostas trazem o que é significativo para eles. Legariam à posteridade aquilo com o qual se identificam, desde as paisagens naturais, os rios e as nascentes do município no qual habitam, às músicas, religiões e festas que integram a tradição de sua cultura. Explicitam também as carências que lhes afetam. O pouco acesso à saúde, levando a compreender que um hospital deveria ser legado às próximas gerações, não necessariamente pela sua estética ou valor histórico, mas pela sua finalidade, pelos benefícios práticos à população.

Apenas 11 alunos afirmaram conhecer a história da cidade do Crato. Entretanto, suas respostas foram imprecisas, pouco consistentes. Foram elas: “Tem a ver com índios. Pelo que eu sei havia índios Kariris”; “Algumas partes tais como os índios que habitavam a Praça da Sé, a que é hoje a igreja”; “Apenas superficialmente, mas o que sei sobre ela é que era frequentada pelos índios da tribo Cariri e antes de se tornar Vila Real era Missão do Miranda”; “Só apenas

do Caldeirão, que foi um lugar no Crato comandado pelo beato José seguidor do Padre Cícero, onde viviam várias pessoas”; “Não sei muito, mas tem a ver com os índios aqui no Cariri”; “Um pouco. Sei que a Praça da Sé já existia faz é tempo e reformaram”; “Eu sei que Crato é uma cidade de muitos eventos, tem vários lugares para a gente comer, mas também ele não está indo muito bem não porque tem muitos bairros com muitos estragos, etc.”; “Crato é um município brasileiro no interior do Ceará”.

A maioria se limitou a mencionar a presença de indígenas no passado colonial. Somente duas respostas mencionaram o Caldeirão ou o Beato enquanto parte da história local; outras tratam da cidade no tempo presente, demonstrando ser uma cidade na qual acontecem muitos eventos festivos e possui muitos lugares gastronômicos a serem frequentados. Apontam os problemas que afetam a estrutura física da cidade em decorrência da administração pública inadequada.

Somente 12 disseram já ter estudado sobre o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto e o Beato José Lourenço, e apenas 4 tiveram contato com essa história por outros meios além da escola, cujas fontes foram seus avós. Apesar de 12 alunos terem estudado sobre o Caldeirão e o Beato, somente 3 conseguiram escrever o que sabiam sobre esse assunto indagado: “Que era tipo um refúgio criado por um beato para abrigar as pessoas de uma guerra, confusão que estava acontecendo”; “Foi um lugar no Crato comandado pelo Beato José, seguidor do Padre Cícero, onde viviam várias pessoas”; “O Caldeirão dos Jesuítas foi um dos movimentos messiânicos que surgiu nas terras do Crato”.

Indagados sobre quem foi o Beato José Lourenço, obtivemos sete respostas: “Um cara revolucionário, que gostava de ajudar as pessoas”; “O Beato José Lourenço era um homem muito trabalhador que lutavam muito”; “Ele foi um conselheiro que morou aqui no Crato”; “Religioso, seguidor do padre Cícero que veio para o Crato, onde ficou num sítio, muito conhecido por Caldeirão”; “Um cangaceiro com muita força e fé”; “Uma Seita”; “José Lourenço mais conhecido como Beato José, foi o líder da comunidade”.

Dos entrevistados, 28 estudantes consideraram importante estudar a história de sua cidade e justificaram, dentre outras razões, as seguintes: “É importante porque você conhece a história do lugar que você mora”; “Considero importante, em especial para as pessoas nascidas nela adquirir conhecimentos sobre pessoas importantes, os aspectos culturais, é relevante”; “Seria legal caso alguém perguntasse você saberia responder”; “Sim, é importante saber a história de sua cidade, saber o que aconteceu até nós chegarmos aqui dessa forma”; “Porque eu gosto da matéria de História, e eu sei muito bem que essa matéria fala sobre muitas épocas, etc.”; “É importante para saber o que já aconteceu antigamente, saber dos povos antigos”. Mas um estudante respondeu de forma negativa dizendo o seguinte: “Não. Para que eu vou querer saber da História do Crato? Não acho muito importante”.

É perceptível o pouco significado atribuído pelos alunos de se estudar a história local como conteúdo escolar. Embora boa parcela afirme ser importante, as respostas ficam em torno de questões vagas. Estudar meramente para conhecer o passado, para saber contar essa história para pessoas de fora. Conhecer por curiosidade. Mediante tal constatação, ao longo das aulas buscamos enfatizar a construção das narrativas sobre o passado, seja do país ou do município. Que história é contada? Que memória é preservada? Que bens, práticas e saberes compõem o panteão do patrimônio cultural? Eles representam quais interesses? Para se erguer essas memórias, quais outras foram silenciadas? Ao se eleger uma narrativa, um passado e determinados bens, outras possibilidades são silenciadas ou mesmo apagadas. Daí ser preciso “enxergar que cada ato de preservação corresponde a pelo menos um ato de destruição” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Conhecer a História de um lugar não se resume a mera curiosidade. Tanto a História quanto a memória são objetos de disputas e podem ser utilizados como instrumentos de luta para se questionar o presente, lutar contra estruturas de opressão, promover transformações. É bem verdade que há a possibilidade de se utilizar de ambas para legitimar opressões, dependendo dos interesses de quem se apropria e impõe uma história e uma memória. Buscamos, nessas atividades, trabalhar a história local e o patrimônio cultural numa perspectiva crítica, rompendo com uma mera visão de encantamento e da curiosidade, mas problematizando aquilo que é contado, preservado, valorizado. Ir além da História e da memória mantenedora do *status quo*.

## **Trabalhando com o patrimônio cultural**

Após análise dos questionários, iniciamos a abordagem conceitual, todavia, partindo de uma metodologia que permitisse o diálogo com os participantes. Fazendo uso de pequenos vídeos e apresentações de imagens acompanhadas de diversas indagações, foi sendo construído um diálogo com os alunos possibilitando a apresentação dos conceitos e problematização das diversas concepções de patrimônio cultural que vigoraram no passado e da concepção atualmente em vigor. Antes de apresentar cada vídeo, imagem e conceito, perguntas eram lançadas por nós aos discentes, os quais também fizeram indagações.

Apresentamos a historicidade do conceito patrimônio cultural no Brasil, suas implicações e seus processos de exclusões, por não reconhecer aquilo que era caro à maioria da população, por se ter dado, durante décadas, preferência aos bens arquitetônicos, aos quais foram atribuídos valor artístico e histórico, priorizando as obras barrocas e modernistas. Com o passar do tempo, diversos questionamentos por parte dos sujeitos não representados por essa concepção de patrimônio foram abrindo novas possibilidades – não sem tensões –, de-

mocratizando um pouco mais de modo a incluir aquilo que representa a cultura, a história, a memória, seja dos indígenas, afro-brasileiros e demais setores anteriormente não representados.

A definição de patrimônio cultural [...] deve ser a mais democrática possível, não estando presa à necessária oficialidade da ação de preservação, mas compreendendo que as próprias comunidades podem definir aquilo que consideram como representativa do seu passado, da sua memória, da sua história, portanto, do que lhes confere identidade e que podem também definir uma ação de conservação (OLIVEIRA, 2016, p. 47).

À medida que íamos exibindo vídeos e imagens representando cada tipo de patrimônio, íamos tecendo as considerações sobre registro, tombamento, material, imaterial ou tangível e intangível e elucidando as tensões que perpassam esses processos de registros e tombamentos e as transformações ocorridas na compreensão daquilo que pode ou não ser validado como patrimônio cultural.

