

Org. André Seal, Fabiano Mendes
e Isaíde Bandeira

O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVAS PLURAIS

Org. André Seal, Fabiano Mendes
e Isaíde Bandeira

O ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVAS PLURAIS



Recife, 2023

E59 O ensino de história em perspectivas plurais [livro eletrônico] / Organizadores André Seal, Fabiano Mendes, Isaide Bandeira. – Recife, PE: Edupe, 2023.

Formato: ePUB

ISBN 978-85-518-5171-5

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação. I. Seal, André. II. Mendes, Fabiano. III. Bandeira, Isaide.

CDD 907

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitora: Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Vice-reitora: Prof. José Roberto de Souza Cavalcanti

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Membros Internos:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros
Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida
Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos:

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)
Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)
Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)
Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)
Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)
Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)
Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)
Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)
Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)
Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)
Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

Diretor Científico e Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Secretário Executivo: Felipe Ramos da Paixão Pereira Rocha

Assistente Administrativo: Renan Cortez da Costa

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Este livro foi financiado com recursos do PROEB através do convênio N° 904989 / 2020-UPE E CAPES.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------	----------

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E DOUTRINAÇÃO: A HISTÓRIA ESCOLAR NA LUTA CONTRA CULTURAS AUTORITÁRIAS	13
---	-----------

Felipe Dias de Oliveira Silva
Arnaldo Pinto Junior

COMANDOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	27
---	-----------

Ana Gabriela de Souza Seal
Telma Ferraz Leal

“DE OLHO” NO ESTADO NOVO (1937-1945): UM ESTUDO SOBRE O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA	45
---	-----------

Carla Fernanda de Lima
André Mendes Salles

ENSINAR HISTÓRIA COM MÚSICA: PRA NINAR GENTE JOVEM NAS ASAS DA LIBERDADE	61
---	-----------

Fabiano Mendes

JOGAR PARA APRENDER: PROPOSIÇÕES SOBRE O USO DO JOGO DIGITAL VALIANT HEARTS: THE GREAT WAR NO ENSINO DE HISTÓRIA	77
---	-----------

Karoline Margarida Fernandes Januário
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

TECNOLOGIAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ENSINO, POSSIBILIDADES E LIMITES	99
--	-----------

Francisca Nilzete Pinheiro
Isaíde Bandeira da Silva
José Henrique Queiroz de Castro

**A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DAS MULHERES NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 111**

*Antonia Maryane Alves Cavalcante
Isaíde Bandeira da Silva*

**(IN)VISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO
BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS: INTERSECCIONALIDADE EM FOCO 129**

*Antônia Valdilene Rocha de Souza
Isaíde Bandeira da Silva*

OUTRAS VOZES: HISTÓRIA ORAL, GÊNERO E ARQUIVOS 145

Valderiza Almeida Menezes

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO CIDADÃ:
UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN 167**

*Leonardo Cândido Rolim
Marcos Daniel Rosa de Freitas*

**HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO DOCUMENTAL E ARQUIVOS
UNIVERSITÁRIOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO E A EXTENSÃO 189**

Leonardo Cândido Rolim

MÉTODOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 207

Luan Ramon da Silva Monteiro

APRESENTAÇÃO

Esta obra tem como ponto de partida a constatação que o ensino de História representa hoje no Brasil um fecundo campo de reflexões e pesquisas acadêmicas. Nos referenciaremos aqui no que foi realizado por Ernesta Zamboni (2005, p. 37- 49). Segundo a autora, um recorte panorâmico no campo permite perceber que as investigações realizadas se caracterizam pela multidisciplinaridade e multirreferencialidade, pois nelas se entrecruzariam “diferentes saberes, diferentes áreas do conhecimento [...]” (ZAMBONI, 2005, p. 37). Pelo painel apresentado, constata Zamboni que as pesquisas sobre o ensino de História consolidaram-se no Brasil durante a década de 1990. Há um significativo crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas e uma diversificação nas abordagens adotadas, com a constituição de subcampos. Desta forma, aglutinam-se investigações a partir de certas categorias centrais, tais como: a formação de professores de História, a História do ensino de História, o livro didático de História, o currículo de História, as práticas pedagógicas dos docentes da disciplina, a circulação de saberes históricos em espaços virtuais e não-escolares.

O que nos parece emergir quando nos debruçamos sobre o campo do ensino de História é o fato de que já existe um volume significativo de produções em perspectivas diversas. O ensino de História, enquanto campo de pesquisa, é assim marcado pela pluralidade. Essa riqueza teórica e metodológica, esse colorido conceitual, essa diversidade de abordagens podem ser encontrados também aqui nesse livro. Ao observar os capítulos, percebe-se que há um fio condutor,

uma perspectiva integradora, uma unidade na diversidade: a busca por investigar os processos de circulação e ensino-aprendizagem da História no mundo da cultura, envolvendo os mais diferentes níveis e modalidades da educação escolar.

No primeiro capítulo, CURRÍCULO, DOCÊNCIA E DOUTRINAÇÃO: A HISTÓRIA ESCOLAR NA LUTA CONTRA CULTURAS AUTORITÁRIAS, Felipe Dias de Oliveira Silva e Arnaldo Pinto Junior buscam analisar as proposições contidas no *site* do movimento Escola Sem Partido (ESP). Os autores assumiram como objetivo investigar as vias pelas quais o movimento atuou no período da história brasileira recente como relevante instância de significação dos debates curriculares em curso e na modificação da práxis curricular de professoras/es de História em sala de aula.

No segundo capítulo, Ana Gabriela de Souza Seal e Telma Ferraz Leal procuram contribuir com as pesquisas sobre livro didático, particularmente, acerca dos livros didáticos de História. Esse texto das autoras foi denominado de COMANDOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Nele busca-se analisar como as atividades de produção textual escrita se apresentavam em duas coleções de livros didáticos, identificando quais gêneros e finalidades de escrita foram propostos (interlocutores, finalidades, portadores, espaço de circulação). As formas de produção do texto (coletiva, individual, em dupla, individual) também foram alvo de nossas reflexões, bem como a qualidade das atividades prévias à de escrita dos textos.

O terceiro capítulo tem como título “DE OLHO” NO ESTADO NOVO (1937-1945): UM ESTUDO SOBRE O USO DE

IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA. Nele Carla Fernanda de Lima e André Mendes Salles discutem do uso da iconografia como fonte histórica e recurso didático em aulas de História, considerando em especial os usos e a função dada às imagens nos livros didáticos de História do Ensino Médio. O problema da investigação foi o uso de

imagens sobre o Estado Novo em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2018-2020. Aqui o leitor ou a leitora poderá encontrar uma interessante reflexão sobre com as possibilidades e potencialidades do uso de imagens como fonte histórica e como instrumento pedagógico em sala de aula.

No quarto capítulo, Francisco Fabiano Freitas Mendes realiza um convite a todas, todes e todos que fazem parte do universo das/os profissionais da História: um exercício de aproximação com a música em nossas salas de aula. Seu texto foi denominado de ENSINAR HISTÓRIA COM MÚSICA: PRA NINAR GENTE JOVEM NAS ASAS DA LIBERDADE. Nele o autor procura refletir as dificuldades que o campo da pesquisa e ensino de história no trabalho com esse tipo de fonte. Não obstante, sua reflexão volta-se para a riqueza, o forte apelo emocional e comunicacional da música, seu potencial de gerar experiências significativas, quando aliadas à iniciativa de professores pesquisadores abertos à sensibilidade e interessados no processo interpretativo da fonte.

O quinto capítulo recebeu o título de JOGAR PARA APRENDER: PROPOSIÇÕES SOBRE O USO DO JOGO DIGITAL *VALIANT HEARTS: THE GREAT WAR* NO ENSINO DE HISTÓRIA. Escrito por Karoline Margarida Fernandes Januário em colaboração com o André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, o texto está ancorado no campo do ensino de História em articulação com a História Cultural. Nele analisa-se o uso do jogo digital transmitido pelo serviço de streaming, *Twitch*, nas aulas de História. O jogo selecionado foi *Valiant Hearts: The Great War*. Buscou-se aqui possibilitar a análise de novas fontes históricas, como é o caso dos jogos digitais.

No sexto capítulo, denominado “Tecnologias no livro didático de história: ensino, possibilidades e limites”, Francisca Nilzete Pinheiro, Isaíde Bandeira da Silva e José Henrique Queiroz de Castro têm como objeto de análise as tecnologias no livro didático (LD) de História.

A principal problemática foi entender como essas tecnologias são apresentadas no livro didático, tendo como objetivo analisar as tecnologias nos LDs de História do Ensino Médio e identificar as possibilidades e limites dessas tecnologias para o ensino de história e a aprendizagem dos estudantes. As fontes analisadas foram quatro coleções de Ensino Médio aprovadas pelo PNLD. Foi catalogado imagens, filmes, links, livros, músicas, QR Codes, infográficos e gráficos presentes nas páginas dos volumes das coleções. Ao longo da pesquisa dialogou-se com alguns autores, como Silva (2012), Choppin (2004) e Ralejo (2015). Conclui-se que o livro didático é um importante suporte para o processo de ensino, instrumento rico e que além de todas essas complexidades apresentadas, também traz inúmeras possibilidades e usos das tecnologias, além do Manual do Professor que oferece uma série de métodos e tecnologias a parte que podem fornecer ao professor a chance de direcionar a aula de modo mais diversificado e atraente para os estudantes.

No sétimo capítulo, intitulado de “A representação imagética das mulheres nos livros didáticos de história”, Antonia Maryane Alves Cavalcante e Isaíde Bandeira da Silva objetivam analisar a representação imagética das mulheres inseridas na coleção: “História, Sociedade e Cidadania”. Foi feito um levantamento quantitativo sobre quantas vezes a imagem da mulher permeava as páginas daquela coleção didática, em seguida uma análise qualitativa dos dados coletados. Como aporte teórico dialogou-se com autores que pensam e pesquisam o Livro Didático, como: Bittencourt (2008), Choppin (2004), Silva (2014) entre outros. Além de autoras que discutem o conceito de gênero: Scott (1989), Perrot (2006), Pinsky (2011). Acerca do conceito de identidade e representação Hall (2006), Chartier (1990), Makowiecky (2003). Concluiu-se que a coleção História, Sociedade & Cidadania dos Livros Didáticos utiliza de forma frequente o uso de imagens, colocadas de formas diversas, o que é positivo pela diferenciação de linguagens, porém é possível perceber uma falta de conexão das mesmas

com o texto principal, em diversos momentos. A mensagem que transmite é justamente a de que a personagem feminina não existe por si só, não tem nome, não existe fora da relação com o homem. Nesta perspectiva levanta-se a reflexão de que o livro didático pode e deve ajudar a construir um caminho que favoreça a desconstrução de preconceitos em torno da imagem da mulher e possa contribuir para uma sociedade mais equânime.

No oitavo capítulo, cujo título é “(In)visibilidade das mulheres negras na história do Brasil nos livros didáticos: interseccionalidade em foco”, Antônia Valdilene Rocha de Souza e Isaíde Bandeira Silva, objetiva analisar às representações de mulheres negras na literatura escolar em um livro de história do 9º. Ano do Ensino Fundamental e sobretudo identificar o que se diz imagetivamente nestas páginas. E como meio para se analisar essas nuances, utiliza o conceito de “Interseccionalidade”, operacionalizado pela jurista norte americana Crenshaw em 1980. E o aparato metodológico da Gramática do Design Visual (doravante GDV), em Kress e Van Leeuwen (1996;2006) observando minuciosamente os significados que essa imagem traz e de como é articulada no texto do livro didático do aluno e no manual do professor como também nas atividades para criar outras formas de contar a História, nesse caso, acerca das mulheres negras. Ressalta-se a importância que um livro está envolvido em aspectos culturais e ainda a partir de um mercado regulador externo e interno junto as políticas do nosso país impõe-se o imperativo combate ao racismo estrutural.

No nono capítulo, Leonardo Cândido Rolim e Marcos Daniel Rosa de Freitas apresentam uma importante reflexão sobre a educação patrimonial no ensino da História local. Desta forma, o texto recebeu o título de EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO CIDADÃ: uma proposta para o município de Mossoró/RN. Nele, os autores consideram que a despeito de se respaldar em larga memória histórica, a cidade não possui iniciativas que levem em conta o patrimônio histórico nas escolas ou em seus museus/memoriais. A partir de

referências teórico-metodológicas como Michel de Certeau e Jacques Le Goff, os autores propõem, ao final do capítulo, uma cartilha para dar suporte à educação para o patrimônio na cidade.

No décimo capítulo, HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO DOCUMENTAL E ARQUIVOS UNIVERSITÁRIOS: diálogos possíveis entre o Ensino e a Extensão, Leonardo Cândido Rolim procura demonstrar que o Arquivo Universitário é espaço primordial da produção historiográfica, pois compreende o patrimônio documental universitário enquanto repositório de fontes históricas capazes de subsidiar projetos de produção de História Local e difusão de acervos. Para tanto, usa como exemplo projetos de extensão universitária em execução ou já encerrados, no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

No capítulo onze, OUTRAS VOZES: história oral, gênero e arquivos, Valderiza Almeida Menezes discute, a partir de farta bibliografia e diferentes premissas, a importância da História Oral para a pesquisa e para a escrita da História na área de História e Gênero, evidenciando a importância da produção e difusão de acervos com entrevistas. Nesse sentido, a autora defende que é preciso constituir repositórios a partir de projetos que visam intencionalmente recolher as narrativas de mulheres para que se tornem documentação histórica disponível.

Finalizando a obra, no capítulo doze, intitulado de MÉTODOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, Luan Ramon da Silva Monteiro apresenta uma reflexão sobre a investigação das metodologias aplicadas ao ensino em um cenário cada vez mais marcado pela influência de documentos curriculares e processos avaliativos externos. Neste sentido ele analisa os procedimentos metodológicos a serem vivenciados nas aulas de História a partir das prescrições, imperativos e exigências de documentos como: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, bem como a implementação de avaliações externas como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, e o Testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E DOUTRINAÇÃO: A HISTÓRIA ESCOLAR NA LUTA CONTRA CULTURAS AUTORITÁRIAS

Felipe Dias de Oliveira Silva¹

Arnaldo Pinto Junior²

Introdução

Durante a década de 2010, observamos no Brasil diferentes grupos sociais disputando visões hegemônicas na constituição de identidades em cenários marcados pelo descrédito e dilapidação das instituições erigidas na redemocratização. Nessa dinâmica, as novas direitas caminharam no sentido de rearticular valores necessários à construção de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) que correspondesse a seus interesses materiais e simbólicos, ainda que heterogêneos. A reconfiguração e formação de novas identidades oriundas de projetos políticos autoritários e excludentes encontrou obstáculos nas vias pelas quais o conhecimento histórico se realiza nas salas de aula (SILVA, 2020). O período foi palco de embates sobre os fins da história escolar, seus códigos e conteúdos em distintos espaços de elaboração curricular, como as discussões relativas à elaboração do componente de

1. Licenciado em História, mestre em Educação. Doutorando do PPGE da Unicamp. E-mail: felipediastrabalho@gmail.com.

2. Licenciado em História, doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: apife@unicamp.br.

História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos enunciados veiculados pelo movimento Escola sem Partido (ESP).

O ESP, importante aparelho ideológico de agentes políticos reacionários no período, possui seu mito de origem em meio ao ano de 2004. De acordo com Miguel Nagib, fundador do movimento, naquele ano ele teria notado uma suposta contaminação ideológica da educação no país quando sua filha relatou uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis feita por seu professor de História (SILVA, 2020). Segundo Penna e Salles (2017), a narrativa mítica escamoteia os vínculos políticos longevos do movimento com a agenda conservadora do Instituto Liberal de Brasília, organização profundamente influenciada pela figura de Olavo de Carvalho. Crescendo junto com o fortalecimento dos grupos antidemocráticos, integrantes do ESP ficaram conhecidos pela defesa de um sistema de educação aparentemente neutro e desideologizado, mascarando seu *telos* reacionário sob um véu de naturalização das dinâmicas sociais neoliberais e de culturas excludentes.

Cabe destacar a ideia da narrativa mítica acerca da origem do ESP. Na história do tempo recente em nosso país, a discussão sobre mitos não deixa de ser importante. Segundo Chauí (2001, p. 5):

Ao falarmos em *mito*, nós o tomamos não apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da palavra *mythos*), mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade (grifos da autora).

Sem maiores surpresas, as visões idealizadas de educação, sociedade e cultura do ESP foram incorporadas por grupos políticos reacionários, os quais eram reconhecidos pelas bravatas ou ataques contra a ordem constitucional. Com posicionamentos e alianças políticas antidemocráticas, a organização pregou a neutralidade ideológica como solução para os problemas da educação nacional.

Nessa perspectiva, desde sua gênese a organização apontaria a disciplina História como um *locus* de doutrinação. Diante de ataques à matéria e exposições vexatórias de professoras/es, membros da comunidade disciplinar do ensino de História (profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior) atuaram contrariamente às proposições dos sem partido. O trabalho de Pinheiro (2017) ressalta um processo endógeno ao campo de construir discursivamente alternativas em reação ao ESP pelos Professores Contra o Escola sem Partido (PCESP). Ainda assim e apesar de um aparente fracasso da estratégia de elaboração de anteprojetos de lei por membros do movimento desde 2014, seus enunciados atravessam o cotidiano do trabalho de professoras/es de História e o posicionamento político dos ministros da educação vinculados ao governo de Jair Bolsonaro (SILVA, 2020). Seus discursos, mesmo sem formas institucionais redigidas por legislações ou marcos regulatórios, passaram a reverberar durante a década de 2010 como um currículo oculto (GIROUX; PENNA, 1979).

Neste artigo, tomamos como objeto quatro proposições contidas na seção “Flagrando o Doutrinador”³ no site do ESP. O quadro foi analisado conforme publicação em 5 de junho de 2012, período em que o portal foi repaginado e apresentado ao público com um novo *layout*⁴. Nosso objetivo foi, diante dos enunciados, analisar as vias pelas quais o movimento atuou no período como relevante instância de significação dos debates curriculares em curso e na modificação da práxis curricular de professoras/es de História em sala de aula.

A referida seção é emblemática na medida em que a lista fornece uma série de qualidades responsáveis por delinear o perfil do

3. ESCOLA SEM PARTIDO. Escola sem Partido: educação sem doutrinação, c. 2012. Flagrando o Doutrinador. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120702135239/http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>. Acesso em: 28 jul. 2022.

4. ESCOLA SEM PARTIDO. Escola sem Partido: educação sem doutrinação, c.2012. Página Inicial. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120605003543/http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

doutrinador. A associação entre docência e doutrinação realizada pelo ESP, de acordo com Caldas (2018, p. 56), elabora uma conotação negativa sobre a imagem do professor como “alguém que comete um ato de violência física e simbólica contra seus alunos, ou seja, como um criminoso”. Nos situamos, portanto, em um ponto nodal do discurso do movimento ao prescrever em uma lista desconectada de contextos reais de prática escolar os atributos de um professor-criminoso.

Documentos de cultura, documentos de barbárie

Em nossos estudos, consideramos “currículo” um amplo complexo social, mediado e por múltiplos agentes durante seu trânsito até as salas de aula. No processo se operam seleções responsáveis por determinar conhecimentos e culturas desejáveis e indesejáveis a serem distribuídas mediante processo de escolarização. Esse movimento é tributário de noções sincrônicas ao contexto e diacrônicas ao conceito.

Ao pesquisar produtos da cultura, Peter Burke (2000) identifica múltiplas apropriações possíveis de um mesmo objeto, prática ou representação de acordo diferentes finalidades sociais. Assim se formariam sistemas de significados, atitudes e valores compartilhados. Quando nos referimos, portanto, a um termo polissêmico como currículo, levamos em conta que uma esfera particular de atribuição de sentidos ao processo curricular pode ser distintamente valorada mediante interesses díspares de segmentos da sociedade.

Uma nova ou repaginada acepção atribuído aos conhecimentos curriculares possui a potência de modificar o trânsito entre suas instâncias. Um objeto de conhecimento, habilidade ou competência presente no documento curricular oficial pode, ao ser realizado na sala de aula, atingir finalidades distintas e até mesmo inimagináveis em relação às prescrições. Nesse sentido, Henry Giroux (1987) contribui ao refletir acerca do caráter do currículo como política cultural. Para o autor, o esforço em transmitir certos conhecimentos concatena-se

à construção de valores culturais emanados de relações de poder existentes. Evidencia-se, dessa forma, que a operação de seleção cultural é um artefato com finalidades.

Ressaltamos a complexidade envolvida nas relações produzidas e produtoras de cultura por meio dos quais sentidos estratificam-se na práxis curricular. Para isso, nos aproximamos da concepção de Thompson (1998) e seu entendimento de cultura como conjunto de recursos em que são possibilitadas e realizadas trocas entre oral e escrito, dominante e dominado, público e privado etc. Nesse âmbito em que relações humanas são travadas por seres em sua integralidade, a formação de aparentes consensos ocorre por meio de elementos conflitivos localizados no interior de relações sociais e de poder. O triunfo de uma forma particular de produção, reprodução ou apropriação de um bem cultural pode ser tomado como síntese da correlação de forças sociais em um contexto particular. Todavia, a preponderância de uma concepção não significa necessariamente a aniquilação da existência de outras.

Dialeticamente, tendências vitoriosas podem contribuir com a formulação de outras resistências e subterfúgios oriundos dos campos de possíveis deslindados pelas condições de existência em um contexto histórico. Problematicar o termo currículo com as noções acima referidas permite compreendê-lo como movente em seus conceitos, representações e práticas. Correlações de forças políticas em outros contextos logram engendrar novas apropriações de significados curriculares previamente existentes, modificações dessas últimas ou, até mesmo, a elaboração de novas prescrições apoiadas em outra base de valores.

A concepção permite o diálogo com Lundgren (1981) ao notar a impossibilidade de interpretar e analisar a práxis curricular desloca de seu contexto social. Dessa forma, analisar a particularidade de enunciados do ESP como mediadores da práxis curricular de saberes históricos escolares demandou formas específicas de coleta e análise de fontes.

A pesquisa exploratória para coleta das fontes se deu por meio de consulta ao dispositivo *Wayback Machine* presente na iniciativa *Internet Archive*⁵. A ferramenta em tela tem arquivado desde 1996 a dinâmica dos *sites* elaborados na internet. O empreendimento conta com vários parceiros institucionais e fornece uma imensa gama de informações para pesquisadoras/es ao catalogar e registrar as atualizações de domínios. Nesse escopo, a ferramenta permite a consulta das alterações realizadas em um mesmo *site* ao longo do tempo. No entanto, existem contingências que precisam ser explicitadas.

Em primeiro lugar, o dispositivo não necessariamente indexa a totalidade das alterações ou informações produzidas. Existem eventuais dificuldades técnicas e de armazenamento desses dados que podem atuar como impeditivos. Por outro lado, o número de capturas que a plataforma faz de um mesmo domínio reflete proporcionalmente as modificações realizadas nele. Outro ponto importante é que a quantidade de capturas de alterações não se dá em correlação ao número de acessos. As capturas denotam apenas modificações nos códigos-fonte de portais na internet, não sendo possível decompor desses dados elementos quantitativos de visitas a uma página.

Por meio da ferramenta coletamos enunciados presentes no portal⁶ concernentes a objetivos e finalidades do trabalho educativo de professoras/es de História ou da organização e distribuição desses saberes ao longo de espaços educativos.

Flagrando o doutrinador

A seção do *site* que foi objeto de nossa investigação inicia com o argumento de que o doutrinador pode se utilizar de uma linguagem aparentemente científica para dissimular algum tipo de propaganda ideológica.

5. WAYBACK MACHINE. Internet Archive: Wayback Machine. Browse history. Disponível em: <https://archive.org/web/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

6. escolasempartido.org

Em seguida, em forma de lista, são apresentadas práticas escolares que se ocorrerem durante uma aula revelam que a/o estudante está sendo vítima de doutrinação. De uma extensa lista, destacamos os quatro primeiros pontos. A seleção se justifica na medida em que os enunciados selecionados são aqueles a partir dos quais outras práticas são decompostas e inseridas na lista. A seguir se encontram as assertivas analisadas:

- § se desvia freqüentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional;
- § adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica;
- § impõe a leitura de textos que mostram apenas um dos lados de questões controversas;
- § exhibe aos alunos obras de arte de conteúdo político-ideológico, submetendo-as à discussão em sala de aula, sem fornecer os instrumentos necessários à descompactação da mensagem veiculada e sem dar tempo aos alunos para refletir sobre o seu conteúdo;⁷

Um primeiro olhar aos enunciados alude aos usos de textos, imagens e outros tipos de fontes no decorrer da aula como artifício recorrente do suposto doutrinador. Há, no entanto, uma discussão constituída em nosso país acerca de suportes possíveis aos saberes históricos escolares. No esteio do processo de redemocratização, a comunidade disciplinar em questão repensou as vias do ensino desse componente, buscando estabelecer um distanciamento das orientações anteriores advindas da doutrina de segurança nacional e desenvolvimento econômico no período ditatorial (GUIMARÃES, 2012). Diante de diferentes orientações teóricas, foram produzidos / formulados / elaborados novos currículos e materiais didáticos em unidades da federação dispostos a romper com os paradigmas conservadores.

7. Idem.

Longe de um caráter unívoco, a trajetória do campo do ensino de História no Brasil aludiu à diversificação nos usos e interpretações de fontes nas aulas como estratégia para romper com modos de ensino livrescos, historicistas, positivistas. Em suma, descolados dos problemas e realidades enfrentados por indivíduos então sujeitos a uma escolarização de massas obrigatória. Deslocamentos desse tipo foram em grande medida orientados por mudanças de paradigmas na historiografia e no pensamento educacional.

A título de exemplo, no primeiro caso destacamos a consigna “história-problema” erigida pela primeira geração da Escola dos *Annales* com Marc Bloch e Lucien Febvre (BURKE, 1997; FONTANA, 2004). Além da abertura ao uso de novas fontes, metodologias e perspectivas interdisciplinares para se escrever uma história social, a vertente historiográfica também se distanciou das perspectivas visões anteriores ao não mais enxergar um tempo de outrora acabado e preso ao passado. O/a historiador/a, profissional dedicado ao estudo da condição humana no tempo, passa a ser concebido como sujeito que, ao mobilizar o olhar para um determinado acontecimento, o faz por meio de alguma questão que deseja responder. Parte fundante de seu trabalho passa a ser, portanto, a formulação de problemas que mobilizam nosso olhar ao passado, tornado sempre novo e reconfigurado a cada incômodo no tecido do presente. Muitas outras tendências historiográficas frutificaram-se desde então, matizando e complexificando a escrita da história e as potencialidades nos usos de fontes.

No pensamento educacional, por sua vez, recorreremos à profunda influência das reflexões de Paulo Freire ao se debruçar sobre a realidade de um país na periferia do sistema capitalista que importou um modelo educacional exógeno. Conteúdos naturalizados com o suporte de padrões de outros países e heróis de uma identidade nacional brasileira excludente pouco faziam sentido aos educandos, desmotivados diante de uma aprendizagem que não apresentava usos possíveis em relação à vida cotidiana (FREIRE, 2014a; FREIRE, 2014b). No campo do currículo,

estudiosos desvelaram na função de selecionar conteúdos como válidos para a aprendizagem a contribuição para manter desigualdades em um sistema de educação aparentemente para todos (BORDIEU, 1999).

Ao tratar de maneira específica o componente de História, notamos um evidente descompasso entre a imagem ideal da disciplina propagada pelo ESP e as discussões atuais relativas ao componente. Para integrantes e simpatizantes do movimento, o desvio do objeto para assuntos relacionados ao tempo presente é indesejável e revela a ação de um doutrinador. Em outra perspectiva, os debates contemporâneos procuram inserir as questões problemáticas nacionais ou internacionais candentes ao tempo presente como constituintes da matéria. A lista de atributos que definem o professor doutrinador alude, portanto, a uma forma de currículo codificada em um passado cristalizado, imóvel e inerte. Caberia ao professor transmiti-lo e ao estudante assimilá-lo. Essa postura na relação com o saber só pode ser decomposta, nos tempos atuais, a partir de uma relação reacionária com a educação.

Pensar no processo de construção de conhecimento nos termos supracitados envolveria assumir a existência de saberes neutros e desinteressados. A acepção está presente nas últimas três asserções recolhidas na seção “Flagrando o doutrinador” e dispostas neste texto. O amadurecimento de debates epistemológicos tem revelado que as modalidades de conhecimento são produtos culturais. Assim, assumi-las em sua neutralidade significa escamotear as relações de poder e disputas que as tornam legitimadas pelas forças hegemônicas. Textos, músicas, obras de arte, artefatos culturais são históricos e socialmente posicionados, carregam imagens de mundo e suas intencionalidades.

Considerações finais

Ao analisarmos os enunciados em questão, é possível afirmar que o ESP pretende atuar diretamente no nível da política curricular na Educação Básica do país. Ainda que não se refira a isso de maneira

direta ou explícita, atua como um pôr teleológico de segunda ordem com o poder de mediar a intencionalidade existente no trabalho educativo de professoras/es, delimitando janelas de oportunidades (GOODSON, 2014).

Na postura da neutralidade depreendida das assertivas em tela, nota-se um duplo movimento de significação curricular. Por um lado, estreitam-se os meios e suportes de currículo apresentado às/ aos professoras/es (SACRISTÁN, 2017) na medida em que a associação dessas/es com alguma corrente ideológica é indesejável. Por outro, atribui às seleções de materiais por professoras/es apenas o critério ideológico como esses fossem destituídos de métodos adquiridos em seu processo de profissionalização para mediar os saberes de acordo com o contexto e realidade discente e lugar em que lecionam (SILVA, 2020).

Como professores pesquisadores do campo do ensino de História – e inspirados nas produções da primeira geração da Escola dos *Annales* –, nos perguntamos: como a organização ESP pode defender valores democráticos e neutralidade política na educação escolar se suas formas de atuação não apresentam os mesmos princípios? Segundo Algebaile (2017, p. 67-68):

É interessante observar, a esse respeito, que ao primeiro contato com o *site* do Escola sem Partido pode-se passar a impressão de se tratar, primordialmente, de uma agremiação aberta, expressiva de um coletivo amplo que, a partir da identificação de propósitos comuns, organiza-se para difundir suas ideias e arregimentar apoios, configurando-se, assim, como um “movimento”.

Porém, as características do *site*, as formas de apresentação das ideias, as formas de condução das ações propostas e a diversidade dos tipos de participantes que se aproximam do Escola sem Partido ou a ele se associam, com maior ou menor organicidade, mostram que a associação aberta é apenas uma face complementar e secundária de sua forma real de organização. Sua estrutura organizacional, na verdade, é definida por

uma coordenação personalizada bastante autônoma e centralizada, bem como por ramificações sociais e institucionais bem definidas em seus traços partidários e em seus comandos, seja no que diz respeito aos nexos diretos e indiretos do Escola sem Partido com partidos políticos, seja no que diz respeito a seus vínculos com ramos específicos da grande mídia, do parlamento e de segmentos religiosos.

O conceito de movimento pode ser flexibilizado pelas/os integrantes e/ou simpatizantes do ESP, afim de o denominarem dessa forma. Longe de querer desqualificar *a priori* a visão de outros segmentos sociais, é inegável a ausência de amplos debates entre seus membros. Por sinal, Algebaile (2017) menciona o escamoteamento das pessoas que participam da organização. Considerando tais especificidades, a coordenação centralizada da organização que se autointitula “movimento” não é uma surpresa. Em nossa análise, o ESP não é uma organização coerente com alguns valores enunciados em seu *site*, pois seus maiores interlocutores são agentes políticos dos setores reacionários da sociedade. A distância entre os discursos e as práticas do ESP escancaram a falácia de suas posições em defesa da família e, principalmente, da educação brasileira.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1999.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CALDAS, Renan Rubim. **Narrativas em movimento** - Do “Escola Sem Partido” à “Educação democrática”: história pública e trajetórias docentes. 2018. 339 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Bauru: EDUSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2014a.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014b.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, Henry Armand; PENNA, Anthony N. Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. **Theory & Research in Social Education**, v. 7, n. 1, p. 21-42, mar. 1979.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática em ensino de história**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LUNDGREN, Ulf P. **Model analysis of pedagogical processes**. 2nd ed. Estocolmo: CWK Gleerup, 1981.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

PENNA, Fernando de Araújo; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, Altamar de Costa; LEAL, Tito Barros (orgs.). **Arquivos, documentos e ensino de História: desafios contemporâneos**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-38.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

_____. O ódio aos professores. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.

_____. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira. **O professor de História no fio da navalha: o Escola sem Partido no cotidiano do trabalho educativo**. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COMANDOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Gabriela de Souza Seal¹

Telma Ferraz Leal²

Introdução

Nas últimas décadas, os manuais escolares passaram a ocupar um lugar de destaque nas políticas de educação no Brasil (COSTA VAL E MARCUSCHI, 2005, p.8). Uma das preocupações esteve relacionada à sua qualidade no que concerne aos conteúdos ideológicos, didáticos e pedagógicos, assim como à sua qualidade gráfica. Nesse sentido, uma das iniciativas criadas para contribuir com a melhoria desse material foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com sua implantação, o movimento de renovação dos manuais tornou-se visível. Todo um corpo profissional foi mobilizado com vistas à atualização desses frente às pesquisas educacionais mais recentes. Inclusas neste contexto, encontramos as discussões traçadas acerca do livro didático de História.

Frente a esse material didático, é possível encontrarmos apropriações das discussões provenientes da área de Ensino de História,

1. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA-RN, vinculada ao Departamento de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas. Atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo desta instituição. Email: anagseal@ufersa.edu.br

2. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Centro de Educação. Email: telmaferrazleal36@gmail.com

como a organização do ensino de História por temáticas ou de forma a integrar a História Geral e História do Brasil, ou mesmo a opção por abordagens discursivas que fogem a um padrão único do que seria a “verdade histórica”. Tais reflexões influenciaram a produção dos critérios de análise dos livros didáticos dessa disciplina no guia do Programa Nacional do Livro Didático de História de 1ª a 4ª série (BRASIL, 2004, p. 34). Esse tem sido apontado como um dos principais impulsionadores das mudanças nos livros didáticos em nosso país. Nesse documento, encontramos uma referência que se torna necessária para nossas discussões:

[...] a contribuição efetiva, tanto dos textos quanto das atividades, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas, como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, além da capacidade de debater problemas e de incentivar a produção de textos.

Aqui, identificamos uma nítida preocupação com o incentivo à produção de textos orais, escritos e com o exercício da leitura. Esse enfoque nos leva a admitir que se trata de um ponto significativo no ensino de um corpo conceitual que requer leitura intensa e também produções orais e escritas.

Pretendemos, neste artigo, contribuir com as pesquisas sobre livro didático, particularmente, acerca dos livros didáticos de História. Dessa forma, analisamos como as atividades de produção textual escrita se apresentavam em duas coleções de livros didáticos, identificando quais gêneros e finalidades de escrita foram propostos (interlocutores, finalidades, portadores, espaço de circulação). As formas de produção do texto (coletiva, individual, em dupla, individual) também foram alvo de nossas reflexões, bem como a qualidade das atividades prévias à de escrita dos textos.

Produção de textos: gêneros e processos interlocutivos

É interessante destacarmos que quando falamos de um ensino da língua baseado nos gêneros e que tem por pedra angular a teoria da enunciação, alguns fatores entram em ação, como o papel do outro na construção do texto e a produção de textos com finalidades míméticas às que orientam as escritas em contextos não escolares. Para refletir acerca de algumas dessas questões nos valem de pesquisas de âmbito nacional sobre práticas escolares de produção de texto.

Leiva Leal (2005, p. 53 a 68) nos traz um estudo acerca da produção textual considerando sua função interlocutiva, ou seja, o processo de produção textual como resultante da “atitude responsiva” dos alunos autores. De acordo com a perspectiva interacionista de linguagem, a autora procurou investigar a relação de interlocução como base do ensino-aprendizagem do texto escrito, questionando práticas que consideram esse ensino como uma atividade solitária, não dialógica.

Para o ensino da produção textual, Leiva Leal (2005, p. 56) reitera a necessidade de que o professor perceba os textos dos alunos como “instâncias discursivas individualizadas”, relacionados a diversos fatores. Um desses se reflete nas marcas deixadas pelos alunos em seus textos enquanto atitudes responsivas. Dessa forma, destaca que a instauração de uma consciência da produção textual como atividade dialógica torna-se fundamental para articular as produções de textos às diferentes finalidades sociais.

Frente a esse aspecto, consideramos que se torna imprescindível reconhecer que os alunos procuram transpor à escola a concepção do texto como objeto de interação social, sendo necessário, portanto, romper com propostas de produção exclusivas para avaliação. É bem verdade que momentos em que os professores utilizem as produções textuais como avaliação são necessárias, mesmo porque a avaliação é indispensável a uma planejamento pedagógico situado, orientado para ajudar os alunos a superar as dificuldades e ampliar seus saberes,

entretanto, é preciso considerar os diversos formatos e finalidades assumidos pelos gêneros na sociedade e inseri-los na escola como objetos de ensino, preservando as relações miméticas às práticas não escolares de interação, possíveis de se realizar no contexto escolar.