Para tratar do patrimônio cultural intangível, nos valemos do vídeo sobre a Banda Cabaçal dos Irmãos Anicetos, Dança do Coco das Mulheres da Batateira e imagens disponíveis no site da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará sobre os mestres da cultura. Selecionamos as imagens dos seguintes mestres e mestras da cultura que representam as cidades de Crato e Juazeiro do Norte com intuito de gerar mais significado para os discentes: o mestre Luciano Carneiro, representando a literatura de cordel; o mestre Aldenir, da tradição do reisado; o senhor Raimundo Aniceto, da tradição banda cabaçal; o Senhor Walderêdo Gonçalves de Oliveira, da tradição de xilogravura; o mestre Cirilo, da tradição maneiro-pau, dança do coco e São Gonçalo; e, por fim, a mestra Zulena, da tradição pastoril, dança do coco e maneiro pau.

No Estado do Ceará, a Lei nº13351, de 22 de agosto de 2003, instituiu os Mestres da Cultura. Mediante abertura de edital, as pessoas interessadas e que cumpram os requisitos exigidos se inscrevem no processo seletivo. Se aprovadas, passam a ser reconhecidas como mestres da cultura e recebem uma ajuda financeira para se dedicar a ensinar seus saberes a outras pessoas, evitando que esses conhecimentos deixem de existir com o falecimento das pessoas que dominam tais saberes.

A utilização desse material suscitou muita participação, pois parte significativa da turma conhecia algumas dessas práticas culturais e seus mestres e mestras. Alguns tinham, inclusive, relação de parentesco com os representantes da cultura em questão. Conforme faziam perguntas e comentários, íamos construindo nossa narrativa histórica de forma a contemplar a demanda dos discentes, bem como inserir o que considerávamos indispensável.

Nessa atividade, utilizamos imagens do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto para tratar sobre tombamento e a ampliação do conceito de patrimônio cultural, visto que o Caldeirão não seria tombado se ainda vigorasse o entendimento do Decreto nº 25/1937, tendo em vista não dispor de obras de arte ou arquitetura correspondente ao padrão instituído por esse decreto. O artigo 216 da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 3551 de 4 de agosto de 2000 deram as condições legais para que lugares, bens tangíveis e intangíveis fossem patrimonializados, não restringindo o reconhecimento atrelado a valor artístico, tornando possível o registro e tombamento pela referência histórica pelo que simboliza para uma coletividade, sua história, memória e identidade.

O valor de um bem cultural, entre vários outros aspectos, poderá ser reconhecido por sua beleza, pelo que possa traduzir da capacidade humana de produzir arte com perfeição, de conceber detalhes, harmonizar cores e formas. Poderá também, ser avaliado pela sua capacidade de fazer refletir, induzir novas formas de pensamento, mexer com os valores estabelecidos como é o caso (SECULT, 2005, p. 49).

O momento histórico do processo de patrimonialização foi explicitado como outro fator significativo, pois, em décadas anteriores, quando ainda imperava a criminalização do Caldeirão, até meados da década de 1970, o lugar não seria digno de patrimonialização, posto ter sido julgado pela elite latifundiária, pelo Estado e pela Igreja Católica como símbolo da subversão. Não sendo o modo de vida do Beato e seus seguidores visto como civilizado, mas como fanáticos, degenerados, um entrave ao processo civilizatório, conforme atesta o relatório *A ordem dos Penitentes*, escrito e publicado no ano de 1937, pelo Delegado da Ordem Política e Social, José Góes de Campos Barros, a pedido do próprio Estado.

Em pleno século vinte, quando a humanidade parece prestes a chegar à ordenada máxima da civilização, está forma grotesca de expansão mística deve, forçosamente, classificar-se no passado, entre os fenômenos mortos da evolução humana, que o estudioso aprecia, com frieza e carinho, por se tratar de uma reminiscência antiga (BARROS, 1937, p. 3).

Para exemplificar para os alunos os conflitos e disputas de memória que perpassam o patrimônio cultural e os monumentos, utilizamos, como exemplos, os monumentos às expedições bandeirantes e ao bandeirante Borba Gato. Embora fossem desconhecidos pela turma por serem localizados em São Paulo, foram utilizados para problematizar a memória que eles representam, seus significados políticos e as tensões que perpassam esses monumentos, em diversos momentos históricos, tendo sido estes já pichados e ocorrido um julgamento simbólico do Borba Gato, no ano de 2012.

Após ter sido explicado o que esses monumentos representavam, os estudantes não conseguiram entender o significado das pichações, em 2016, nem tampouco o julgamento simbólico de Borba Gato, conforme estava sendo mostrado pela imagem projetada, pois não compreendiam a permanência do passado, seus significados políticos e que outras memórias esses monumentos silenciavam. Conforme suas dúvidas e questionamentos iam sendo lançados, íamos tecendo e construindo uma narrativa que buscasse contemplar as inquietações dos alunos.

## **Trabalhando a história local**

São bastante diversos os temas a serem estudados como parte da história local, fazendo-se necessário selecionar, dentre eles, o que melhor convir para tornar possível o trabalho. Como já dito, foi feita a opção de trabalhar a história do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, conteúdo principal da pesquisa de mestrado. Porém, para contemplar esse tema, fez-se necessário trabalhar a história de Juazeiro do Norte, do Beato José Lourenço, do Padre Cícero, da Beata Maria de Araújo e da Sedição de Juazeiro, temas correlatos e imbricados com o processo em questão.

Quando se trata da história local, muitas são as fontes e possibilidades de abordagens. No entanto, há um grande perigo em tomar a memória como História e mesmo cair numa narrativa saudosista. Tomar a produção memorialista como a verdade ou como a história, quando, apesar de sua relevância, deveria ser tratada como fonte, ser problematizada. Donner (2012) utiliza história local para se referir à produção historiográfica com recorte local, feita por profissionais, e História Local para se referir à história do lugar, podendo esta ser produzida tanto por pesquisadores acadêmicos quanto por amadores. Esta última geralmente é feita por amadores.

Portanto, podemos nomeá-los como memorialistas,

pois eles não produziram História, e sim memórias. A História como fruto de uma operação racional, e a memória como resultado da experiência, uma construção do passado pautada pelas necessidades do presente e elaborada a partir das experiências posteriores (DONNER, 2012, p. 227).

Para iniciar a narrativa sobre os fatos e personagens em questão, recorreremos a algumas imagens fotográficas para, a partir delas, indagar sobre o passado. Imagens do Beato José Lourenço, do Padre Cícero, da Beata Maria de Araújo, do Floro Bartolomeu e uma imagem representando a Sedição de Juazeiro. À medida que íamos expondo uma imagem, íamos provocando a reflexão e construindo a narrativa que se completava a cada comentário e pergunta feita pelos discentes.



Os questionários já haviam nos mostrado que a maioria dos estudantes desconhecia esses sujeitos e acontecimentos da história local e, quando conhecia algum desses personagens, ignorava sua história. Os discentes conheciam, por exemplo, a imagem do Padre Cícero, e o associavam ao Juazeiro do Norte, porém, desconheciam toda a sua história ou relatavam alguns “conhecimentos” inverídicos, advindos do senso comum: “Padre Cícero era esperto, enganava as pessoas”; “Padre Cícero era inteligente. Só vivia viajando”; “Sabia das coisas e as pessoas achavam que ele adivinhava”; “Ah! Dizem que ele colocava o chapéu na parede sem nada e o chapéu ficava preso à parede”; “Eu não acredito que ele é santo. Isso é mentira”. Alguém que já tinha conhecimento do acontecimento do sangue na hóstia disse: “É mentira. Ele inventou. Padre Cícero era um coronel. Padre Cícero era muito rico”.

Os estudantes ignoravam os entrelaçamentos de todos esses sujeitos e a relação entre os fatos apresentados. Sabiam da existência das romarias em Juazeiro do Norte, mas não sabiam, por exemplo, da ligação das romarias com o caso da hóstia transformada em sangue na boca da Beata Maria de Araújo, o que muitos interpretaram e interpretam até hoje como um milagre. Ignoravam totalmente a Sedição de Juazeiro e todo processo político nacional e regional que lhe envolve.

Houve muita curiosidade sobre o assunto apresentado. O que mais chamou a atenção foi a narrativa sobre o “milagre da hóstia”, pois é muito comum que, diante desse relato, os alunos desviem o sentido da aula, querendo se deter a esse fato, interpretá-lo com um olhar nada historiográfico, julgando ser uma simples mentira ou um verdadeiro milagre. Buscamos retomar os objetivos da aula, pois não era nosso propósito – nem deveria jamais ser – deter-se a esse tipo de julgamento, que não nos cabe, mas por outro lado, não podemos deixar de indicá-lo, já que é um ponto de partida para vários desdobramentos, não só factuais, mas também de produção de discursos.

Esta é uma questão bastante presente quando se trata da história local: o perigo de reduzi-la ao intenso subjetivismo, não só por aqueles que compõem o público dessa história, mas até mesmo por quem a produz. A narrativa local, produzida por memorialistas, muitas vezes se torna mais acessível ao público e passa a ser vista como a história oficial da coletividade que integra o lugar, o município. Uma narrativa contínua, sem rupturas e conflitos, contribui para a manutenção de uma visão que legitima o poder de determinados grupos políticos e sociais.

Por vezes, essa história local, vista no tempo presente, traz uma perspectiva nostálgica, com intento de resgatar um passado perdido, como é o caso da visão de história presente na **Lei N° 2.707/2011**, que

torna obrigatória, nas escolas públicas e particulares deste Município, a introdução da História do Crato, que passa a integrar o programa da disciplina História, assim como institui a obriga-



toriedade do hasteamento das bandeiras do Município do Crato, do Estado do Ceará e da Rede Pública Federativa do Brasil, com execução de seus hinos respectivamente.

Essa Lei, decorrente do projeto de lei nº 035 de 2011, de autoria do vereador George Macário de Brito (PSDB), na cidade de Crato-CE, aprovada pela câmara de vereadores, obriga, como acima visto, a introdução da História do Crato nas séries do Ensino Fundamental II e torna obrigatório o hasteamento da bandeira do município, do Estado do Ceará e do Brasil, bem como a execução de seus respectivos hinos, estabelecendo assim um ritual de memória como meio de rememorar um passado idealizado que se supõe perdido como visto em justificativa apresentada no referido projeto.

Ao longo dos anos, temos inclinado em divulgar a nossa Cultura, vocação natural que nos rendeu o título de Capital da Cultura. Entretanto, o Crato do alto dos seus 247 anos, possui uma rica e bela história que, injustificadamente, fora deixada à margem por todos os cratenses que, de um modo geral, são desconhecedores de sua trajetória histórica. Se este impropério, ou seja, se este insulto aos nossos antepassados perdurou até os dias atuais, será esta Lei, o instrumento que buscará a reparação deste equívoco, no mínimo, bicentenário (Projeto de lei nº 035, 2011, p. 3).

Percebe-se um entendimento de uma história local isenta de problemas, dedicada a naturalizar as narrativas que a elite local, ao longo do processo colonizador, forjou para si. Uma história cheia de glamour, que certamente não admite questionar a escravidão negra, o massacre e escravidão de indígenas, pois isso macularia essa memória que se quer preservar. Para atingir esse fim, faz-se necessário incutir na mente dos estudantes esse saudosismo e interesse pela recuperação de tão belo passado perdido.

Padrós (2001) chama atenção para essa perspectiva nostálgica, pois ela silencia passados e os,

mecanismos que a estimulam, igualmente podem exercer alguma influência na disputa em torno da relação de conservar ou esquecer o passado, até porque induz qual o passado que deve ser lembrado, ou o quê do passado deve ser revisitado. Num presente marcado por complexidades tão indecifráveis a profusão da nostalgia sugere não só uma sensação de perda de um tempo sem problemas, como expressa também a alienação em relação ao próprio presente (PADRÓS, 2001, p. 85).

Buscando fugir dessa visão romantizada, conduzimos as aulas numa perspectiva crítica que contribuísse para a ampliação dos conhecimentos dos alunos. Tentamos não apenas internalizar uma narrativa sobre o passado, mas conhecer as principais informações e exercitar o pensamento histórico, pensamento este que aprende a duvidar, a sair do pensamento ingênuo, da visão meramente movida pelas emoções e pelo senso comum. Isso, de certa forma, foi demonstrado pelos alunos, pois, de imediato, alguns ficaram meio desconfiados do tema, achando se tratar de uma espécie de apologia ao Padre Cícero, doutrinação religiosa para que acreditassem no milagre da hóstia.

Diante dessa desconfiança, explicamos que o propósito não era esse e que de fato não importava se cada um acreditava ou não, mas conhecer os fatos acontecidos, as interpretações que foram dadas, as tensões acontecidas, a repercussão que teve, enfim, a historicidade, e que independente da crença ou descrença de cada um, todo esse processo faz parte da história e é relevante conhecermos, tendo em vista que esse passado repercute no presente.

Durante essa aula, enquanto narrávamos os fatos de Juazeiro envolvendo Padre Cícero, Beata Maria de Araújo e o fato conhecido, como o milagre da hóstia, uma aluna indagou: “Professora, se a hóstia se transformou em sangue na boca da Beata, por que o padre Cícero é santo e ela não?”. Embora a aluna tenha se expressado dessa forma, utilizando a palavra “santo” para se referir ao Padre Cícero, ministramos a aula não afirmando que ele seja ou não santo, pois não faz parte dos nossos objetivos na disciplina de História, este julgamento moral e de fé.

Essa aluna, ao elaborar esta pergunta, estava criando uma hipótese inclusive já visitada pela produção historiográfica sobre a história de Juazeiro, o Padre Cícero e os acontecimentos que envolvem esta. Existem pesquisas que indicam que a desqualificação da beata Maria de Araújo foi um processo histórico complexo, que, ao mesmo tempo em que silenciava uma mulher negra e pobre, qualificava um homem branco e ligado às classes dominantes, apesar dos pesares.

### **Aula de campo: visita ao Caldeirão da Santa Cruz do Deserto**

Antes de se fazer uma visita de campo, sabemos ser indispensável um planejamento incluindo de preferência uma ida prévia do(a) professor(a) ao local a ser visitado, a fim de que seja construído um roteiro, uma seleção do que será estudado, que problematizações poderão ser feitas, etc. Conhecer o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto a partir dos resquícios materiais; perceber as relações com a memória e a história de Caldeirão; identificar os aspectos tangíveis e intangíveis do Caldeirão enquanto patrimônio cultural; conhecer os conflitos e as políticas de memória acerca do Beato José Lourenço e do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto foram os objetivos principais dessa atividade.