Também buscando refletir acerca da proposta de produção textual e suas condições de produção na escola, Costa Val e Barros (2005, p. 135-165) realizaram uma pesquisa partindo da produção de textos injuntivos, receitas e regras de jogos, por crianças ainda em fase de alfabetização. A pesquisa foi aplicada com a participação de 10 sujeitos de uma escola pública de Belo Horizonte. As crianças ainda não liam nem escreviam, portanto, as autoras optaram por gravações de aulas e atividades em que as crianças ditavam ou faziam de conta que estavam lendo textos.

As pesquisadoras concluíram que, quando havia desconhecimento do gênero solicitado, as crianças buscavam outros de seu uso para dar continuidade à produção, obtendo um fim aparentemente válido para a tarefa.

Nessa pesquisa, podemos compreender que à medida que se estabelecem condições de produção favoráveis, mesmo ao desconhecer gêneros mais próprios a utilizar nas situações, as crianças buscam atender às proposições, fazendo esforços no sentido de empreender grande parte dos conhecimentos que até então construíram acerca dos aspectos solicitados. Mais, apoiam-se naqueles gêneros já apropriados suficientemente para deles fazer desdobramentos que as possibilitem o atendimento às atividades.

É-nos possível observar que quando se propiciam espaços de aprendizagem das diversas atividades implicadas na produção textual, os alunos demonstram construção de conhecimentos acerca do objeto em estudo. No entanto, é preciso garantir espaços para a reflexão sobre os diferentes recursos linguísticos que podem ser usados nas diferentes esferas de interlocução.

Dessa forma, a seguir traçaremos reflexões acerca das ocorrências de propostas de produção textual presentes em duas coleções de livros didáticos de História voltados ao ensino fundamental.

Livros Didáticos de História e Propostas de Produção Textual

Frente à análise das duas coleções, as propostas de produção de cada volume foram registradas em tabelas nas quais havia o detalhamento sobre a explicitação ou não do gênero. Quando a denominação se fazia presente, analisávamos qual gênero era solicitado. Esse mesmo exercício fora realizado para os interlocutores e finalidades. Também estivemos preocupadas em realizar anotações acerca das atividades de preparação para a produção textual quanto à exploração do gênero ou ao conteúdo a ser utilizado em sua confecção, quando essas eram encontradas.

Em alguns momentos, sentimos dificuldades na sistematização das propostas de produção de textos escritos quando da análise de seus comandos. Muitas vezes, havia ausência de informações e era necessário inferir os gêneros que se queria propor, as finalidades e os interlocutores. Outras vezes, mesmo utilizando de inferências, não nos foi possível identificar nem finalidades nem interlocutores para as propostas. Os conflitos entre os conceitos de gêneros e tipos, assim como a presença de comandos confusos ou sobrecarregados, também influenciaram negativamente ao exercício de categorização.

A seguir, estaremos caracterizando brevemente as coleções analisadas e, posteriormente, focaremos nosso olhar nas propostas de produção de textos escritos apresentados na coleção A. Em seguida, apreciaremos as ocorrências da coleção B.

Caracterização das coleções

A coleção que recebeu por título “Coleção A” foi representada pela coleção “Projeto Pitangui”, da editora Moderna. Sua autoria não fora

revelada na capa dos seus livros, nem o é no Guia do PNLD. Nas referências inseridas na contracapa da coleção, foi possível identificar uma equipe de autores: Maria Raquel Apolinário, Vitória Rodrigues e Silva, Letícia Fagundes de Oliveira, Maria Aparecida Jacomini, Sônia Cunha de Souza. Também é indicado o responsável pela editoração dos componentes do livro como tratamento de imagem, capa, revisão, pesquisa iconográfica, dentre outros. Talvez, nesse sentido, a tentativa seja de revelar parte desse complexo processo de produção de um material produzido “a muitas mãos” e possuidor de uma série de “rostidades”, como nos advertia Iranilson Oliveira (2007, p. 69).

Essa coleção foi escolhida por ter sido a mais adotada da rede pública municipal do Recife, segundo os dados do sistema de distribuição dos livros didáticos (BRASIL, 2007). Na análise dos especialistas presentes no Guia do PNLD/ 2007, há referência explícita à sua opção por organização temática e no seu manual do professor há fundamentação teórica que indica que a obra é baseada na perspectiva do letramento.

A segunda coleção analisada foi escolhida por dois motivos: 1. Ser uma das coleções menos adotadas na rede pública da cidade do Recife e 2. Ser apontada pelos pareceristas por apresentar abordagem dos conteúdos diferente da coleção A. Assim, por provavelmente fazer parte do grupo de obras classificadas pelos especialistas do PNLD quanto à organização do conteúdo por narrativas ficcionais, a obra “História”, da série Brasil, editora Ática, de autoria de Maria Aparecida Lima Dias, foi a segunda coleção escolhida, aqui denominada de Coleção B.

Na apreciação dessa, os especialistas destacam fontes textuais variadas e o uso das legendas que contextualizam e explicam adequadamente as obras. Sobre as produções textuais, o destaque vai para a variação nas propostas de produção individuais e coletivas. Além desses aspectos, é importante aqui destacar que os pareceristas advogam que “A obra enfatiza mais a construção de habilidades do que os

conteúdos historiográficos, propondo estabelecer relações entre o cotidiano dos alunos e outros espaços e tempos” (BRASIL, 2006, p. 87). Diante dessas breves apreciações, passemos agora à abordagem das propostas de produção de textos encontradas nesses.

Produção de textos na coleção A

Encontramos um total de 125 atividades para as quais as produções textuais dos alunos seriam o fim desejado. Dessas, foram destinadas 29 ao volume 1, 31 ao volume 2, 26 ao volume 3 e o volume 4 foi o responsável pela maior representatividade, com 39 delas. Tais dados nos remetem a considerar que a proposta da obra é levar os alunos a, por ano, produzirem entre 26 a 39 textos nas aulas de história. Se levarmos em conta que os alunos, legalmente, precisam cumprir 200 dias letivos de aulas, isso somaria um total de cerca de 7 a 9 ou 10 textos produzidos por eles ao final de cada 50 dias, o que representa uma boa quantidade.

Insatisfeitas em pensar apenas quantitativamente, estaremos vasculhando a condução, preparação, motivação, subsídios propiciados, solicitações realizadas aos alunos no ato da produção, uma vez considerando que produzir textos representa uma atividade complexa que envolve a gerência de diversas ações de forma concomitante (ROJO, 2005). Passemos à análise da tabela 1 (anexo 1), referente a essas ocorrências.

Para a composição da tabela, analisamos os comandos de produções de textos dessa coleção. É importante salientar que alguns desses solicitavam a produção de mais de um gênero. Nesses casos, computávamos cada gênero solicitado como uma ocorrência na tabela. Assim, o total de 125 é referente à quantidade de solicitações de produção e não à quantidade de comandos, uma vez que esses últimos poderiam apresentar mais de uma solicitação.

A predominância dos comandos recai sobre as solicitações de redações escolares, das descrições e das listas, que juntas somam pouco

mais de 50% das atividades de produção textual da coleção. A essas se seguem imediatamente a produção de legendas e linhas do tempo. Todos os gêneros ganharam na coleção enfoque de circulação prioritário no espaço escolar.

Cabe destacar que o termo “redação escolar” foi usado para classificar todas as propostas que solicitavam “produzir um texto”, sem, no entanto, denominá-lo, nem identificar finalidades. De modo geral, os alunos tinham que dissertar sobre um tema. Nas orientações destinadas a esses casos é que nos foi possível entender que se tratava de uma redação.

Essa nomenclatura foi usada por Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 237-266) com outra acepção. Para as autoras, essa denominação é atribuída a todo o qualquer texto produzido na escola, os mais e os menos miméticos aos transeuntes na sociedade. A justificativa apresentada é que todos os gêneros que adentram o espaço escolar passam a ter função pedagógica, embora as autoras reconheçam que há gêneros que são endógenos ao espaço escolar e aqueles exógenos (esses inspirados nos textos de circulação extraescolar). Em nossa pesquisa, no entanto, “redação escolar” será a nomenclatura utilizada para as ocorrências referentes às solicitações centradas na indicação de um tema a explicar:

Escolha uma das inovações tecnológicas do início da república no Brasil e escreva um pequeno texto sobre ela.

(Coleção A, volume 4, p. 100)

Há, nesse tipo de proposta, alguns aspectos a salientar. O primeiro deles diz respeito à funcionalidade do gênero. A redação escolar possui seu espaço de circulação delimitado às esferas escolares. O uso dessas na sociedade é encontrado atualmente como instrumento de avaliação em processos seletivos, como os vocacionados (vestibulares) e concursos públicos para vagas de empregos. Essas situações de

produção, integrantes da ancoragem enunciativa na qual se baseia o autor desse gênero, são constituintes de sua finalidade mensurativa acerca do conhecimento sobre determinada temática a ser abordada. A interlocução funda-se na validação ou não do conhecimento exposto, mas não numa conversa, num diálogo, numa troca de pontos de vista sobre o tema. Há, nesse sentido, o entendimento desse gênero como um produto fechado, estático, para o qual o destino da elaboração é a própria mensuração.

Para Leiva Leal (2005, p. 75), “a lógica escolar elimina, desse modo, a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz”. Assim, subtende-se por interlocutores dessa produção a professora/ o professor ou avaliadores de concursos. Nas propostas da coleção, apenas uma delas explicitou como interlocutor a turma da sala de aula.

Não estamos aqui propondo a abdicação desse gênero como instrumento de avaliação escolar, mas considerando-o como tal. Isto é, é um gênero usado nas práticas escolares de produção de textos, e isso se reflete nos dados apresentados por essa coleção de livros didáticos. O gênero redação escolar aparece como objeto privilegiado para o ensino da escrita, não somente como instrumento de avaliação. No entanto, é preciso salientar que em se pensando no cotidiano do aluno, dos diversos gêneros discursivos com os quais os alunos mantêm contato fora da escola, a exposição exagerada a essa espécie de textos não é apropriada. Como já dissemos, o contato com esse tipo de situação ocorrerá poucas vezes fora do espaço escolar. Se, para a escola, é importante que o aluno utilize de forma autônoma as atividades de leitura e escrita e, para o ensino de História, é fundamental que o aluno possa lidar com as diferentes fontes de informações nessa área é preciso diversificar os textos que os alunos produzem. Notícias, reportagens, artigos de opinião fazem bem essa função e, mesmo os resumos e resenhas, que tenham por finalidade quase exclusiva

o aprofundamento do assunto estudado, pode ser feito de modo a se instaurar a dialogicidade nas condições de produção.

Esse é um segundo aspecto de observância à redação escolar. Analisando a proposta retirada do livro, é possível entendermos que o destino da redação seria, no máximo, a leitura pelas/ pelos docentes, mesmo que não seja explicitado. Seria estranho dedicar essa produção à leitura de algum colega de sala, a não ser que fosse para colaborar na constituição do texto ou refacção. Mais confuso ainda seria propor aos alunos a entrega dessa produção a agentes externos à escola.

A coleção, desse modo, reduz as possibilidades de interação por meio da escrita, restringindo tal atividade ao uso dos gêneros no âmbito escolar, circunscrevendo-os a esse espaço de circulação e aos seus respectivos interlocutores, quando não apenas aos/ às docentes. Prova disso é que apenas 11 (8,80%) das 125 proposições definiram interlocutores, dos quais um seria o irmão do aluno; um, uma criança imaginária e os demais seriam os colegas de turma ou comunidade escolar. A maior dificuldade parecia ser relativa à falta de finalidades que indiquem modos de interação semelhantes às não escolares para a produção de textos pelos alunos. Eles são chamados a escrever apenas para o estudo e sistematização do estudado. Além disso, os interlocutores restringiam-se a professores e, quando muito, aos colegas de turma. As demais proposições, muitas das quais partem de gêneros que circulam também fora dos muros das escolas como histórias, anúncios, HQ, entre outras, ainda assim recebem por interlocutores os próprios colegas da turma. Outras proposições, como as que envolvem o cartaz educativo não indicam interlocutor, mas se sugere colocar os cartazes no mural na própria sala, o que indicaria que os interlocutores, novamente, seriam professor/ professora e colegas de turma, ou, quando muito, turmas de outros horários frequentadoras da sala. Poucas foram as situações em que se sugeria produção para leitores que não esses, como a árvore genealógica para o irmão, ou,

no caso de situações imaginárias, a carta-convite para uma criança do livro.

Quanto às finalidades para a circulação do texto, em dez (8%) propostas foram indicados propósitos em quais havia aproximações quanto às finalidades sociais extraescolares do texto, como, por exemplo, convidar alguém a visitar sua casa, dentre outras. Essas últimas estiveram presentes nas propostas baseadas em gêneros como panfletos, carta-convite, anúncios e outros.

Produção de textos na coleção B

Focalizaremos a seguir os comandos das propostas de produção de textos apresentados na coleção B. Como já foi dito, nesse estudo voltamos para a análise das propostas quanto à explicitação do gênero, delimitação dos espaços de circulação, finalidades e interlocutores. Analisemos, primeiramente, os dados quantitativos que surgiram na análise da obra. Foram destinados 67 comandos às atividades de produção textual, dos quais 26 estiveram presentes no volume 1, 19 no volume 2, 6 no volume 3 e 16 no volume 4. Essa contabilização revela-nos que possivelmente não houve uma preocupação em aumentar a quantidade de textos a cada ano/ série.

Consideramos 67 propostas de produção de textos insuficientes. No volume 3, por exemplo, há apenas 6 sugestões. Óbvio que o livro didático não é o único material didático utilizado nas escolas, como também não depende só dele a realização de propostas para a realização desse tipo de atividade. Porém, como material didático adquirido por verbas públicas a ser distribuído a nível nacional, é preciso destinar certa atenção à qualidade, mas também à quantidade, dos itens destinados à sua composição, uma vez que:

O manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É também um

dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (BATISTA, ROJO E ZUÑIGA, 2005, p. 47)

Seis propostas representam pouca contribuição para a ampliação dos domínios discursivos da linguagem, de maneira a contemplar as apropriações dos alunos acerca dos gêneros e temáticas sugeridas à abordagem dos conteúdos históricos escolares ao longo dos 200 dias letivos de aulas. O volume que apresentou um quantitativo razoável de propostas foi o volume 1. No entanto, avaliemos alguns desses usos e funções privilegiados na obra, vejamos os dados apresentados na tabela 2 (anexo 2).

O gênero mais solicitado aos alunos para produção na coleção foi a lista. Cabe salientar, da mesma forma que ocorre na coleção A, que há uma aparente intencionalidade na proposição desse texto. Um primeiro fator que nos impulsiona à afirmativa se revela quando a maior frequência desses é apresentado no volume 1. Esse parece ter sido também o fator fulcral para a existência do maior quantitativo de propostas desse tipo de atividade nesse volume. Provavelmente tal característica é decorrente da falta de autonomia de escrita dos alunos nesse grau de escolaridade.

Às listas, no tocante à quantidade, seguiram-se as “descrições”, redações e legendas. Para as listas, em 33,33% de suas ocorrências foram indicados interlocutores, geralmente colegas da sala e professora, e em 25%, houve preocupação de estabelecer finalidades diferenciadas para o gênero: realizar pesquisas, sistematizar leituras e jogar. No entanto, ainda há propostas que partem do gênero lista, sem indicação clara do contexto comunicacional. Pouco mais de 65% dessas propostas não apresentavam nem interlocutor, nem finalidades.

Vê-se, portanto, que na busca de fazer o aluno aprender a escrever, algumas vezes a obra desvincula a atividade de escrita dos

propósitos comunicativos. As listas, em geral, têm suas finalidades delimitadas pelas situações às quais servem: para compras, de convidados, ingredientes de receita, dentre outras. Na escola, elas acabaram também assumindo outras facetas, próprias ao ensino, mas sem perder suas características principais: de profissões, de atividades, de materiais a coletar, etc. (LEAL, T., 2004a, p. 110). No caso das propostas de listas do segundo exemplo, não há finalidades explicitadas aos alunos.

Breves considerações

As propostas de produção textual apoiaram-se nos gêneros, com exceção das requisições de “descrições” centradas no tipo textual. As solicitações de listas, redações e descrições foram as mais recorrentes. Foi-nos possível perceber que as obras requeriam a produção de gêneros mais formais, o que poderia possibilitar o reconhecimento das funções públicas da escrita. Contudo, não foram alvo de exploração, da maioria das atividades, os espaços de circulação, finalidades e interlocutores externos ao espaço escolar. Esse dado nos revela a preocupação em garantir momentos para que o registro escrito se concretizasse sem, necessariamente, apresentar condições para a produção que aproximem as situações escolares e não escolares. Assim, mesmo partindo de gêneros, a perspectiva dialógica das atividades ora era considerada, ora era secundarizada. Nessas atividades, não conseguimos observar um planejamento para promover a apropriação sistemática das características dos gêneros ou na seleção desses em favor das funções que exerceriam.

Consequentemente, não encontramos uma intencionalidade para as requisições da produção de textos da ordem do argumentar, assim como ocorreu nas pesquisas sobre os livros didáticos de língua portuguesa (LEAL e BRANDÃO, 2007). No entanto, encontramos atividades que embora não estivessem centradas na solicitação dos gêneros da ordem do argumentar, os comandos remetiam ao

desenvolvimento de estratégias de argumentação para a produção textual. Essas, todavia, não se apresentaram em quantidades significativas e as temáticas postas à abordagem caminhavam no sentido de defender o ponto de vista explicitado nas obras, uma vez que se tratavam de conquistas sociais. Assim, as temáticas escolhidas não possibilitavam a assunção de pontos de vista opostos na escola na produção escrita. Sobre essa questão, faz-se pertinente sugerir investigações mais detalhadas acerca as atividades de produção de textos nos livros didáticos de história, em prol do desenvolvimento das estratégias que envolvem os relatos, exposições e as narrativas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio A.G e ROJO, R. e ZUÑIGA, N. C. . Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). Em VAL, M.G.C. e MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries - História**. Programa Nacional do Livro Didático - MEC, 2004 e 2006.

COSTA VAL, M.G. e BARROS, L.F.P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. Em ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

COSTA VAL, M.G. e MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

LEAL, Leiva F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Em ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

LEAL, T. F. e BRANDÃO, A. C. P. **Argumentação nos livros didáticos de Língua Portuguesa**. Anais da 30ª ANPED. Caxambu, 2007.

LEAL, T. F.. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino?** Em ALBUQUERQUE, Eliana Borges

Correia de e LEAL, Telma Ferraz (Orgs). A Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004a.

OLIVEIRA, Iranilson B. de. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de Livros Didáticos. Em OLIVEIRA, M. M. D. de e STAMATTO, M. I. S. (Orgs). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal: EDUFRN, 2007.

ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. Em ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: O Sujeito-Autor.** Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

APÊNDICE

TABELA 1 – Propostas de produção de textos escritos da coleção A

Volumes Gênero solicitado	LD1		LD2		LD3		LD4		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Redação	2	6,89	8	25,80	10	38,47	11	28,20	31	24,80
“Descrição”	3	10,35	5	16,12	4	15,39	5	12,82	17	13,60
Lista	10	34,48	0	0	2	7,70	4	10,25	16	12,80
Legenda	2	6,89	3	9,67	0	0	2	5,12	7	5,60
Linha do tempo	1	3,45	1	3,23	2	7,70	3	7,69	7	5,60
História/ conto	2	6,89	4	12,90	0	0	0	0	6	4,80
Ficha	0	0	3	9,67	0	0	1	2,57	4	3,20
Árvore genealógica	3	10,35	0	0	0	0	0	0	3	2,40
Diálogo para texto teatral/ texto teatral	0	0	0	0	2	7,70	1	2,57	3	2,40
Gráfico	0	0	0	0	0	0	3	7,69	3	2,40
HQ	1	3,45	0	0	1	3,84	0	0	2	1,60
Cartaz educativo	1	3,45	1	3,23	0	0	0	0	2	1,60
Anúncio/ Anúncio publicitário/ propaganda	1	3,45	0	0	0	0	1	2,57	2	1,60
Receita / Livro de receitas	1	3,45	0	0	1	3,84	0	0	2	1,60
Charge	0	0	0	0	0	0	2	5,12	2	1,60
Relatório	0	0	0	0	0	0	2	5,12	2	1,60

Volumes Gênero solicitado	LD1		LD2		LD3		LD4		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Relato de viagem	0	0	1	3,23	1	3,84	0	0	2	1,60
Álbum	0	0	1	3,23	0	0	1	2,57	2	1,60
“registro dos resultados de entrevistas”	1	3,45	0	0	0	0	0	0	1	0,80
Carta-convite	1	3,45	0	0	0	0	0	0	1	0,80
Cartaz temático	0	0	1	3,23	0	0	0	0	1	0,80
Resumo/ ficha-mento	0	0	1	3,23	0	0	0	0	1	0,80
Cartão-postal	0	0	1	3,23	0	0	0	0	1	0,80
Calendário	0	0	1	3,23	0	0	0	0	1	0,80
Carta pessoal	0	0	0	0	1	3,84	0	0	1	0,80
Biografia	0	0	0	0	1	3,84	0	0	1	0,80
Panfleto	0	0	0	0	1	3,84	0	0	1	0,80
Roteiro	0	0	0	0	0	0	1	2,57	1	0,80
Selo	0	0	0	0	0	0	1	2,57	1	0,80
Grade (quadro)/quadro	0	0	0	0	0	0	1	2,57	1	0,80
Total	29	100	31	100	26	100	39	100	125	100,00

TABELA 2 – Propostas de produção de textos escritos da coleção B.

Gênero solicitado	LD1		LD2		LD3		LD4		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Lista	13	50,00	5	26,32	1	16,66	5	31,25	24	35,82
“Descrição”	7	26,92	1	5,27	1	16,66	3	18,75	12	17,92
Redação	3	11,53	0	0	2	33,34	3	18,75	8	11,94
Legenda	1	3,85	2	10,53	0	0	0	0	3	4,48
História/ conto	0	0	2	10,53	0	0	0	0	2	2,99
Linha do tempo	0	0	2	10,53	0	0	0	0	2	2,99
Carta-convite	1	3,85	1	5,26	0	0	0	0	2	2,99
Cartaz de divulgação/ panfleto	0	0	1	5,26	0	0	1	6,25	2	2,99
Cartaz temático	0	0	0	0	0	0	1	6,25	1	1,49
HQ	0	0	0	0	1	16,66	0	0	1	1,49
Relato histórico	0	0	1	5,26	0	0	0	0	1	1,49
Advinhas	1	3,85	0	0	0	0	0	0	1	1,49
Lendas	0	0	1	5,26	0	0	0	0	1	1,49
Artigos científicos	0	0	1	5,26	0	0	0	0	1	1,49
Mensagem/email	0	0	1	5,26	0	0	0	0	1	1,49
Glossário	0	0	1	5,26	0	0	0	0	1	1,49
Quadro	0	0	0	0	1	16,66	0	0	1	1,49
Notícia	0	0	0	0	0	0	1	6,25	1	1,49
Verbetes	0	0	0	0	0	0	1	6,25	1	1,49
Tabela	0	0	0	0	0	0	1	6,25	1	1,49
Total	26	100	19	100	6	99,98	16	100	67	100

“DE OLHO” NO ESTADO NOVO (1937-1945): UM ESTUDO SOBRE O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Carla Fernanda de Lima¹

André Mendes Salles²

Introdução

O texto apresentado neste capítulo é oriundo de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nele, buscamos elencar os elementos estruturantes do trabalho realizado, assim como dos principais resultados a que chegamos. Nesse sentido, trata-se de um recorte de pesquisa. Questionamentos acerca do uso da iconografia como fonte histórica e recurso didático em aulas de História direcionaram nossa investigação, considerando em especial os usos e a função dada às imagens nos livros didáticos de História do Ensino Médio.

Ao refletir sobre as imagens, percebemos que estas abraçam uma infinidade de tipos, como pinturas, fotografias, esculturas, desenho em quadrinhos, charges, cartão-postal, mapas, documentários e

1. Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora de História na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, lotada na Escola Francisco de Paula Corrêa de Araújo, Camaragibe. lindacarlafernanda@gmail.com

2. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor adjunto do Departamento de Ensino e Currículo (DEC) e dos Programas de Pós-Graduação em História (PPGH) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Proff-História) da UFPE. andre.salles@ufpe.br

filmes. Diariamente, consumimos os mais diversos tipos de imagens que, ao seu turno, comunicam, seduzem e transmitem mensagens. Nos livros de História, bem como nas avaliações internas e externas realizadas em escolas públicas, destacam-se, há alguns anos, o uso da linguagem visual através da observação de uma variedade de iconografias. A utilização de imagens para fins didáticos requer habilidade na percepção e interpretação por professores e alunos.

A pluralidade de fontes históricas utilizadas atualmente – e que aparecem nos livros didáticos e nos mecanismos de avaliação (externos e internos da escola) aplicados aos alunos – são variadas (charges, panfletos, gravuras, fotografias, pinturas, fontes orais, fontes escritas, tirinhas de quadrinhos, dentre outras). Nesse sentido, estimula-se que o processo de ensino e aprendizagem na área da História escolar prepare os estudantes a analisar variados tipos de fontes para diferentes formatos avaliativos.

O processo de ensino e aprendizagem ideal seria aquele no qual uma das competências do aluno seja sua capacidade de ler, interpretar e criticar qualquer tipo de fonte histórica, permitindo-lhe compreender o contexto histórico no qual aquela fonte está inserida. Dito isto, o problema investigado nesta pesquisa foi entender o uso de imagens sobre o Estado Novo em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2018-2020. Foi produzido, ainda no âmbito da pesquisa em tela, um Manual de Leitura de Imagem³ sobre o Estado Novo (1937-1945), com as possibilidades e potencialidades do uso de imagens como fonte histórica e como instrumento pedagógico em sala de aula⁴.

3. No capítulo em foco não se constitui como objetivo apresentar o produto didático desenvolvido no âmbito da pesquisa. Nos Mestrados Profissionais em Ensino de História, os mestrandos, além da dissertação, precisam apresentar um produto didático voltado para o processo de ensino e aprendizagem da História escolar.

4. A pesquisa para a seleção das iconografias que compuseram o Manual de Leitura de Imagem foi realizada de forma presencial, no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (APEJE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), ambos em Recife, e nos arquivos virtuais

Selecionamos o Ensino Médio por dois motivos: Primeiro, porque se tornaria muito amplo investigar duas modalidades do ensino básico, ou seja, o Ensino Médio e o Ensino Fundamental; Segundo, por se tratar de etapas diferentes de maturidade intelectual dos alunos, partimos do pressuposto de que no Ensino Médio se apresente uma maior potencialidade de tratar as abordagens iconográficas de forma a alcançar uma maior complexidade e profundidade. Não se está afirmando, contudo, que o trabalho com imagens não seja possível de ser desenvolvido para aquele nível de ensino, mas tão somente que há diferentes particularidades entre eles.

Em relação ao livro didático selecionado⁵, nos concentramos em abordar as informações sobre as iconografias apresentadas acerca do Estado Novo. Buscou-se observar a realização ou não das análises iconográfica e iconológica tendo em vista a leitura de imagem. Buscou-se, também, verificar se a iconografia recebeu o tratamento como fonte histórica ou como ilustração e se o uso da iconografia – seja no texto base ou em seções e exercícios – possibilitava o protagonismo discente e a interdisciplinaridade.

Diante da importância da iconografia como estratégia didática nas aulas de História, analisamos duas potencialidades: a primeira diz respeito a presença de comparação entre imagens, ou entre imagens e outros tipos de documentos históricos, enquanto a segunda trata de atividades envolvendo exercícios analíticos ou apenas descritivos das iconografias. Em consonância com Kossoy (2014) e Burke (2017), consideramos a análise iconográfica a descrição da imagem, de seus elementos físicos, como autor, local, data, função, dentre outras, enquanto a interpretação iconológica se trata de uma contextualização da imagem, buscando entender

da Biblioteca Nacional e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC-FVG), ambas do Rio de Janeiro.

5. MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio Costa. **Caminhos do Homem**: do imperialismo ao Brasil do século XXI. 3º Ano. 3ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2016. 384p.

os significados dos símbolos icônicos nela contidos, entendendo-a no contexto em que foi produzida.

Em nossas análises consideramos, ainda, o Manual do professor, visando compreender a proposta metodológica dos autores, como estavam organizados os capítulos e as orientações em relação ao capítulo sobre a Era Vargas e, especificamente, o Estado Novo. Buscamos, ainda, estabelecer uma relação entre o que solicita o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a proposta metodológica exposta no manual do professor e o conteúdo iconográfico do capítulo sobre a Era Vargas, tendo como foco o Estado Novo. Consideramos, ainda, as orientações no trabalho com imagens inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

Os livros didáticos de História têm trazido, mais recentemente, sobretudo por solicitação do PNLD, vários exemplos de documentos históricos, como trechos de fontes históricas escritas, cartazes, panfletos, charges, gravuras, pinturas, fotografias, dentre outras. Como produto mercadológico⁶, autores e editores dos manuais escolares buscam atender as demandas solicitadas nos editais do PNLD, como forma de terem suas obras didáticas aprovadas e compradas pelo Estado.

Como já dito por importantes pesquisadores dos livros escolares (BITTENCOURT, 2008a; 2008b; MUNAKATA, 2016; CHOPPIN, 2004), o mesmo, além de ser entendido como depositário de conteúdos escolares e de métodos de ensino, pode ser analisado, ainda, como um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregados de concepções, de ideias, de conceitos e de preconceitos de uma determinada época. Para Alice Casimiro Lopes (2005), os livros didáticos podem ser entendidos como ‘currículo escrito direcionador de práticas curriculares’. É, sobretudo neste último sentido, que se torna importante perscrutar acerca dos recursos pedagogizados pelos manuais escolares.

6. Sobre o livro didático como produto do mercado ver: Kazumi Munakata (2012), Décio Gatti Jr. (2004) e Célia Cassiano (2007).

Provocar um debate sobre o Estado Novo nos permite repensar e analisar o contexto social e político da época e pode suscitar um contraponto com as perdas e danos que estamos tendo no contexto político brasileiro atual. Refletir sobre o Estado Novo traz a tona vários aspectos daquele momento histórico, como por exemplo, as leis trabalhistas, a função da imprensa e da propaganda, a importância e objetivos da educação, o papel do rádio como forte aparelho ideológico do Estado. Ao analisar iconografias a respeito do Estado novo – como fotografias, gravuras de cartilha escolar, desenhos, dentre outros -, pretendemos, ainda, contribuir para a reflexão sobre o período, revelando como eram as pessoas, a ideologia do regime, as paisagens, inserindo a imagem como mais uma possibilidade de fonte histórica a ser usada pedagogicamente na rotina das aulas de História.⁷ Ao resgatar alguns fatos históricos e a estrutura ideológica do Estado Novo entendemos as ações e os objetivos pretendidos pelo regime varguista.

Estado Novo (1937-1945), iconografia e livro didático de História

Para Saliba (2004), as imagens, mesmo sendo portadoras de informações, assim como as fontes escritas, não substituem o documento escrito. Elas necessitam de comentários que indiquem o significado ou os significados do qual é portadora. Nesse mesmo sentido, para Peter Burke, “é desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho” (BURKE, 2017, p. 26). Bittencourt também concorda que, “os métodos de análise dessas diferentes imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes,

7. Não existe uma “receita” pronta que possa direcionar uma metodologia quanto a utilização de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. O objetivo da pesquisa em tela foi o de apontar caminhos a partir de uma reflexão teórica e prática que provoque possibilidades e mostrem os desafios de se utilizar imagens fixas ou iconografias nas aulas de História.

notadamente com os textos escritos” (BITTENCOURT, 2018, p. 293). Assim, como fonte histórica, uma imagem precisa das informações de outras fontes escritas para ser contextualizada e compreendida.

Embasados nas ideias de análise Iconográfica e interpretação iconológica, descritas e analisadas por Peter Burke (2017) e Boris Kossoy (2014; 2016), verificamos se as imagens, utilizadas como fonte histórica ou recurso didático, sofrem a chamada leitura de imagens, com a sua devida contextualização, ou se os autores seguem outras propostas de uso de imagem no livro de História.

No livro didático de autoria de Berutti e Marques encontramos, acerca do Estado Novo, uma charge, uma ilustração, duas fotografias e um cartaz. A primeira imagem analisada é uma Charge ironizando a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Encontra-se localizada entre o texto principal e a seção “Trabalhando com fontes históricas” (p. 203). Como podemos ver a seguir:

Imagem 1: *Caminhos do Homem*, vol 3. Adhemar Marques e Flávio Berutti. pág. 203.

Akir Lenhara (1986a, p. 42): “o rádio servia eficazmente para se espalhar a imagem onipresente de Vargas por todo o país. Pelo rádio, o poder se faz presente e personaliza a relação política com cada cidadão.”

Em 1964, soldados da Força Expedicionária Brasileira (FEB), apesar de mal treinados e mal equipados, tiveram participação importante em algumas batalhas em território italiano, com destaque para a tomada do Monte Castello (21 de fevereiro de 1946). Apesar de numerosas baixas, derrotaram uma divisão alemã. Na charge ao lado, de autoria de J. Carlos, publicada na revista *Cariíca*, em 23 de dezembro de 1964, um soldado brasileiro mostra sua surpresa diante de um prisioneiro alemão condecorado com a Cruz de Ferro, cujo símbolo era muito parecido com o escudo do time do Vasco da Gama.

NAS MONTANHAS ITALIANAS

QUE “BISCÓCO” É ESTE TU É “VASCÓCO”!



TRABALHANDO COM FONTES HISTÓRICAS

A propaganda política tornou-se muito importante a partir de 1930, não apenas no Brasil, mas também em outros países. Ela tinha por objetivo garantir o apoio das grandes massas urbanas. Foi durante o Estado Novo que a propaganda política de massa, elaborada pelo DIP, contribuiu para fortalecer o culto à personalidade de Vargas, idealizado como um modelo para a nação brasileira. A imagem ao lado, uma importante fonte iconográfica, fazia parte de um cartão. A juventude no Estado Novo, que era distribuída gratuitamente e foi produzida pelo DIP. Nele, pode-se ver o chefe do Estado se dirigindo aos jovens, que, com bandeirinhas do Brasil, são representados sorrindo, admirando Getúlio. Observe que não há negros, mulatos e descendentes de índios, o que é a clara idealização de uma sociedade que se pretendia branca e homogênea.



Ilustração da Cartilha do DIP, publicada na Revista da Semana, 1930.

Registre em seu caderno:

1. Observe a imagem, atentando para os detalhes da representação da população.
2. Avalie: a representação criada pelo artista corresponde à realidade da sociedade multirracial brasileira?

203

CAPÍTULO 1 • Ação do Estado, movimentos sociais e transformações das estruturas produtivas

Representa uma charge publicada na Revista Careta, em 1944. Faz uma crítica a atuação dos pracinhas da FEB durante a Segunda Guerra Mundial. A análise iconológica, ou seja, a contextualização da imagem é feita pelos autores num boxe ao lado da mesma. Os dados iconográficos estão registrados na autoria de J. Carlos, identificados na datação de 1944 e localização da imagem na revista Careta.

Ao observar a imagem em sua relação com o texto a sua esquerda, percebemos que as palavras mensuradas em cinza explicam a charge, dando a ela um sentido, um significado, independente do escrito no texto principal anterior a ela. Por ser uma charge, esta tem como uma de suas características, a ironia, a qual se justifica na frase dita pelo pracinha da FEB “Que ‘negóço’ é este? Tu é ‘Vasco’?” ao tocar e observar a Cruz de Ferro, uma condecoração alemã, confundida com o símbolo do time Vasco da Gama. Assim, a charge está de acordo com o perfil esperado pela BNCC do Ensino Médio, ao ter como característica a ironia, uma forma de crítica ao assunto despertado na imagem, ao provocar uma série de reflexões em torno da situação do desenho da charge (como o desconhecimento do significado da Cruz de Ferro) e o despreparo dos soldados que foram pra guerra.

A segunda iconografia analisada (ainda referente a primeira imagem) foi publicada na revista da Semana, tendo em destaque dois personagens principais: Getúlio sendo admirado pelos jovens e os jovens com as bandeirinhas do Brasil, representando seu nacionalismo. Logo abaixo vemos duas perguntas com a intenção de despertar no aluno um olhar crítico sobre a sociedade da época e atual, bem como uma percepção sobre o discurso e ideologia disseminados com a gravura.

Em relação ao PNLD, podemos destacar que a ilustração de Getúlio, na imagem 1, “evidencia coesão entre os textos, imagens e atividades, [...]” (PNLD 2018, 2015, p. 47). A ilustração vem como sequência da explicação sobre a censura do DIP, e o rádio, continuando a linha de raciocínio. E vem acompanhada de duas perguntas para refletir a relação entre texto e imagem. Ainda segundo o edital do PNLD, o

livro didático deve “oferece imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para produção do conhecimento histórico” (PNLD 2018, 2015, p. 47).