Antes de ser realizada, o assunto já havia sido introduzido em sala de aula por meio da utilização de uma imagem fotográfica do Beato, uma imagem do Caldeirão e uma reportagem intitulada “As muitas memórias do Caldeirão”, a qual trazia uma entrevista com o historiador Régis Lopes Ramos, estudioso desse tema e professor do Curso de História da Universidade Federal do Ceará.

O roteiro da aula foi previamente elaborado, dividindo-se nos seguintes pontos: 1. Chegada ao Caldeirão. Parada no lugar onde era a casa do Beato; Fazer a problematização a partir dos resquícios da residência. 2. Parada nas casas do Caldeirão; Problematização a partir das duas casas restauradas. 3. Parada no Cemitério; Problematização a partir das cruzes, dos túmulos, relíquias do antigo cemitério. 4. Parada em frente à capela; Problematização a partir da capela de Santo Inácio de Loyola. 5. Observar a construção nova (museu) que a prefeitura municipal de Crato construiu dentro do Caldeirão pouco tempo após o tombamento deste. 6. Entrar na capela de Santo Inácio de Loyola; problematizar a partir do olhar de dentro da capela. 7. Entrar no museu, destinar um tempo para os alunos observarem seu interior e fazerem suas problematizações. 8. Visitar o caldeirão, espaço onde se acumula água numa formação rochosa; problematizar a partir da paisagem natural e ressaltar a utilização desse bem natural, a água que se acumula dentro do caldeirão, pelos antigos moradores da comunidade Caldeirão e seus usos no presente. 9. Piquenique: fazer lanche coletivo.

Chegando ao Caldeirão, embora o assunto já houvesse sido introduzido na sala de aula e imagens do Caldeirão no tempo presente tivessem sido mostradas, os alunos se sentiram impactados pelas ausências. Acharam não ter chegado ao Caldeirão, mas a outro lugar, pois ali não havia casas, plantações, qualquer resquício material que desse uma ideia real de toda a grandeza que fora no passado. Esse impacto foi oportuno para tratar da temporalidade e das ações de destruição da materialidade outrora ali presente, realizada em parte pela polícia a mando do Estado e da Igreja Católica, mais precisamente a Ordem dos Salesianos<sup>6</sup>, e em parte pela ação do tempo.

A invasão do Caldeirão se deu em 1936. As pessoas foram obrigadas a irem embora. Bens foram saqueados pela polícia, casas foram queimadas. A comunidade foi banida, transformada no exemplo do que não deveria ser seguido. Como poderíamos ainda nos deparar com as 400 casas, feitas rusticamente, e de difícil sobrevivência à ação do homem e do tempo? Como ainda encontrar os rebanhos por eles criados e plantas cultivadas? Tantas décadas passadas, tudo se reduziu a ausências, ao desaparecimento, sobrevivendo quase somente ruínas do passado.

---

6 A Ordem dos Salesianos herdou parte dos bens do Padre Cícero, inclusive a propriedade Caldeirão, onde estava a comunidade liderada pelo Beato José Lourenço. Em testamento datado de 4 de outubro de 1923, Padre Cícero deixou parte de seu patrimônio para a Congregação dos Salesianos para que esta fundasse, em Juazeiro, obras educativas para crianças de ambos os sexos, visto ser uma das preocupações do Padre Cícero implantar um processo educacional de base católica em Juazeiro.

Porém, “apesar das ruínas conotarem morte, elas também suscitam força pela resistência e vontade de viver. Afinal, já poderiam ter ruído, mas encontram-se de pé, lutando por um último suspiro” (PONTES, 2009, p. 4). Se até sua história foi condenada ao esquecimento, como poderia sobreviver a materialidade tão precíval e dependente do cuidado humano para existir? Sem braços humanos para cultivar, quase tudo se reduziu a lembranças na mente dos remanescentes e a ruínas ainda resistentes que evocam o passado.

O contato com esse lugar de memória suscitou diversas perguntas, dentre elas: “Como iam à cidade se é tão longe da zona urbana?”; “E quando estavam doentes, como tinham acesso a médico e hospital?”; “As pessoas da antiga comunidade Caldeirão tomavam banho nessa água acumulada no caldeirão de pedras?”; “E se muitas pessoas tiverem tomado banho aqui, não iremos nos contaminar ao entrar nessa água?”; “O que é o Caldeirão? A quem pertence? Cadê as casas? E não eram em torno de 400?”; “Por que só têm duas ou três?”; “E quase duas mil pessoas viviam só aqui nesse espaço tão pequeno?”; “Como viviam aqui se só tem mato? E cadê as plantações?”.

Observando a capela, perguntam: “Como o beato a construiu? Ele sabia fazer essa capela? Por que o cemitério fica muito próximo à capela?”; “E seu Raimundo é do tempo do beato?”; “Por que o beato veio morar tão longe?”; “Como seu Raimundo faz para ir à rua fazer compras? Do que ele vive? E onde essas crianças netas dele estudam?”. Ao entrar no prédio, que foi construído para ser um museu, perguntam: “Cadê os objetos do Caldeirão?”. Vendo a foto do beato exposta no museu, questionam “Quem é esse? E quem são esses três homens mortos aqui nessa foto?”. Sobre o cemitério: “Quantas pessoas estão enterradas nesse cemitério do Caldeirão?”; “Pode desenterrar os corpos? Será que os corpos ainda existem aí nos túmulos?”; “A capela foi restaurada? O piso da capela é da época em que foi construída?”; “Na frente da capela há uma estátua do padre Cícero. Por que Padre Cícero está aqui?”.

As dúvidas dão uma noção da mentalidade dos discentes. Com uma concepção do tempo presente, não conseguem projetar na mente o passado por estarem totalmente imersos num presentismo que dificulta imaginar como era possível uma vida distante da comunicação instantânea, de acesso aos métodos modernos de tratamento das doenças por meio de um sistema de saúde. Percebe-se uma visão preconceituosa que não consegue imaginar que as pessoas que lá viveram fossem pessoas saudáveis, pois há um receio de que, ao entrar na água que se acumula numa formação rochosa, formando um pequeno lago chamado popularmente de caldeirão, possam se contaminar com alguma doença decorrente de alguém que lá viveu entre 1926 a 1936, ignorando que não necessariamente lá tivessem pessoas com doenças contagiosas, e mesmo ignorando que a água é renovada anualmente durante o período de chuvas.

O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto foi tombado pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará em 2005. A área tombada – que contém o caldeirão formado por rochas, a capela de Santo Inácio de Loyola, duas casas restauradas, as ruínas do cemitério e ruínas da casa do Beato – não corresponde a toda a área que era propriedade do Padre Cícero, medindo 800 hectares, e ocupada, com permissão do proprietário, por José Lourenço e seus seguidores, mas apenas um raio de 750 metros a medir do centro da capela.

O que foi tombado,

é antes de tudo um espaço simbólico, a presença de um território sobre o qual os sertanejos construíram um dos movimentos sociais mais importantes da história do Brasil. Não é qualidade artística da capela ou das duas casas que justifica o tombamento, e sim a dimensão histórica desse espaço (SECULT, 2005, p. 54).