A terceira imagem analisada se trata da reprodução de uma fotografia de Carmem Miranda, em 1941. Em se tratando de PNLD, a imagem tem consonância com o exigido no edital, pois apresenta coerência entre o desenvolvimento do texto principal, observando-se que a fotografia e sua contextualização estão inseridas junto ao conteúdo e tem relação com a explicação sobre o contexto da Segunda Guerra Mundial. A imagem em questão pode ser observada a seguir:

Imagem 2: Fotografia de Carmem Miranda no filme *That Night in Rio*, 1941. (Fonte: *Caminhos do Homem*, vol 3. Adhemar Marques e Flávio Berutti. pág. 204).



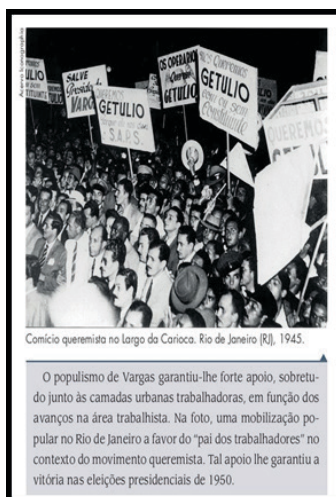
De acordo com a habilidade apresentada, observamos que a fotografia, categorizada como linguagem iconográfica, deve ser utilizada de forma crítica, significativa e reflexiva, no intuito de permitir o acesso e disseminar informações e produzir conhecimentos. No caso da

fotografia da Carmem, a abordagem é significativa e reflexiva, ao relacionar sua importância no contexto da Política de Boa Vizinhança.

A fotografia, enquanto fonte histórica, pode ser classificada como uma imagem-contextualizada, pois a contextualização (interpretação iconológica) se encontra ao lado da fotografia com um fundo cinza. Explica-se, dentro do contexto da Política de Boa Vizinhança, a importância da cantora e atriz Carmem Miranda para o Brasil naquele momento histórico.

A próxima imagem analisada é uma fotografia de um comício queremista no Largo da Carioca, no Rio de Janeiro, em 1945. Atende parcialmente as exigências do edital do PNLD, no critério que observa se o livro didático oferece “imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para produção do conhecimento histórico” (PNLD 2018, 2015, p. 47). Dentre as características citadas, atende ao requisito de contextualização da imagem, porém não está acompanhada de nenhuma atividade de leitura e interpretação.

Imagem 3: Fotografia de Comício Queremista no Largo da Carioca, Rio de Janeiro, 1945.
(Fonte: Caminhos do Homem, vol 3. Adhemar Marques e Flávio Berutti. pág. 206).



Outro critério do PNLD a ser enfatizado é se o livro didático “explicita as opções teórico-metodológicas (históricas e pedagógicas), apresentando coerência entre essas intenções, o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, atividades, ilustrações, evitando abordagens desarticuladas entre o texto principal e as seções” (PNLD 2018, 2015, p. 47). No Manual do professor, onde está inserida esta fotografia, aborda-se as questões teórico-metodológicas acerca da contextualização de imagens. Porém, a fotografia em questão não está articulada com o texto principal da página onde aparece, o qual explica acerca do populismo de modo amplo, no período de 1946 a 1964. Observamos a fotografia de um comício queremista, como sendo significativa na abordagem do final do Estado Novo.

A fotografia em análise preenche, considerando o que está no livro didático, os critérios de ser uma forma de linguagem iconográfica, com a função de dar um significado e permitir a reflexão sobre o populismo e o queremismo. Além de, como fonte histórica, ser fonte de acesso e disseminar informações sobre aquele momento histórico.

Segundo as características de abordagem da fotografia, podemos considerá-la na categoria imagem-contextualizada. Encontramos sua interpretação iconológica localizada abaixo dela, expressando que o populismo garantiu o apoio a Getúlio pelos trabalhadores, garantindo a ele o título de “pai dos pobres”. Os dados iconográficos consistem no local da foto, ou seja, o Largo da Carioca e a data de 1945. Observando-a segundo uma análise iconográfica a identificação da fotografia deixa falhas ao não dizer o nome do produtor da imagem e acervo onde está preservada. É utilizada como fonte histórica para discutir o populismo e o movimento queremista.

Inseridas na seção “Trabalhando com fontes históricas” encontramos dois tipos de fontes históricas abordadas: o trecho da letra de uma marchinha da época da campanha de Getúlio Vargas e a reprodução de um cartaz criado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP.

Ambas as fontes históricas transmitem a mensagem do trabalhismo, relacionando de forma positiva Getúlio ao trabalhismo.

Imagem 4: Cartaz do DIP, 1944. (Fonte: Caminhos do Homem, vol 3. Adhemar Marques e Flávio Berutti. Pág. 207).

TRABALHANDO COM FONTES HISTÓRICAS

A marchinha “Retrato do Velho”, composta por Marino Pinto e Haroldo Lobo, utilizada de forma simples e direta na campanha eleitoral de Vargas, em 1950, procurou associar a imagem dele ao trabalhismo. Observe:

Bota o retrato do velho outra vez
Bota no mesmo lugar
O sorriso do velhinho
Faz a gente se animar, oi
Eu já botei o meu
E tu não vais botar?
Já ericetei o meu
E tu vais enfeitar?
O sorriso do velhinho
Faz a gente trabalhar

Nesse cartaz de propaganda, pode-se observar a representação de uma das bases do getulismo: o trabalhismo, que despertava as “suspeitas” dos setores de oposição de perfil mais conservador, que viam nessa ideologia uma estreita ligação com o socialismo.

Registre em seu caderno:

1. Em sua opinião, os autores da música “Retrato do Velho” realmente conseguiram associar o getulismo ao trabalhismo?
2. Indique as passagens da letra da música que confirmam sua resposta.

Analisando a seção, percebemos o atendimento de um dos critérios do edital do PNLD (2018) ao apresentar “fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos, depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências da história local” (PNLD 2018, 2015, p. 47).

Olhando a seção “Trabalhando com fontes históricas”, percebemos dois tipos variados de fontes históricas, uma iconográfica (cartaz) e a outra uma fonte escrita (o trecho de uma letra de música), que de acordo com a proposta dos autores (explicada no Manual do Professor) pretende que os estudantes tenham contato com fontes históricas,

aprendam a contextualizá-las, observando-as atentamente (no caso das fontes iconográficas) e compreendam a importância e a necessidade de “interrogá-las”. Leva-se o estudante a refletir sobre a produção do conhecimento histórico, sobre o debate historiográfico e sobre a leitura e interpretação de fontes, utilizando uma ou mais perguntas, colocadas após as fontes, para os alunos interpretarem ou fazerem a comparação das fontes. (BERUTTI; MARQUES; 2016, p.332). Relacionando a proposta dos autores às exigências do PNLD, podemos perceber que o apresentado no livro didático corresponde ao uso de fontes variadas e as suas possibilidades de significação histórica.

Nessa mesma lógica de raciocínio, a BNCC do ensino médio também propõe, como uma das habilidades a ser desenvolvida nos alunos, “analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas, e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais”. (BNCC Ensino Médio, 2017, p. 560).

Conforme a proposta de uso das imagens no livro didático, constatamos duas funções para a seção. A primeira faz uso do cartaz e da música em busca da contextualização. Consideremos assim o cartaz como uma Imagem-contextualizada, pois enquanto fonte histórica o cartaz é identificado e contextualizado (através da análise iconográfica e interpretação iconológica). Ambos (o cartaz e a música) recebem um significado de acordo com seu contexto histórico. Consideremos também o sentido e objetivo de ambos, pois a marchinha e o cartaz, como fortes instrumentos ideológicos do Estado naquele momento, buscam convencer o leitor do valor positivo do trabalho. O rápido e curto texto mensurado ao lado da reprodução do cartaz destaca duas ideias: o trabalhismo como uma característica marcante do getulismo e as dificuldades que já enfrentava com os grupos de oposição.

A imagem do cartaz mostra um trabalhador segurando um martelo em uma das mãos e uma bandeira do Brasil na outra, em alusão ao nacionalismo. O conjunto de elementos icônicos está em sintonia

com a frase destaque do cartaz: “Trabalhadores! Alerta pelo Brasil! Vitória pelo trabalho”.

A outra função da seção ocorre no uso das fontes como recurso pedagógico, sendo o cartaz identificado como Imagem-recurso pedagógico. O livro didático trata o trecho da marchinha e o cartaz como fontes históricas, resgatando de ambos uma ideia comum – o trabalhismo – porém, na conclusão da atividade, há o resgate de informações através de algumas perguntas sobre a música. Usadas como recurso pedagógico, contribuem na consolidação da aprendizagem.

Um aspecto a ser destacado ocorre na comparação, pelo estudante, de uma iconografia (que é uma linguagem visual) com uma música (uma linguagem verbal), ou seja, duas fontes históricas distintas. Os questionamentos sobre a música são analíticos, provocando o aluno a pensar. As perguntas não se referem a imagem do cartaz, mas somente ao discurso explícito da letra da marchinha.

Os autores sugerem, no Manual do Professor, que “o colega professor possa solicitar uma pequena pesquisa aos estudantes sobre o tema ‘trabalhismo’, de maneira que esta venha fornecer subsídios para que eles possam opinar a respeito da associação de Vargas/Trabalhismo” (BERUTTI; MARQUES; 2016, p. 365). Entendemos essa proposta como uma forma de obter um debate mais profundo sobre o trabalhismo no Estado Novo.

Considerações finais

No livro didático analisado percebemos que todas as imagens sobre o Estado Novo foram contextualizadas, ou seja, receberam a análise iconológica e vieram acompanhadas de atividades de leitura e interpretação. Destas cinco (5) imagens, três (3) estão ao longo do texto principal e duas (2) estão em boxes, analisadas através de perguntas. Os dados referentes às imagens do Estado Novo demonstram quatro tipos de imagens usadas: a fotografia, o cartaz, a charge e a gravura. Houve a

preocupação dos autores em utilizar variadas fontes históricas e relacioná-las as imagens utilizadas. Em relação ao Manual do Professor os autores buscaram oferecer orientações aos docentes para melhor trabalharem em sala de aula as imagens presentes no livro didático.

Referências Bibliográficas:

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, p.69-90, 2008a.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Unesp, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/ ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO É A BASE**. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília/ DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2017. 129p.

BRASIL. Ministério da Educação. **EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO/PNLD 2018**. Secretaria de Educação Básica – SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Brasília/ DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2015. 75p.

CASSIANO, Célia. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol 1985-2007. **Tese (Doutorado em Educação)**, São Paulo: PUC-SP, 2007.

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

GATTI Jr., Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5ªed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide; MOURA, Arlete Pereira (orgs.). **Políticas e práticas curriculares - impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005. p. 69-96.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio Costa. **Caminhos do Homem: do imperialismo ao Brasil do século XXI**. 3º Ano. 3ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2016. 384p.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez. p. 119-138, 2016.

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

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.117- 127.

ENSINAR HISTÓRIA COM MÚSICA: PRA NINAR GENTE JOVEM NAS ASAS DA LIBERDADE¹

Fabiano Mendes²

Introdução

Quem inventou o amor
Teve certamente inclinações musicais
Quantas canções parecidas
E tão desiguais
Como as coisas da vida
Coisas que são parecidas

1. No título deste texto, o termo música aparece como uma forma genérica para se referir à canção popular. Nesse sentido é interessante definirmos o que é uma e o que é outra. No *Dicionário Houaiss*, a primeira e mais direta definição de música é: “combinação harmoniosa e expressiva de sons”. Ainda no dicionário, o sentido do termo é complementado com uma perspectiva mais artística: “a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.” Essa definição leva em consideração as diferenças internas do universo musical, seja quanto ao tempo, seja quanto ao espaço, o que nos interessa como profissionais da história. No mesmo dicionário, canção é definida assim: “cada uma das diversas modalidades de composição musical para ser cantada, de caráter erudito ou popular.” É percebida na canção a condicionante de haver a palavra cantada, ou seja, a música leva consigo um discurso. Nesse sentido, ao se falar em música neste texto, estou me referindo à canção. E as análises recairão majoritariamente sobre a letra das canções.

2. Professor Adjunto do Departamento de História – Campus Central – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – DHi/UERN. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH. Professor permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Pró-reitor Adjunto de Extensão – PROEX/UERN, desde janeiro de 2015. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo-USP. E-mail: fabianomendes@uern.br.

Feito impressões digitais
No violão essa mesma subida
Na voz a rima de sempre
Coração essa mesma batida
Que bate tão diferente
Quando acontece na gente
O mesmo amor
É um amor diferente demais
Quem inventou o amor
Teve certamente inclinações musicais
(AZEVEDO; ROCHA, 1981)

Assim Geraldo Azevedo e Renato Rocha definiram o amor e sua semelhança com o universo musical: com momentos, ações e elementos parecidos, porém desiguais. De certo modo, os autores de *Inclinações Musicais* acabaram discutindo também a performance dos conceitos (no caso da canção, o amor), de como eles são abrangentes e totais, ao mesmo tempo em que só verdadeiramente experimentados e compreendidos no evento ou processo singular: quando acontece na gente, o mesmo amor é um amor diferente demais.³

Assim também acontece com a explicação histórica da vida: os eventos, os processos e os conceitos são processados numa operação que

3. Para Marcos Napolitano, a fonte musical faz parte de um universo de pesquisa que envolve três grandes áreas: a musicologia histórica, que se concentra “no estudo da vida e obra dos compositores e das formas eruditas” (por exemplo, a obra de Carmem Miranda e suas diferentes fases, ou a obra de Gilberto Gil e o diálogos com os diferentes ritmos e linguagens musicais); a etnomusicologia, que numa interrelação entre a sociologia, a antropologia e a história “enfoca o estudo das formas e manifestações musicais dos grupos comunitários, de caráter socialmente integrador ou ritualístico, cuja prática musical não está voltada, *a priori*, à industrialização e ao consumo massificado” (por exemplo, as canções das lavadeiras, benzedeiros, pescadores, quilombolas); e os estudos em música popular, taxado pelo historiador como um campo ainda difuso, que se volta, grosso modo, para as letras e elementos musicais de canções que são comercializadas e ganham as rádios, circulam nos suportes físicos (ou agora digitais) e com o auxílio de vídeo clips (NAPOLITANO, 2008, p. 254-260).

compreende um método (análise) e uma narrativa (síntese)⁴, fazendo com que um mesmo termo, como “escravidão”, por exemplo, possa ser usado tanto para explicar o processo de escravização na antiguidade clássica quanto nos chamados tempos modernos, ou ainda processos ligados à escravidão no século XIX e mesmo casos nos séculos XX e XXI.

Mais especificamente sobre a música, não obstante as dificuldades que o campo da pesquisa e ensino de história tenham em trabalhar com esse tipo de fonte, sua riqueza e seu forte apelo emocional e comunicacional, quando aliados à iniciativa de professores pesquisadores abertos à sensibilidade e interessados no processo interpretativo da fonte, tem a potência de gerar ricas experiências.⁵

É essa experiência que tentarei trazer para vocês a partir das páginas a seguir. E mesmo para quem não é especialista na área, assim como eu mesmo não sou, convido colegas historiadoras e historiadores para um exercício de aproximação.

Desenvolvimento

Vamos começar pelos sambas de enredo que embalaram, explicaram e conduziram os desfiles das escolas de samba Imperatriz Leopoldinense,

4. Para *Futuros historiadores*, de Frederico de Castro Neves (2003) é um bom texto que discute os procedimentos da construção do conhecimento histórico; e ainda o faz a partir de uma canção: *Futuros amantes*, de Chico Buarque.

5. José Vince de Moraes sintetiza as dificuldades de investigações envolvendo a fonte musical, que vão do contato físico com a fonte até a leitura correta da linguagem musical: “a dispersão das fontes, a desorganização dos arquivos, a falta de especialistas e estudos específicos, escassez de apoio institucional etc.” Por outro lado, entusiasta da necessidade de utilização dessa fonte, enfatiza que “os procedimentos e indicações gerais metodológicas para utilizar a música/canção popular como documento histórico podem ser inicialmente encontrados na clássica metodologia desenvolvida pela própria história”. E aponta caminhos: primeiro: “a análise interna do documento musical”. Aqui deve-se tentar ao máximo ultrapassar a análise da letra e chegar aos elementos da linguagem musical, como “linha melódica e ritmo”. Segundo: a análise externa à fonte, dividida em duas instâncias: o contexto histórico mais amplo e o processo social da criação. Esses procedimentos, ainda segundo Moraes, possibilitam o alcance de pelo menos três aspectos reflexivos: “linguagem da canção, a visão de mundo que ela incorpora e traduz, e, finalmente, a perspectiva social e histórica que ela revela e constrói” (MORAES, 2000, p. 205; 214-218).

campeã do carnaval de 1989, e Estação Primeira de Mangueira, campeã do carnaval de 2019.

Antes um detalhe sobre sambas de enredo, ou sambas-enredo: as escolas costumam fazer concursos entre setembro e outubro para a escolha do samba-enredo do carnaval do ano seguinte. Os sambas concorrentes são construídos a partir de ideias centrais do enredo já elaborado pela carnavalesca, carnavalesco ou comissão de carnaval entre março/abril e julho/agosto.

O enredo do desfile da Imperatriz em 1989 foi elaborado pelo veterano Max Lopes. Era o seu décimo primeiro desfile e então com 50 anos, o carnavalesco já havia conquistado um título com a Mangueira. Eis o samba:

Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós

Liberdade, liberdade!
Abra as asas sobre nós
E que a voz da igualdade
Seja sempre a nossa voz

Vem ver, vem reviver comigo amor
O centenário em poesia
Nesta pátria, mãe querida
O império decadente, muito rico, incoerente
Era fidalguia
Surgem os tamborins, vem emoção
A bateria vem no pique da canção
E a nobreza enfeita o luxo do salão
Vem viver o sonho que sonhei
Ao longe faz-se ouvir
Tem verde e branco por aí
Brilhando na Sapucaí

Da guerra nunca mais
Esqueceremos do patrono, o duque imortal

A imigração floriu de cultura o Brasil
A música encanta e o povo canta assim

Pra Isabel, a heroína
Que assinou a lei divina
Negro, dançou, comemorou o fim da sina
Na noite quinze reluzente
Com a bravura, finalmente
O marechal que proclamou
Foi presidente
(TRISTEZA; JÓIA; JURANDIR, 1988)

O enredo do desfile da Mangueira em 2019, exatos 30 anos depois, foi elaborado pelo jovem Leandro Vieira, com apenas 35 anos. Mesmo com um título pela Mangueira no seu ano de estreia no Grupo especial do carnaval carioca, em 2016, Vieira estava à frente apenas do quinto desfile.⁶ Eis o samba:

História pra ninar gente grande

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas
Pros seus heróis de barracões
Dos brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
(São verde e rosa as multidões)

Brasil, meu nego deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

6. As informações sobre Max Lopes, Leandro Vieira, as escolas de samba e os desfiles podem ser facilmente encontradas em pesquisa feita na internet, incluindo o site da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro – LIESA. Ver em < <https://liesa.globo.com/> >.

Brasil, meu dengo a Mangueira chegou
 Com versos que o livrou apagou
 Desde 1500
 Tem mais invasão
 Do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, Tamoios, Mulatos
 Eu quero um país que não tá no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
 A tua cara é de Cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade
 É um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo
 Brasil, chegou a vez
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês
 (DOMÊNICO; MIRANDA; FIRMINO, 2019)

Ouvir e reouvir os sambas é fundamental. Mas alguns aspetos referentes a música devem acompanhar essa audição. Eles são importantes (embora possam ser trabalhados por um não-especialista) para entender como a música funciona em relação ao discurso que a letra carrega, fazendo, portanto, também parte do discurso.⁷

Ambos os sambas são em tom maior. Mas no samba da Imperatriz, todas as partes, incluindo seu refrão, são em tom maior (alternando com tons menores para nuançar a melodia – num sobe e desce

7. Para se aproximar de termos específicos da linguagem e da educação musical, indico a dissertação de mestrado de Carolina Vianna Silveira (2016). Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27564/27564.PDF> >.

harmônico, como uma onda constante), ou seja, evoca uma atmosfera plena e incessante de exaltação, alegria. O curioso é que o “liberdade, liberdade! / abre as asas sobre nós”, que puxa o refrão, é uma citação do mesmo trecho do refrão do *Hino da Proclamação da República*, de José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque e Leopoldo Miguez, que é em tom menor, mais contido, mais solene. A explicação é lógica, afinal se trata de um samba enredo para alegrar o povo. No entanto, o refrão do samba da Mangueira é em tom menor, com a passagem: “Mangueira, tira a poeira dos porões / Ô, abre alas / Pros seus heróis de barracões”, trazendo algo de extremamente grave, urgente e necessário a se fazer, como uma tarefa que precisará de cuidado, esforço e pode despertar sentimentos confusos, envolvendo a afirmação, mas também a tristeza ou a revolta. Na verdade, o samba da Mangueira é majoritariamente levado por acordes menores. A exceção é a passagem: “Salve os caboclos de julho / Quem foi de aço nos anos de chumbo / Brasil, chegou a vez / De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês”, com sua estrutura de hino.

Apesar da explosão de sons e do ritmo fortemente pulsante, no samba da Mangueira o povo precisa ser convencido – daí a melodia necessitar de maior atenção do ouvinte –, chamado para entender a história pouco contada. Por isso, o andamento do samba é mais cadenciado, dialogando com a canção de MPB. O samba da Imperatriz é a comemoração do centenário da proclamação da República, evento que está ligado à história oficial. Quase nada ali precisa ser dito pela primeira vez, apenas redito em formato de melodia, harmonia e poesia. Daí o andamento constante e forte, com uma breve modulação na passagem: “Surgem os tamborins / Vem emoção [...] / Vem viver o sonho que sonhei / Ao longe faz-se ouvir [...]”, justamente quando “emoção” e “sonho” são evocados, quebrando um pouco a narrativa descritiva.⁸

8. É preciso destacar que o samba-enredo faz parte de um “produto cultural” bastante complexo e múltiplo. Assim, a depender da inclinação interdisciplinar, formação, e curiosidade

A letra de cada samba-enredo carrega a palavra que diz o tema. Mas como toda forma de arte, seu conteúdo também diz muito do tempo da própria obra.

Em fevereiro de 1989, apesar de ter fechado o ano anterior com inflação beirando os 1000%, uma moratória da dívida externa declarada e uma sucessão de fracassados planos econômicos, o Brasil vivia certo otimismo com a nova Constituição Federal, promulgada havia poucos meses, e com a expectativa de após 29 anos eleger diretamente o presidente da República. Nesse contexto, dois centenários marcavam o calendário histórico oficial: abolição da escravidão e proclamação da República. E ainda havia o recentíssimo encerramento do regime ditatorial (1964-1985). Ou seja, o país experimentava a euforia do reencontro com a democracia num período chamado de Nova República. O samba da Imperatriz está cravado nessa euforia e olhava para o passado com ar comemorativo de trajetória cumprida.

Em março de 2019, o desfile do grupo especial do carnaval do Rio de Janeiro acontece em meio a uma queda de braço com o prefeito da cidade, que diminui fortemente o repasse de verba para as escolas. O país vivia (vive) uma dupla onda: a economia estagnada, alto índice de desemprego e desgaste no campo político (que desde 2013 abarcou uma contestada eleição para presidente, um questionável processo de *impeachment* que partiu da contestação em 2015 até chegar ao golpe jurídico-parlamentar sofrido pela presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, a prisão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em abril de 2018 e uma série de escândalos e prisões que atingia tanto o campo da esquerda quanto o da direita). A outra parte da onda vinha em forma de moralismo de classe média, que marcou a segunda metade da década, incluindo a pré-campanha e a campanha eleitoral para a

do (a) docente, pode haver um cruzamento de aspectos musicais com aspectos visuais, já que tudo é feito em função do desfile, repleto de alusões, citações e metáforas materializadas em alegorias, fantasias e adereços.

presidência em 2018. O presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro (deputado federal durante 28 anos pelo Rio de Janeiro), convertia-se em símbolo (mito) da chamada “nova política”, ofensiva neo-liberal que agrega diminuição do papel do Estado, abertura da economia, e forte teor conservador em relação a costumes e grupos sociais minoritários: “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra, que se mude. As minorias têm que se curvar para as majorias”, afirmou o pré-candidato à presidência em fevereiro de 2017 num discurso para populares na Paraíba. E ainda: “Eu fui num quilombo em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles”, numa palestra para um seletivo grupo de 300 pessoas no Clube Hebraica do Rio de Janeiro, em abril de 2017.⁹ Ou seja, os discursos encontravam eco em diferentes camadas sociais e condensavam desinformação, informações falsas, falta de empatia, preconceito, e saudosismo reacionário que em alguns casos remetiam à décadas passadas (o autoritarismo da ditadura militar) ou mesmo séculos (a sociabilidade pré-republicana). Um ano após o assassinato da vereadora da cidade do Rio de Janeiro, Marielle Franco (mulher, negra, lésbica, nascida na Favela da Maré), o samba da Mangueira era um clamor pela escuta, um chamamento para o olhar histórico mais crítico sobre nossa formação e um alerta às forças democráticas, que haviam abandonado as ruas dando lugar a outras multidões.

O título dos sambas são indicativos do que foi mostrado na avenida. Enquanto um é uma citação direta do Hino da República e aceita a versão oficial da história, o outro usa do coloquialismo e da ironia para contestar a “história que a história não conta / o avesso

9. Essas e outras afirmações do atual presidente podem ser conferidas num apanhado de frases feito pela revista IstoÉ, em setembro de 2018, quando ele ainda era candidato em plena campanha. Disponível em <<https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>>.

do mesmo lugar”. *História pra ninar gente grande* é uma alusão a *Prelúdio para ninar gente grande* (1962), do compositor pernambucano Luiz Vieira. Mas a ironia está no termo ninar. Na canção de Luiz Vieira, o que se busca é realmente o sono, o aconchego: “Quando estás nos braços meus / Sinto a vida descansar”. No samba da Mangueira, “ninar” tem a ver com iludir, fazer adormecer mediante o embalo de história organizada para da ordem se fazer o progresso interessado a poucos. A ironia funciona, com a letra do samba contradizendo seu título, contando histórias “Com versos que o livro apagou / Desde 1500 / Tem mais invasão / Do que descobrimento”.¹⁰

Outro ponto importante são as personagens e os eventos e processos históricos trazidos pelos sambas. E nessa questão específica, o samba da Mangueira parece dialogar abertamente com o da Imperatriz, mantendo uma posição de contraponto. Nas personagens coletivas, ou que remetem a conceitos mais amplos, o “Brasil” de 2019, substitui a “pátria, mãe querida” de 1989. É importante destacar também que no samba de 2019, “Brasil” aparece quatro vezes, e todas elas como parte de um diálogo, como se o samba estivesse conversando com o país: “Brasil, meu nego deixa eu te contar [...]; Brasil, meu dengo a Mangueira chegou [...]; Brasil, o teu nome é Dandara [...]; Brasil, chegou a vez”. Há o estabelecimento de uma intimidade no trato e uma preocupação com a trajetória histórica da personagem Brasil: você precisa se conhecer melhor, ouvir outras vozes e mudar. Já no samba de 1989, o termo Brasil só aparece uma vez, e numa

10. Ainda em relação à montagem do tema, o samba da Imperatriz dialoga com manuais escolares tradicionais, enquanto que o da Mangueira, de acordo com o plano do desfile apresentado à LIESA, dialoga com importantes obras da historiografia brasileira, como *Caminhos e fronteiras*, de Sérgio Buarque de Holanda, *Os bestializados*, de José Murilo de Carvalho, *A Rebelião escrava no Brasil – A história do levante dos males em 1835*, de João José Reis e *História dos índios no Brasil*, organizado por Manuela Carneiro da Cunha. Ver em LIESA. Abre-alas – para o carnaval de 2019. Rio de Janeiro: LIESA, 2019. Disponível em: <http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/___ABREALAS/Abre-Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

posição passiva, recebendo a influência da imigração europeia que “floriu de cultura” o país antes da Proclamação da República. Semeilhante passividade tem toda a população negra, recebendo da heroína Princesa Isabel “a lei divina”, e agindo apenas ao dançar e comemorar “o fim da sina”. A expressão “sina”, por sinal, reduz a destino o que foi processo histórico, impedindo o reconhecimento de conflitos na história da escravidão negra no Brasil.

No samba da Imperatriz, a princesa Isabel é a única citada nominalmente. Mas há dois outros personagens citados indiretamente: o “duque imortal” e o “marechal que proclamou”. O primeiro, Duque de Caxias, patrono do Exército Brasileiro e destaque da Guerra do Paraguai, é lembrado para destacar o papel do exército no movimento republicano, o que leva ao segundo nome, Marechal Deodoro da Fonseca. No centenário da República, o destaque dado aos militares e o apagamento dos civis na narrativa está em perfeita consonância com a harmonia pretendida pelas lideranças do regime militar recém findado. Durante mais de vinte anos, houve certa manutenção dessa harmonia, até que em 2011 a Comissão Nacional da Verdade, instalada no governo de Dilma Rousseff, começou a investigar os crimes cometidos pelos governos militares. 434 assassinatos cometidos pelo Estado foi o número a que chegou a comissão, como consta no relatório final entregue em dezembro de 2014 à mesma presidente Dilma Rousseff, reeleita no mesmo ano e derrubada vinte meses depois.

Especificamente sobre o Duque de Caxias, um importante nome do Brasil monárquico, sua ascensão no exército, quando duque ainda não era, dá-se a partir da atuação violenta na revolta da Balaiada (1838-1841), no Maranhão. Caxias pode ser o “herói emoldurado” que traz em sua trajetória “sangue retinto pisado”, como está denunciado no samba da Mangueira de 2019.

Os nomes do samba da Mangueira aparecem pluralizados. Heróis, heroínas, povos do cotidiano urbano ou tradicionais não cabem na moldura e nem estão no retrato. São “mulheres, Tamois, Mulatos”,

Cariris, Lecis (compositora e política Leci Brandão), Jamelões (cantor Jamelão), Mahins (alusão a Luisa Mahin, figura cuja existência real não se comprova, mas fundamental no entendimento da revolta dos Malês), Marielles (vereadora carioca que lutava pelas minorias do Rio de Janeiro).

A princesa Isabel também é citada no samba da Mangueira. Mas a liberdade não teria vindo de uma assinatura numa lei divina: “Não veio do céu / Nem das mãos de Isabel / A liberdade / É um dragão do mar de Aracati”. O episódio da assinatura da princesa dá lugar ao processo histórico, enfatizando a negação do jangadeiro cearense Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar) em transportar escravizados vendidos para as fazendas do sul do país, em 1881.

Ambos os sambas são excelentes para abrir discussão sobre a história que eles contam e sobre a história de seu tempo. São valiosos exemplos da chamada “história pública”, que sem substituir a historiografia, dialoga com ela a partir de suportes, linguagens e métodos que falam ao grande público.¹¹ E mais importante: as canções (assim como filmes, charges, quadrinhos, clips, minissérie, artes plásticas) são meios para a aproximação de gerações (docentes e discentes) e estímulo para troca de saberes. Ouçamos e discutamos mais canções com nossos jovens e nossas crianças.

Considerações Finais e uma provocação de exercício

Mas ainda não acabou. Este artigo precisa de complemento constante, de outras análises que encham as aulas de história e transformem esse texto num “pequenino grão de areia” diante de um areal de experiências. Por isso sugiro o exercício de interpretação histórica de

11. Para saber mais sobre história pública ou divulgação científica ver o livro *História pública no Brasil*, organizado pelas professoras Ana Maria Mauad, Juniele R. de Almeida e Ricardo Santiago, de 2016.

outra dupla de canções. Leia e ouça: *Boiadeiro*, de 1950 e *A morte do vaqueiro*, de 1963, ambas interpretadas por Luiz Gonzaga.

Boiadeiro

Vai, boiadeiro, que a noite já vem
Guarda o teu gado
E vai pra junto do teu bem

De manhãzinha quando eu sigo pela estrada
Minha boiada pra internada eu vou levar
São dez cabeças, é muito pouco, é quase nada
Mas num tem outras mais bonitas no lugar

Vai, boiadeiro, que o dia já vem
Leva o teu gado
E vai pensando no teu bem

De tardezinha quando eu venho pela estrada
A fiarada tá todinha a me esperar
São dez “filhim”, é muito pouco, é quase nada
Mas num tem outros mais bonitos no lugar

Vai, boiadeiro, que a tarde já vem
Leva o teu gado
E vai pensando no teu bem

E quando eu chego na cancela da morada
Minha Rosinha vem correndo me abraçar
É pequenina, é miudinha, é quase nada
Mas num tem outra mais bonita no lugar

Vai, boiadeiro, que a noite já vem...
Guarda o teu gado
E vai pra junto do teu bem
(CAVALCANTI; CALDAS, 1950)

Os compositores desta canção são Klécio Caldas, que chegou ao posto de general do Exército Brasileiro, e Armando Cavalcanti também militar de alta patente.

A segunda canção foi composta pelo próprio Luis Gonzaga e pelo jornalista e historiador Nelson Barbalho.

A morte do vaqueiro

Numa tarde bem tristonha
Gado muge sem parar
Lamentando seu vaqueiro
Que não vem mais aboiar
Não vem mais aboiar
Tão dolente a cantar

Tengo, lengo, tengo, lengo
Tengo, lengo, tengo
Ei, gado, oi

Bom vaqueiro nordestino
Morre sem deixar tostão
O seu nome é esquecido
Nas quebradas do sertão
Nunca mais ouvirão
Seu cantar, meu irmão

Tengo, lengo, tengo, lengo
Tengo, lengo, tengo
Ei, gado, oi

Sacudido numa cova
Desprezado do Senhor
Só lembrado do cachorro
Que inda chora sua dor
É demais tanta dor
A chorar com amor

Tengo, lengo, tengo, lengo

Tengo, lengo, tengo

Tengo, lengo, tengo, lengo

Tengo, lengo, tengo

Ei, gado, oi

E, ei

(BARBALHO; GONZAGA, 2019)

Livros são indispensáveis. Mas a internet é um valioso auxiliar no processo de pesquisa e de interpretação. Por isso, vou dar unas pistas que serão úteis:

- após ouvir as canções, busquem as cifras para saber o tom original. Existem vários sites de cifras na internet.

- para saber mais da vida dos compositores, procure no site do Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira.

- para entender mais sobre a cultura do vaquejar e seu imaginário, ver o vídeo: “A morte do Vaqueiro Raimundo Jacó - Luiz Gonzaga - Clipe e a História e depoimento de Vicente Jacó”, trecho do documentário *A morte do vaqueiro*. Está disponível no Youtube.

No mais, é fazer a pesquisa enquanto se constrói a interpretação. E nunca perder de vista duas lições sintetizadas por Marcos Napolitano: “no cotejo da obra/fonte histórica com o pensamento historiográfico que emerge em torno dela é que podemos redefinir a relação da música com a história.” Ou seja, deve-se lançar perguntas às fontes a partir do conhecimento histórico. Não esqueça: você é historiadora, historiador. A outra lição é que a música opera com “séries de linguagens (música, poesia) e implica em séries informativas (sociológicas, históricas, biográficas, estéticas) que podem escapar à área de competência de um profissional especializado.” (NAPOLITANO, 2002, p.76; 96) Sem deixar de vista a matriz historiográfica, não deixe de ser interdisciplinar.

Como disse Ednardo: “se arme de amor e coragem”; e mãos às obras!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

- Fontes

AZEVEDO, Geraldo; ROCHA, Renato. *Inclinações musicais*. Produção: Mazola. Rio de Janeiro: Polygram, 1981 (32 min.).

BARBALHO, Nelson; GONZAGA, Luiz. A morte do vaqueiro. Intérprete: Luiz Gonzaga. In *Sanfona do Povo*. Rio de Janeiro: RCA-CAMDEN, 1964.

CAVALCANTI, Armando; CALDAS, Klecius. Boiadeiro. Intérprete: Luiz Gonzaga. *Macapá/Boiadeiro*. Rio de Janeiro: Victor, 1950.

DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; FIRMINO, Danilo; *et alii*. História pra ninar gente grande. Intérprete: Marquinhos Art`Samba. In *Sambas de enredo Rio de Janeiro 2019*. Rio de Janeiro: Novodisc Mídia Digital / Universal Music, 2018.

LIESA. *Abre-alas* – para o carnaval de 2019. Rio de Janeiro: LIESA, 2019.

TRIZTEZA, Niltinho, JÓIA, Preto, JURANDIR, Vicentinho. Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós. Intérprete: Dominginhos do Estácio. In *Sambas de enredo das escolas de samba do grupo 1A - carnaval 1989*. Rio de Janeiro: BMG-Ariola, 1988.

- Bibliografia

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo de, SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MORAES, José G. Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, v. 20, nº 39. São Paulo, 2000, p. 203-221. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbhqv20n39/2987.pdf>

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais – a história depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes Históricas*. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música* – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEVES, Frederico de Castro. Para futuros historiadores: teoria e história na música de Chico Buarque de Holanda. In: VASCONCELOS, José Gerardo e MAGALHÃES-JR, Antonio Germano (orgs.). *Linguagens da história*. Fortaleza: Imprepe, 2003, p. 68-81.

SILVEIRA, Carolina Vianna. “*Música e sentimento andam juntos*”: os adolescentes e sua relação com a música. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

JOGAR PARA APRENDER: PROPOSIÇÕES SOBRE O USO DO JOGO DIGITAL *VALIANT HEARTS: THE GREAT WAR* NO ENSINO DE HISTÓRIA

Karoline Margarida Fernandes Januário¹

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha²

As tecnologias sempre impuseram receio e/ou temor nos homens, esse medo se justifica na possibilidade de substituição laboral do homem em favor das máquinas. O romancista norte-americano Ray Bradbury escreveu em seu famigerado compilado de contos, *As Crônicas Marcianas*, sobre a colonização terráquea no planeta Marte. Os dilemas éticos-humanos são expostos ao longo dos vinte e seis contos de *As Crônicas Marcianas*, esses conflitos possuem raízes nas novas tecnologias exploradas pelo homem em solo marciano.

Os complexos questionamentos humanos suscitados nos contos³ rememoram questões que se ligam aos objetivos deste artigo, uma

1. Licenciada em História. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). E-mail: karolinefernandes@alu.uern.br.

2. Licenciado em História. Mestre em Educação. Doutorado em História na UFC. Doutorando do PPGE da Unicamp. Professor do Departamento de História da UERN. E-mail: andreseal@uern.br.

3. "A ciência progrediu rapidamente demais e o povo ficou perdido numa selva mecânica, como 'crianças que fabricam coisas bonitas, dispositivos mecânicos, helicópteros, foguetes'. Dando preferência a coisas erradas, insistindo em máquinas em vez de como dominá-las. A guerra se tornou cada vez maior e acabou destruindo a Terra. O silêncio do rádio é o resultado. Foi disso que fugimos" (BRADBURY, 2013, p. 185).

vez que o problemático uso das tecnologias nos diversos campos humanos reverbera para a educação, pois o embate entre as tradicionais e novas metodologias de ensino são recorrentes. Até pouco tempo atrás, o uso de celulares ou outros equipamentos digitais eram proibidos em diversas escolas do Brasil, seu uso era visto como prejudicial à aprendizagem dos estudantes. Contudo, em meio a pandemia do COVID-19, a educação precisou rever seu posicionamento com relação ao uso das mídias digitais em sala de aula. Devido as medidas de distanciamento impostas pelas autoridades de saúde devido ao coronavírus SARS-CoV-2, as aulas entre os anos de 2020-2021, em formato presencial, foram suspensas em diversos estados do Brasil, dessa forma, em caráter emergencial, as aulas foram realizadas de maneira remota e/ou híbrida (em alguns estados).

As circunstâncias drásticas provocadas pela pandemia do COVID-19 tornaram possíveis novos usos das tecnologias com finalidades educacionais, as medidas proibitivas que outrora eram justificáveis, de uns tempos cá não tinham mais espaço. Com isso, é importante discutir novas abordagens didático-pedagógicas para o ensino de História, nosso objeto de estudo, refletindo acerca das potencialidades da utilização dos jogos digitais na referida disciplina já citada.

O uso de tecnologias digitais em salas de aula não é uma temática nova tampouco deve ser vista como salvadora do processo de ensino-aprendizagem, pois a utilização de recursos digitais serve de apoio para os docentes alcançarem os objetivos planejados em suas disciplinas. Comumente, encontramos educadores entusiasmados com a disseminação de tecnologias digitais no ambiente escolar, essa efervescência se dá pelo interesse que os educandos têm por esses artefatos, diante disso, é preciso utilizar estratégias que possibilitem a ressignificação dos saberes escolares a partir do uso de tecnologias digitais.

O pesquisador Marc Prensky (2012) estuda a relação entre educação e tecnologia digital, cunhando o termo ‘nativo digital’ para a geração nascida nos anos dois mil. Segundo o autor citado

anteriormente, os nativos digitais nascem imersos nessas tecnologias, não necessitando de grandes explicações para manusear equipamentos eletrônicos, diferentemente da geração anterior a sua. A discussão acerca do uso de tecnologias digitais em sala de aula até pouco tempo atrás era motivo de grande discordância entre educadores, pois nesse grupo há aqueles que creditam grandes benefícios, os que creditam grandes malefícios e os que ponderam os benefícios e malefícios. O linguista francês Charaudeau (2013, p. 59) estabelece que as mídias podem ser vistas como um organismo que, por dever de democracia, tem a vocação de responder a uma demanda social, ou ainda segundo o autor, a “serviço do cidadão”, por essa razão, esse artigo surge para lançar novas perspectivas sobre o uso das mídias digitais no ensino de História.

Este capítulo está ancorado no campo do ensino de História em articulação com a História Cultural. Nos filiamos às proposições formuladas por Chartier (1990, p. 16), ao discorrer que iremos “(...) identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. O presente artigo pretende propor o uso do jogo digital transmitido pelo serviço de streaming, *Twitch*, nas aulas de História. O jogo selecionado foi *Valiant Hearts: The Great War*, utilizamos os seguintes critérios para selecionar tal jogo digital: a jogabilidade; a narrativa trata da Primeira Guerra Mundial; não possui violência explícita; a classificação etária é de 10 anos; tem gráficos que se assemelham a um *cartoon*; o *download* é gratuito; pode ser usado tanto no Ensino Fundamental Anos Finais quanto no Ensino Médio.

O ensino de História foi redimensionado diante da globalização e da ampliação dos recursos tecnológicos, desse modo, o professor não pode ficar alheio às transformações sociais, detendo-se unicamente ao livro didático, reduzindo as novas linguagens ao caráter ilustrativo, contudo, muitos historiadores por um longo período ignoraram os

hipertextos⁴. O historiador francês Roger Chartier (2017, p. 59 *apud* CHARTIER, 2004) formula algumas considerações sobre a inserção da História na era digital, uma vez que “agora se trata de novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos históricos”, isso possibilita a análise de novas fontes históricas, como é o caso dos jogos digitais que se apropriam de fatos históricos para construir suas narrativas.

Com isso, surgem questionamentos que buscaremos responder ao longo deste artigo, tais como: Quais as transformações didáticas ocorreram no ensino remoto? É possível aprender História a partir do jogo *Valiant Hearts: The Great War*, através do serviço de *streaming Twitch*? Como inserir as discussões dos jogos digitais à luz da história cultural? As interrogações surgem em um momento bastante crítico na história global, pois a pandemia modificou a sistemática das aprendizagens e dos processos de ensino historicamente consolidados, possibilitando a vivência de ‘novas’ práticas e novos usos das tecnologias com finalidades educacionais institucionalizadas.

Afinal, o que é a *Twitch*?

Dessa maneira, temos o intuito de discorrer sobre possibilidades de uso do jogo *Valiant Hearts: The Great War* transmitido pelo serviço de *streaming, Twitch*, como ferramenta pedagógica nas aulas de História. Ademais, utilizaremos como fundamentação teórica autores que refletem sobre as Mídias digitais, Ensino de História e História Cultural, tais como: Chartier (1990; 2002; 2017; 2020), Willians (2016), Zaagsma (2013), Prensky (2012), Schell (2011), Huizinga (1990) e Bogot (2008).

Nas últimas décadas o acesso às tecnologias da informação aumentou significativamente, contudo, não podemos afirmar que é

4. Chartier (2017, p. 59) considera pertinente a análise aprofundada de novos textos afim de pensá-los a partir da sua historicidade, pois “permite uma articulação aberta, fragmentada, relacional do raciocínio, tornada possível pela multiplicidade das ligações hipertextuais”.

acessível para todos, pois nos últimos dois anos (2020-2022) pudemos verificar a abissal desigualdade tecnológica entre os alunos e professores. Dessa maneira, não é possível analisar o uso de tecnologias digitais em sala de aula sem que seja feita essa grande ressalva, já que não é justo falar de aprendizagem mediada por jogos digitais para uma parcela de alunos, por isso, escolhemos utilizar o *Twitch* como suporte das transmissões das aulas, porque as outras plataformas (*Google Meet*, *Google Teams*, *Telegram*) não possuíam a opção de salvar o vídeo gratuitamente, ademais, era necessário baixar os aplicativos, o que consumia bastante memória dos celulares. Por essa razão, a *Twitch* pode ser uma alternativa para as atividades síncronas, como já foi salientado, esse recurso dispõe de gravação gratuita (pode ficar salva por até 14 dias na plataforma) e pode ser acessado pelo navegador do celular ou de outro dispositivo.

As plataformas de transmissão ao vivo, por exemplo, *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, *TikTok* e, sobretudo, a *Twitch*, viram sua popularidade ascender de maneira exponencial nos últimos anos, assim como já foi abordado, a *Twitch* é a principal plataforma de transmissão ao vivo, segundo os dados fornecidos pela empresa, aproximadamente trinta milhões de pessoas visitam o site por dia, além de ter sete milhões de pessoas transmitindo conteúdo diariamente e mais de um trilhão de minutos foram assistindo em 2020⁵.

Os streamers ou criadores de conteúdo ao vivo são fenômenos nas plataformas de transmissão, isso porque transmitem diversas formas de entretenimento, como: jogos digitais, música, vida real, esportes e criatividade (dança, artesanato, pintura). O uso dessa plataforma pode ser encarado por algumas pessoas como uma maneira de engajar a cultura de fãs⁶, já para outras é uma ferramenta profissional, ou seja, há monetização dos

5. Disponível em: <https://www.twitch.tv/p/press-center/>. Acesso em: 20/12/2021.

6. Segundo Jenkins *et al.* (2014), a cultura de fãs “[...] em específico têm sido inovadores no uso de plataformas participativas para organizar e responder a textos de mídia”. Desse modo, os fãs podem “[...] abraçar as novas tecnologias conforme vão aparecendo, em especial

conteúdos. A *Twitch* reúne as principais informações acerca de video-games, sendo o local de encontro e disseminação dos lançamentos de *games*, tendo participação de *streamers* conhecidos nessa plataforma.

Inicialmente, a *Twitch* foi criada para transmitir partidas de jogos digitais ao vivo, entretanto, se expandiu para outros meios de entretenimentos, entretanto, o nicho *gamer* ainda é a maior comunidade da plataforma. Com relação ao gênero dos usuários da *Twitch* há uma discrepância no percentual, pois 65% correspondem ao gênero masculino e 35% feminino, mostrando-nos que o ambiente é predominantemente masculino.

A *Twitch* foi criada em 2007 e rapidamente atraiu a atenção de investidores de diversas áreas, e, em 2014 foi comprada pela Amazon, diversificando os produtos ofertados pela plataforma. Podemos verificar abaixo a interface da plataforma, sendo uma rede social que se pode acompanhar as transmissões ao vivo e interagir através do *chat*. Para os *streamers* com muitos seguidores há o selo de verificação, como no *Instagram* e *Facebook*. Como já foi dito anteriormente, não é necessário realizar cadastro para assistir às transmissões, porém limita bastante a interação nos canais, bem como no *chat*. A seguir, trazemos a interface do canal *CBLOL*, esse transmite diversos jogos, tendo a finalidade de indicar estratégias dos jogos para o público, nesse sentido, ocorre interações entre o jogador e os espectadores, como podemos visualizar na imagem 01:

quando esses recursos lhe oferecem novos meios de interagir social e culturalmente” (JENKINS *et al.*, 2014, p. 57).

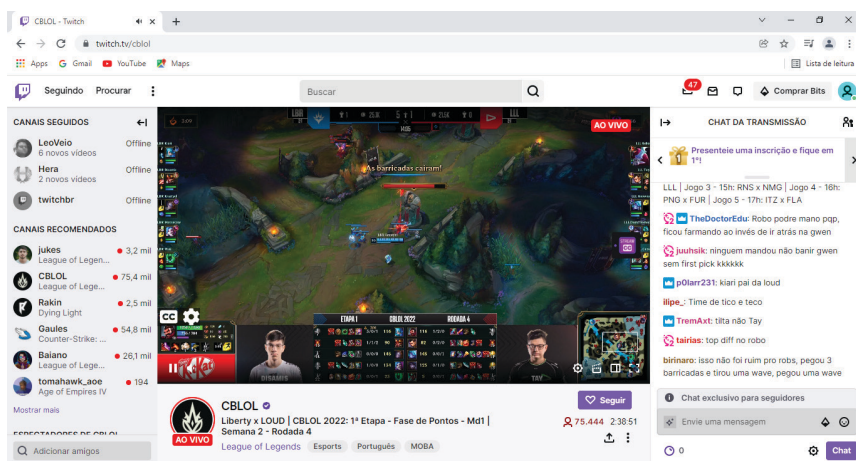


Imagem 01: <https://www.twitch.tv/cblol>. Acesso em: 20/12/2021.

Além de traçar estratégias, o jogador narra os acontecimentos do jogo e as emoções suscitadas no desenrolar da narrativa, estabelecendo laços com os espectadores, já que esses participam de maneira indireta da partida, dando dicas ou incentivando. Outro aspecto importante das transmissões ao vivo é o alcance que a plataforma Twitch possui, na imagem acima vemos a audiência em tempo real, ou seja, mais de setenta e cinco mil pessoas estão assistindo ao jogo e interagindo pelo *chat*.

Os elementos descritos acima favorecem o ambiente participativo e interativo, justamente os preceitos que uma aula deve ter, ou seja, diálogo de ideias. O uso da plataforma *Twitch* nas aulas de História possibilita a inserção de diversas mídias digitais no contexto educacional, mas nos interessa a utilização dos jogos digitais, pois mobiliza componentes importantes para a apropriação dos saberes históricos e narrativos, como: tecnologia, narrativa, mecânica e estética, essa téttrade elementar criada por Schell (2011) ativa diversos saberes necessários para o desenvolvimento e continuação da jogada. O professor Schell (2011, p. 41), discute acerca importância de se contar uma história num jogo digital, essa habilidade (extremamente relevante) tende a prender e chamar a atenção de quem joga, estimulando a continuar a jogada até o desfecho.

(...) Como qualquer contador de histórias, você vai querer escolher uma estética que ajude a reforçar as ideias de sua história (...). De que habilidades um designer de jogos precisa? (...) Muitos jogos ocorrem em contextos históricos. Mesmo aqueles que se passam em ambientes imaginários podem tirar uma inspiração incrível da história (...).

O historiador português Jorge Borges de Macedo (1969) pensou em três finalidades básicas para o Ensino da História, tendo como preceitos fundadores o exercício da cidadania e o pensamento cronológico da História. Segundo o autor, a primeira finalidade diz respeito ao estudo das ações humanas ao longo do tempo, florescem no estudante a consciência comunitária, mais do que isso, há um despertar sobre a relação causa e consequência; a segunda finalidade vai tratar da temporalidade histórica; a terceira finalidade estabelece que o ensino de História deve propiciar aos alunos a consciência crítica, sendo reconhecida e analisada de maneira cronológica. Essas finalidades servem de base para um ensino crítico e pautado na racionalidade científica, por isso, o historiador Macedo (1969) procurou descrever o porquê de ensinar História a partir desses pilares, pois acima da cientificidade que a disciplina possui, o professor pensou o ensino sob bases humanas. Dessa forma, devemos reconhecer o caráter contemporâneo que o ensino de História requer, pois ao utilizarmos mecanismos que aproximem os alunos das discussões e problematizações históricas estaremos possibilitando a esse aluno pensar em história por si.

Ao situarmos o ensino de História às transformações tecnológicas vigentes, podemos adentrar em discussões acerca de valor de verdade⁷ e efeito de verdade⁸, discutidas pelo linguista Patrick Cha-

7. "Se realiza através de uma construção explicativa elaborada com a ajuda de uma instrumentação científica que se quer exterior ao homem (mesmo que seja ele quem a tenha construído)" (CHARAUDEAU, 2013, p. 49).

8. "Não existe, pois, fora de um dispositivo enunciativo de influência psicossocial, no qual cada um dos parceiros da troca verbal tenta fazer com que o outro dê sua adesão a seu universo

raudeau (2013). Mas por que podemos escorregar nessas discussões? Porque ao utilizar recursos digitais no ensino podem surgir dúvidas e/ou contestações sobre sua veracidade ou finalidade, a exemplo, o uso de jogos digitais. As discussões sobre valor de verdade e efeito de verdade recaem, especificamente, nas narrativas históricas exploradas e reconstruídas nos jogos digitais que se apropriam de fatos históricos e/ou períodos históricos, como *Valiant Hearts: The Great War*, que aborda algumas batalhas da Primeira Guerra Mundial.

Assim sendo, o autor supracitado detalha que a objetividade e a verdade se estabelecem na discursividade, se materializando a partir de um sujeito. As discussões acerca do uso de mídias digitais ultrapassam as barreiras escolares, já que suas fronteiras são fluídas e se movem com bastante rapidez, o que torna difícil acompanhar todas as modificações simultaneamente. As aulas⁹ poderão ser transmitidas e mediadas por intermédio de plataformas digitais e, concomitantemente, ampliar as possibilidades de comunicação e interação à longa distância, dessa forma, a *Twitch* pode ser um canal de diálogo entre professores e alunos.

***Valiant Hearts: The Great War* e Ensino de História: por que utilizar jogos digitais?**

O historiador holandês Zaagsma (2013, p. 3) argumenta que o uso de recursos digitais nas aulas de História se tornou ‘moderno’ e ‘quente’, ou seja, de uns tempos para cá houve uma valorização considerável na utilização desses artefatos nas salas de aulas. O pesquisador ainda salienta sobre a busca incessante do homem por novidades

de pensamento e de verdade” (CHARAUDEAU, 2013, p. 49).

9. O decreto Nº 29.634, de 22 de abril de 2020, estabelece as aulas remotas em caráter de excepcionalidade devido a pandemia do COVID-19. O documento pode ser acessado pelo seguinte link: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em: 22/12/2021.

digitais tende a mascarar a serventia de modelos antigos, assim sendo, há uma defesa da hibridação do novo com o velho.

Everything digital is hot. While humanities seem old-fashioned, boring and in continuous search of justification and valorisation, digital humanities conjure up images of unexplored territories and new horizons where funding flows freely, scholarly value is guaranteed and societal benefits self-evident¹⁰.

A promessa por métodos eficazes para a educação sempre moveu diversos professores a buscarem novidades para suas aulas, mas como autor acima afirma, o recurso digital não pode ditar e se apresentar como salvador da aprendizagem. Diante disso, faz-se necessário pontuar que o uso de mídias digitais deve ser visto como recurso didático que auxilia na aprendizagem, e não como ‘guarda-chuva’ das nossas práticas pedagógicas.

O entendimento sobre os jogos é extremamente importante para o desenho metodológico deste artigo, afinal, nosso objeto de estudo é o jogo digital *Valiant Hearts: The Great War*. O jogo foi criado no estúdio francês *Ubisoft Montpellier*, em 2010, pelos diretores Paul Tumelaire (escreveu a narrativa e desenhou as personagens) e Yoan Fanise, porém seu lançamento ocorreu quatro anos depois, em 2014, em homenagem ao centenário da Primeira Guerra Mundial.

O jogo *Valiant Hearts: The Great War*¹¹ pode ser categorizado com as seguintes especificações: 2D (*side-scrolling* de aventura¹²) e *puzzle*¹³.

10. Tudo digital é quente. Enquanto as humanidades parecem old-fashioned, chatas e em contínua busca por justificação ou valorização, as humanidades digitais nos conjuram imagens de territórios inexplorados e novos horizontes onde recursos financeiros fluem livremente, valor acadêmico é garantido e benefícios sociais são autoevidentes. (Tradução nossa)

11. A classificação etária do jogo é de 10 anos, disponível em: <https://www.ubisoft.com/pt-br/game/valiant-hearts>. Acesso em 26/12/2021.

12. O jogo é visto lateralmente, ou seja, a tela se move à medida que a personagem se move para a direita e/ou esquerda.

13. É um gênero de jogos digitais que foca em solucionar quebra-cabeças.

O jogo é ambientado durante a Primeira Guerra Mundial, o enredo se passa na França, a história acompanhará cinco personagens principais (o jogo chama de destinos) e um cachorro, as histórias são baseadas em testemunhos e cartas reais¹⁴. O jogo contou com assessoria de historiadores franceses da organização *Mission Centenaire 14-18*¹⁵, objetivando a criação de gráficos e narrativas que se assemelhassem ao período histórico.

As personagens principais de *Valiant Hearts: The Great War* tencionavam sobreviver à guerra, essas cenas ocorrerem principalmente em trincheiras e nos pinheirais franceses. Como já foi salientado, a narrativa do jogo gira em torno de cinco personagens humanos e um cachorro, sendo eles: Anna (enfermeira belga que busca seu pai sequestrado pelo barão Von Dorf); Emile (fazendeiro francês que se alista no exército em busca do seu genro Karl); Freddie (soldado americano voluntário que se alista para vingar a esposa morta); Karl (um alemão casado com a filha de Emile, Marie) e, por fim, o cachorro Walt (um pinscher Doberman, que interage com os personagens). O jogo possui quatro capítulos (1º Nuvens negras; 2º Terra prometida; 3º Campos de papoulas; 4º Cruzes de madeira) com sete fases cada, o último capítulo retrata a entrada dos Estados Unidos na guerra. Três pontos merecem maiores esclarecimentos: 1) as personagens tentam manter a essência humana diante do horror da guerra; 2) o jogo se concentra nas consequências que a guerra realiza na população civil 3) no jogo não é possível executar o inimigo, diferentemente de outros jogos que utilizam a guerra como cenário e/ou enredo, pois o jogo *Valiant Hearts: The Great War* reforça a ideia que não há vencedores na guerra. O jogo pode ser operado nas seguintes plataformas: PC / PlayStation 4 / Xbox One / Nintendo Switch / Android / iOS¹⁶.

14. <https://www.gamereactor.pt/video/135604/>. Acesso em 27/12/2021.

15. Disponível em: <http://centenaire.org/fr>. Acesso em: 27/12/2021.

16. Disponível em: <https://www.ubisoft.com/pt-br/game/valiant-hearts>. Acesso em: 27/12/2021.



Imagem 02: <https://www.nintendo.pt/Jogos/Nintendo-Switch/Valiant-Hearts-The-Great-War--1466140.html>. Acesso em: 28/12/2021.

Diante disso, é importante considerar as possíveis conceituações acerca dos jogos, logo os jogos são tão antigos quanto a humanidade, como nos alerta Huizinga (1990), o autor também conceitua os jogos (apesar de sua complexidade) como:

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. **É uma atividade desligada de todo e qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.** Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem (sic) sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 1990, p. 16, *grifo nosso*).

A monumental obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, reflete o pensamento do início do século XX acerca dos jogos e seus fins. A conceituação de jogo realizada pelo historiador holandês, conduz-nos a concebê-lo como algo fechado em si, não havendo, com isso, reverberações para a vida do jogador, como podemos verificar nos nossos grifos. Em contrapartida, Callois (2017, p. 11) visualiza os jogos

como: “um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”. Os dois autores caracterizam os jogos como atividades/sistemas que não podem ser impostas, ou seja, os jogadores não podem ser obrigados a jogarem, pois perderia a natureza constituinte do jogo: a diversão.

Contemporaneamente, as afirmações anteriores sofreram modificações, sobretudo, por causa de estudos sobre os impactos das tecnologias na vida do homem e, nessa seara, podemos incluir os jogos digitais. Autores como Bogast (2008), Novak (2011) e Dunnigan (2005), desenvolvem pesquisas sobre os jogos digitais em vários contextos, por exemplo, literatura, História, tecnologias, ciberespaço, narrativa, sociologia, aprendizagens e cognição. Desse modo, a plasticidade conferida aos jogos digitais possibilita novas abordagens sobre o uso dos jogos digitais no campo da História Cultural, isso porque seu aprofundamento teórico requer tempo, tal qual as obras de Molière, citadas por Chartier (2003, p. 86) “o destino que tem uma peça, com efeito, é paradoxal”, as críticas desonrosas sobre a peça teatral têm reverberações em outras manifestações culturais, como os jogos digitais (não sendo considerado obra artística).

Nesse sentido, apoiamo-nos na concepção de jogos digitais realizada por Bogost (2008), ao entender que os jogos além de serem artefatos culturais são representações que são interpretadas e reinterpretadas pelos jogadores, o autor conceitua que os jogos digitais:

Não apenas palcos que facilitam práticas culturais, sociais ou políticas; eles são também meios em que os próprios valores culturais podem ser representados – para crítica, sátira, educação ou comentário. (...) os jogadores podem entender, avaliar e deliberar. (BOGOST, 2008, p. 119).

O jogo *Valiant Hearts: The Great War* possui características interessantes para o ensino de História, como já foi abordado, seu enredo se passa na Primeira Guerra Mundial e o desenrolar da história foge dos tradicionais jogos de guerra, pois a violência

característica da pugna não é tão evidenciada, logo os conflitos humanos são predominantes na narrativa, por exemplo, o fazendeiro Emile sonha em abraçar sua família após a guerra, esse sentimento humano explicitado no jogo reflete a esperança dos soldados na retomada de sua vida.

O intelectual Raymond Williams (2016, p. 132) discute em um dos capítulos de sua obra *Televisão: tecnologia e forma cultural*¹⁷, a profana relação entre violência e tecnologia, especificamente, a televisão. Segundo o autor, a violência é um ato/ação “combatido” na sociedade, uma vez que esses comportamentos ferem o contrato civilizatório que assinamos implicitamente, entretanto, não faltam exemplos violentos realizados por essa sociedade, contudo, são ações permitidas, reproduzidas e aceitas como naturais. Essa ressalva é importante porque estamos tratando de jogos que possivelmente serão usados em sala de aula por crianças e adolescentes, dessa forma, torna-se necessário pontuar o porquê da escolha de jogos que não sejam abertamente violentos (matar, por exemplo).

Mas “violência” é um exemplo notável dos efeitos do conceito abstrato de “socialização”. Supõe-se, por exemplo, que um comportamento violento é indesejável, pois contradiz as normas do comportamento social aceito. Mas devia ser evidente, se olharmos para as sociedades reais, que esse não é o caso. Cada sociedade em que esse trabalho foi feito estava na época engajada em ações violentas – algumas delas, de grande escala e intensidade –, que haviam sido autorizadas pelas normas da sociedade, no sentido de decisões políticas dentro de procedimentos normais para executá-las e continuá-las.

Segundo Chartier (2017, p. 50 *apud* ELIAS, 1939), os estudos em história cultural, nos últimos anos, têm se concentrado nos usos da representação da violência, ou seja, as transformações acerca das

17. O capítulo é intitulado como: *Efeitos da tecnologia e seus usos* (p. 129)

representações da violência pelo promovidas e justificáveis pelo Estado e/ou pelos cidadãos. Dessa maneira, voltamo-nos às representações de violência do jogo *Valiant Hearts: The Great War*, pois seus criadores optaram por não retratar a crueza da matança da Primeira Guerra Mundial, mas focar nas relações sociais e afetivas que foram abaladas ou desfeitas por causa do conflito.

O retrocesso da violência entre os indivíduos, que caracteriza as sociedades ocidentais entre a Idade Média e do século XVIII e que deriva do confisco (no mínimo tendencial) do Estado sobre o uso legítimo da força, substituiu (ao menos parcialmente) os enfrentamentos diretos, brutais e sangrentos por lutas cujos instrumento e desafios são as representações.

As discussões que poderão ser suscitadas a partir desse exemplo em sala de aula, tendem a extrapolar as noções políticas, econômicas e bélicas que o conflito mortífero possui, já que estamos falando de vidas humanas que foram completamente modificadas por causa da Grande Guerra. É interessante notar que o uso da mídia com finalidades educacionais é bastante válido, sobretudo, no período pandêmico que estamos vivenciando, haja vista que os alunos poderão confrontar as informações fornecidas pelo jogo com as fontes historiográficas disponíveis. Antes de iniciar a partida, o jogo detalha fatos históricos pertinentes ao jogador, por exemplo:



Imagem 03: Tutorial explicando cronologicamente a declaração de guerra. Imagem retirada do jogo digital *Valiant Hearts: The Great War*, pertencente aos autores.

Os fatos históricos que introduzem o início de cada fase são importantes para situar o jogador acerca das representações históricas realizadas por aquele jogo, além dos textos verbais, o jogo fornece textos imagéticos do período citado para dar maior verossimilhança à narrativa. Ademais, a feição/feitura dos equipamentos e vestimentas são representações das usadas na época, inclusive os armamentos utilizados nas batalhas foram idealizados a partir de peças expostas no *Musee de la Grande Guerre*, na França. Com isso, o jogo torna-se uma espécie de ‘museu’ digital.



Imagem 04: vestimenta dos soldados franceses da 108ª infantaria, de 1914. Disponível em: <https://www.museedelagrandedeguerre.com/collections/uniforme-de-fantassin-serbe-1912/>. Acesso em 29/12/2021.



Imagem 05: Imagem retirada do jogo digital *Valiant Hearts: The Great War*, pertencente aos autores.

Nas imagens 04 e 05, podemos verificar a semelhança do fardamento e do armamento utilizados pelos soldados da infantaria francesa e do soldado francês Emile, do jogo *Valiant Hearts: The Great War*. Essas representações são importantes para que o conteúdo se torne palpável para os alunos, além disso, os acontecimentos históricos são ressignificados a partir das mídias digitais, pois se tornam acessíveis e disponíveis para futuras discussões acerca do fazer histórico e suas representações midiáticas.

O uso de jogos digitais nas aulas de História ainda ‘assombra’ alguns professores, principalmente devido a falta de incentivo financeiro e tecnológico por parte do poder público, entretanto, essa ferramenta pode surgir como um material suplementar às aulas, por exemplo, textos verbais e imagéticos dos jogos podem ser projetados ou impressos para as aulas e/ou fazer uso do jogo pelo celular (*download* gratuito¹⁸ para iOS e *android*). As aulas sobre guerras sempre

18. O jogo *Valiant Hearts: The Great War* está disponível para *download* nos aplicativos da *Play Store* e *Apple Store*, em 29/12/2021.

mobilizaram a atenção dos alunos, mas o distanciamento temporal e geográfico impede que algumas habilidades sejam ativadas, como a visual. Dunnigan (2005, p. 13) discute sobre os jogos digitais com temáticas de guerra e as possibilidades de imersão que o jogador/aluno possui, já que este estará diante de uma representação de um momento histórico, podendo decidir e participar dele (de maneira virtual/simulada).

A wargame is an attempt to get a jump on the future by obtaining a better understanding of the past. A wargame is a combination of 'game', history and science (...). A wargame usually combines a map, playing pieces representing historical personages or military units and a set of rules telling you what you can or cannot do with them. Many are now available on personal computers. The object of any wargame (historical or otherwise) is to enable the player to recreate a specific event and, more importantly, to be able to explore what might have been if the player decides to do things differently¹⁹.

A aproximação e vivência, mesmo que simulada, de um acontecimento histórico favorece a criação de laços de aprendizagem significativas, pois há um envolvimento pessoal diante daquele fato. O jogo *Valiant Hearts: The Great War*, na versão em português, traz alguns fatos sobre a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial, como podemos ver a seguir:

19. Um jogo de guerra é uma tentativa de dar um salto para o futuro, por meio de uma melhor compreensão do passado. É uma combinação de 'jogo', história e ciência (...). Um jogo de guerra geralmente combina um mapa, peças que representam personagens históricas ou unidades militares e um conjunto de regras que lhe dizem o que você pode ou não pode fazer. Muitos estão disponíveis para computadores pessoais. O objeto de qualquer jogo de guerra (histórico ou não) é permitir ao jogador recriar um evento específico e, o mais importante, poder explorar o que poderia ter acontecido caso o jogador decidisse fazer as coisas de maneira diferente. (Tradução nossa)



Imagem 06: Imagem retirada do jogo digital *Valiant Hearts: The Great War*, pertencente aos autores.

A participação brasileira na Primeira Guerra Mundial abordada, mesmo que sumariamente, pelo jogo digital *Valiant Hearts: The Great War* possibilita ao professor de História da rede básica debater com seus alunos sobre as apropriações realizadas pela mídia digital por meio das narrativas suscitadas no jogo, além disso, o cruzamento das fontes históricas e ficcionais promoveria a criticidade dos alunos através do midiático, possibilitando outras análises do fato histórico.

Palavras finais

Portanto, os jogos virtuais situam-se em mundos imagináveis e queridos pelo homem, mais do que isso, é um veículo que conduz às aprendizagens, sejam elas conscientes ou não. As narrativas históricas utilizadas nos jogos digitais são, a priori, fruto de um arranjo lógico-matemático que é elementar para o funcionamento sequencial do jogo, sendo tangível na mudança de nível e/ou fase. Para o jogador, tais funções passam despercebidas, haja vista que os elementos principais ainda são constituídos pelos personagens, desenhos gráficos e enredos. Novak (2011, p. 137) orienta que “no mundo dos jogos

eletrônicos, a história é conduzida por dois fatores: o modo de jogar e a tecnologia gráfica”. Isso se aplica diretamente à aprendizagem histórica, pois os jogos (apesar da licença composicional) se atentam ao crivo da verossimilhança, o que torna passível de análise diversos elementos contidos nos jogos digitais, por exemplo, a vestimenta, os tipos de embarcações, o modelo econômico vigente na narrativa.

Segundo Seffner (2018), uso de jogos digitais nas aulas de História propicia o desenvolvimento de diversas habilidades e competências como a leitura de textos, imagens, gráficos, além de aprender a aprender. O historiador acrescenta que:

Além de lidar com determinadas questões e conteúdos próprios da História, uma proposta de trabalho que vise aprendizagens significativas precisa buscar o desenvolvimento de competências e habilidade, que manifestam na formação de um aluno que apresente: domínio da leitura e escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; competência para receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo e capacidade de aprender a aprender (SEFFNER, 2018, p.44)

O ensino de História, assim como outras ciências, passa por transformações constantes e reivindicações perenes. A utilização de mídias digitais para fins educacionais propicia a multiplicidade de linguagens, o que Chartier (2020, p. 140) chama de “amalgamas de linguagens”. É natural o surgimento de novas tecnologias e novos modos de agir diante desses inventos, por isso, advogamos a importância de discutir práticas pedagógicas que dialoguem com os fazeres humanos em vigor. O jogo *Valiant Hearts: The Great War* tem potencialidade para propagar debates interessantes visando a aprendizagem histórica, porque desde o contexto pavoroso da Primeira Guerra Mundial

aos sentimentos suscitados e defendidos pelas personagens ao longo do jogo, são mobilizados saberes extremamente relevantes para a formação cidadã.

Referências

BOGOST, Ian. **The Rhetoric of Video Games**. The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008, 117–140.

BRADBURY, Ray. **As crônicas marcianas**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita** / Roger Chartier; tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**; tradução de

Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 77 p.

CHARTIER, Roger. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** / Roger Chartier; coordenação Guiomar de Grammont. 1ª ed. São Paulo: Letraviva, 2020.

DUNNINGAN, J. **Wargames Handbook: How to Play and Desing Commercial and**

Professional Wargames. Lincoln: Willian Morrow, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JENKINS, Henry *et al.* **Cultura da Conexão – Criando Valor e Significado por Meio da Mídia Propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, Henry. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes**, v.9, n.1, p. 11-24, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2JYoU30>>. Acesso em: 29/12/2021.

MACEDO, J. B. O Ensino Lical da História e as exigências universitárias. In: **COLÓQUIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS LICEUS**, [S.l.]. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1969.

MAYNARD, Dilton C. S. **Escritos sobre história e Internet**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2011.

MURRAY, J. **Hamlet no holodeck: O futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

NOVAK, J. **Desenvolvimento de games**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2012.

SATO, Adriana Kei Ohashi. Game Design e Prototipagem: conceitos e aplicações ao longo do processo projetual. In: SBGAMES, 9., 2010, Florianópolis. **Trilha de Artes & Design: proceedings**, 2010. Disponível em: http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/artanddesign/Full_A&D_10.pdf. Acesso em: 26/12/2021.

SCHELL, J. **A arte do game desing: o livro original**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2018.

WILLIAMS, R. **Televisão: tecnologia e forma cultural**. Tradução: Márcio Serelle; Mário F. I. Viggiano. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2016.

TECNOLOGIAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ENSINO, POSSIBILIDADES E LIMITES

Francisca Nilzete Pinheiro¹

Isaíde Bandeira da Silva²

José Henrique Queiroz de Castro³

Introdução

A pesquisa aqui apresentada é fruto de dois projetos de pesquisa, o primeiro intitulado “As Mídias Digitais no Ensino de História: A Ferramenta do QR Code nos Livros Didáticos do Ensino Médio” e o segundo “O QR Code nos livros didáticos de história: possibilidades e limites da tecnologia digital no cotidiano escolar”, respectivamente financiados pelos programas de Iniciação Científica IC/UECE (2020/2021) e PIBIC-CNPq (2020-2021).