Após o tombamento, foi construído um espaço destinado a exercer a função de museu. No entanto, este dispõe de poucos materiais. Apenas algumas fotografias, banners e alguns objetos desconectados da história do Caldeirão, como um ferro de passar à brasa e uma casa de pássaro joão-de-barro. Vale indicar que alguns objetos do Caldeirão, por ocasião da invasão policial em 1936, foram levados para a capital do estado do Ceará e lá permanecem. “Como ‘troféus de guerra’, foram trazidos para Fortaleza alguns objetos: duas cruzes, um estandarte, um turíbulo, duas roupas de culto penitencial, uma espingarda, uma palmatória, uma foice, um machado e uma cadeira” (RAMOS, 2011, p. 366).

Tais objetos, escolhidos não por acaso, foram utilizados para a fabricação de uma memória oficial a serviço da desqualificação do Caldeirão, de seus ex-integrantes e todos que com essa comunidade se identificassem. “Depois de expostos na delegacia e enfocados nas fotografias do relatório *A Ordem dos Penitentes*, os artefatos foram doados ao Museu Histórico do Ceará” (RAMOS, 2011, p. 369) e lá permanecendo até hoje. Os objetos foram expostos como uma suposta prova do quão atrasada e incivilizada era a gente do beato, construindo, publicizando e impondo uma memória desqualificativa, promovendo o silenciamento de quaisquer outras narrativas numa visão contrária à do Estado. Quanto à memória dos remanescentes e simpatizantes, tornou-se “proibida e, portanto, clandestina” (POLLAK, 1989, p. 5).

Atualmente, no Caldeirão, reside seu Raimundo com sua família, citado acima pelas falas dos alunos. Ele é o responsável pela manutenção desse patrimônio e por receber pesquisadores e visitantes. Anualmente, é realizada uma romaria no mês de setembro, organizada pela Pastoral da Terra e Diocese de Crato. Vem sendo realizada desde o ano 2000, no terceiro domingo do mês de setembro.

## Roda de conversa sobre a aula de campo

Em sala de aula, na semana seguinte à visita de campo, propusemos uma roda de conversa com o propósito de discutir sobre a experiência da aula de campo. Os estudantes tiveram a incumbência de contar para os demais colegas que, por algum motivo, não fizeram parte da visita à experiência que tinham tido. A fim de facilitar a conversa, fotografias e imagens foram expostas como suportes de memória, que tinham o objetivo de ajudá-los a relembrar a vivência e instigar novas indagações.

Foram socializadas fotografias da aula de campo, fotografias da romaria do Caldeirão do ano 2017 e imagens presentes no relatório de José Góes de Campos Barros, publicado como livro no ano de 1937, o qual contém fotografias dos objetos do Caldeirão deslocados do seu lugar e função original como espólio da invasão. Em relação a essas imagens do relatório, vale destacar que: “Debaixo de cada imagem, foi colocada uma legenda. Tentativa, é claro, de direcionar o olhar, para enquadrar o enfoque em certos limites perceptivos. A intenção das legendas consistia em provar a existência de um perigoso núcleo de fanatismo” (RAMOS, 2011, p. 367-68).

Consideramos necessária essa roda de conversa como uma estratégia para verificar o que os estudantes haviam aprendido, quais suas dúvidas e criar possibilidades de consolidar os conhecimentos acerca do assunto em pauta, pois, embora tenhamos buscado abordar tudo o que fosse mais relevante diante dos nossos objetivos, o tempo de concentração numa aula de campo é bastante efêmero. Pois, embora lá existam poucos bens materiais, a curiosidade e a ansiedade dos alunos rapidamente desloca sua atenção para novas perguntas e novos objetos. Dessa forma, a roda de conversa se construiu como uma continuidade da aula de campo e oportunidade de avaliação.

Embora nossa vontade de falar, de explicar e problematizar fosse enorme, optamos por inicialmente apenas ouvir todos os relatos e perguntas para que suas ideias não fossem desarticuladas diante de nossas falas. Cada estudante foi fazendo suas breves narrativas, que iam sendo complementadas ou corrigidas pelas narrativas seguintes, aos poucos construindo uma narrativa mais completa e complexa. Só utilizamos os suportes de memória após constatarmos que todos já haviam falado tudo que lhes veio à mente. Os suportes geraram novas discussões e descobertas. Uma estudante revelou ser a cuidadora de um remanescente do Caldeirão, Antônio Inácio, já bem idoso. Após o período de férias do meio do ano, no retorno às aulas, esta relatou o falecimento desse remanescente.

O pensamento crítico, a desconfiança com relação ao que estávamos apresentando como conhecimento histórico e não narrativa ficcional, veio à tona. Embora, historicamente, o tempo que nos separa do tempo do desmonte de

Caldeirão, 1936, seja um tempo relativamente curto, na mentalidade do alumnado é uma escala de tempo bastante longa, tão longa a ponto de pensar não ser possível ter uma comprovação se de fato a comunidade existiu. Surgiu a seguinte pergunta: “Como a senhora sabe se isso aconteceu mesmo? Como a gente pode saber?”, criando então uma oportunidade para falar sobre as fontes, do acesso a elas, das pesquisas feitas, da existência dos remanescentes que em tempos oportunos deixaram as memórias virem à público.

Durante décadas, os remanescentes e simpatizantes se emudeceram. Não era seguro falar em defesa dessa comunidade, dessa experiência de vida coletiva. Era perigoso afirmar ter sido do Caldeirão. “Essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, [...] permanecem vivas” (POLLAK, 1989, p. 5).

Dentre as fontes, mencionamos o próprio relatório oficial do Estado, produzido por José Góes de Campos Barros, do qual havíamos extraído algumas das imagens ali expostas. A fonte é de grande valor, a qual o Delegado da Ordem Política e Social confirma os acontecimentos, relatório que inclusive se dispôs a explicar a “verdade” dos fatos e criar um discurso numa “tentativa de monopolizar a narrativa sobre os acontecimentos diante de outras versões, que extrapolaram o âmbito da oralidade e chegaram à imprensa” (RAMOS, 2011, p. 368).

Outra fonte importante é o documentário produzido por Rosemberg Cariry<sup>7</sup> na década de 1980, tendo como fonte para sua produção a entrevista com remanescentes. Dito isso, quiseram saber como o cineasta Rosemberg descobriu a existência dessas pessoas e como fez para chegar até elas. Foi explicado aos alunos que, sendo ele da região do Cariri e interessado nessa história, e sendo a história do Caldeirão, embora por muito tempo condenada ao silêncio, um fato de certa forma conhecido, ficou relativamente fácil encontrar pelo menos uma pessoa remanescente, mas não necessariamente simples conseguir obter a entrevista, pois havia o medo de falar por não saber ser o momento seguro para narrar sobre esse passado.

Conquistada a confiança de um, ficou mais viável saber o paradeiro de outros, e assim abrir as portas do diálogo com os demais remanescentes, construindo uma grande teia de narrativas. Trabalhos semelhantes foram realizados ainda por Régis Lopes Ramos (1991), historiador e professor da UFC, e Sávio Cordeiro (2004), sociólogo e professor da URCA, que pesquisam sobre o Caldeirão e realizaram entrevistas com remanescentes, conseguindo importantes relatos.