O Livro Didático (LD) no século XXI ainda se constitui como a principal ferramenta didática no cotidiano escolar, muito devido ao Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

1. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará e bolsista de Iniciação Científica- CNPq.

2. Professora do Curso de Pedagogia da UECE. Professora do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL/UECE e professora do ProfHistória da UERN. Pós-doutora em Educação, pela UFU-MG; Doutora em Educação, pela UFRN; Mestre em História Social, pela UFC; Especialista em Metodologia do Ensino, pela UVA-Ce; Graduada em História, pela UECE.

3. Graduando em História pela Universidade Estadual do Ceará e Bolsista de Iniciação Científica – IC/UECE

Os passos metodológicos para a realização da pesquisa se dividiram em algumas fases, primeiro, um levantamento e fichamento bibliográfico relativo aos conceitos sobre tecnologia digital, QR Code, livro didático e ensino de história. Em seguida realizamos a leitura dos documentos oficiais para o Ensino Médio, como as Diretrizes Curriculares para Educação Básica e o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018 que nos auxiliou na escolha das coleções a serem analisadas.

Trabalhamos com quatro coleções: “Conexões com a História”, da Editora Moderna, de Alexandre Alves e Letícia Fagundes, edição de 2016, “Olhares da História: Brasil e Mundo”, editora Scipione, de Bruno Vicentino e Claudio Vicentinho, edição de 2016, “História Global”, da editora Saraiva, de Gilberto Cotrim, da edição de 2016 e “Oficina de História”, da editora Leya, de Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, edição de 2016. Cada coleção é composta de três volumes destinados aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e 3 volumes destinados aos professores, denominados de Manual do Professor (MP). Coletamos às tecnologias presentes nos livros didáticos, catalogamos todos os dados presentes nas coleções didáticas escolhidas, que totalizaram 12 (doze) volumes destinados aos estudantes, doravante chamaremos de LEs e 12 (doze) volumes destinados aos professores, agora denominaremos de MPs.

Posteriormente, sistematizamos o conteúdo, segmentando em imagens, filmes, links, livros, músicas, QR Codes, infográficos e gráficos. Por fim, realizamos uma análise buscando compreender qual o lugar que a tecnologia ocupa dentro do livro didático. Ao longo da pesquisa dialogamos com alguns autores, percebemos a partir de Silva (2012, p.14) que, “O livro didático é um produto complexo, porque entrecruza diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas” e concordamos com Choppin (2004, p. 553) em relação às quatro funções do livro didático: 1. Função referencial; 2. Função instrumental; 3. Função Ideológica e cultural e 4. Função documental.

Quanto aos métodos de aprendizagem, exercícios e atividades, percebemos que na relação entre livro didático e estudante, o LD apresenta, “uma aproximação do corpo discente através de uma linguagem mais simples vemos por parte dos autores um esforço em tornar o conhecimento mais próximo dos estudantes e criar uma proximidade destes” (RALEJO, 2015, p. 16).

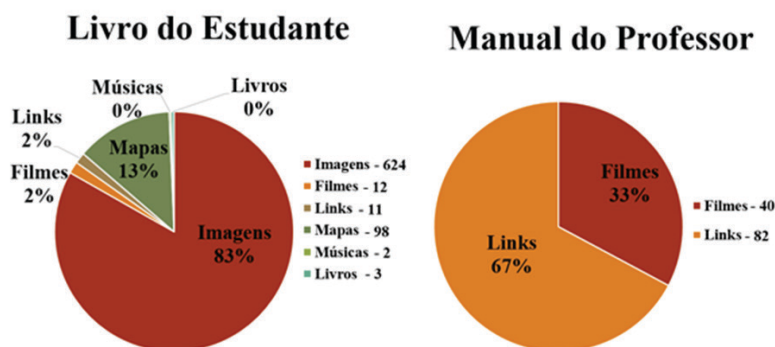
Ao refletirmos sobre o manual do professor podemos colocar que “[...] colaboram para a formação e/ou atualização do docente que, muitas vezes, só dispõe do livro para a preparação das aulas” (LUCA, 2012, p.144).

Portanto, nossa principal problemática foi entender como essas tecnologias são apresentadas no livro didático, tendo como objetivo analisar as tecnologias nos LDs de História do Ensino Médio e entender as possibilidades e limites dessas tecnologias para o ensino de história e a aprendizagem dos estudantes.

Desenvolvimento

As tecnologias encontradas na coleção “Conexões com a História” dividem-se conforme mostra gráficos abaixo,

Figura 1 - Gráfico referente aos dados da coleção “Conexões com a História”

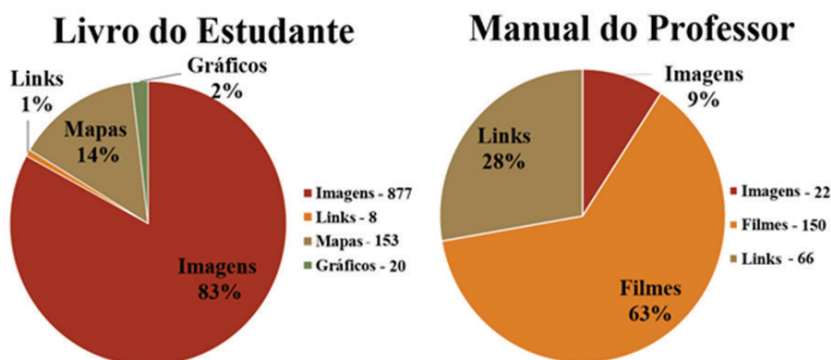


Fonte: Autores da Pesquisa, 2021.

Conforme os dados acima, do total de tecnologias encontradas na coleção “Conexões com a História” 750 (setecentos e cinquenta) são referentes ao Livro do Estudante (LE) e 122 (cento e vinte e dois) se referem às catalogadas do MP. No LE predominam as imagens e mapas, já o MP é responsável pelo maior número de links e filmes. Se compararmos, o número de links presentes no MP, é sete vezes maior que o presente no LE do mesmo modo as indicações de filmes aparecem cerca de três vezes mais no MP, o que demonstra uma preocupação em instrumentalizar os professores, além de deixar garantir autonomia na escolha do uso de tais ferramentas em aula.

Tratando da coleção “Olhares da História: Brasil e mundo”, se verifica que as imagens se configuram como principal recurso presente no LE seguido pelos mapas, o LE totaliza 1.058 (um mil e cinquenta e oito) recursos. Já no MP responsável por 238 (duzentos e trinta e oito) das tecnologias encontradas, vemos que os filmes e links se destacam. Nessa coleção o que verificamos é que as indicações de filmes não aparecem no LE, somente no MP e o número de links presentes no MP é mais de oito vezes superior comparado ao LE. Como podemos ver abaixo,

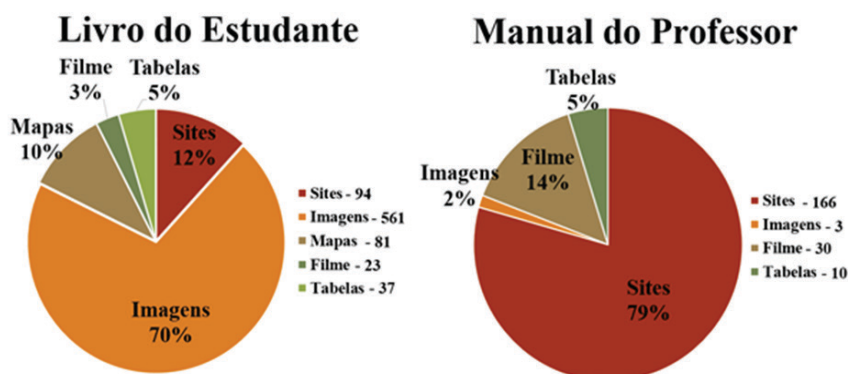
Figura 2 - Gráfico referente aos dados da coleção “Olhares da História: Brasil e mundo”



Fonte: Autores da pesquisa, 2021

A coleção “História Global” apresentou as ferramentas no gráfico abaixo. Neste, as tecnologias estão dispostas junto a um texto explicativo. Isso favorece a representação da informação para a explicação do professor e compreensão do estudante. Essa coleção apresenta o número de sites no LE superior aos mapas, que está como segundo recurso em todas as outras coleções analisadas, é também a única coleção com a presença de tabelas, que trazem informações quantitativas no corpo do texto. No MP foram identificadas três ferramentas, a maioria eram sites disponíveis sobre diferentes temáticas, seguida de filmes e algumas tabelas dispostas.

Figura 3 - Gráficos referente aos dados da coleção “História Global”

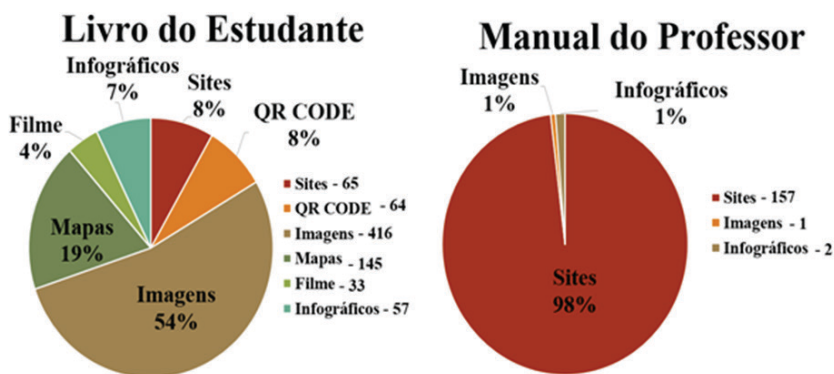


Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Na coleção “Oficina de História” foram detectados recursos semelhantes as outras três coleções analisadas, porém com a inclusão do QR Code, que é o principal diferencial deste conjunto, inclusive sendo a única coleção do PNLD - 2018 com esse tipo de tecnologia. Apresentamos abaixo os percentuais de cada tecnologia catalogada nos três volumes do estudante e no manual do professor. Um detalhe sobre os dados coletados no MP, é que os acessos aos sites são predominantemente sobre a África e a temática afro-americana conforme disponibilizada nos três volumes para o(a) professor(a). Com isso

notamos que tais sites podem instrumentalizar os professores para tratar de forma mais segura e variada sobre tais temáticas e também sobre outros aspectos sociais como o preconceito racial e o racismo de modo estrutural.

Figura 4 - Gráficos referente aos dados da coleção “Oficina de História”



Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Dialogando a partir de Choopin (2004), especificamente tratando sobre a função documental o autor aponta que,

acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Analisando os dados coletados, e com base na função citada acima, percebendo os quantitativos e a variedade de tecnologias encontradas, podemos afirmar que o livro, traz um conjunto variado de documentos, sejam eles iconográficos, sonoros, digitais, etc. Ainda tendo a fala de Choppin como base vemos que as imagens trazem grande possibilidade de “observação ou confrontação” estimulando o senso crítico nos alunos, tendo em vista as imagens presentes nas coleções não serem somente ilustrativas, além disso, concordamos com Burke

que as imagens “Trazem-nos o que podemos ter conhecido, mas não havíamos levado tão a sério antes. Em resumo, imagens nos permitem “imaginar” o passado de forma mais vívida.” (2017. p. 25), sendo assim as imagens possibilitam aprofundar diálogos do texto principal, apresentar curiosidades, ou acrescentar informações, como apresentado a seguir:

Figura 5 – Sobreviventes do ataque com bomba em Hiroshima (06 de agosto de 1945), no memorial do holocausto em Jerusalém, Israel.



Fonte: ALVES, Alexandre e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. Conexões com a História, Editora Moderna, 2016. Vol. 3, p. 113

Os mapas são a segunda tecnologia mais presente nas coleções e se colocam como um bom recurso gráfico e uma possibilidade de diálogo com outras disciplinas, os mapas trazem informações econômicas, políticas e sociais em relação às temáticas tratadas no capítulo. Inclusive pode favorecer a compreensão de mudanças geográficas mediante a transformações climáticas, intervenções humanas ou mesmo diante de conflitos diversos, dentre outras possibilidades. Como podemos ver na imagem abaixo onde além da imagem do mapa apresentando as Missões Jesuítas, ao lado estão propostas questões onde contribuem para a apresentação do professor sobre a temática e a análise do aluno.

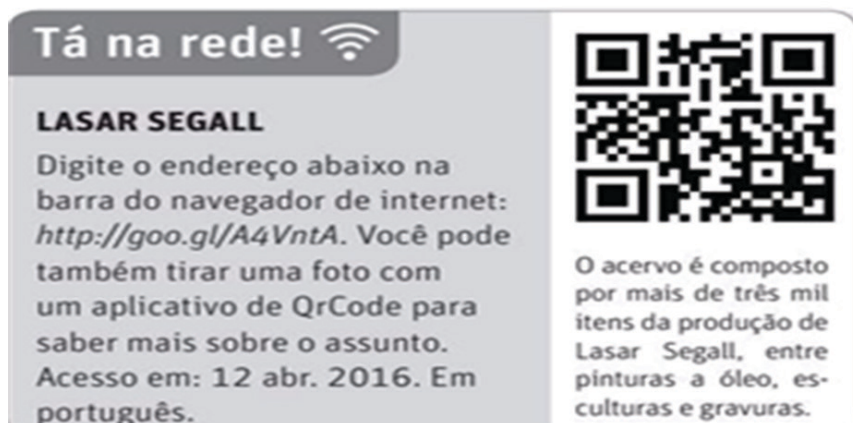
Figura 6 – As Missões Jesuítas.



Fonte: ALVES, Alexandre e OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *Conexões com a História*, Editora Moderna, 2016. Vol. 2, p. 67

Os QR Codes aparecem na coleção Oficina de História nos três volumes do aluno através da seção “tá na rede”. Apesar de ser uma tecnologia recente nos LDs, agregam diversidade nas informações que podem ser visualizadas após a leitura do código, possibilitando acessos a sites em inglês, português com diferentes recursos para o aluno, inclusive podendo ser traduzido o conteúdo. Fornecendo acessos a sites sobre diversos assuntos, como por exemplo o QR Code em destaque nos possibilita o acesso online ao Museu Lasar Segall, com possibilidade de mediação a distância, encontros virtuais: visitas mediadas ao acervo, visitas online com áudio guia.

Figura 7 – Tá na Rede



Fonte: CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. Oficina de História, Editora Leya, 2016. p. 259.

Os LEs também trazem outras tecnologias além das imagens, mapas e QR Codes, nos volumes analisados possuem em quantidade menor, filmes, links, tabelas, infográficos e gráficos. Diante disso concordamos, que na relação entre livro didático e estudante, o livro apresenta características de uma busca de maior proximidade com os alunos,

[...]através de uma linguagem mais simples, estabelecendo relações com o tempo presente, usando charges, letras de música, noticiários de jornais, tudo que estimule um exercício de proximidade do aluno com o conhecimento de maneira crítica e dinâmica. (RALEJO, 2015, p. 16).

Essa busca de aproximação das linguagens dos discentes se apresenta de modo mais claro nas seções presentes nos LE, local em geral que aparece outras tecnologias além das imagens e mapas que geralmente aparecem no corpo do texto. Ressaltamos também, que são nessas seções que se incorporam de modo mais ativo as atualizações impostas por lei, daí a importância fundamental de que estas estejam presentes no cotidiano escolar. São essas seções que estimulam

as curiosidades, fomentam que o aluno pesquise, trazem debates contemporâneos e informações para além do texto principal. Desse modo, acabam promovendo essa aproximação e provocando a construção da consciência histórica.

Nas coleções “História Global” e “Oficina de História” os filmes e links aparecem no LE, especialmente nas seções espalhadas pelos capítulos. No entanto nas outras coleções investigadas “Conexões com a História” e “Olhares da História: Brasil e Mundo” esses recursos aparecem de modo mais constante no MP dando uma autonomia para o professor em relação ao uso ou não uso de tais tecnologias, vale ressaltar que esses recursos muitas vezes estão no MP em seções como “conheça mais”, “sugestões para o aluno” ou “indicações para o aluno”.

Tal situação reforça a ideia do MP como um suporte e não um modelo fechado a ser seguido, já que a escolha e as metodologias para usos dos recursos depende do docente. Tratando do MP Luca (2012) aponta que,

Significativa, nesse sentido, é a importância crescente do manual destinado ao professor, suplemento que acompanha os livros e que, por vezes, contém quase uma centena de páginas. Muitos autores preocupam-se em explicitar a proposta teórico-metodológica que guiou a confecção da obra. Além disso, fornecem um panorama da História da disciplina, das discussões mais recentes na área pedagógica e historiográfica, trazem informações adicionais ao livro do aluno, comentam as atividades, enfim colaboram para a formação e/ou atualização do docente que, muitas vezes, só dispõe do livro para a preparação das aulas. Tais mudanças articulam-se, de forma clara, com as condições concretas de exercício da docência no Brasil hoje. (p.144)

O exposto por Luca se confirmou na pesquisa, vemos dos autores um esforço em instrumentalizar os docentes para a prática, os MPs estão repletos de indicações de textos, artigos, visitas virtuais, trazem também debates sobre conceitos e discussões historiográficas, indicações de atividades interdisciplinares, além de resoluções de atividades

e problemáticas levantadas no LD, dando um suporte metodológico que pode direcionar para os mais diferentes usos do LD em sala e auxiliando na formação continuada dos professores.

Neste sentido, podemos apontar como possibilidades a partir do LD com sites e QR Codes os acessos virtuais em museus, documentos históricos, sites de órgãos oficiais com dados sobre temas específicos. A partir das imagens, mapas e infográficos podem ser analisados, costumes, aspectos sociais, políticos, culturais, fluxos populacionais, dados econômicos, características do autor em suas obras, como também pontos geográficos determinantes em período específico situando o aluno a ocorrência apontada nos textos ou suas mudanças estruturais por determinadas ocorrências históricas.

Outros aspectos que geram possibilidades aos professores, são os recursos de filmes, músicas e livros, ao oferecer aos alunos provocações com representações de contextos históricos e além de acessos para além do LD. Todos os recursos nos apresentam possibilidades de aulas mais interativas, que pode se mostrar importante ferramenta nas discussões e assim promover um maior conhecimento e a construção de uma consciência crítica histórica por parte dos alunos.

Em contrapartida a isso, podemos apontar como limites a falta de acesso a aparelhos eletrônicos por parte dos alunos, a formação de alguns professores para o uso das novas tecnologias, se dando a necessidade de formação para as novas ferramentas. Limitações também se dão devido o acesso a sites em outros idiomas que não podem ser traduzidos para o português. E também acesso a links “quebrados” que já não estavam disponíveis.

Considerações finais

Por fim concordamos que o livro didático é um importante suporte para o processo de ensino, instrumento rico e que além de todas essas complexidades apresentadas, também traz inúmeras possibilidades e

usos, o MP oferece uma série de métodos e tecnologias que podem fornecer ao professor a chance de direcionar a aula de modo diverso. As coleções catalogadas como demonstrado trazem em seu bojo inúmeras tecnologias, demonstrando que o livro é também um local privilegiado para a compilação de vários documentos demonstrando que a função documental e referencial de que trata Choppin (2004) se confirmou ao longo da nossa investigação. Nota-se também que há um esforço dos autores no MP de cada coleção em instrumentalizar os professores para um melhor ensino aprendizagem, para além do texto principal de cada capítulo, trazendo nos MPs novas leituras historiográficas, ideias de atividade, indicações de sites, filmes e outras tecnologias, que podem aprofundar o conhecimento do professor e dos alunos, assim sendo o LD também auxilia na formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. tradução Vera Maria Xavier dos Santos. – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2018: História – Guia de Livros Didáticos** – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretária de Educação.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: Sobre o Estado da Arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

RALEJO, Adriana. Livro didático e novas tecnologias: impactos na produção do conhecimento histórico escolar, **Educação Básica Revista**, vol.1, n.2, p.5-26, 2015.

LUCA, Tânia Regina de. O Debate em Torno dos Livros Didáticos de História. **Conteúdos e Didática de História**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. São Paulo, 2012.

SILVA, Isaide Bandeira da. O Livro Didático de História: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 52, p. 565-597, jul./dez. 2012.

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Antonia Maryane Alves Cavalcante¹

Isaíde Bandeira da Silva²

1. Introdução

Nesse artigo socializamos os resultados de nossa pesquisa monográfica feita no Curso de História da FECLESC/UECE³, no qual objetivamos analisar a representação imagética das mulheres inseridas na coleção: “História, Sociedade e Cidadania”. Esta coleção de livros didáticos de história contempla os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e foi aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para ser adotada no município de Quixadá-CE⁴ entre os anos de 2017- 2019.

1. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Metodologia do Ensino de História; atualmente mestranda no Mestrado Interdisciplinar História e Letras (MIHL) pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: maryane.cavalcante@aluno.uece.br

2. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Professora do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras-MIHL/UECE. Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN. E-mail: isaide.bandeira@uece.br

3. Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central/ Universidade Estadual do Ceará

4. Quixadá é um município brasileiro do estado do Ceará. É a maior cidade do sertão central, com uma população estimada em 2019 de 87.728 habitante

Compreendemos que a escola, a sala de aula, e por extensão o livro didático são veículos de valores, de ideias e acabam por ajudar a determinar o que será lembrado ou esquecido, considerado importante ou não. Além de serem por si só, fontes históricas de extrema importância para se olhar a sociedade.

Pensando nisso, é de fundamental importância compreendermos o que vem sem colocado nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental com relação a mulher, em diferentes contextos e espaços e especialmente no atual momento de nossa sociedade em pleno século XXI. Os livros didáticos são instrumentos essenciais dentro de sala de aula e na formação de cidadãos e suas formas de enxergar o mundo e é partindo dessa premissa que se faz importante entendermos o que está posto sobre a História das Mulheres, suas identidades e lutas.

Fizemos um levantamento quantitativo sobre quantas vezes a imagem da mulher permeava as páginas daquela coleção didática, em seguida uma análise qualitativa dos dados coletados. É uma pesquisa documental, utilizando-se do método de análise de conteúdo. Como aporte teórico dialogamos com autores que pensam e pesquisam o Livro Didático, como: Bittencourt (2008), Choppin (2004), Silva (2014) entre outros. Além de autoras que discutem o conceito de gênero: Scott (1989), Perrot (2006), Pinsky (2011). Acerca do conceito de identidade e representação buscamos como referencial: Hall (2006), Chartier (1990), Makowiecky (2003).

2. Reflexões sobre representação feminina na sociedade Ocidental

Historicamente a mulher é considerada em inúmeras sociedades como inferior ao homem, assim colocamos as mulheres dentro de um “grupo social” minoritário excluído da história “oficial” da humanidade, uma história, em geral masculina. A questão de gênero é

fortemente representada dentro da sociedade sob o viés masculino, seja pelos meios de comunicação, documentos e por consequência nos livros didáticos. Essas representações são construídas baseadas em estereótipos e padrões de identidade, comportamento feminino naturalizados ou mesmo impostos durante a história, variando de acordo com o tempo e a sociedade.

Nesse contexto faz-se pertinente, pois contribui para observar, analisar e ainda problematizar como as mulheres são abordadas em uma etapa essencial da educação básica no ensino de História, tendo como fonte de análise os livros didáticos adotados nas escolas públicas através do PNLD. Além disso, essas representações construídas e reproduzidas são de extrema importância para o entendimento da sociedade, entendimento não apenas sobre a História das Mulheres, como também para a criação de identidades femininas e incentivar uma discussão sobre gênero dentro da sociedade.

Evidencia-se que a representação da mulher, enquanto gênero feminino está associada tanto a sua história, quanto a outros eventos que contribuíram para determinar o que é ser mulher, como deve agir e como deve ser vista, tratada. Compreendemos assim que para construir uma nova história em que as mulheres são sujeitos ativos, faz-se necessário entender os significados da constituição da identidade do gênero feminino e como a história está sendo pensada. Para Bassanezi apud Pinsky (2011, p. 9):

Nesse sentido, uma das propostas da História preocupadas com gênero é entender a importância, os significados e a atuação das relações e das representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos. (BASSANEZI, 1992 apud PINSKY, 2011, p.9)

se necessário inicialmente, antes de apresentarmos o resultado de nossa investigação, tratar sobre o significado de representação:

Ainda em Chartier (1990) vemos que a representação é o produto do resultado de uma prática. [...] Então, o fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou do imaginário, é, em si, elemento de transformação do real e atribuição de sentido ao mundo. (MAKOWIECKY, 2003, p. 04).

Nesse sentido, podemos compreender representações como uma forma de entender e pensar os fatos. Não é possível alcançar o fato, mas quando se compreende a sua representação, nos aproximamos de uma melhor compreensão desse fato inalcançável. Assim quando buscamos entender uma determinada representação, estamos não apenas buscando entender fatos, mas transformando nosso olhar sobre este objeto, e atribuindo novos sentidos ao objeto e como ele se localiza no mundo. As representações não existem sozinhas, por si só, são construções do fato/objeto no decorrer do tempo e, portanto, construções históricas.

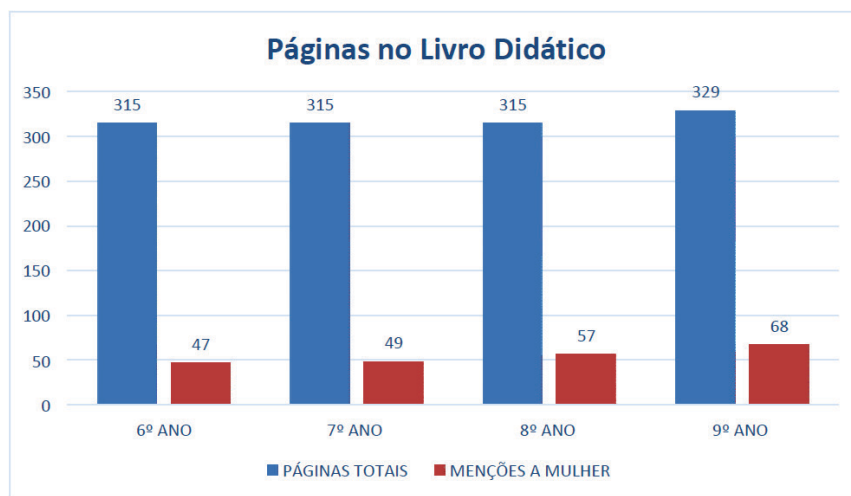
É importante aqui destacarmos que na avaliação dessa coleção no Guia do PNLD do ano 2017, afirma-se que na coleção “As mulheres são tratadas em sua condição de sujeitos históricos e seu papel é problematizado no decorrer da história”. É justamente partindo disso, que buscamos analisar como as mulheres são apresentadas. Pois o Livro Didático enquanto recurso didático e instrumento metodológico, além de também ideológica ajuda a construir representações significativas sobre as mulheres, não apenas por apresentar conteúdos que as representem, mas pela forma como apresenta esses conteúdos e onde eles são postos.

2.1. Aproximações da representação das mulheres na coleção investigada

Apresentamos no Gráfico 1 nossa análise geral dos dados quantitativos das páginas em que são mencionadas as mulheres nos 4 (cinco)

volumes da coleção de livros didáticos destinados aos estudantes em comparação com a quantidade de páginas total de nossa fonte:

Figura 01: Gráfico das páginas dos volumes da coleção investigada que mencionam as mulheres



Fonte: elaborado pelas autoras, 2019

No gráfico acima temos dados sobre páginas com menções (imagéticas, escritas ou em atividades) a mulher em contraste com o total de páginas gerais dos Livros Didáticos. Os Livros do 6º ao 8º ano tem a mesma quantidade de páginas, sendo estas 315, tendo um aumento apenas no livro do 9º ano, que contém 329 páginas. Podemos perceber um aumento gradual na aparição das mulheres no decorrer dos volumes.

No 6º ano temos 45 páginas que trazem alguma referência a mulher, seja sua história, uma personalidade feminina, mulheres como grupo social, ou ainda apenas menções pontuais. Observamos o exemplo abaixo, que representa respectivamente uma menção pontual no texto principal do capítulo intitulado “Os indígenas: diferenças e semelhanças”:

Em algumas sociedades, e principalmente para a **mulher**, a vida adulta começa muito cedo. Para ambos os sexos significa ter a própria família através do casamento e dos filhos que irão nascer. (Júnior Boulos Alfredo. História, Sociedade & Cidadania: 6º ano, p. 100, grifo nosso)

Depois do capítulo denominado “O Egito Antigo e o Reino de Kush” temos essa atividade retratando uma personalidade feminina:

Figura 02 – Imagem retirada de um livro didático do 6º ano com referência a Cleópatra em atividades

As três imagens são da mesma mulher, a rainha egípcia Cleópatra. Observe-as com atenção.



1. Busto romano em mármore da rainha egípcia Cleópatra. Provavelmente a peça foi esculpida quando ela visitou Roma, por volta de 40-30 a.C. Os traços de Cleópatra foram feitos à semelhança das mulheres romanas daquela época.

2. A atriz britânica Elizabeth Taylor caracterizada como Cleópatra, em cena do filme de mesmo nome, 1963.

3. Imagem em 3D de recriação do rosto de Cleópatra produzida pela egiptóloga e pesquisadora britânica Sally Ann Ashton, em 2008.

- a) Observe a aparência das três Cleópatras: nariz, cabelo, olhos etc., e descreva as imagens usando suas palavras.
- b) Qual delas você acha que é mais parecida com a “verdadeira” Cleópatra? Justifique.
- c) Por que quase sempre associamos Cleópatra à atriz Elizabeth Taylor?
- d) **Em dupla**, debatam e respondam: por que será que esta rainha foi representada tantas vezes e se tornou tão famosa?

Fonte: Júnior, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 6º ano. 2016, p.156

Nessa atividade podemos perceber que o autor busca trazer o debate sobre questões raciais e ocidentalização da visão que temos de como seria a Cleópatra. Apesar de deixar esse debate aberto para que os alunos discutam dentro das questões, por ser uma questão dentro das atividades, fica a cargo do professor que a explore e enriqueça o debate.

No 7º ano temos 49 páginas com representações femininas, 8º ano o número sobe para 57 e no 9º ano temos mais um aumento para 68. Mesmo com os aumentos podemos perceber uma enorme disparidade entre os momentos em que as mulheres são contempladas e o total das páginas. Para se ter uma ideia dessa disparidade, se somarmos as páginas de todos os livros em que as mulheres são de alguma forma representada não chegaríamos ainda se quer perto de um Livro Didático com as 315 páginas que a maioria destes contém.

O Livro Didático com menor número de representações com relação a mulher temos o do 6º ano com 14 capítulos, que traz conteúdos que vão desde “O que é História?” até a queda do Império Romano. É possível perceber em uma análise mais geral desse livro que mesmo quando as mulheres aparecem estão mais relacionadas a trazer o conteúdo para a realidade do que necessariamente sobre figuras femininas dentro dos períodos históricos contidos no conteúdo. Será que não tinha a participação feminina nas conquistas da História no decorrer dos períodos da Antiguidade?

Sobre essa questão recordamos que uma modalidade de considerável importância para os estudos femininos é a História da Vida Privada, justamente por essa falta de acesso histórica das mulheres aos espaços públicos:

Em primeiro lugar, porque as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato. Elas atuam em família confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição ao grupo causa medo. Entre os gregos, é a *stasis*, a desordem. Sua fala em público é indecente. (PERROT, 2006, p.17)

Observamos que temos menos representações femininas em conteúdos relacionados a história antiga, que vai aumentando gradativamente, quando o conteúdo avança para outros momentos históricos,

como a História Moderna e Contemporânea. Isso não nos parece mera coincidência, pois no decorrer dos conteúdos, o autor tende a buscar deixar claro que as mulheres vão ocupando novos lugares dentro da sociedade, mudando de uma vida apenas privada para um espaço público, tornam-se também sujeitos participantes, ativos nos movimentos sociais e do campo político. Assim teremos mais informações, aumento de documentação acerca dessas mulheres e uma maior visibilidade e conquista de direitos. Percebe-se que o autor vai trazendo, mesmo que de forma discreta, esse avanço feminino, algumas de suas lutas e conquistas.

Ainda assim os dados apresentados nos inquietam a questionar a reconfiguração da mulher enquanto sujeito histórico. Se considerarmos a história dentro da visão de que é a “ciência dos homens no tempo” como nos apresentou Marc Bloch (2001), poderíamos assim compreender que em todos os conteúdos didáticos permeia a presença humana, realizando atividades, fazendo política, criando e se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, como podemos entender que dentro desse fazer historiográfico, no qual temos seres humanos ativos dentro do processo, existam supostamente tão poucas mulheres vistas como sujeitos históricos? Será que a visão que temos e aprendemos dos “homens no tempo” se referem justamente as figuras do sexo masculino?

3. Relações de gênero através de imagens no Livro Didático

Há cada vez mais por parte das editoras e dos organizadores um cuidado com suas edições, com os recursos gráficos e com a estética, tendo em vista os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, como do edital 2017 destinado às séries Finais do Ensino Fundamental.

No próprio Guia dos Livros Didáticos de 2017, temos como um dos critérios de avaliação a “adequação da estrutura editorial e projeto gráfico aos objetivos didáticos pedagógicos da coleção”. Busca-se

chamar a atenção através das cores que são postas justamente nas fotografias, figuras e outros elementos afins.

Partindo dessa constatação e sendo observado através de dados apresentados no desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível perceber que o local mais utilizado nos Livros Didáticos para a colocação de representações femininas ocorre nos recursos imagéticos. Sendo assim é pertinente que façamos uma discussão sobre a disposição das imagens trazidas nos volumes, seus tamanhos e as relações de gênero, que elas nos apresentam. Nas imagens que representam mulheres, onde e como elas estão postas? Observemos a tabela abaixo, que nos expõe essa relação imagética:

Figura 03 - Tabela 1 Quantidade de imagens separadas por identidade de gênero nos volumes da coleção investigada

Tabela 01-Iconografias nos Livros Didáticos por Identidade de gênero História		
Livros Didáticos	Homens	Mulheres
6º ano	71	34
7º ano	145	40
8º ano	147	47
9º ano	177	52
Total por gênero	540	173
Percentual	75,8%	24,2%

Fonte: Alfredo Junior (2015).

Na tabela acima buscamos apresentar dados sobre as imagens, que contenham figuras femininas ou tenham relação com elas. Nota-se o forte contraste numérico entre essas e as que se referem a figuras masculinas.

A partir dos dados obtidos na tabela acima, evidência que existem em todos os volumes da coleção, discrepâncias no que tange a representação imagética entre os gêneros. Em um total de 100% das

referidas imagens, apenas 24,2% correspondem a imagens que de alguma forma são relacionadas às mulheres.

Assim, desse vasto número de material visual, as figuras que podem ser encontradas nos livros didáticos remetendo a participação feminina constituem uma pequena parcela. Novamente somos instigados a nos perguntar sobre a perspectiva do autor sobre as mulheres enquanto agentes históricos.

A partir dos dados, o que percebemos é uma disparidade no que tange as representações iconográficas das mulheres nos Livros Didáticos. Isso é problemático visto que entendemos o livro didático como um objeto cultural que desempenha diversas funções, entre elas, referencial, instrumental, ideológica e cultural (CHOPPIN,2004). É importante lembrar que enquanto fonte histórica, o livro didático não pode estar alheio as demandas sociais do qual se inserem as mulheres. E é justamente esse aspecto que está sendo problematizado, pois é, perceptível que essas escolhas são fundamentais para que seja possível perceber ao lidar com esse material didático, qual o tipo de história e de visão e mundo que está sendo passada.

Correlacionado a isso, temos ainda o viés da identificação nas legendas trazidas. É perceptível em muitas das imagens trazidas um anonimato das mulheres ali expostas, como vemos nos exemplos a seguir:

Figura 04 – Imagem de Mulher com argola de bronze



Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 6ºAno. 2015 p. 42

Figura 05 - Imagem de Uma griô

Uma griô do Mali, 2010.

Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 87

De maneira geral as imagens postas ao longo dos capítulos não são referenciadas no texto principal, então a informação que é passada sobre elas acontece apenas na legenda:

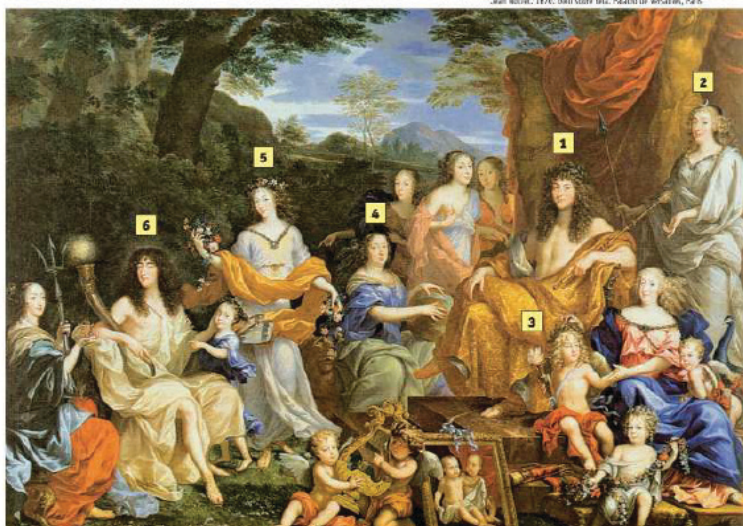
Figura 06 – Imagem de uma Mulher iorubá “Fotografia recente de mãe falante da língua iorubá e seu filho. Lagos, Nigéria. [...]”

Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 74

Sem referências as imagens no texto principal ou sem identificação devida das mulheres, que estão nas imagens, elas servem como ilustração, como amostragem do momento histórico, e perpetuam o anonimato feminino. No caso apresentado por exemplo na figura 04, vemos que a mulher é identificada como “mãe” e não é conectada com o texto base do capítulo “Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás”, o que deixa essa sendo sua única forma de identificação.

Um aspecto importante observado em algumas imagens que contém tanto personagens femininos quanto masculinos, é que em alguns momentos a mulher ali retratada parece perder a identidade própria, essa se torna o seu laço com o homem ali exposto, observem:

Figura 07– Imagem da Família real do Rei Luís no século XIV “A pintura abaixo, intitulada família de Luís XIV é de autoria do pintor francês Jean Nocret (1615-1672). 1. Rei Luís XIV 2. Mãe do Rei 3. Delfim, filho do Rei 4. Esposa do Rei 5. Cunhada do Rei 6. Irmão do Rei



Fonte: Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 197

Tomemos como exemplo as imagens acima, as legendas foram retiradas do próprio Livro Didático. Na Figura 5 temos uma imagem com vários personagens que são numerados na imagem para facilitação da

legenda. O que chama atenção é que dos 06 personagens apresentados e numerados, apenas dois tem seus nomes postos na legenda, são esses do Rei e seu filho. Nenhuma das mulheres na imagem é identificada com o seu nome, mas sim por sua relação com o Rei, assim temos: a mãe do rei, esposa do rei e etc. O questionamento que surge é: Por que não utilizar o nome das personagens e relacioná-las com o Rei, como foi feito em “Del-fim, o filho do rei?”. A imagem retrata a família do Rei Luís no século XIV, sendo pintada no século XVII pelo artista Jean Noret (1615 – 1672).

Figura 08 – Imagem das Três Ricas Horas – Figura 2“ Livro das Horas. *Três ricas horas*, 1410-1416. Miniatura de autoria dos irmãos Limburg. Detalhe: noivado da neta de Jean de Valois, duque de Berry e Auvergne. Museu Conde, Chantilly, França”



Fonte: Fonte: JÚNIOR, Boulos Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 7ºAno. 2015 p. 22

Na imagem 08 acima temos uma pintura que retrata um noivado. Mais uma vez prestemos atenção à legenda da imagem. Nesse caso não há identificação de nenhum dos personagens presentes na

gravura, pela datação da obra em si e sua criação, podemos induzir, que não se sabia ou não era o propósito dos irmãos Limburg chamar atenção para os personagens. O destaque da legenda ocorre para uma das moças da imagem, que está em seu noivado, mesmo sendo ela ao qual a pintura se refere, a mesma não é identificada com o seu nome, mas sim como neta de Jean de Valois, um duque.

Tudo isso precisa ser levado em consideração se pensarmos a partir da perspectiva tradicional de história e do próprio ensino de história, os conteúdos trazidos pelo Livro Didático são muitas vezes tomados pelos estudantes em formação como verdades absolutas e o processo de ensino acaba por condicioná-los a memorizar as informações e não a problematizá-las, dessa forma muitas vezes os conhecimentos produzidos e perpetuados pelos Livros Didáticos parecem vetados de criticidade e o que delega ao professor(a) uma missão fundamental: problematizar o que está posto nas páginas desta literatura didática. Bittencourt (2008, p. 315) apresenta problematizações oportunas sobre o livro didático:

Seleção de atividades apresentadas e sua ordenação durante o texto não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não limite a memorização de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permite o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. (BITTENCOURT, 2008, p. 315)

Além de que o Livro Didático pode ser considerado um reflexo dessa própria sociedade. Enfatizamos que é preciso pensar a identidade da mulher, no sentido de recuperar a sua história enquanto gênero e pensar essas mulheres enquanto sujeitos de sua própria história e não de forma passiva ou sem nenhuma identidade. Isso pensando e entendendo gênero como a construção social dos sexos dentro do que se espera do feminino e do masculino, não como algo dado no nascimento, mas que se dá em um processo que dura toda a vida. (CONFORTIN, 2003)

4. CONCLUSÃO

A coleção História, Sociedade & Cidadania dos Livros Didáticos utiliza de forma frequente o uso de imagens, colocadas de formas diversas, o que é positivo pela diferenciação de linguagens, porém como apontado, é possível perceber uma falta de conexão das mesmas com o texto principal, em diversos momentos. A mensagem que transmite é justamente a de que a personagem feminina não existe por si só, não tem nome, não existe fora da relação com o homem.

Acreditamos que a análise nos fornece uma melhor compreensão sobre como as questões de gênero e a história das mulheres vem sendo representadas nos livros didáticos de história e consequentemente levadas para a sala de aula visto que este material é ainda nos dias atuais o mais acessível para alunos e professores e o mais utilizado no ambiente escolar, tendo em vista a política pública do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Na maioria das vezes na coleção investigadas as iconografias são colocadas como algo apenas ilustrativo, esse modo de representação não consideramos positivo, em especial com relação a representação feminina, visto que as mulheres e suas histórias ali expostas devem ser trabalhadas de forma a serem compreendidas, problematizadas.

A incorporação da história das mulheres dentro dos livros didáticos é importante, visto que contribui para a formação de uma nova mentalidade relacionada as mulheres, ao machismo, feminismo e a questão de gênero de todo geral. Somente o assunto estando em pauta dentro do espaço escolar e por consequência em outros espaços da sociedade, é que pode ocorrer a desconstrução de preconceitos, estereótipos.

Também através do uso e reflexão sobre a História das mulheres possibilitará um novo olhar sobre papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade, analisando esses papéis de forma mais crítica, questionadora. Além disso, a história das mulheres permite, abre

espaço para os debates de gênero, esse debate implica que seja repensado, refletido o conceito, papéis relacionados às mulheres, colaborando para que essa questão seja enxergada, analisada, debatida sobre uma perspectiva mais ampla, crítica, profunda.

Majoritariamente o que é apresentado no livro didático pode dar margem para que o(a) professor(a) inicie um debate mais aprofundado. É essencial que a temática sobre gênero seja levada para a sala de aula, instigando discussões sobre o papel da mulher na construção da história, o que realmente significa e o porquê de movimentos importantes como o “feminismo” ainda estarem em voga nos dias atuais. Essa análise, reflexão e debate com os estudantes é fundamental, pois o livro didático pode e deve ajudar a construir o caminho para esse diálogo que favoreça a desconstrução de preconceitos em prol de uma sociedade menos injusta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001
- CHARTIER, ROGER. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: Educação e Pesquisa. [online]. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez, 2004.
- CONFORTIN, Helena. Discurso e Gênero: mulheres em foco. In: GHILARDILU-CENA, Maria Inês (org.). **Representações do feminino**. Campinas: Átomo, 2003, p. 107-123.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MAKOWIECKY, Sandra. “Representação – a palavra, a idéia, a coisa”. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, vol. 04, n. 57, p. 02- 25, dez. 2003.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 207 f. Tese (Doutorado em história e filosofia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de Gênero e História social**. 2 ed. Curitiba: World Laser, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. 2 ed. Recife: SOS Corpo. 1989.

SILVA, Isaíde Bandeira da; **O Livro Didático de História no Cotidiano Escolar**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

(IN)VISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS: INTERSECCIONALIDADE EM FOCO

*Antônia Valdilene Rocha de Souza*⁵

*Isaíde Bandeira da Silva*⁶

1. Introdução

O Movimento Negro, em especial a partir de 1970 tem lutado incansavelmente contra o racismo estrutural. Já houve inúmeras mudanças, sobretudo, em governos progressistas, todavia, há muito o que mudar. Em 1970, uma historiadora negra e nordestina chamada Beatriz Nascimento reivindicava uma história a partir de mãos negras, criticava o lugar que era destinado ao negro e a mulher negra na história do Brasil. Outras mulheres negras, como a antropóloga negra Vera Rodrigues escreve sobre suas vivências, de como vivenciou o racismo na escola em 1970, e de como o vivencia no presente.

Então nos incita a alguns questionamentos, dentre eles com relação aos livros didáticos: o que há de mulher negra nessa história a partir do que narra as imagens? E o que há nos textos escritos? Essas

5. Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Interdisciplinar em História e Letras/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC, e-mail: valdilene.souza@aluno.uece.br

6. Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Interdisciplinar em História e Letras/Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC e-mail: isaide.bandeira@uece.br

afirmações procedem? Poderia ser acrescentado uma história a partir da população negra, da mulher negra? Ou não existe?

Os livros didáticos, de acordo com pesquisa realizada por Silva (2014), são os principais instrumentos utilizados nas escolas públicas, e são extremamente complexos, desempenham várias funções e são produtos feitos a muitas mãos. Choppin (2004) apresenta algumas das funções as quais o livro didático comporta, como a de referência curricular, a de instrução, e também repleto de documentos, além de ter uma função cultural e ideológica. Desse modo, não podemos negligencia-lo, é imprescindível uma análise minuciosa acerca do que ele apresenta e representa.

Analisar às representações de mulheres negras é visualizar como esse emaranhado de teias convergem para possibilitar ou não uma outra história que não seja a dos vencedores, e sim a das resistências, investigar que outra história foi ocultada ou não tem tanta visibilidade, e é sobretudo identificar o que se diz imagetivamente, e, portanto, identificar quais as lacunas.

E como meio para se analisar essas nuances, entendemos a partir da “Interseccionalidade”, conceito operacionalizado pela jurista norte americana Crenshaw em 1980, o qual significa entrelaçamentos de marcadores de opressão, ou seja, a mulher negra sofre pelo gênero e pela raça. Entretanto, em 1970, Gonzalez já tratava dessas questões e acrescentava a isso a classe social.

Desse modo, observamos de que forma ocorre essas representações, tendo em vista a Interseccionalidade. Para isso utilizamos o entendimento de como às imagens dizem, a partir de Burke (2004), levando em consideração o tempo histórico, o tipo de imagem e quem a produziu, e ainda através do aparato metodológico da Gramática do Design Visual (doravante GDV), em Kress e Van Leeuwen (1996;2006) observando minuciosamente os significados que essa imagem traz e de como é articulada no texto do livro didático do aluno e no manual

do professor como também nas atividades para criar outras formas de contar a História, nesse caso, acerca das mulheres negras.

Quanto a metodologia é uma pesquisa descritivo-exploratória e documental. Escolhemos para análise o livro didático do 9 ° ano e o seu respectivo manual do professor (doravante MP), do PNLD de 2020-2023, escolhemos três imagens de período histórico distinto, fizemos esse recorte porque faz parte da pesquisa da dissertação que está sendo desenvolvida no mestrado.

2. Livros Didáticos, Mulheres e Gramática do Design Visual

Nessa seção apresentarmos um panorama sobre o livro didático de História a partir das pesquisas de Bittencourt (1993) e Gatti Junior (2003), em seguida tratamos da Interseccionalidade e mulheres negras, por conseguinte apresentarmos sobre a GDV e a perspectiva histórica.

2.2 Breve olhar em torno do livro didático e do PNLD

Bittencourt, em ‘Saber Histórico no Livro Didático’ nos apresenta como ocorreu a padronização dos livros didáticos de história, (doravante assumirá a sigla LDH), segundo a pesquisadora o recorte de sua pesquisa dá-se no período de 1820 à 1910, com enfoque na década de XX do século XIX devido a implementação das primeiras escolas públicas e na década de 60 e 70 do século XIX, em virtude das mudanças nas escolas primárias, e no início do século XX até 1910 porque um momento de mudanças significativas nos aspectos culturais e sociais do Brasil devido a fatores ligados a urbanização e a instalação de imigrantes no país.

Com isso os materiais didáticos sofreram influências sobremaneira, tendo em vista essas mudanças. Além disso, os objetivos com que foram produzidos os livros para que professores os utilizassem tinham incumbência de orientá-los, e esse aspecto tornou-se

recorrente mesmo com objetivos distintos em épocas diferentes, como no tempo atual (2022) em que a maioria dos professores seguem estritamente o chamado texto base (texto principal) de cada capítulo do LD, como se fosse um currículo norteador do Ensino e no geral deixa de explorar outros aspectos, como seções, atividades e imagens que permeiam esta literatura didática .

Gatti Junior (2003) apresenta que a partir da década de 70 do século XX, passou-se a uma escrita do LD de forma partilhada, não sendo apenas o historiador quem compõem essas páginas. O autor também especifica o surgimento do caráter pedagógico envolvendo as atividades, destaca ainda as mudanças na década de 1980 e 1990 para inserção de imagens juntas aos gráficos e mapas, detalhes referentes ao tipo de letra, as cores.

O historiador citado acima nos aponta que os aportes teóricos-metodológicos que contemplam essas obras têm um vínculo com o que o historiador escritor juntamente com a editora decidem sobre como utilizar esses conhecimentos nessas obras, explicita também às mudanças teóricas com ressonância nesses materiais, a princípio com predominância da história política, posteriormente, já na década de 1990 com predominância de algumas obras a partir da Nova História Cultural.

Tanto Bittencourt quanto Gatti Júnior enfatizam o caráter complexo do Livro Didático, da configuração de sua materialidade, com implicações a partir de mudanças na política para materiais didáticos, com objetivos distintos desse material nos diversos tempos históricos, além das consequências proporcionadas em virtude das mudanças educacionais.

Neste cenário faz-se importante ressaltar a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do Decreto n° 91.542 de 19 de agosto de 1985, que estabeleceu alguns critérios de avaliação para que os livros didáticos fossem aprovados e comprados com verbas públicas vindas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). E de lá para cá várias edições do PNLD se somaram

a exigências legais do que deve contemplar a Educação Básica, como atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No processo avaliativo do PNLD há uma equipe técnica formada por professores universitários que são selecionados para realizarem uma análise dos materiais didáticos e verificar quais coleções se enquadram nas regras propostas pelo edital e assim dão seu parecer nos Guias dos livros Didáticos, posteriormente, esses guias com esses pareceres são disponibilizados aos professores da Educação Básica para que em articulação com as respectivas secretarias de educação analisem as coleções aprovadas nos Guias e escolham dentre elas a que possivelmente será escolhida para sua escola.

2.3. A mulher na perspectiva da interseccionalidade

A análise a qual nos propomos, em torno da linguagem dos Livros Didáticos de História no que concebe a mulher negra é imprescindível que seja norteadada por uma orientação interseccional. Pois, visualizamos o termo mulher negra na acepção de Interseccionalidade proposta por Crenshaw (2002) na definição de que a mulher negra sofre preconceito de raça, de gênero e de classe, que posicionamentos apenas em torno do gênero universal não dão conta dessas especificidades que se interceptam.

As mulheres, sobretudo, brancas e de classe média conseguiram inserção na sociedade de forma “igualitária” a partir da luta por direito ao voto, em seguida a luta se deu por liberação sexual, todavia, as mulheres negras caminhavam por outra via. A inserção na sociedade deu-se de forma diferente, como afirmava Gonzalez ([1975-1990]) em que expõe que, as mulheres brasileiras e de classe média adentraram o mercado de trabalho por volta de 1950, mas, as mulheres negras, tinham dupla jornada, eram normalmente a responsável pelo sustento dos filhos e trabalhavam na casa dessas senhoras, os serviços que elas tinham acesso era predominantemente de doméstica, além disso,

em 1950 a taxa de escolaridade era baixíssima, a maioria concentrava-se nas séries iniciais. Então, não podemos afirmar que as mulheres, brancas e negras, tiveram as mesmas lutas e oportunidades, deve-se analisar os marcadores que as atravessam.

Há um outro ponto que merece destaque que é a luta dessas mulheres negras que perdura até hoje para vencer uma estrutura racista, além disso, dar visibilidade às resistências em um passado escravocrata, em que lutavam com o que podiam para vencer a opressão. Como por exemplo, trazer a memória de mulheres negras que influenciaram sobremaneira a luta contra às opressões, como a rainha Nzinga Angola, mais conhecida como Rainha Ginga, que foi atuante em Angola no século XVII a qual foi inspiração no Brasil para as sociedades alternativas que os escravizados fundaram para alcançar a liberdade, as quais chamaram de quilombos. Assim como segundo Fonseca (2018), a rainha Ginga tem representação e memória a partir da capoeira Angola no Brasil e das Congadas. Outra mulher negra que merece menção é Luísa Mahin, que foi atuante na Revolta dos Malês, esta trata-se de uma revolta de escravizados muçulmanos em Salvador em 1835, a qual fora de grandes proporções, e essa mulher negra participou inclusive da revolta armada. Todavia, não foi encontrado no livro didático pesquisado menção a essas mulheres.

Nesse itinerário refletimos por meio de Oyewùmi (2004), socióloga nigeriana com pesquisas sobre o papel das mulheres negras iorubas, em que comprova que a hierarquização de gênero é de origem colonial e ressalta que, na maioria dos países africanos, antes da colonização o que predominava, a grosso modo, como hierarquia o tratamento respeitoso aos mais velhos e consideração por suas experiências, portanto, verificamos com isso que a discriminação de gênero se trata de uma herança colonial.

Em vistas disso, analisamos as representações das mulheres negras nos livros didáticos de História em uma perspectiva histórica e por meio da Gramática do Design Visual, a qual Kress e van Leeuwen

(2006, apud VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p.77), afirmam que, “a Gramática do Design Visual (GDV) amparada inicialmente nos pressupostos de Halliday(2014, [1985]), com a Gramática Sistêmico -funcional concebe os significados ideacional, como representação de mundo, no plano visual corresponde a metafunção representacional, o interpessoal, como relações sociais, corresponde a metafunção interativa, e textual, de como essas representações recaem sobre o texto enquanto evento comunicativo, oral e escrito, como metafunção composicional. Todavia, os teóricos supracitados, não pensaram uma gramática para as imagens, no sentido estrito, mas no sentido de como toda a construção imagética é operacionalizada para produção de sentidos, sobretudo, a partir das relações que estabelecem.

Kress e van Leeuwen (2006 apud SANTANA, 2019) teorizam que as imagens não são neutras. Ressaltam ainda a importância de perceber como se dá a relação entre os atores sociais nesses textos. Portanto, nos proporciona perceber se a mulher negra está incluída ou excluída, se tem agência ou não.

Desse modo, caminhamos nos ajustes teóricos e metodológicos. No próximo tópico apresentamos a metodologia e procedimentos que compõem esta pesquisa.

Metodologia e Análise

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, e de caráter descritivo- exploratória, pois descrevemos e analisamos imagens que remetem as mulheres negras, e temos como procedimento a análise dos documentos. Trata-se de uma pesquisa prática e primária, porque há intervenção na análise a partir da interpretação mediante teorias científicas, e o próprio pesquisador realiza a análise em documentos.

São utilizadas, como afirmamos anteriormente, as categorias de análise a partir da gramática do design visual(KRESS;VAN LEEUWEN,1996,2006) como a representacional, que trata da relação entre

os participantes e apresenta a subcategoria intitulada narrativa e conceitual, que permite a análise da primeira no campo da ação ,reação, verbal e mental, e a segunda quanto o classificacional, simbólico e analítico, na categoria interativa permite visualizar a relação da imagem com o observador, através do contato, distância, perspectiva e modalidade, e a categoria composicional trata da relação elementos da imagem, do valor informativo, do enquadramento e da saliência. Também verificamos a partir de Burke (2004) como se configura a imagem como “evidência histórica”, tendo em vista a origem e os responsáveis pela produção. Além disso, utilizaremos o conceito de interseccionalidade, a partir dos marcadores de raça, classe e gênero.

Escolhemos para nossa análise empírica a coleção da editora que mais foi distribuída nas escolas brasileiras, que trata-se da coleção História, Sociedade e Cidadania, FTD, e da coleção escolhemos os livros que contemplam a História do Brasil, são os volumes dos 8º e 9º anos, todavia, para esse artigo focamos no livro do aluno, do 9º ano e o manual do professor (MP), escolhemos uma imagem sobre a imigração no Brasil, que está no capítulo dois desse livro, o qual contém 13 páginas, subdividido em três seções com quantidade de subseções variadas, esta que é analisada contém duas subseções, focalizamos na que encontramos a mulher negra, na subseção “Imigrantes no Brasil” que é localizada na segunda seção de título ‘ Indústria e Operários na Primeira República’, uma imagem no período do Pós- abolição e uma do capítulo sobre Getúlio Vargas .

A imagem abaixo trata do período em que os imigrantes chegaram o Brasil e foram bem vistos pelo poder dominante, pois tinham ideias acerca do branqueamento da população brasileira.

Figura- 1 “A redenção de Cam”



Fonte: Pintura a óleo de Modesto Brocos y Gómez. 1895. Museu de Belas Artes, Rio de Janeiro. In. BOULOS JÚNIOR, 2018, p.26.

Nesta imagem, de acordo com a ‘evidência histórica’ proposta pelo historiador Burke (2004), observamos que é uma imagem produzida por um europeu e que a época, no Brasil, propagava-se um ideal de salvação da população a partir da inserção do branco europeu no Brasil. Com análise a partir da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006) a partir da metafunção representacional, a qual é composta por representação narrativa e representação conceitual, segundo Gonzalo Abio (2018) a primeira trata de como os participantes experienciam, se existe vetores, que se formam a partir da linha do braço, olhar, inclinação para o outro que será a meta, o qual denomina-se de processo de ação transacional ou ainda não aparecer a meta o que chamaria de não-transacional.

Observamos que o menino aponta para senhora, ela é a meta dele, como a mãe dele aponta também, os dois formam vetores com ela, a criança através do dedo e do olhar e a mulher que o segura através do dedo e ao mesmo tempo olha para o menino, ela realiza as duas ações ao mesmo tempo, o homem faz vetor com a criança através do olhar e de um corpo enviesado. A mulher negra realiza uma ação

não-transacional pois não aparece para quem ela olha. Sobre a narrativa Conceitual engloba o classificacional que trata de como os participantes são postos no espaço, se ordinado ou superordinado que concerne ao modo que estão posicionados na imagem, o analítico que trata de como aparece as partes e o todo e por fim o simbólico, que tem caráter atributivo ou sugestivo simbólico.

Nesse caso observamos que a mulher que está com a criança, a criança e o marido formam um agrupamento único, pois estão sentados e a senhora negra está isolada em pé. No plano simbólico há um lenço na cabeça da senhora negra, um artefato cultural muito utilizado pelas lavadeiras e pelas escravizadas, o mesmo não ocorre com a mulher mulata, quanto ao sugestivo simbólico observemos as cores, a cor que prevalece é a branca, pois é a cor da blusa da mulher, a cor da roupa da criança, e a cor da blusa do homem, assim como as roupas que estão postas no varal detrás deles. Há muito tempo que a cultura compreende o símbolo branco como da purificação, da limpeza, da paz, e nesse texto imagético só não a senhora negra não está com nenhuma peça branca.

A partir da análise Interseccional observamos que a mulher negra é representada com fortes características de escravizada, pela forma como é disposta na imagem, a mulata já se encontra em uma outra situação pois tem um filho “branco”, quanto a classe social são pobres, observa-se pela moradia e pelas roupas simples, entretanto, nota-se que o homem é branco está na mesma situação social, entretanto, ele está mais afastado e olha de forma oblíqua, com o seu corpo para o outro lado denotando um certo desdém.

Encontramos no texto escrito uma referência homogênea “Imigrantes”, em seguida é destacado que eram de “cor branca e católicos” e por esse motivo eram bem tratados. O ponto central do texto é a ideia de branqueamento, ou seja, que se postulava à época que a partir da união com pessoas brancas, principalmente com os imigrantes europeus branquearia a sociedade brasileira. E no texto de problematização da imagem é indagado sobre de que forma representa o branqueamento.

O que nos chama atenção é que a mulher que representa a negra, aparece como já idosa, como se ali finalmente encerrasse um ciclo. Fizeram uma escolha pela mulher negra como “causadora” do não branqueamento, ela estende as mãos para o céu como se agradecesse o fim daquele ciclo, pois havia um descendente branco, um possível filho de europeu.

Nas atividades do capítulo não há questão alguma sobre imigração. No texto de apoio ao professor no MP há um texto com o título “Febre Imigratória” de autoria de Lilia Schwarcz (2010), apenas acrescenta outros imigrantes no Brasil para além dos europeus.

O livro didático traz algumas perguntas ao lado da imagem sobre quem são os personagens da imagem e qual a relação com o branqueamento e porque a atribuição de “redenção de Cam”, entretanto, não explora além.

Uma outra imagem que trazemos para análise trata-se de uma em que a mulher negra aparece na página de abertura do capítulo de título “Era Vargas”.

Figura 2- Era Vargas



Fonte: F. Campanella Neto/ arquivo André. Keffel Filho/o Cruzeiro/EM/D. A Press. In. BOUTOS JÚNIOR, 2018, p.42.

A partir da análise com base na GDV de (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006), o foco é a política populista de Vargas, pois a partir da

categoria interacional, quanto ao olhar, mostra os participantes, de forma indireta, mantem um contato com o leitor/observador de maneira a fazê-lo ver determinada informação, o objetivo é atrair o leitor para a percepção de que Getúlio Vargas era muito querido pelas classes populares. Quanto a metafunção representacional observamos que ação da mulher negra ,ou seja, a meta, é Getúlio Vargas, seu braço o tocando, e a pessoa que está ao lado e os possíveis seguranças se direcionam para ela, assim ela é a meta deles. Essa imagem é uma fotografia, as cores são preta e branca, prevalecendo o preto tanto nas vestimentas quanto ao fundo da imagem indicando o luto. A referência “ uma mulher chora ao lado do caixão com o corpo do presidente Getúlio Vargas, durante o velório (...)” (p.42), o artigo indefinido [uma], indica que é uma mulher na multidão, certamente da classe popular, não informa que é negra, sabemos que é negra devido a comparação de cor com os participantes da imagem. O foco no texto escrito do capítulo é Getúlio Vargas e como ponto principal o trabalhismo, não é tratada a questão das pessoas negras nesse período, como eram contemplados em relação ao trabalho, nada sobre as oportunidades de emprego a partir da criação das leis trabalhistas, tampouco é tratado no MP.

Figura 3- Pessoas negras no pós-Abolição



Fonte: Museu Joaquim Felizardo, Porto Alegre, RS, 1900. In. BOULOS JÚNIOR, 2018, p.59

Da perspectiva composicional percebe-se que o dado é o homem sentado, e o novo é a mulher que trabalha, e as cores da imagem tornam-se um todo, em relação a casa e os participantes, inclusive, a habitação é a que está centralizada. Esta imagem centra-se no contexto do pós-abolição. Denota a vida precária da população negra nesse período. O texto escrito menciona de forma geral como a população negra vivia na precariedade, de como eram preteridos pelos imigrantes europeus, portanto, não conseguiam emprego, o texto trata de que passavam por racismo e violência policial e destaca o surgimento da imprensa negra, todavia, não apresenta imagens de mulheres negras, seria elas ausentes da participação na imprensa negra?

Nos textos base do MP tratam das questões de trabalho e mostra como havia diferença entre trabalhadores livres e libertos para “escravizados”, de que os piores trabalhos eram destinados a esses últimos.

Choppin (2004) postula que uma das funções do livro didático é a referencial que é norteadas pelos documentos oficiais, por isso, é para contemplar algumas mudanças na forma como trata as mulheres no LDH de História e às questões envolvendo raça, que nesse século há mudanças significativas na relação com essas minorias. Um exemplo disso, são as indicações das habilidades a partir da Base Curricular Nacional Comum (BNCC) na abertura de cada capítulo. Nos capítulos das três imagens as quais analisamos as habilidades enfocavam o conhecimento de maneira geral no capítulo.

Estamos tratando desses textos no presente e os professores e tampouco os alunos têm algum suporte para refletir acerca desses pontos, de como por exemplo, as pessoas pensavam isso, do porquê de o autor realizar essa pintura, quais os interesses que orientam essas representações? Como pensavam de fato as representadas?

Considerações Finais

Essa pesquisa mostrou que às discussões presentes a partir do Movimento Negro e das mulheres negras postas na problematização

fazem sentido ainda nos dias atuais, claro que com algumas mudanças relevantes. Sobre os períodos das imagens analisadas trata-se de momentos históricos que não podemos negar, que havia sim teses de branqueamento no final do século XIX para início do século XX, como também a situação precária da população negra no pós- abolição, todavia, faltou a problematização desses acontecimentos, do enfoque acerca do que as mulheres negras pensavam sobre isso, elas pensariam de acordo com o que a pintura do espanhol mostra ou seria esse um pensamento apenas da classe dominante? Existiu somente precariedade para população negra, para as mulheres negras? E suas atuações contra as opressões? Não participavam da imprensa negra? Qual a participação das mulheres negras no período Vargas? Como a política trabalhista as contemplavam? E as questões do presente acerca do tratamento desses documentos históricos, como poderiam dialogar com questões sobre racismo e gênero no presente, como poderiam ser mais explorados? O que foi percebido através da GDV, da análise histórica e interseccional é que a imagem realmente serve para ilustrar a tese do , branqueamento no Brasil no início da República, da precarização no pós – abolição e de mais uma na multidão no período Vargas.

Embora, cada um faça uma leitura de acordo com suas realidades e além de existir o professor/a para levantar esses questionamentos, todavia, ressaltamos a importância que um livro também tem, está envolvido em aspectos culturais e ainda a partir de um mercado regulador externo e interno junto as políticas do nosso país, por isso impõe-se o imperativo combate ao racismo estrutural.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria. **Tese** de doutoramento. Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma História do Saber Escolar. Universidade Estadual de São Paulo-USP- São Paulo- SP. 383 p. 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria. **O Saber histórico na sala de aula**. 11.ed.3ª reimpressão- São Paulo: Contexto,2009. – (Repensando o Ensino).

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História e Cidadania**, 9º ano. 3.ed.SP.FTD,2015. BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/2003/10.639. Acesso em: 10 de jul.2020

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica; Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUSC,2004.

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

CRENSHAW, Kimberley. Background paper for the meeting on the gender related aspects of race discrimination. In: **Revista de Luiza Bairos e Claudia de Lima Costa**.Trad. Liane Schnider. 2002.]

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Grã Bretanha. The Women`s Press,Ltda. 1982.Tradução Livre. Plataforma Gueto,2013.

FNDE-Guia dos livros Didáticos-2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld/2020>. Acesso: em 15 de jul.2022

FONSECA, Mariana Bracks. Ginga de Angola; memórias e representações da raíza guerreira na diáspora. **Tese de doutorado**- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.340f.

GATTIJÚNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc, 2004. 252 p.;il; 21 cm. (Coleção Educar)

GONZALEZ, Lélia. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um Feminismo afro-latino-americano**. [1975-1990]. Rio de Janeiro. Zahar.

GONZALO, Abio. **Um Pouco de Teoria sobre Multimodalidade, Semiótica Social e Pedagogia dos Multiletramentos**. CEDU UFAL, versão 5, agosto de 2018.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London:Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké.Trad. J. Araújo Lopes. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Codesria Gender.Volume1, Dakar. 2004.p1-8. Disponível em <https://www.codesria.org/article>.

SANTANA, Ana Lorena dos Santos. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Letramento crítico multimodal na aula de língua materna: o discurso machista em anúncios publicitários veiculados pela internet. – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN-Mossoró-Rio Grande do Norte-RN. 211p. 2019. Disponível em <http://www.uern.br/controledepaginas/profletas-> acesso: em 10 de jul.2020 VIEIRA,

SILVESTRE, Josenia Carminda. **Introdução a multimodalidade. Contribuições da gramática Sistêmico Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social.** Brasília, DF: J. Antunes Vieira. 2015.

VERA,Rodrigues (org) et alli.**Mulheres Negras Resistem: Território, raça/cor e gênero.** São Carlos:Pedro & João Editores,2020.77p.

OUTRAS VOZES: HISTÓRIA ORAL, GÊNERO E ARQUIVOS

Valderiza Almeida Menezes¹

Introdução

Em seu livro “O passado, a memória, o esquecimento”, Paolo Rossi nos diz, em relação ao esquecer que

Os apagamentos não ocorrem apenas na reelaboração dos manuais científicos ou na substituição de novas verdades por proposições antes aceitas como verdadeiras. Não dizem respeito apenas ao crescimento do saber. Mesmo que não tenha existido uma arte do esquecimento [...], há muitos modos de induzir ao esquecimento e muitas razões pela qual se pretende provocá-lo. O “apagar” não tem a ver só com a possibilidade de rever, a transitoriedade, o crescimento, a inserção de verdades parciais em teorias mais articuladas e mais amplas. Apagar também tem a ver com esconder, ocultar, despistar, confundir os vestígios, afastar da verdade, destruir a verdade. (ROSSI, 2010, p. 31-32)

Nesse sentido é que podemos pensar que em cada maneira de escrever a história – e assim, evitar determinados apagamentos – há também uma forma de esquecimento. Este não se dá apenas em um

1. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2020). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2012). Graduada em História pela mesma Universidade (2008). Especialista em Gestão Estratégica de Arquivos (Centro Universitário Ateneu – 2021). Atualmente é professora Auxiliar I (temporária) vinculada ao Departamento de História – Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

sentido de “atualização de conhecimento”. Os esquecimentos não devem ser confundidos com simples falhas da memória: o lembrar é campo de disputa e a “verdade” deve ser entendida como uma construção do vencedor.

Como alerta Rossi (2010, p. 31-32), a memória relaciona-se com o passado, mas também com uma continuidade no futuro (e assim fazem todo sentido as comemorações cívicas e as praças e ruas com nomes de “grandes homens” ou datas “memoráveis”). Assim, acreditamos que o uso da metodologia da história oral pode nos permitir o encontro com “outras verdades” que durante muito tempo foram excluídas da história e consideradas irrelevantes ou menos significantes para o conhecimento histórico.

De acordo com Portelli, os testemunhos orais têm sido utilizados de forma ampla, atualmente, como fonte de informação para as mais variadas situações históricas. Assim como outros documentos, devem ser submetido à análise criteriosa para que se torne possível “recuperar não apenas os aspectos materiais do sucedido como também a atitude do narrador em relação a eventos, à subjetividade, à imaginação e ao desejo, que cada indivíduo investe em relação à história.” (PORTELLI, 1993, p. 41)

Deve-se recordar que não foi sempre assim. Os usos da memória e a história oral, assim como a História do Tempo Presente², sofreram vários ataques. No caso desta última, seus estudos eram vistos com desconfiança pelo paradigma estruturalista dominante na história dos anos 1960-1970. Declarando a necessidade de uma observação retrospectiva acerca das situações históricas, os trabalhos que apresentassem uma proximidade temporal eram rechaçados, pois a objetividade da pesquisa poderia “ficar comprometida” (AMADO, 2006). Quanto ao uso das

2. Desde que foi fundado, o IHTP – Instituto de História do Tempo Presente - lançou várias campanhas para a coleta de testemunhos orais, deixando clara a vinculação entre a História do Tempo Presente e História Oral, bem como a necessária reflexão teórica acerca desta conexão. (DUCLERT, 2002, p. 75).

fontes orais, alegava-se que ao utilizar-se delas o pesquisador obteria não mais que um relato parcial, distorcido e, assim, não confiável.

Ainda que a busca da verdade deva ser a principal regra de todo historiador, como aponta Bédarida (2006, p. 222), sabemos hoje que nenhum documento histórico deve ser tomado como um “portador da verdade”, seja a memória ou um documento dito “oficial”. Ao pesquisar em arquivos coloniais, por exemplo, Stoller (2010) nos diz que poderíamos compreender em maior profundidade o período a que nos propomos analisar se considerássemos além do conteúdo a forma particular dos arquivos. Assim, a autora deixa evidente que devemos tratar o arquivo como objeto e não apenas como fonte (STOLLER, 2010).

Nesse sentido, e traçando um comparativo, assim como a entrevista oral não garantiria a total recuperação de um passado, a fonte documental tradicional (em geral escrita) e tida como oficial também não garantiria, já que a documentação presente no arquivo foi selecionada – em detrimento de outras – o que nos permite entrever configurações de poder particulares (TROUILLOT, 1995). O arquivo deve ser pensado em sua relação com dinâmicas de poderes, distante de uma idealização de objetividade positivista; isso, na prática, deveria inviabilizar uma crítica que pensa as fontes orais em sua exclusividade subjetiva.

O silenciamento e o saber fragmentário que pode advir de um relato também pode ser identificado em um arquivo, seja na já mencionada seleção de acervos ou na ocorrência de sinistros. Como aponta McClintock, a procura do historiador por um passado “real” é uma utopia tanto quanto “a procura de Alice pelo coelho branco, que olha rapidamente o relógio antes de desaparecer. A história está sempre atrasada” (MCCLINTOCK, 2010, p.449).