---

7 Antônio Rosemberg de Moura é natural de Farias Brito-Ceará. Conhecido como Rosemberg Cariry, é cineasta e produziu o filme “O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto”, lançado no ano de 1986, obra de grande impacto que contribuiu para a divulgação da história do Caldeirão e para o processo de posituação da memória dessa comunidade. No ano de 2005, Rosemberg foi o autor do pedido de tombamento do Caldeirão junto à Secretaria de Cultura do Estado do Ceará.

Importante relatar que, enquanto as imagens e fotografias eram socializadas, como metodologia para despertar memórias e indagações, um dos comentários foi na perspectiva dos discursos que decidiram e que legitimaram a extirpação do Caldeirão. Uma aluna, ao ver uma fotografia de duas moças da comunidade Caldeirão e que, por ocasião da invasão, em 1936, foram levadas a Fortaleza como prisioneiras, exclamou que “são muito estranhas. Parecem macumbeiras, com essas roupas. Que pessoas feias e estranhas!”.

A mesma aluna criticou o fato de, no dia da aula de campo, o atual morador do Caldeirão usar roupas simples e estar de chinelo e os pés sujos de barro. Segundo ela, que também reside em zona rural, as pessoas do sítio não se vestem mais dessa forma e que, por morar na zona rural, não precisa se portar desta maneira. Essas falas foram questionadas por duas colegas, que afirmaram ser isso uma visão preconceituosa. Nos nossos comentários, elencamos que é preciso ter cuidado para não fazermos julgamentos que legitimem a desqualificação.

Quanto às pessoas da comunidade do beato, questionamos a suposta estranheza. Será que eram diferentes das pessoas de fora do Caldeirão? O que se constata de diferente é apenas o modo de viver, de se organizar numa comunidade onde os bens eram produzidos de forma coletiva e distribuídos conforme a necessidade das famílias. Em se tratando de aparência física, o que tinham de diferente das outras pessoas?

Os alunos tiveram dificuldade em entender por que o Estado, na época governado por Menezes Pimentel, e a Igreja Católica articularam o desmonte da comunidade liderada por José Lourenço: “Se eles viviam de trabalho e oração, se faziam o que a religião mandava, uns ajudar aos outros, o que tem de errado nisso? Por que mandar destruir?”.

Embora pareça à primeira vista de fácil compreensão, não é tão simples. Os alunos não são passivos para acreditar em tudo apenas porque estávamos lhes contando. Eles fazem suas reflexões e operam com as contradições. Fazer tal questionamento significa que conseguiram confrontar a ideia pregada pela religião, ajudar ao próximo, com as atitudes da Igreja Católica. Conseguiram identificar as contradições e queriam uma explicação para isso, cabendo a nós tratar dessas contradições, dos conflitos, dos interesses e do modelo de sociedade defendido pela Igreja e pelo Estado, e mesmo de grande parte da intelectualidade. Era muito forte – e será que ainda não é? – o pensamento darwinista social, ou pensamento eugênico. Enxergar toda a humanidade numa perspectiva evolucionista, criar e impor modelos de civilização, extirpando os grupos que vão na contramão do modelo instituído.



## Visita aos lugares de memória em Juazeiro do Norte-Ceará

Após realizar visita prévia, para melhor conhecer, apropriar-se do acervo disponível no Memorial Padre Cícero, na Casa do Padre Cícero, e na Capela e Cemitério de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, situados em Juazeiro do Norte, fomos a campo no dia 20 de junho de 2018 visitar os lugares de memória, estes compreendidos a partir de Nora, para quem lugares de memória “são lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente” (NORA, 1993, p. 21) e que também integram o patrimônio cultural, seja os que estejam ou não reconhecidos oficialmente, pois trabalhamos com a compreensão de que o que é patrimônio cultural não é apenas o que está tombado ou registrado.

Os alunos foram instigados a observar e problematizar não apenas o interior desses lugares, mas os arredores, com suas bancas comerciais, com a venda de artigos religiosos e produtos diversos. Observar os transeuntes, o percurso do nosso deslocamento, as pessoas que nesse momento visitavam esses lugares.

Apesar da proximidade e ligação histórica entre Crato e Juazeiro, a maioria dos discentes nunca havia frequentado esses lugares do “território sagrado”, nem como fiéis nem como curiosos. Uma aluna, ao se deparar com os ex-votos na casa do Padre Cícero, relatou que alguém da sua família já foi lá deixar ex-votos como pagamento de promessa.

Para onde vão tantos ex-votos? Como administram esses objetos e fotografias? Como distinguir em meio a tantos objetos o que é ex-voto ou apenas relíquia, objeto exposto como mera curiosidade? Sem nenhuma informação que nos confirme o que é pagamento de graça alcançada ou apenas curiosidade, fica difícil ou mesmo impossível distinguir.

Dentre as curiosidades estavam maquetes de igreja, antigas máquinas de costura, máquinas de datilografia, peças de decoração como cães e gatos feitos de gesso. Os ex-votos estão lá como objetos ligados ao sagrado, ou mesmo a serem problematizados, estranhados, dessacralizados. São várias as possibilidades de relações entre o observador e o objeto. Numa dimensão pedagógica, podem ser tomados como “objetos geradores” segundo a proposta do professor Régis Lopes (2016).

Do ponto de vista das informações necessárias para problematizar a cultura material, há uma ausência de temporalidade desses objetos, não constando uma data em que foram parar nestes lugares. Os objetos encarnam diferentes significações. Sagrados para os fiéis, de memória para aqueles que o tomam como uma finalidade política, a serviço da legitimação de um passado, de algum interesse que não meramente a fé, a crença. Para o fiel, não interessa informar à posteridade a data em que lá deixou, em que data teve graça alcançada, nem

interessa que o público conheça sua história, pois a sua relação é com o Santo, com o Padre Cícero, que embora não tenha sido canonizado, este aspecto da questão não interfere na fé dessas pessoas.

Por outro lado, temos a significação acadêmica às possibilidades e impossibilidades de produção de conhecimento a partir da análise destes. Tais indagações cabem aos estudiosos e curiosos dessacralizadores desses objetos. Nesse lugar museológico, nosso objetivo foi tratar os ex-votos, embora tenhamos destinado um tempo para que explorassem os demais ambientes. Uma aula requer um recorte, uma seleção de modo a atender aos objetivos estipulados.

Partindo para o memorial, selecionamos explorar fotografias do Padre Cícero em diversas situações, sejam políticas ou religiosas. Além desse personagem referente da historiografia e memória local, foi examinada a fotografia da Beata Maria de Araújo, protagonista do milagre; da Beata Mocinha, governanta do Padre Cícero; do Beato José Lourenço líder da comunidade do Caldeirão; do Floro Bartolomeu, médico e político aliado do Padre Cícero; a foto da Sedição de Juazeiro, confronto político entre o governador do Ceará, Marco Franco Rabelo, contra a oligarquia liderada pela família Acioly, da qual padre Cícero era aliado (o referido conflito se deu quando forças policiais vindas de Fortaleza se concentraram em Crato para invadir Juazeiro); a foto do governador Marcos Franco Rabelo; do bispo Dom Joaquim, responsável pela aplicação de medidas repressivas contra Maria de Araújo e Padre Cícero. O canhão utilizado nesse conflito de 1914, que se encontra nesse mesmo memorial, foi o que mais chamou a atenção dos alunos.

De toda a narrativa apresentada neste local de memória, demonstraram mais interesse em saber sobre esse conflito armado. Vale aqui registrar que isso é uma pista bastante clara da inserção da mentalidade armamentista, do tempo presente na visão de mundo dos educandos. Uma indicação da possibilidade de que se pode a partir de qualquer tema para relacionar o passado com o presente e promover a crítica dos eventos desses tempos de forma articulada.

Na capela e no Cemitério do Socorro, interessou-nos o túmulo do Padre Cícero, em lugar de destaque, o mais próximo possível do altar. No cemitério anexo à igreja está o túmulo do Beato José Lourenço. Quanto à beata, apenas uma placa em sua memória: “Maria morreu em 27 de janeiro de 1914, foi enterrada com o hábito da Ordem Terceira de São Francisco e sepultada dentro de uma Igreja, mesmo quando tal prática não era mais permitida pela legislação, atribuindo um sentido muito importante à sua morte” (NOBRE, 2014, p. 255). Os restos mortais da beata, personagem principal dos acontecimentos que transformaram Juazeiro em lugar de destaque, não se encontram lá.

Em 22 de outubro de 1930, o monsenhor José Alves de Lima, vigário da cidade, teria ordenado a destruição do túmulo sem autorização legal e desapareceu com o corpo, sobrando no local apenas

um pedaço de crânio com cabelos, um pedaço do cordão de São Francisco e um escapulário, guardados pelo padre Cícero dentro de um vidro cujo destino é ignorado até hoje. A destruição do túmulo consolidou o esquecimento sobre ela (NOBRE, 2014, p. 255).

Esse ponto da narrativa histórica despertou a curiosidade dos alunos, querendo saber por que sumir com o corpo da Beata, quem fez isso e por qual motivo. Silenciar a crença no milagre foi um projeto da Igreja desde que esse acontecido se tornou público atraindo multidões. A Igreja Católica, do seu lugar de poder, tentou promover esquecimento de Maria de Araújo, sendo o sumiço do corpo mais uma estratégia de silenciamento, no intento de tomar para si o controle dos fatos. “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 1990, p. 368).

“Por que Padre Cícero foi sepultado na igreja e tão próximo ao altar? E como se sabe se realmente os restos mortais dele estão aí?”. Esse tipo de interrogação foi bem presente nas aulas. Ficaram admirados da distância percorrida a pé para sepultar o corpo do Beato José Lourenço, no ano de 1946. Seu corpo fora conduzido por alguns dos seguidores que, após o fim da comunidade Caldeirão, foram com ele residir no Sítio União, em Exu-Pernambuco, e quando de sua morte trouxeram o corpo numa rede, caminhando de Exu à Juazeiro do Norte.

## Considerações finais

Finalizamos nossas atividades com a reaplicação do questionário a fim de perceber se houve uma mudança significativa em suas respostas, se houve ampliação de seus conhecimentos, embora receássemos que suas respostas não fossem fazer jus ao que fora vivenciado. Uma das grandes dificuldades da turma era na estruturação do conhecimento de forma escrita. Mostraram-se mais participativos na oralidade, porém, durante todo o processo, já tínhamos avaliado o desempenho pela oralidade, o que nos fez pensar ser necessária alguma forma de avaliação escrita.

Os 36 estudantes presentes responderam a aplicação do questionário, mas suas respostas ficaram aquém do esperado, principalmente se compararmos o resultado desse questionário com tudo o que foi realizado no bimestre e toda a participação deles durante as aulas. Apesar de ter sido bastante enfatizado em todas as aulas que o que estávamos estudando integrava o patrimônio cultural, e era parte da história local, nos questionários muitos não fizeram essa relação.

Ao serem indagados se na escola já haviam estudado sobre o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, uma aluna respondeu com pouca convicção “acho que sim”, enquanto um aluno afirmou não ter estudado. Todavia, ele esteve presente nas aulas e a aluna participou ativamente de todas as aulas. Solicitados a

escrever sobre o Caldeirão, quatro não responderam. Uma estudante disse não se lembrar da história, e um aluno disse não saber nada sobre.

Não pretendemos reduzir todo o trabalho desenvolvido em um bimestre aos casos que não corresponderam ao esperado, porém, consideramos relevante apontar os aspectos inconclusivos. Os estudantes não são seres inertes, passivos. Não apenas recebem tudo o que lhes apresentamos. Há todo um processo de ressignificação e até de resistência. Nem sempre consideram importante aprender tudo o que selecionamos como indispensável à formação intelectual. Como exemplo, um dos alunos, ao ser solicitado a escrever o que sabia sobre o Caldeirão, emitiu a seguinte resposta: “Não tenho muito conhecimento sobre. Não estudei porque não achei interessante”.

Fechar um artigo sobre a produção metodológica da pesquisa, que permitiu a elaboração da dissertação do mestrado profissional em Ensino de História, com essas respostas negativas, ao próprio processo que foi desenvolvido, não pretende desestimular um investimento prático e teórico por parte do professor do ensino básico em novas metodologias e temáticas, mas apenas indicar que a ação deve ser constante e norteada também pela persistência, já que a aprendizagem dos alunos e os meios de que dispomos para tentar percebê-las podem ser falhos e não conseguir de fato romper as barreiras de comunicação entre o educador e os educandos.

Outro aspecto fundamental do processo de produção de conhecimento em questão e da análise crítica das escolhas feitas pelo educador é que este corroborou com a nossa crença de que a produção de conhecimento escolar é uma ação que envolve múltiplos aspectos, alguns dos quais fogem do controle do professor no exato momento da realização de seu planejamento. Mas a realização desse projeto de pesquisa deixou clara a fecundidade de atividades que articulam e confrontam não só a memória local, como as versões historiográficas sobre a história, mas também que essa prática pode levar a uma produção de conhecimento crítica por parte dos alunos.

## Referências

BARROS, J. G. C. **A ordem dos penitentes**: Exposição. Fortaleza: imprensa oficial, 1937.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Lei N°13.351**: Institui, no âmbito da Administração Pública Estadual, o Registro dos Mestres da Cultura Tradicional Popular do Estado do Ceará (RMCTP-CE) e dá outras providências. D.O. DE 25.08.03.

CEARÁ. Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. **Processo de tombamento do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto**. Fortaleza: 5º livro/05 FLS 14-RO. SPU-Sistema de Protocolo único. SEAD-CE. NUM. 05000705-0. SECULT, 2005.

CRATO. Câmara Municipal de Crato, **Lei n. 2707/2011**, 2011.

CRATO. Prefeitura Municipal. **Projeto de lei nº 035**, 2011.

CRATO. Prefeitura Municipal. **Lei Nº 2.707/2011**. Diário Oficial, Ano 2011, Edição N 2457-Crato (CE), Quinta-feira, 25 de agosto de 2011, p. 4.

DONNER, S. C. Discutindo conceitos e pensando na prática: O histórico das produções no Brasil. Rio Grande do Sul: **XI Encontro Estadual de História**, 2012.

FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: Por uma concepção ampla de patrimônio cultural. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2003.

LE GOFF, J. **Memória e História**. Campinas: UNICAMP, 1990.

NOBRE, E. S. **Incêndios da alma**: A beata Maria de Araújo e a experiência mística no Brasil do Oitocentos. Tese (Doutorado em História Social). Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

NORA, P. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Proj. História**. São Paulo: PUC, 1993.

OLIVEIRA, A. F. B. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil - 2000-2015)**. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo: PUC-SP, 2016.