No que se refere a este aspecto, e dando ênfase a uma visão criativa da memória, Portelli, citado por Alistair Thomson nos diz que “what is really important is that memory is not a passive depository

of facts, but an active process of creation of meanings”.³ Essa visão criativa – ou subjetiva – conforme seguimos apontando neste trabalho, encontra-se não apenas na memória, pensada como fonte; ela localiza-se também no arquivo de documentos tidos como “tradicionais”: assim como a memória não é um depósito de fatos o arquivo tradicional, com seus documentos escritos e oficiais também não o é. Intencionalidades e subjetividades permeiam as fontes tradicionais e atentar para esse aspecto só enriquece a análise documental.

Thomsom também menciona em seus escritos que, durante os anos 1970, em diversas partes do mundo, as “peculiaridades” da História Oral, tais como as possíveis “distorções” passaram a ser vistas não como fraqueza, mas como força e que “one of the most significant shifts in the last twenty-five years of oral history has been this recognition that the so called unreliability of memory might be a resource, rather than a problem, for historical interpretation and reconstruction”.⁴

Nesse sentido, sabe-se que perceber uma certa visão teleológica nos relatos não é algo incomum, assim como a construção de *narrativas ucrônicas*, que falam mais do que o entrevistado gostaria que tivesse acontecido. (PORTELLI, 1993, p. 41). Tais questões devem ser problematizadas e compreendidas como colocações que, se por um lado podem não falar *a verdade*, falaria *da verdade*.⁵

3. “O que é realmente importante é que a memória não é um depósito passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados”. (tradução nossa) (THOMSOM, 1998, p. 585).

4. “Uma das mudanças mais significativas nos últimos vinte e cinco anos da história oral foi o reconhecimento de que a chamada falta de confiabilidade da memória pode ser um recurso, e não um problema, para interpretação e reconstrução histórica.” (tradução nossa). (THOMSOM, 1998, p. 585).

5. Embora Arlete Farge esteja, ao citar Foucault, se referindo aos arquivos oficiais, acreditamos que sua reflexão também seria válida para a nossa discussão, já que conforme estamos discutindo, as entrevistas – assim como os documentos policiais analisados por Farge – não trariam verdades, mas versões que, inclusive, podem ser modificadas dependendo da situação de entrevista. (FARGE, 2009, p. 35).

Uma das possibilidades de utilização da metodologia da História oral está na escuta de sujeitos que, muitas vezes, foram invisibilizados (ainda que algumas vezes seja uma opção ouvir grandes “personalidades” da história, como no caso do acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea – CPDOC – da Fundação Getúlio Vargas). Não é no sentido de alcançar uma “verdade”, ou “preencher lacunas”, que ouvimos as pessoas, mas de escutar minorias, marginalizados e excluídos da história que com as transformações sofridas na disciplina nas últimas décadas⁶ puderam vir para o centro da discussão. É nesse sentido que Duclert aponta que “l’attention portée aux minorités procède [...] de la naissance de l’oral history, qui a ainsi contribué à contester l’histoire académique et suscité le développement d’une très active contre-histoire”.⁷

Além da contribuição para o esclarecimento/valorização de questões subjetivas e pessoais, não se pode deixar de mencionar a relevância dos usos da memória para o coletivo quando se traz para o cerne da discussão as falas subterrâneas que não tiveram a oportunidade de se expressar antes ou que se calaram devido aos traumas trazidos pelo recordar (POLLACK, 1989).

Quanto aos “modos de fazer” entrevistas, pode-se dizer que não há um modelo pronto e acabado. Ao ser questionado sobre qual seria a forma correta de se fazer entrevistas, Alessandro Portelli (1997), por exemplo, apenas respondeu: “ajam com educação”. (PORTELLI, 1997, p. 21) Nesse aspecto parece haver uma concordância entre os historiadores, que entendem que a situação de entrevista pode variar

6. Sem pretender esgotar as contribuições, deve-se destacar a importância da nova história cultural na França, a “história dos de baixo” na historiografia inglesa, a influência da antropologia norte-americana e a micro-história italiana, dentre outros movimentos para a revisão epistemológica que favoreceu o surgimento e alargamento de fontes, objetos e métodos (FIORUCCI, 2010. p. 1).

7. “A atenção prestada às minorias procede [...] do surgimento da história oral, como contribuição principal para contestar a história acadêmica e suscitar o desenvolvimento de uma ativa contra-história.” (Tradução nossa). (DUCLERT, 2002 p. 71).

de acordo com a situação e com a pessoa entrevistada. Nesse sentido, é possível afirmar que

“a crucial recognition among oral historians in recent years - derived in part from anthropology and communication studies, and advanced by feminist researchers - is that the interview is a relationship embedded within particular cultural practices and informed by culturally specific systems and relations of communication. In other words, there is no single “right way” to do an interview, and the “common-sense” approach to interviewing members of a white, male political elite may be entirely inappropriate in other cultural contexts.”⁸

Thomsom acredita que, mesmo dentro de uma mesma sociedade – visto que esta dificilmente será um todo homogêneo – é necessário estar atento às diferenças. A entrevista se dá pela inter-relação de duas subjetividades e, dessa maneira, o gênero, a etnia, a classe e idade devem ser considerados para a análise não apenas do diálogo estabelecido, mas também para compreender possíveis silêncios (THOMSOM, 1998, p. 583).

Verena Alberti (2004) acredita, e aqui concordamos, que o ofício do pesquisador que trabalha com história oral é complicado e curioso: “Já se observou que o que se pede ao entrevistado é muito estranho: que conte sua vida a alguém que mal conhece e ainda por cima diante do gravador” (ALBERTI, 2004, p. 12). Thomsom, por sua vez, não ignora as dificuldades, mas trata aqueles que trabalham com história oral como privilegiados, visto que

8. “um reconhecimento crucial entre os historiadores da oralidade nos últimos anos – derivado em parte de estudos de antropologia e comunicação e promovido por pesquisadores feministas – é que a entrevista é uma relação incorporada a práticas culturais particulares e informada por sistemas e relações de comunicação culturalmente específicos. Em outras palavras, não existe um “caminho certo” único para fazer uma entrevista, e a abordagem de “senso comum” para entrevistar membros de uma elite política masculina branca pode ser totalmente inapropriada em outros contextos culturais.” (Tradução nossa) (THOMSOM, 1998, p. 582).

Oral historians are unique in being able to question their informants, to ask questions that might not have been imagined in the past, and to evoke recollections and understandings that were previously silenced or ignored. We enjoy the pleasures - as well as the considerable challenges - of engaging in active, human relationships in the course of our research⁹ (THOMSOM, 1998, p. 584).

História oral e história das mulheres e das relações de gênero¹⁰

De acordo com Salvatici, a história oral e a história de mulheres têm, desde sua gênese, apresentado aproximações significativas. Ambas têm seus inícios – como ressalta a autora – ligados aos movimentos políticos e sociais dos anos 1960, nos quais pretendia-se tirar histórias da obscuridade:

Historiadores orais buscavam inserir as vozes que faltavam, as dos desfavorecidos, a fim de criar uma nova “história vinda de baixo”, enquanto feministas desejaram demonstrar o papel vital desempenhado por mulheres, no passado e no presente, por meio de uma reconstrução do passado, o que, pela primeira vez, conferiu uma atenção adequada às contribuições femininas. (SALVATICI, 2005, p. 29)

Ainda de acordo com a autora, a publicação *Frontiers: a Journal of Women Studies*, um importante periódico de divulgação feminista dos Estados Unidos, divulgou, ainda em 1977, um número especial acerca

9. Os historiadores orais são únicos pois são capazes de questionar seus informantes, fazer perguntas que podem não ter sido imaginadas no passado e evocar lembranças e entendimentos que antes eram silenciados ou ignorados. Desfrutamos dos prazeres - bem como dos consideráveis desafios - de nos engajarmos em relacionamentos humanos ativos no decorrer de nossa pesquisa. (Tradução nossa).

10. Vale ressaltar que não foi nossa intenção analisar toda a produção referente a esse diálogo, o que seria impossível para os limites deste trabalho. Em nosso artigo optamos por fazer uma apresentação da forma como se deu a aproximação inicial entre História oral e História das mulheres/das relações de gênero e finalizamos com a discussão de dois trabalhos que tocam em pontos semelhantes, apesar de estarem distantes nos recortes temporal e espacial.

da História Oral de mulheres, tendo em vista que o assunto de fato estava se tornando relevante e urgente. De acordo com a publicação, a história das mulheres e a utilização de fontes orais estavam modificando o cenário de pesquisa histórica, ampliando-o e introduzindo novos temas de investigação, que concerniam à esfera privada das mulheres (SALVATICI, 2005, p. 31); a ideia feminista de que o privado é político ganhava espaço na academia.

Contudo, Salvatici discute que se em um primeiro momento houve uma celebração das narrativas de mulheres, por vezes tratando-as acriticamente, a noção de pluralidade, tal como a pensa Hannah Arendt, voltaria-se contra afirmativas abrangentes referentes ao gênero e a memória. A “voz das mulheres” transformou-se em vozes, já que a classe, etnia, religião, região e ocupação deveriam ser consideradas. Em diálogo com Passerini, Salvatici afirma que a conceituação de subjetividade constituiu a maior contribuição que a História das Mulheres ofereceu para os estudos de História Oral.

No artigo intitulado “Gênero ainda é uma categoria útil para a História Oral?” Passerini (2011), por sua vez, retoma o importante ensaio da historiadora Joan Scott, “Gender: a useful category of historical analysis”, publicado em 1986 na *American Historical Review*.¹¹ Falando do caráter relacional da categoria – da impossibilidade de refletir sobre mulheres e homens como entidades separadas – a autora apresenta-nos a definição de gênero segundo Scott. Para esta autora, a categoria “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um modo primário de significar as relações de poder.”

Passerini aponta que o texto de Scott foi lido na Europa no mesmo momento em que alguns países – França, Alemanha, Itália, Grã-Bretanha, dentre outros – desenvolviam a história oral de mulheres.

11. O artigo constitui leitura obrigatória para aqueles que se interessam pelo assunto e também foi traduzido para o português.

Aquele ensaio teria chegado como estímulo para o esforço de várias pesquisadoras que, durante os anos 1970 e 1980, se dedicavam a interpretar as memórias de artesãs, mulheres do campo, operárias ou mulheres de classe média (PASSERINI, 2011, p. 96).

Apesar de não citar os escritos de Scott, Daphne Patai, ao entrevistar 60 mulheres brasileiras no início dos anos 1980, parecia seguir algumas de suas proposições.¹² Vinda dos estudos literários (a autora tem doutorado em Literatura Brasileira), a norte-americana interessou-se pelo Brasil já no final dos anos 1960. Contudo, é apenas nos anos 1980 que decide iniciar uma pesquisa com mulheres brasileiras comuns, ao perceber que, apesar da existência de muitos livros em inglês abordando histórias de vida, nenhum deles referia-se ao Brasil.¹³ Assim, ao conversar com mulheres que moravam em áreas urbanas do nordeste e na cidade do Rio de Janeiro, seu objetivo foi

aprender como as vidas dessas pessoas se apresentavam para elas mesmas e, a partir das histórias de vida tomadas como relatos subjetivos, alcançar uma percepção das limitações culturais e dos caminhos que oferecem estrutura e direcionam as vidas das mulheres no Brasil contemporâneo. (PATAI, 2010, p. 20)

12. É válido ressaltar que atualmente (em publicação do ano de 2010, para sermos mais exatas) a autora diz não mais concordar com muitas das colocações “evidenciadas ou implícitas” em seus artigos escritos durante os anos 1980. Tal afirmativa encontra-se no livro “História oral, feminismo e política” no qual foi feita uma reunião de vários ensaios referentes a diversas épocas de sua trajetória. Em evidente crítica às feministas, Patai afirma que “Hipócritas, sádicas, fofoqueiras, mediocres, desonestas – somos capazes de ser tudo isso, como o é qualquer outro grupo humano.” Alguns de seus livros mais recentes deixam evidente sua nova concepção e intitulam-se *Heterophobia: sexual harassment and the future of feminism* (1998), *Professing feminism: Education and indoctrination in women's studies* (1994, com edição ampliada de 2003) e *What price utopia? Essays on ideological policing, feminism, and academic affairs* (2008). Ainda que, como já foi mencionado, Patai em tempos mais recentes discorde do que escreveu, acreditamos ser interessante apresentar seu trabalho, visto que a autora tratou sobre a relação entre História oral e História das mulheres, tema central deste artigo.

13. O texto a que nos referimos trata-se da tradução da introdução do livro *Brazilian women speak: Contemporary life stories* (1988) (PATAI, 2010).

Em sua escrita, percebemos que Patai não preocupava-se apenas com o gênero, mas com a classe e a raça. Em sua pesquisa ela pôde perceber, por exemplo, que mulheres ricas concederam entrevistas mais longas do que as pobres, que faziam pausas em seus expedientes para poder conversar com a pesquisadora. Além disso, ela aponta, em concordância com outros autores, que mulheres pobres mostravam-se mais abertas para falar de suas vidas, diferente das ricas que teriam uma “persona pública para proteger” (PATAI, 2010, p. 23).

Quanto à raça, Patai apresentou dificuldades para compreender a realidade brasileira, pois, segundo ela, existiam centenas de termos raciais no Brasil e seria impossível traduzi-los para o inglês. Ainda assim, a autora entendeu que raça seria uma questão bastante relevante, fosse relacionada com a classe – negros estavam em pior situação econômica do que brancos – ou com o gênero, já que mulheres negras sofriam (e sofrem, ainda) dupla discriminação.

Dessa maneira, a autora aponta as formas pelas quais foi percebida na situação de entrevista: a amiga, a autoridade, a mulher mais nova, a mulher mais velha, a mulher branca, a exótica, a aliada política. Tais percepções nos deixam entrever o quanto as diferenças e similitudes são importantes para o diálogo estabelecido e como não é apenas o entrevistado aquele a ser analisado.

Quanto à questão da objetividade, Patai, no texto escrito em 1988, nos falou da desconfiança com a qual eram tratados os estudiosos que dedicavam-se a interpretar Histórias de vida. A autora defendia-se assumindo que tratava-se de um “negócio nebuloso – não concebido para agradar os estudiosos preocupados com a exatidão” (PATAI, 2010, p. 41) e expondo sua compreensão de verdade, na qual poderiam existir autocensura e repetições e mesmo “falseamentos intencionais”.

Em nosso entendimento, a questão mais importante levantada por Patai, nos escritos que estamos apresentando, refere-se às questões éticas nas entrevistas. Para a autora, muitas vezes a franqueza está menos presente no pesquisador do que no entrevistado. Ainda que as

pessoas concordem em ser entrevistadas e muitas o façam com satisfação, Patai defendia que

Somos *nós* quem usamos eles em *nossos* projetos. Além disso, quando feita com propósitos profissionais e editoriais, a coleta de narrativas pessoais é, invariavelmente, parte de um negócio econômico. Um aspecto da dificuldade de estabelecer práticas apropriadas para o uso de narrativas pessoais pode consistir precisamente na estranha transformação das regras econômicas normais que tal processo acarreta. Uma pessoa que conta sua própria história pode ser considerada, em termos convencionais, a detentora do material bruto sem o qual o pesquisador profissional não poderia realizar a elaboração do texto. (PATAI, 2010, p. 27. Grifo da autora)

Quanto a esta problemática, acreditamos ser interessante citar Anne McClintock, no capítulo oito de seu livro *Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Para esta autora, a História oral sugere “uma nova teoria da representação da história”, já que permite a produção da história tanto por pessoas simples – mineiros, trabalhadores, prostitutas – quanto pelos “heróis”. O registro da história, nesse sentido, não seria apenas o resultado da luta, mas o próprio lugar da luta (MCCLINTOCK, 2010, p. 449).

Entretanto, a preservação de memórias pode ser vista também como uma “nova tecnologia contestada, de poder histórico”. Ela aponta que histórias construídas a partir das oralidades nem sempre são progressistas e que muitas vezes acabam por perpetuar “a hierarquia entre trabalho mental e manual das sociedades das quais surgem: a hierarquia que organizam aqueles que trabalham e falam diferentemente dos que pensam e escrevem.” (MCCLINTOCK, 2010, p. 450).

Patai e McClintock levantam questões importantes que nos fazem pensar sobre autoria e autoridade – palavras que estariam intimamente ligadas, conforme podemos ver em *Couro Imperial*. Enquanto Patai questiona se não seria válido remunerar as entrevistadas (o que em

nossa opinião ratificaria a visão por ela criticada de entrevista como um “negócio”), McClintock fala do afogamento da autoria múltipla pela autoridade executiva do “historiador” e indaga, porque em um livro que contou com a colaboração de duas mulheres, com a memória de uma delas, apresenta apenas uma autora. Sobre esta última questão vale a pena nos determos um pouco mais.

McClintock analisa, em seu texto, a produção e recepção de um livro escrito no fim dos anos 1970, sob o título africâner de *Die Swerfjare van Poppie Nongena*. Posteriormente o livro foi traduzido para o inglês pela própria autora, Elsa Joubert, uma escritora e mãe africâner branca. O livro, que em inglês chama-se *The long journey of Poppie Nongena*, fez um grande sucesso e o lucro das vendas teria sido dividido entre Joubert e Nongena, nome fictício de uma negra pobre sul-africana que narrou sua história para a escritora. Não temos aqui a intenção de discutir todas as questões levantadas e discutidas por McClintock quando centrou sua atenção naquela publicação. Alguns temas, contudo, aqui nos interessam, visto que dialogam com o assunto deste artigo.

Apesar de ser considerado um escândalo político, por tratar de pobreza, violência doméstica, aborto, trabalho infantil, doença, alcoolismo, despejo, dentre outros temas polêmicos, o livro foi tratado pela crítica em geral como *apolítico*, dentre outras razões porque seria *apenas literatura*¹⁴ ou porque lidava com questões universais, questões de família.

Neste ponto acreditamos ser válido citar os escritos da filósofa Susan Okin, quando esta nos alerta para a visão simplificada que pode-se ter a respeito de uma suposta apartação entre público e privado e que parece ir ao encontro do que afirma McClintock em seu livro: “Nós não podemos entender as esferas ‘públicas’ – o estado do

14. McClintock nos fala da separação entre literatura e política. Segundo a autora, na história ocidental essa apartação ocorre exatamente quando um grande número de mulheres começa a ler e a escrever (MCCLINTOCK, 2010).

mundo do trabalho ou mercado – sem levar em conta o fato de que são generificadas, o fato de que foram construídas sob a afirmação da superioridade e da dominação masculina[...]” (OKIN, 2008, p. 320)

Além disso, em *Couro Imperial*, a pluralidade é destacada em toda a sua importância. A ideia de que Poppie Nongena apresentaria “questões universais” é prontamente rebatida por McClintock, que aponta que os problemas vivenciados por uma negra pobre não são os mesmos vividos por homens e mulheres brancas e nem mesmo por homens negros. Neste aspecto, a análise desta autora assemelha-se às proposições de Passerini, para quem o gênero só seria uma categoria útil para a História Oral se, dentre outras condições “for combinado a outras categorias de diferença, como classe, idade, cultura e religião” (PASSERINI, 2011, p. 106).

Por fim, e voltando à questão da autoria/autoridade, uma forma de minimizar desigualdades ou ao menos apresentar a narrativa como a construção dialógica que é, seria alcançada se os historiadores não ocultassem suas seleções e intervenções bem como seus desconhecimentos –, e se não optassem por preservar “a ‘voz’ dos narradores em sua pureza artificial, enquanto o historiador invisível detém a autoridade executiva.” (MCCLINTOCK, 2010, p. 477).

A etnografia nos ajuda a pensar a esse respeito, quando mostra-se, atualmente, preocupada em representar a autoridade de seus informantes e os processos discursivos como construção:

Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma “outra” realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos. (CLIFFORD, 1998, p. 43)

Acreditamos que o silêncio que se impôs sobre as mulheres durante muito tempo não deve ser visto como um “puro e simples silenciar”. Não se pode fazer uma separação entre o dito e o não dito: mais

válido seria determinar as formas do *não dizer* e como se distribuem os que não podem e os que não podem falar, já que “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 1988, p. 33-34). Assim, a história oral e a história das relações de gênero têm caminhado juntas e buscam tirar histórias e vozes da invisibilidade, diversificando o cenário da pesquisa histórica e desconstruindo uma visão de ser humano universal e abstrato. Os arquivos de fontes orais constituem mais um passo para evitar esquecimentos e silenciamentos.

Arquivos de fontes orais: ordenar e disponibilizar para dirimir silenciamentos

Uma questão que geralmente permeia o trabalho com entrevistas está relacionada a forma, através da qual, podemos retribuir os sujeitos pesquisados, de maneira a agradecer seu fundamental papel para a construção de pesquisas. Para Alessandro Portelli (1997) a maior retribuição não seria a doação de livros, gravações ou de transcrições das entrevistas com saberes que os entrevistados já detém. O “verdadeiro serviço” seria fazer com que suas vozes sejam ouvidas ou, como diz o autor, “levá-las para fora”, para que cheguem a outras pessoas e comunidades (PORTELLI, 1997, p. 31). Acreditamos que os arquivos têm grande importância para pôr em prática tal compromisso.

Em outro escrito – “*Lookin’ for a home – Independent Oral History Archives in Italy*” – Portelli (2006) descreveu as dificuldades em encontrar “um lar” para um rico acervo oral, de entrevistas, música e cultura popular (Portelli pensa uma ampliação de modalidades de fontes orais, onde canções, por exemplo, também teriam espaço). O autor nos fez pensar na hierarquia que ainda pode existir, na prática, entre tipos documentais. Nesse sentido, podemos nos questionar sobre os tipos de documentos que interessam ao poder público. Que documento é tido como “detentor da história e, nesse sentido, como

os arquivos podem promover silenciamentos e esquecimentos? Além disso, como os historiadores e demais pesquisadores que trabalham com entrevistas/história oral estão tratando seus acervos produzidos, como aponta Portelli, na relação dialógica entre entrevistado e historiador? De que maneira poderia ser feita a disponibilização desta documentação?

Alberti nos indicava, em texto escrito em 1999, alguns caminhos para a implementação de instituições, programas e centros de pesquisas que tenham como base a história oral. A autora trouxe a experiência do CPDOC, cujo setor de história oral tinha, à época, 22 anos de existência. Em primeiro lugar, Alberti alertava para a necessidade de se pensar o caráter permanente do programa, o que deve implicar na escolha de um “tema continente”, que marque a linha do acervo e seja abrangente para vários anos de trabalho. É necessário, porém, ficar atento na escolha deste tema, de forma a evitar duplicidade de acervo com outras instituições (ALBERTI, 1999, p. 32-33).

Em relação à realização das entrevistas, a autora nos diz que é preciso considerar que, em um acervo, as entrevistas serão consultadas por outros pesquisadores, tornando necessário não focar apenas em questões direcionadas para nossas pesquisas. Ainda que não saibamos qual será o interesse de outros futuros pesquisadores ao consultar esta documentação, o mínimo de contextualização se faz necessário:

Assim, devemos reservar um espaço da entrevista para dados biográficos que situem o entrevistado no contexto estudado: informações sobre suas origens familiares, sua cidade natal, sua socialização e formação escolar, a escolha da profissão, enfim, dados que ajudem o pesquisador do futuro a saber quem fala e de que perspectiva fala. (ALBERTI, 1999, p. 33)

Deve-se ainda definir de que forma ocorrerá a divulgação do acervo (através de catálogo ou base de dados, por exemplo) e se as entrevistas serão abertas à consulta na forma de escuta ou por transcrição. Essas determinações, por sua vez, serão importantes para que

se possa pensar a composição dos integrantes da equipe de trabalho; de acordo com Alberti, estes serão, evidentemente, os pesquisadores.

A equipe de trabalho definirá o tema continente – que deixará evidente o caráter permanente do programa – bem como será responsável por selecionar pesquisados e entrevista-los. Eles devem ter formação adequada de forma a dialogar com o tema maior e com os assuntos que serão introduzidos nas entrevistas. A experiência do CPDOC faz com que a autora defenda a ideia de uma equipe multidisciplinar e o alerta para que a equipe seja composta por pessoas que “saibam ouvir e respeitar o outro” (ALBERTI, 1999, p. 34) não deve ser desconsiderada.

A autora acredita que as entrevistas devem ser realizadas por dois pesquisadores. Isso visa a garantir uma boa condução da entrevista – atentando inclusive para a eliminação de interferências e barulhos –, anotações sobre trechos pouco compreensíveis/audíveis e consultas aos roteiros quando necessário. Pode ser preciso, ainda, contratar especialistas em alguns assuntos específicos para contribuir na realização das entrevistas, assim como contar com o trabalho de um técnico de som para assegurar a boa qualidade dos áudios e sua conservação. Caso o acervo seja disponibilizado para o público de forma transcrita, há que se pensar em profissionais que farão esse trabalho e sua conferência.

Pensando ainda a forma de disponibilização do acervo é interessante citar os escritos de Michael Frisch (2016) que ressalta a necessidade de “colocar o ‘oral’ de volta na história oral”, recentralizando os áudios/ vídeos e modificando um quadro que teria tornado as gravações “inacessíveis e subutilizadas”, com as transcrições ocupando espaço privilegiado e “original” na pesquisa. Tal colocação nos faz pensar nos benefícios desta retomada para uma maior apreensão de tons, silêncios e reticências durante o diálogo.

Voltando ao texto de Alberti, é interessante perceber que no momento em que escrevia – final dos anos 1990 – ela questionava-se sobre qual seria o melhor suporte para as fontes orais e se as fitas magnéticas

analógicas estariam dando lugar aos suportes digitais. A própria autora responde, acreditando ser a resposta evidente: era um período de transição. Hoje podemos dizer que o suporte digital já ocupou o lugar das fitas e o fato dos documentos sonoros e audiovisuais não poderem ser consultados sem o intermédio de um equipamento específico traz problemas para que tais fontes sejam examinadas¹⁵.

Ao pensarmos um arquivo para fontes orais a partir de uma perspectiva de gênero e de história das mulheres, nos questionamos sobre qual seria o melhor “tema continente” para um programa de história oral com esse viés. Os escritos de Michelle Perrot nos fizeram pensar sobre o sujeito mulher e o “silêncio nos arquivos”, quando a autora aponta que “no teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra”, já que a narrativa histórica tradicional lhes daria pouco espaço, pois privilegia a cena pública onde elas apareceriam pouco (vale ressaltar que Perrot centra seu texto no século XIX, quando esta concepção fazia mais sentido, visto que no século XX as mulheres ganharam a cena pública). Além disso, constituindo um “olhar de homens sobre homens”, os arquivos públicos calariam mulheres, o que nos faz mais uma vez pensar sobre relações de poder na constituição de acervos.

A autora aponta ainda que as formas de registro das mulheres vinculam-se à sua condição e ao espaço que ela ocupa na sociedade. Ela nos diz que “[...] ao menos para as mulheres de outrora e para o que resta do passado nas mulheres de hoje (e que não é pouco), é uma memória do privado, voltada para a família e para o íntimo, aos quais elas estão de certa forma relegadas por convenção e posição” (PERROT, 2005, p. 39) e que a história oral seria uma “revanche das mulheres” (PERROT, 2005, p. 40). Devido a sua maior expectativa de vida, as mulheres seriam mais pesquisadas e falariam de questões sobre as quais os homens seriam “mudos”: para Perrot, a memória masculina

15. Não foi nossa intenção – no curto espaço deste artigo – discutir essa passagem/mudança de suporte, ainda que esta seja uma questão importante nos dias atuais.

seria “atrofiada” para falar sobre si mesmo. Os homens considerariam essas questões negligenciáveis – pois contrárias à honra viril – e deixariam tal empreitada para as companheiras.

Com base na discussão empreendida por Perrot, é lícito questionar se um programa de história oral com o tema continente “Histórias do privado”, apesar de ouvir mulheres e valorizar suas memórias não estaria reafirmando uma posição delas enquanto responsáveis e limitadas a esta esfera. Contudo, compreendemos – como já discutimos – que a concepção dessas duas esferas como opostas e totalmente apartadas é problemática e deve ser questionada. Assim, é preciso não perder de vista que a história se faz cotidianamente e público e privado se influenciam mutuamente.

Em relação à preservação de fontes orais, aponta Verena Alberti que é comum que se discuta sobre a construção da narrativa e da memória, assim como a relação com o entrevistado. Contudo, raramente o cuidado com o acervo é debatido, algo problemático, visto que o tratamento garante a longevidade do acervo e a sua adequada consulta. (ALBERTI, 2005, p. 8) De início, é possível dizer que os documentos orais – e aqui estamos nos referindo às fitas magnéticas – merecem cuidados similares a outros gêneros documentais. É necessário atentar para agentes físicos, químicos, biológicos e humanos que podem vir a degradar os acervos.

Em relação aos documentos digitais – ou nato digitais –, Jorge Phelipe de Abreu aponta que a constituição de arquivos neste formato pode ter suas vantagens na produção, transmissão e acesso, mas é problemático por implicar em documentos sensíveis que tendem à “rápida obsolescência tecnológica e à fragilidade do suporte” (ABREU, 2017, p. 16). Para o autor, questões como proveniência, confiabilidade e autenticidade – visto que arquivos em ambientes digitais estariam mais suscetíveis a manipulações – tem se mostrado como desafios à teoria arquivística. De início, é necessário pensar em um repositório digital confiável em que os materiais digitais serão gerenciados

pelo tempo que for necessário (ABREU, 2017); esse é o ponto de partida para garantir preservação e acessibilidade à documentação.

Considerações finais

Verena Alberti aponta, e neste trabalho concordamos, que de nada adianta um acervo “mudo”, ou seja, que possui um conteúdo “desconhecido e irrecuperável”. Nesse sentido, o tratamento das documentações orais é fundamental para sua preservação e disponibilização. (ALBERTI, 2005, p. 9). Ao pensarmos e defendermos a constituição de arquivos de acervos orais, temos que ter em mente, assim como a autora, que gravações não identificadas são “mudas” e não contribuem em nada para a escrita da história. O trabalho com entrevistas orais não se resume à gravação e é preciso pensar no depois, elaborando instrumentos de consulta e ferramentas de busca.

Subverter hierarquias, escutando sujeitos antes desconsiderados, é uma das principais virtudes da metodologia da história oral. A possibilidade da criação de arquivos para a guarda e acesso de entrevistas orais traz reflexões sobre o quanto tal metodologia pode viabilizar a superação de um discurso hegemônico, se considerarmos os sujeitos que podem ser ouvidos e a natureza dialógica das entrevistas. O papel do pesquisador – ressaltamos novamente – não pode ser minimizado, visto que orienta objetivos, mostrando-se na forma através da qual se conduz a gravação.

Pensar a urgência de garantir a guarda e acesso de documentos orais construídos em relação dialógica entre pesquisador/a e sujeitos invisibilizados/silenciados – no caso deste trabalho, em específico, as mulheres – nos remete à necessidade de dar a este acervo um acesso físico e conceitual. É necessário pensar em possibilidades que extrapolam os objetivos de uma pesquisa localizada e imediata, pensando em sua apropriação pela sociedade. É a partir do reconhecimento da importância desses sujeitos que se pode minorar silenciamentos e propiciar a constituição de “lares” para essas vozes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jorge Phelipe Lira de. **Existir em bits**: gênese e processamento do arquivo nato digital de Rodrigo de Souza Leão e seus desafios à teoria arquivística. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Documentos e Arquivos) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- ALBERTI, Verena. História oral e arquivos. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Arquivos, patrimônio e memória**: trajetórias e perspectivas. São Paulo: UNESP: FAPESP, 1999. pp. 31-39.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 2ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**. Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6712/1505.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 out 2022.
- AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral. Apresentação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.). **Usos e abusos da História Oral. Apresentação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organização de José Reginaldo Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- DUCLERT, Vincent. Archives orales e recherche contemporaine – une histoire en cours. In: **Sociétés & Représentations** 2002/1 (nº 13), p. 69-86.
- FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FIORUCCI, Rodolfo. História oral, memória, história. In: **Revista História em reflexão**. Vol. 4. n. 8 – UFGD. Dourados, jul/dez 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, I: a vontade de saber. 15ª ed. Tradução Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R. de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. In: **Estudos feministas**. Florianópolis, v. 16, nº 2. p. 305-332, maio-agosto/2008.

PASSERINI, Luisa. **A memória entre a política e a emoção**. São Paulo: Letra e voz, 2011. (Coleção Ideias).

PATAI, Daphne. Construindo um eu: uma história oral de mulheres brasileiras. In: **História oral, feminismo e política**. Tradução de Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. In: PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, nº3, 1989, pp. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos: memória e possíveis mundos dos trabalhadores. In: **Projeto História**, São Paulo (10) dez 1993. pp. 41- 58.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História: Revista de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP** (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, nº 15, p. 13-50, 1997.

PORTELLI, Alessandro. "Lookin' for a Home: Independent Oral History Archives in Italy" in Francis X. Blouin Jr. and William G. Rosenberg, eds. **Archives, documentation, and institutions of social memory: essays from the Sawyer Seminar**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006; pp. 219-224.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**. Seis ensaios da história das ideias. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SALVATICI, Silvia. **Memórias de gênero: Reflexões sobre a história oral de mulheres**. História Oral. V. 8, nº1, pp. 29-42. jan-jun, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez. 1995.

STOLLER, Ann Laura. "Archivos coloniales y el arte de gobernar", *Revista Colombiana de Antropología*, Volume 46 (2), julho-dezembro, 2010, pp. 465-496.

THOMSON, Alistair. Fifty Years On: An International Perspective on Oral History. In: **The Journal of American History**. Vol. 85. N° 2, sep. 1998. pp.581-595.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press, 1995.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN

Leonardo Cândido Rolim¹

Marcos Daniel Rosa de Freitas²

Introdução

Os profissionais docentes, assim como várias outras profissões foram beneficiadas com os avanços da tecnologia nos últimos anos. Porém, a partir disso, podemos perceber que o professor, e aqui vamos dar um foco ao historiador, precisa buscar novas metodologias de trabalho que possam fazer com que alunos se tornem cidadão críticos, como pede a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) atualmente, e que a partir disso, passem a entender a história como o resultado de ações humanas, onde cada integrante de uma sociedade é um agente histórico inserido em grupos sociais que criam e

1. Professor Ajunto (Nível III – Classe III) - Departamento de História (Campus Central) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte desde 2017. É docente permanente do Pro-História/UERN vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”. Atua na graduação em História lecionando nas áreas de Teoria e Metodologia da História, História do Brasil Colonial e Arquivologia Histórica. Tem projeto de pesquisa na área de História do Brasil Colonial e de extensão nas áreas de Educação Patrimonial e Patrimônio Documental (Arquivos Institucionais e Privados).

2. Professor de História na Rede Privada de Ensino Básico, Graduado em História pela UERN, Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN e atualmente mestrando em Ensino de História (Pro-História) na UERN.

produzem um sentido histórico específico, para além da consciência individual. É importante demarcar que a sociedade não é soma das partes de um todo, mas sim um corpo coletivo maior que a soma dos indivíduos.

Michel de Certeau chama a atenção para a importância da relação entre prática, e aqui podemos falar da prática docente, com discussões teóricas, que muitas vezes são evitadas por professores, por vários fatores, mas podemos citar entre eles a falta de preparo suficiente para trabalhar dessa forma em sala de aula:

Em História, uma prática sem teoria desemboca necessariamente, mais dia menos dia, no dogmatismo de “valores eternos” ou na apologia de um “intemporal”. A suspeita não poderia, pois, entender-se a toda análise teórica (2002, p. 66).

Muitas vezes essa falta de preparo dos docentes em trabalhar com teoria da história em sala de aula é resultante do distanciamento existente entre a universidade e a educação básica. Sobre esse assunto, Uyguaciara Velôso Castelo Branco afirma em “A difícil arte de ensinar e fazer história” que é necessária uma articulação entre esses níveis para que o ensino de história não acabe entrando naquilo que ficou conhecido popularmente como educação bancária (FREIRE, 1998), mas sim em um ensino de história de forma crítica, que possa despertar questionamentos durante as discussões em sala de aula. A autora acrescenta:

Para sair da mera transmissão e reprodução de conhecimentos, a definição de universidade passa a considerar como fundamental a articulação pesquisa-ensino-extensão, ou seja, que a socialização do conhecimento esteja em via direta associada à sua produção teórico-metodológica e à sua aplicabilidade social, política e cultural, transformando a realidade e fazendo sentido à experiência (CASTELO BRANCO, 2004, p. 30).

A utilização de lugares de memória, unindo o ensino de história com a educação patrimonial em museus, memoriais, bibliotecas,

arquivos é uma possibilidade para que sejam trabalhados com os alunos vários conceitos que são de fundamental importância para essa formação cidadã crítica. Com isso, será oportunizado aos alunos a possibilidade de começar a compreender quais foram os processos e personagens históricos do passado responsáveis pela conjuntura na qual este se encontra inserido. Esses lugares de memória, onde podemos considerá-los como difusores da cultura e do conhecimento, acabam sendo espaços cujo papel atual abrange funções que vão além de preservar e disseminar a informação: desempenham uma importante função tanto na preservação, quanto na construção da memória e do patrimônio de uma sociedade, onde a memória se cristaliza e se refugia neste momento particular da história, contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo.