PADRÓS, E. S. Usos da memória e do esquecimento na História. Revista do programa de pós-graduação em letras. Universidade Federal de Santa Maria. **Literatura e Autoritarismo**, n. 22, junho, 2001.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PONTES, A. M. L. Memórias, vivências, alegoria: As ruínas do Centro Histórico de João Pessoa, Paraíba. Fortaleza: **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, 2009.

RAMOS, F. R. L. Objeto gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. **Revista historiar**, Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 70-93, 2016.

RAMOS, F. R. L. Objetos do Caldeirão: Museus, memória e cultura material (1936-1997). **Revista Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 366-384, 2011.



## Sobre os autores

### **Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis**

Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri – URCA e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória URCA. Tem Doutorado em História, com área de concentração em História Social, pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Pesquisadora BPI - Funcap e vinculada ao INCT PROPRIETAS. Doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: belparente@gmail.com

### **André dos Santos Velozo**

Professor da rede estadual de ensino do Ceará, mestre em Ensino de História pelo ProfHistória – Universidade Regional do Cariri – URCA.  
E-mail: professorvelozo@gmail.com

### **Antônia Lucivânia da Silva**

Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em História, ProfHistória, do núcleo da URCA. Professora da rede pública estadual do Estado do Ceará desde o ano de 2010. Atualmente leciona a disciplina de História na E.E.M. José Alves de Figueiredo na cidade do Crato.  
E-mail: luciteixeiracrato@hotmail.com

### **Antonia Valdenia de Araújo**

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Regional do Cariri - URCA; bolsista da Capes.  
E-mail:aval.araujo@hotmail.com.

### **Cicero Anderson de Almeida Bezerra**

Mestre em Ensino de História – ProfHistória – URCA. E-mail: candbez@hotmail.com

### **Cícero Soares Varela.** Mestre em Ensino de História pela URCA-CE.

E-mail: cs.varela77@gmail.com

### **Darlan de Oliveira Reis Junior**

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Ceará, com pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense. Professor Associado do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri. Membro do INCT- PROPRIETAS.  
E-mail: professordarlan@gmail.com

### **Edivânia Ferreira Agostinho**

Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2018), especialista em História Contemporânea pela Faculdade de Juazeiro do Norte - FJN (2013) e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA (2013). Atualmente, possui vínculo efetivo com a Secretária Estadual de Educação do Estado do Ceará - Seduc, atuando como professora na EEMTI Presidente Geisel - Polivalente na cidade de Juazeiro do Norte.  
E-mail: edivaniafagostinho@gmail.com

### **Ellen Natucha Pedroza Bezerra**

Mestrado em Ensino de História – ProfHistória pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2018); Graduação em Direito pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2013); Graduação em Licenciatura em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2008). Professora no ensino médio na rede privada na região do Cariri, Ceará. Tem como áreas de atuação na pesquisa acadêmica: Ensino de História; Livro Didático; Memória e Ditadura Militar.  
E-mail: ellen\_natucha@hotmail.com

### **Francisco Egberto de Melo**

Professor da área de Ensino de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e membro do colegiado da rede ProfHistória UFRJ/URCA. Mestre em História Social e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Pós-doutor em Educação pelo PPGE/UECE.  
E-mail:egbertomelo13@yahoo.com.br

### **Francisco Júlio Sousa Ferreira**

Mestre em ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Metodologias do Ensino de História (UECE) e Professor da Rede Particular de ensino no município de Maracanaú – CE.  
E-mail: Professorjulioferreira@gmail.com

### **Geimison Falcão de Lima**

Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri URCA / Rede ProfHistória. Professor da Rede Pública Estadual do Ceará.  
E-mail: geimisonfalcao13@hotmail.com

### **Iêda Mayara de Santana**

Mestre em Ensino de História pela Rede ProfHistória, Universidade Regional do Cariri – URCA. Graduação em História pela Universidade Regional do Cariri. Professora temporária da Rede Estadual de Ensino do Ceará e da rede privada na cidade de Campos Sales-CE. Desenvolve pesquisa na área de Ensino de História e História Local.  
E-mail: iedamayara93@gmail.com

### **Isaíde Bandeira da Silva**

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta do Curso de História da FECLESC/UECE. Professora do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras – MIHL. Professora do Mestrado Profissional de Ensino de História da UERN.  
E-mail: isaide.bandeira@uece.br

### **José Diego Azevedo Cabral**

Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA - 2008). Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em História (ProfHistória/URCA - 2020). Professor efetivo da Rede Estadual do Estado do Ceará.  
E-mail: azevedo\_diego@yahoo.com.br

### **Josemar de Medeiros Cruz**

Professor da rede estadual de Ensino do Ceará e integrante do corpo docente da Secretaria de Educação do município de Brejo Santo. Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/URCA.  
E-mail: josemardmc@yahoo.com.br



**Maria de Lourdes Gonçalves Guimarães**

Mestra em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri, Professora de História da Secretaria de Educação do Estado do Ceará lotada na E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes.

E-mail: malug75@gmail.com

**Maria Telvira da Conceição.** Doutora em História Social; professora do Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória da Universidade Regional do Cariri – URCA.

E-mail: professoratelvira@gmail.com

**Paula Cristiane de Lyra Santos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. URCA-CE. Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri e do ProfHistória URCA.

E-mail: paulalyrasantos@gmail.com

**Tiago Aduino Noronha Melo Tavares**

Professor de História na rede estadual de educação do Estado do Ceará desde o ano de 2007, atualmente atua como Articulador de Gestão da CREDE 9.

E-mail: tiagoadautojmf@gmail.com

**Titus Benedikt Riedl.** Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri – URCA. Dr. Em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: titusriedl@yahoo.de

**Sônia Meneses.** Professora associada da Universidade Regional do Cariri e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Realizou pós-doutorado na Universidade de São Paulo-USP; Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: sonia.meneses@urca.br

Editora  
**SER  
TÃO  
CULT**

Este livro foi composto em fonte Minion Pro, impresso no formato 16 x 23 cm  
em polen 80g/m<sup>2</sup>, com 352 páginas e em e-book formato pdf.  
Novembro de 2022.



Os autores aqui presentes tiveram que ensinar, aprender, pesquisar e escrever história em tempos de pandemia. O clima de insegurança gerado pela suspensão das aulas, por conta do Novo Corona Vírus da COVID-19, no início de 2020, e a retomada gradual a partir de meados de 2021, tornou difícil a realização das tarefas desses professores e professoras, ao mesmo tempo alunos e alunas, das disciplinas ProfHistória da URCA. São profissionais que se reinventaram em espaços de aprendizagem oscilantes entre o presencial e o virtual, enquanto tiveram que experienciar pesquisas, produzir, escrever e recriar suas labutas cotidianas. Professores-pesquisadores-estudantes que fizeram e fazem acontecer a partir e com os desafios dos seus saberes docentes e do conhecimento histórico escolar suscitados nas escolas de educação básica.

Nosso propósito, autores, organizadores e comissão científica, com este livro, fruto das dissertações de mestrands e mestrandas do ProfHistória URCA, é incitar/fortalecer o debate entre os alunos, as alunas e os professores e as professoras de história, sejam do ensino superior ou da educação básica, sobre as práticas docentes e as experiências discentes para o ensino e a aprendizagem em História.

Os organizadores



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ISBN 978-655421038-6



9

786554

210386

Editora **SERTÃO:CULT**