Os espaços de memória que aqui serão utilizados como ferramentas para o ensino de história por meio da educação patrimonial, além de serem espaços de conservação, são também lugares de perpetuação do patrimônio intelectual, literário e artístico dos membros de uma sociedade, comunidade, portanto, “não se constituem unicamente em local para reviver o passado onde se depositam os estratos das inscrições passadas, mas, constitui-se em espaço dialético de aspecto imaterial que dá sentido e profundidade às práticas de reflexão e interpretação a partir das heranças intelectuais” (BRAZ; HOLANDA; FERREIRA, 2012, p. 11).

No término da pesquisa será proposto a confecção de um material pedagógico que possa contribuir com o ensino de história e a educação patrimonial. Particularmente nessa pesquisa, serão abordados os lugares de memória da cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Cidade defensora de um discurso pioneiro nas conquistas do voto feminino e abolição da escravatura. O produto sugerido será uma cartilha que apresente alguns dos espaços de memória da cidade que podem ser visitados por professores e alunos sendo, dessa forma,

alternativas para ser empregada a metodologia da educação patrimonial ao longo das práticas docentes no ensino básico.

Educação Patrimonial: a integração entre o saber escolar e os lugares de memória

A educação patrimonial é uma entre várias metodologias que podem auxiliar o ensino de história no alcance de seus objetivos estipulados pela BNCC. Almir Félix Batista de Oliveira, ao abordar sobre educação patrimonial considera que de acordo com o Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN), o patrimônio cultural pode e deve ser utilizado por todos que compõem nossa sociedade, sejam na condição de crianças, jovens ou adultos, como fonte para o conhecimento, tanto individual quanto coletivo, sobre o nosso passado, sobre nossas tradições, capacitando-nos para que possamos ser capazes de usufruir e valorizar nossa herança cultural. Não se tratando, portanto, apenas de uma atividade para alunos matriculados em instituições de ensino, mas sim para todos aqueles que compõem a sociedade. Diante disso, podemos afirmar que educação patrimonial é de fundamental importância para o ensino de história. De acordo com Maria de Lourdes Pereira Horta, a educação patrimonial

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (1999, p. 6).

O caráter educativo do patrimônio cultural pode ser pensado quando a educação patrimonial é usada para demonstrar as relações de permanências e mudanças ou de semelhanças e diferenças entre sociedades localizadas em temporalidades diferentes, bem como em múltiplos espaços, quanto à forma de pensar, de agir, de produção de um saber, de construir, de habitar, de alimentar, de vestir etc. Almir Oliveira ao abordar sobre a educação patrimonial, traz a reflexão que esse aspecto educativo do patrimônio pode ser um dos garantidores da construção de uma cidadania plena, que inclusive é um dos pontos objetivados pela BNCC:

Que façam com que esses grupos possam, com as próprias mãos, guiar seus destinos como cidadãos comprometidos com seu passado. Nessa perspectiva é que podemos falar da utilização do patrimônio cultural, intermediado pela metodologia da educação patrimonial na sala de aula de história, geografia, matemática, português, pois, além desse potencial educativo, outra característica da metodologia é sua utilização de forma interdisciplinar, de forma compartilhada de saberes a serem usufruídos, proporcionando uma educação dos sentidos, do olhar, do sentir, do ouvir, permitindo assim uma sensibilização patrimonial que garanta sentidos de preservação e de pertencimento desse patrimônio em relação à comunidade da qual ele faz parte (OLIVEIRA, 2019, p. 100-101).

Para Maria Cecília Londres Fonseca (2005, p. 43), “a escola cumpre muito precária e limitadamente uma de suas funções principais, que é a de formar cidadãos com uma base cultural comum, e onde o hábito de consumo de bens culturais é incrivelmente restrito”. Vê-se então, a necessidade de buscar práticas educativas em parceria com outros espaços que visem suprir essa carência. Em muitas cidades vemos a ausência de políticas públicas que busquem unir escolas, bibliotecas, museus, arquivos nesse processo de aprendizagem. A escola acaba sendo responsabilizada por essas funções, enquanto os outros espaços muitas vezes são mal administrados pelos seus responsáveis e

raramente utilizados pela população local, que desconhecem o sentido histórico e acabam não se reconhecendo naqueles espaços.

A cidade de Mossoró/RN é defensora de um discurso que prega o pioneirismo da abolição da escravatura, voto feminino, a resistência à invasão do bando de Lampião no ano de 1927, além do seu poder econômico no oeste potiguar, como por exemplo, a extração de petróleo e produção de sal. Em vários pontos da cidade existem lugares de memória que foram preservados desde a época de seus respectivos eventos abordados, construídos com o objetivo de fortalecer essa imagem de cidade forte no meio do sertão potiguar. Atualmente, não existe de forma atuante uma política patrimonial por parte da prefeitura que busque a interação desses espaços com as escolas de ensino básico. Esse trabalho vem então ressaltar a potencialidade da educação patrimonial em contribuir de forma muito relevante para a democratização da cultura e ao acesso à informação, para a incorporação do patrimônio por toda a sociedade, e para a formação desses cidadãos capazes de se reconhecer como parte desse patrimônio histórico-cultural.

Margarida Dias Oliveira reafirma a necessidade dessa interação da escola com outros ambientes, como os museus e arquivos, além da utilização de outros tipos de objetos que possam servir de fontes históricas e que possam contribuir com o ensino de história. No artigo O ensino de história, a memória e o patrimônio cultural, a autora pontua que

O ensino e a pesquisa podem ser exercidos em lugares tradicionais, como as instituições escolares e centros de pesquisa, mas também em espaços ressignificados pela problematização do conhecimento histórico, como os museus, arquivos, memoriais, faz-se fundamental, ainda, refletir sobre a atuação dos profissionais de história em espaços abertos com as tecnologias da informação desde os jornais impressos e rádios, passando pelo cinema, televisão e a internet (OLIVEIRA, 2009, p. 125).

Isso nos ajuda a entender que em todos os espaços, a atuação docente, e nesse caso especificamente, o professor de história pode desenvolver

práticas tanto no âmbito da pesquisa, quanto no ensino. Por meio desse elo entre ensino e pesquisa desenvolvido nas práticas metodológicas do professor, poderá ser construído conhecimento histórico, a fim de fornecer subsídios para elaboração de artigos, documentários, filmes, peças teatrais, sites que possam inclusive ser divulgados, por meio de exposições, produzindo materiais didáticos como resultado das práticas desenvolvidas.

Ao trabalhar com a educação patrimonial, professores e alunos terão acesso a vários tipos de patrimônios, cada um deles com sua carga simbólica. Ainda nos cursos de graduação, é percebido que é muito comum ter discentes com uma visão muito naturalizada de patrimônio cultural e memória como sinônimo de história. A associação de patrimônio ao que é antigo é bastante recorrente. Faz-se necessário então um esforço para que ocorra a desnaturalização do patrimônio, por meio de uma reflexão sobre a relação com a escrita da história e os interesses sobre construção de memórias.

Podemos dizer que patrimônio cultural é o conjunto de bens materiais e imateriais construídos e apropriados pelo homem ao longo do tempo com suas características únicas particulares. Olgário Paulo Vogt (2008) afirma que patrimônio cultural é o conjunto de todos os bens materiais ou imateriais, que são considerados de interesse e de relevância para a permanência e a identificação da cultura da humanidade, de uma nação, de um grupo étnico ou de um grupo social específico, constituindo-se dessa maneira em uma herança do passado com o qual os homens do presente convivem e a qual pretendem transmitir às gerações futuras.

O fazer historiográfico e o Ensino de História

O trabalho de educação patrimonial busca, segundo Maria de Lourdes Pereira Horta (2000), levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens e propiciando a

geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de educação cultural. Por meio da história local, o aluno poderá apoderar-se das referências culturais que lhe permitem conhecer melhor sua região e, talvez, interessar-se mais por esta história geral que lhe parece, muitas vezes, demasiado austera e afastada do seu meio.

É de fundamental importância que o ensino de história possa utilizar da educação patrimonial, vista que essa além de ser essencial para a preservação e a legitimação do patrimônio público pertencente a uma cidade, estado e nação, está relacionada diretamente com a formação dos cidadãos, com o exercício da cidadania, da democratização e apropriação da cultura, na qual o patrimônio está inserido. Na visão de Castelo Branco,

Ensinar compreende não apenas a socialização do conhecimento historicamente acumulado, mas principalmente o processo de tornar o aluno partícipe da produção desse conhecimento, dando-lhe ferramentas importantes e necessárias à execução dessa tarefa (2004, p. 30).

Por meio dessa prática pedagógica, pode-se estimular durante as aulas que os alunos busquem compreender o que Michel de Certeau (2002) chama de lugar social na história. Em sua obra *A Escrita da História*, o autor francês aponta que toda pesquisa historiográfica é articulada com seu lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Portanto, esse vínculo acaba implicando em uma elaboração de discurso influenciado por esses determinantes. As informações que chegam até nós são, de certa forma, imposições ligadas a privilégios, enraizadas em determinadas particularidades. Os métodos para os quais são produzidos esses discursos são instaurados em função deste lugar social, que acaba delineando interesses que são propostos e organizados nos questionamentos e afirmações de cada discurso. Partindo desse apontamento, podemos propor desde aulas que envolvam a educação patrimonial ou mesmo durante uma explicação sobre determinado assunto do livro didático, onde o professor possa inclusive,

trabalhar com alguma fonte histórica em sala de aula, possibilitar que o aluno consiga ver que tudo aquilo possui o seu lugar social, percebendo as possíveis influências que estão por trás das informações contidas naquele material, e assim compreender que as verdades contidas ali são submetidas algumas particularidades muitas vezes impostas, privilegiando alguns, excluindo ou dando menor relevância a outros. Pois, toda interpretação provocada dentro do ensino de história, ao contato com as fontes históricas de suas mais variadas formas, onde cada uma delas trazem consigo discursos sobre um passado, depende de um sistema de referência, que remeta à subjetividade do autor.

Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2019) discute a forma como o professor pode trabalhar, utilizando como linguagem metafórica uma comparação entre o trabalhador fabril e o artesão. O professor de história, não pode enxergar o processo de ensino aprendizagem como se fosse um sistema de produção fabril taylorista/fordista. O profissional docente deve trabalhar em sala de aula como um artesão, que se utiliza dos materiais disponíveis em seu local de trabalho adaptado com o contexto em que ele próprio e os demais ao seu redor estão inseridos.

Assim como cada obra feita por um artesão, cada aula ministrada por um professor, possui sua particularidade. O ensino de história não pode ser tratado como algo repetitivo, prática bastante comum em um passado não tão distante em nossa história. Em governos autoritários como o de Getúlio Vargas (1930-1945) e durante a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), o ensino de história era estruturado com o objetivo de exaltar os principais eventos históricos e heróis nacionais considerados por aqueles que estavam a frente dos principais cargos diretivos de nosso sistema educacional. Nos últimos anos surgiram e continuam surgindo novas discussões relacionadas a metodologias do ensino de história, buscando dessa maneira uma formação cidadã crítica, capaz de possibilitar ao aluno que o mesmo se torne um cidadão consciente de seu papel na sociedade e dos fatores que

acabam influenciando nossas relações humanas no tempo. Atualmente é possível a execução de atividades dinâmicas durante o processo de ensino-aprendizagem, que possa despertar nos indivíduos problematizações sobre os assuntos, com base nas fontes que são trabalhadas em sala de aula, de acordo com cada contexto em que aquela aula específica esteja ocorrendo. Porém, para que o docente se torne um bom profissional e atenda essa expectativa, é preciso tempo, preparo, prática, estudo, exercitar a relação entre teoria e metodologia para que com isso, passe a ser um bom “artesão”. Sabemos que diante dos desafios diários da prática docente, muitos professores acabam se distanciando dos ambientes acadêmicos, onde se fazem presentes maiores discussões acerca de sua área de formação. Faz-se necessária a diminuição desse distanciamento entre sala de aula da rede básica de ensino e o ensino superior. Para que com isso, o professor de história jamais perca de vista o seu papel enquanto historiador, um profissional “artesão da historiografia” no seu papel de professor e de pesquisador. Para Albuquerque Júnior,

O fazer historiográfico não se aprende apenas nos bancos escolares, não se aprende apenas ouvindo ou lendo como se deve fazer, não se aprende lendo manuais de metodologia ou de técnicas de pesquisa. A formação do historiador tem que ter uma dimensão prática, tem que ser tomada como o que me parece ser o aprendizado de uma arte, de um artesanato, o aprendizado de um saber fazer que exige treinamento, realização e repetição das tarefas, permanente crítica e aperfeiçoamento daquilo que faz, a busca de uma virtuosidade, de uma destreza manual e intelectual. A historiografia exige o exercitar da imaginação, da capacidade de estabelecer conexões entre os estilos do passado, de preencher as lacunas entre os eventos, necessita do exercício da capacidade de ficcionalizar, de instruir articulações naquilo que só nos chega em pedaços (2019, p. 33).

Durante a prática docente, é preciso encarar como a história trata os elementos naturais para os transformar em um ambiente cultural, como faz ascender à simbolização literária as transformações que

se efetuam na relação de uma sociedade com a sua natureza. O professor de história precisa estar sempre que possível buscando manter contato com discussões teóricas com o intuito de fazer com que não só ele, mas seus alunos possam problematizar cada vez mais os assuntos que são trabalhados diariamente em sala de aula e que a partir disso, levem esses questionamentos para outros espaços na sociedade. Entender que o que é produzido foi submetido a algumas condições que acabaram controlando o resultado de seu discurso:

A escrita da história permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magisterial (CERTEAU, 2002, p. 95).

Tomando como base para a discussão, o ensino de história, por meio da relação teórico-metodológica objetivando a formação crítica cidadã dos alunos, abordaremos sobre a educação patrimonial e o ensino de história local como práticas que podem ser utilizadas pelo profissional docente, trabalhando com eventos históricos específicos de um determinado lugar e a partir disso dar suporte teórico para que os alunos consigam questionar sobre outros assuntos, outros lugares, outros contextos.

A memória enquanto objeto no/do Ensino de História

Com o intuito de continuar abordando sobre o potencial educativo de espaços como museus, memoriais, bibliotecas, arquivos para o ensino de história, faz-se necessária uma discussão teórica para entendermos o porquê desses estabelecimentos são muitas vezes denominados de lugares de memória, sendo assim necessário conhecer e compreender o que se entende por memória. Em seu livro *História e Memória*, Jacques Le Goff caracteriza memória como:

Fenômeno individual e psicológico, a memória liga-se também à vida social. Esta varia em função da presença ou da ausência da escrita e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado, produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história, acumular objetos. A apreensão da memória depende desse modo do ambiente social e político: trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo (2013, p. 387).

Como um objeto de atenção do Estado, que interfere na forma como as memórias são construídas e perpetuadas, podemos entender, portanto, que existem práticas para uma construção da memória coletiva por meio de grupos que dominam ou dominavam sociedades política e culturalmente. É o caso por exemplo de grupos políticos que por muitos anos conseguem se manter no poder, fazendo uso de discursos que exaltem suas ações enquanto lideranças políticas, muitas vezes buscando rememorar antigos familiares e membros do mesmo grupo político no passado, que deixaram um legado relevante para grande parte da população daquele lugar em específico, podendo ser cidade, estado ou país. Por isso a importância de visitar e problematizar lugares de memória, com o objetivo de entendermos de que modo e por quem determinados eventos ou personagens históricos foram inseridos para compor a memória coletiva de uma determinada sociedade. A utilização/manipulação da memória coletiva ocorre muitas vezes por meio de datas comemorativas que visem recordar algum acontecimento com o objetivo de exaltar personagens ou eventos de determinada sociedade. Jacques Le Goff aponta, que isso já é uma prática utilizada como instrumento de governo desde a Revolução Francesa de 1789 e tal prática foi se expandindo com o passar dos anos:

A partir de meados do século XIX, aproximadamente, uma nova vaga estuária, uma nova civilização da inscrição (monumentos, placas de paredes, placas comemorativas nas casas de mortos ilustres) submerge as

nações europeias. Grande domínio em que a política, a sensibilidade e o folclore misturam-se e que espera os seus historiadores (2013, p. 424).

Desde então é desencadeada uma nova “onda” que causa a criação de diversos arquivos nacionais no continente europeu e posteriormente o surgimento de grandes museus. Para Jacques Le Goff, a história dita “nova”, passa a se esforçar por criar uma história científica a partir da memória coletiva, podendo ser interpretada como uma “revolução da memória” fazendo-a cumprir alguns eixos fundamentais. O autor de *História e Memória* afirma que acontece uma fermentação da história a partir do estudo dos lugares de memória coletiva:

Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história. Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se devem procurar não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva; Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória (LE GOFF, 2013, p. 433).

A problematização desses lugares de memória irá permitir encontrar esses verdadeiros lugares da história, como aponta Le Goff, ao buscar compreender os denominadores dessa memória coletiva e quais usos fazer a partir dela. A partir do que foi exposto, podemos perceber a importância do entendimento da memória coletiva e seus usos nas sociedades.

A memória coletiva ainda segundo Le Goff (2013, p. 435), passa a fazer parte de grandes questões tanto de sociedades já desenvolvidas quanto daqueles que ainda estão em vias de desenvolvimento, sendo então das classes dominantes e das classes dominadas, “lutando, todas,

pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.” Essa memória passa então a ser não só uma conquista, mas também um instrumento e um objeto de poder. Essa mesma memória, alimentada pela história procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2013, p. 437).

Por essa razão, a relação entre o ensino de história e a utilização de lugares de memória se faz necessária para que os alunos, enquanto cidadãos em formação, possam compreender de que maneira, ou de acordo com quais interesses foram construídas as memórias coletivas a que estamos subordinados e como podem ser construídas outras memórias que dê reconhecimento a quem está subordinado.

Uma intenção: proposta de cartilha para a Educação Patrimonial em Mossoró/RN

A intenção dessa pesquisa, além de discutir e enfatizar a importância e as possibilidades que podem ser proporcionadas pela educação patrimonial no ensino básico, é também poder contribuir com sugestões que promovam essa aproximação entre o espaço educacional tido como tradicional, que são as escolas, e os lugares de memória que estão presentes na cidade. Analisando experiências e produtos pedagógicos que já foram desenvolvidos em outros projetos de outras cidades, surgiu a ideia de confeccionar uma cartilha que aborde conceitos fundamentais na área da educação patrimonial e história da cidade de Mossoró/RN, fazendo com que o aluno possa compreender a importância daquela atividade estar sendo colocada em prática por seu professor.

Essa discussão de cunho teórico será feita de forma sucinta, na introdução da cartilha, para que possa ser compreendido por todos os envolvidos na aula, tanto alunos como professores de suas respectivas séries. Em seguida, durante as demais páginas dessa cartilha, apontar aspectos culturais, econômicos e históricos da cidade de Mossoró/

RN, e finalmente em suas últimas páginas, apresentar um roteiro que sirva de guia para visitação aos principais lugares de memória do município, haja vista que esses espaços são constantemente esquecidos por gestões políticas municipais e estaduais, resultando no já abordado distanciamento existente entre as escolas e esses espaços, perpetuando uma lacuna que deveria ser preenchida pela educação patrimonial e o ensino de história local como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a confecção dessa cartilha, serão utilizados recortes e citações de textos da área de educação patrimonial e ensino de história local, tendo sempre como suporte outros trabalhos que já produziram esse tipo de produto em outras cidades, como é o caso de Aracati/CE, por exemplo, que produziu uma cartilha abordando sobre os principais lugares de memória da cidade que fazem parte de seu patrimônio histórico material. Ao falar especificamente sobre Mossoró e seus respectivos espaços de memória, serão analisados textos produzidos por pesquisadores que trabalharam com esse recorte espacial, podendo ser utilizado também fontes iconográficas para um exercício de comparação das temporalidades para todos que visitem esses espaços.

Nessa cartilha, pretende-se abordar sobre os lugares de memória na cidade de Mossoró, abordando os aspectos culturais, econômicos e históricos da segunda maior cidade do Estado do Rio Grande do Norte. Serão inseridos nesse roteiro a Estação Ferroviária Eliseu Ventania ³, conhecida por Estação das Artes, lugar que hoje é realizado o

3. A antiga estação ferroviária de Mossoró que esteve ativa durante os anos 1915-1989 atualmente é um espaço aberto que recebe eventos festivos e comerciais e recebe o nome do ex-professor Eliseu de Oliveira Viana, nascido em Pirpirituba, em solo Paraibano no ano de 1890. Viveu em Mossoró entre os anos 1914-1928, era professor formado pela Escola Normal de Natal (1911) e advogado pela Faculdade de Direito do Ceará (1921). Foi o primeiro diretor da Escola Normal de Mossoró, onde exerceu, também, o cargo de professor. Além disso, era escritor, jornalista, teatrólogo, fundador de grêmios cívicos e entidades literárias e esportistas. Durante sua vida, Eliseu também exerceu o ofício de promotor público do Estado de Minas Gerais por muitos anos. Faleceu em 1960, na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais.

Mossoró Cidade Junina, mas que durante os anos de 1915 à 1989 funcionou como estação ferroviária da cidade, contribuindo para o escoamento de produtos que eram produzidos em Mossoró e toda a região oeste potiguar. É no prédio da Estação das Artes que fica sediado também o Museu do Petróleo, feito pela Petrobrás com o objetivo de narrar a história da luta dos mossoroenses na busca pelo “ouro preto” em suas terras, chegando a ser descoberto em 1979 no lugar em que hoje fica sediado o Hotel Thermas de Mossoró. Mossoró já chegou a ser, durante as décadas de 1990 e início de 2010, a maior produtora de petróleo em atividades terrestre no Brasil, fato que acabou alimentando, por meio da construção do imaginário popular e também de propagandas de governos, boas expectativas de moradores da cidade por muitos anos em relação à geração de empregos, melhorias econômicas que a atividade petrolífera poderia trazer para Mossoró e os mossoroenses, influenciando na formação escolar de crianças, adolescentes e adultos que tinham pretensões em trabalhar na área.

Não podemos falar da história de Mossoró sem abordar a invasão do bando de Lampião no ano de 1927, quando os mossoroenses resistiram às ameaças dos cangaceiros e com suas armas e barricadas montadas no centro da cidade conseguiram expulsar Virgulino Ferreira e seus capangas, chegando inclusive a atingir, prender e assassinar um dos principais aliados de Lampião, o cangaceiro Jararaca, que foi sepultado na cidade de Mossoró⁴. Então, para trabalhar essa temática, pretende-se inserir na cartilha o Memorial da Resistência, a Igreja de São Vicente e a antiga casa do prefeito, onde hoje funciona a sede da Prefeitura Municipal de

4. Durante a Primeira República o Cangaço foi um movimento liderado por cangaceiros que passavam por cidades nordestinas com o objetivo de conseguir recursos para seu bando. No caso específico de Mossoró, Lampião e seus subordinados fizeram de refém o então gerente do Banco do Brasil e pediram recompensa ao prefeito de Mossoró, o Cel. Rodolfo Fernandes, pela liberdade do refém, além de polpar o conflito armado na cidade de Mossoró. O prefeito se negou a pagar a recompensa, desafiou Lampião e junto com parte da população mossoroense armada, conseguiram expulsar o bando de Lampião da cidade, além de atingir, prender e assassinar Jararaca, um dos principais cangaceiros que faziam parte daquele bando.

Mossoró. O Memorial da Resistência conta com detalhes sobre o fato histórico ocorrido na cidade, abordando questões políticas, econômicas e culturais da região, além de abordar sobre o que foi o cangaço na primeira metade do século XX no sertão brasileiro.

A Igreja de São Vicente, inaugurada em 1919, e a antiga casa do prefeito foram palcos do conflito. Nas paredes da igreja ainda é possível visualizar os lugares em que os tiros atingiram a construção religiosa da cidade, enquanto a casa do prefeito serviu de lugar estratégico para o confronto, com a visão privilegiada da parte superior da residência, além das barricadas montadas à frente da casa, protegendo os chamados resistentes, responsáveis por expulsar o bando de Lampião na cidade de Mossoró.

O Cemitério São Sebastião, localizado no centro da cidade é também um lugar de memória referente ao ataque do bando de Lampião em Mossoró, pois é lá onde está sepultado os restos mortais do cangaceiro Jararaca, que fora atingido, preso e assassinado pelos policiais de Mossoró em 1927, ano da invasão do bando de Lampião na cidade. O assassinato e o sepultamento daquele cangaceiro feito pelas mãos de mossoroenses tinha como objetivo criar um desfecho para a história que posteriormente iria contribuir na construção do imaginário de Mossoró como uma cidade de resistência. Até hoje seu túmulo é um lugar que atrai milhares de pessoas, principalmente durante o Dia de Finados, pois foi construída uma narrativa sobre o cangaceiro enquanto uma pessoa de resistência que enfrentava todas as injustiças e desigualdades presentes no sertão nordestino durante a primeira metade do século XX (FALCÃO, 2013).

Outras temáticas presentes na história de Mossoró que não podem ser ignoradas ao trabalhar com educação patrimonial, é a abolição da escravidão e primeiro voto feminino. Grupos que faziam parte da elite política e intelectual, como a Família Rosado, antiga oligarquia que governou a cidade por muitos anos e que ainda hoje membros dessa mesma família se fazem presentes no cenário político do município

e do estado do Rio Grande do Norte, passaram a defender o discurso que Mossoró foi o primeiro município brasileiro a acabar com a escravidão no Brasil no dia 30 de setembro de 1883, enquanto a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel abolindo a escravidão do Brasil só fora feita em 1888. Além disso, esses mesmos grupos pregam também o discurso de pioneirismo do voto feminino no Brasil. A professora Celina Guimarães Viana é considerada a primeira eleitora brasileira por ter votado no dia 5 de abril de 1928, enquanto o voto feminino só fora instituído no ano de 1932 durante governo de Getúlio Vargas ⁵, modificando o Código Eleitoral Brasileiro. Para abordar sobre essas temáticas, apontamos o Museu Municipal Lauro da Escóssia, espaço que aborda vários outros assuntos da história de Mossoró, mas que apresenta aos seus visitantes detalhes de como se deu o processo abolicionista mossoroense ⁶, e o pioneirismo do voto feminino apresentando Celina Guimarães Viana como a primeira eleitora do Brasil.

Acreditamos que com a visita dos lugares de memória aqui citados, acompanhados por professores, utilizando a cartilha sugerida, os alunos vão poder perceber o processo histórico da cidade na qual são residentes, e a partir disso, poder compreender quais foram os fatores que acabaram contribuindo na construção da sociedade em que eles estão inseridos, conhecendo os aspectos históricos, econômicos e culturais que marcaram o passado e ainda o presente na cidade de Mossoró.

Com isso, abre-se a possibilidade de atender a orientação da Base Nacional Comum Curricular que cita a utilização da Educação Patrimonial

5. Todas as restrições ao voto feminino foram retiradas quando da publicação do Código eleitoral em 24 de fevereiro de 1932. Com a publicação do Decreto nº 21.076, foi instituído no Brasil a Justiça Eleitoral, o voto secreto e o voto feminino nacional.

6. A ideia de Mossoró libertar os escravos surgiu a partir de uma homenagem prestada pela maçonaria a Romualdo Lopes Galvão, líder da política e do comércio local em 1883. A proposta tomou força com o apoio popular e naquele mesmo ano, foi instalada, na Câmara Municipal, a “Sociedade Libertadora Mossoroense”. A Sociedade estabeleceu como meta libertar os 86 escravos que viviam na cidade. Foi instituído então o dia 30 de setembro para que todos os escravos fossem libertos

enquanto prática pedagógica para a formação crítica de cidadãos no Brasil a partir do ensino fundamental.

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (BRASIL. BNCC, 2017, p. 404).

A relação do ensino de história com a educação patrimonial portanto, é de suma importância para que desde o ensino fundamental os alunos possam identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados, e posteriormente promover momentos em que esses discentes possam analisar mudanças e permanências por meio desses espaços.

Considerações finais

Sabemos que trabalhar com a história é uma tarefa que exige comprometimento daqueles que se submetem para tal. E no caso específico do professor da rede básica de ensino, essa função acaba tendo algumas particularidades que acabam exigindo cada vez mais empenho por parte do historiador que não quer ser visto como um professor que não possua interesse em abordar as diversas possibilidades metodológicas do ensino de história, e sim um profissional que busca levar para os seus alunos uma prática de ensino que estimule o pensar crítico, que se percebam enquanto agentes históricos e ativos na sociedade na qual estão inseridos. Vimos que para isso ser alcançado, é preciso preparo, planejamento, prática, repetições, efetuar a

relação da teoria da história com a metodologia de ensino. A partir disso, vemos o quão é importante que o professor evite a distância da academia, das produções e dos eventos acadêmicos. Ao longo desse trabalho foi citado um exemplo de material pedagógico que pode ser confeccionado e utilizado por professores e alunos da educação básica de ensino ao trabalhar com patrimônio cultural, como sugere a BNCC. Por se tratar de uma proposta metodológica, não é possível aqui fazer apontamentos sobre possíveis experiências e seus êxitos. Trata-se de uma possibilidade de formulação para o ensino crítico.

Aqui trabalhamos com a ideia do professor artesão, que busca produzir de acordo com as ferramentas disponíveis e coloca sua particularidade em cada atividade desenvolvida, onde aqui especificamos como proposta a educação patrimonial, o estudo da história local e a problematização das construções de memória. Atividades que podem instigar alunos a problematizar conceitos fundamentais para a compreensão de determinados eventos históricos, possibilitando discussões teóricas no ambiente escolar envolvendo professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, podendo dessa forma criar condições para facilitar a efetivação da formação crítica cidadã.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRAZ, Márcia Ivo; HOLANDA, Cínthia Maria Silva de; FERREIRA, Marilucy da Silva. *O documento e os lugares de memória: protagonistas na perpetuação da memória social*. In: **Anais... ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 13., 2012, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. *A difícil arte de ensinar e fazer história*. In FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina (orgs.). **A Formação do Historiador: tradições e descobertas**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

FALCÃO, Marcílio Lima. **Jararaca**: Memória e esquecimento nas narrativas sobre um cangaceiro de Lampião em Mossoró. Mossoró: UERN, 2013.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2.ed.rev.ampli. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC – Iphan, 2005. P.43.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

HORTA, M.L.P., GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Fundamentos da educação patrimonial*. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n.27, p.25-35, jan.-jun.2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7^o ed. Revista – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

OLIVEIRA, Almir Félix. *Educação Patrimonial*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O ensino de História, a memória e o patrimônio cultural*. **HISTÓRIA & ENSINO** (UEL), v. 15, p. 119-130, 2009.

VOGT, Olgário Paulo. *Patrimônio cultural: um conceito em construção*. **MÉTIS: história & cultura** – v. 7, n. 13, p. 13-31, jan./jun. 2008.

HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO DOCUMENTAL E ARQUIVOS UNIVERSITÁRIOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO E A EXTENSÃO

Leonardo Cândido Rolim¹

Introdução

A discussão empreendida aqui compreende uma dupla tentativa: em primeiro lugar, visa contribuir para o entendimento do debate acerca dos repositórios documentais das universidades; e, em segundo lugar, mira dimensionar possibilidades de educação patrimonial a partir desses repositórios. Isto é, o objetivo deste trabalho é compreender o patrimônio documental universitário como fundamento de possíveis construções de narrativas históricas problematizadas a partir das percepções do campo da Educação para o Patrimônio Cultural e na perspectiva da História Local.

Partimos da ideia de que se faz mais do que necessário referenciar socialmente as instituições universitárias e evidenciar a identificação

1. Professor Ajusto (Nível III – Classe III) - Departamento de História (Campus Central) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte desde 2017. É docente permanente do Proff-História/UERN vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória”. Atua na graduação em História lecionando nas áreas de Teoria e Metodologia da História, História do Brasil Colonial e Arquivologia Histórica. Tem projeto de pesquisa na área de História do Brasil Colonial e de extensão nas áreas de Educação Patrimonial e Patrimônio Documental (Arquivos Institucionais e Privados).

entre sociedade/universidade que supere a visão limitada de espaço de ensino/aprendizagem e, no máximo, de pesquisas científicas. Cada vez mais, a Extensão Universitária ganha destaque como base de respaldo da universidade perante a sociedade. Mais do que ensino e pesquisa, é de extensão que trata este artigo.

Para o melhor desenvolvimento da argumentação, dividimos em três partes o texto. Na primeira parte, será discutido o papel dos arquivos e das universidades em escalas distintas, mas principalmente quando o arquivo é universitário. Na segunda parte, abordaremos o tema da Educação Patrimonial como fundamento de cidadania e o papel tanto dos arquivos quanto das universidades na promoção de projetos que situem essas instituições como pertencentes àquela comunidade, àquele bairro, àquela cidade. Na terceira e última parte, evidenciaremos as possibilidades de produção de História Local por meio dos documentos depositados nos arquivos universitários e, a partir da agregação de acervos, a construção de Centros de Memória Local.

A recente ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil concedeu às universidades papel de destaque após décadas de crises e desafios de manutenção. Instituições de Ensino Superior públicas e privadas receberam, por pelo menos uma década (2007-2016), um volume de investimentos estatais que fizeram das universidades, centros universitários e faculdades elementos cotidianos de jovens e adultos brasileiros.

É evidente que o acesso às instituições gerou um processo de identificação não só nos estudantes, mas também na comunidade do entorno, no caso de cidades grandes, e na própria sociedade munícipe no caso de cidades médias e pequenas. Ou seja, a universidade transformou-se em referência geográfica, social e afetiva dos cidadãos, pois ela própria, a partir de seu papel social, tem como dever proporcionar a conscientização cidadã.

O antropólogo e educador Darcy Ribeiro, artífice e primeiro reitor da Universidade de Brasília, sintetizou a missão criadora da universidade:

Dominando e ampliando o patrimônio humano do saber e das artes em todas as suas formas, como condição indispensável ao exercício desta função, a universidade incorpora à sociedade a que serve todo o esforço da interpretação humana. E lhe agrega as expressões de criatividade cultural de seu povo, para capacitá-la a realizar suas potencialidades de progresso e, dessa maneira, integrar-se, como uma nação autônoma, à civilização de seu tempo (1969, p. 46).

Dessa forma, a universidade deve apresentar-se como entidade atuante, não aguardando dentro de seus muros a sociedade procurá-la, mas externando suas possibilidades de intervenção social, política, econômica e cultural. Tal atitude é fundamental tanto para sua existência enquanto instituição quanto para sua resistência aos ataques que, de tempos em tempos, assolam os agentes e o espaço universitário.

Em outra instância, os arquivos também passaram por mudanças substanciais ao longo da mesma temporalidade. Exemplos disso são: a publicação da Norma Brasileira de Descrição Arquivística em 2007 e o esforço de divulgação do Arquivo Nacional entre entidades estaduais e municipais; o grande projeto Memórias Reveladas que interligou Arquivo Nacional, arquivos estaduais e universidades; e a promulgação da Lei de Acesso à Informação (LAI) em 2011. Organização, descrição e acesso são três das mais importantes funções arquivísticas que ficam evidenciadas a partir das três iniciativas mencionadas. Para Heloisa Bellotto,

Os arquivos constituem essencialmente fontes de informação. Eles resultam da acumulação estruturada e orgânica de documentos erados ou reunidos por instituições públicas ou privadas no exercício das funções e atividades que comprovam e justificam sua existência. Esses documentos são conservados quanto ao seu teor está em vigor/vigência, por razões administrativas e/ou jurídico-legais, podendo ser eliminados se o seu valor se restringir àquele uso primário (o relacionado ao motivo de sua produção) ou, sendo documento de valor permanente, vir a

constituir elemento documental dentro dos arquivos permanentes, comumente conhecidos como históricos (2017, p. 71).

Destarte, entendemos que os arquivos são necessariamente partes constitutivas das instituições e desempenham papel muito importante em sua organicidade. Isto é, a gestão arquivística sistemática potencializa o desempenho das diversas funções institucionais. É fundamental, portanto, pensar o papel do arquivo e dos arquivistas desde o início do ciclo de vida da informação arquivística, ainda no arquivo corrente, passando pelos arquivos intermediários e chegando ao permanente, respeitando os prazos de descarte e guarda, além dos protocolos de seleção, higienização, organização e descrição.

Diante da relevância social da universidade e da função essencial que os arquivos têm nas instituições, é importante refletir sobre o papel que os arquivos universitários podem (e devem) desempenhar. Como já dissemos, a universidade torna-se referência para a comunidade em que atua e, por consequência, reflete uma parte da(s) história(s) daquela população. Ou seja, nos arquivos universitários estão depositadas fontes para história da educação, da ciência, do trabalho, da cultura e do que mais os/as historiadores/as quiserem se os acervos estiverem disponíveis e as questões históricas forem bem postas.

Nesse sentido, cabe explicitar que entendemos a Universidade com funções além daquelas evidenciadas por Darcy Ribeiro. A divulgação e aplicação do conhecimento, extrapolando o ensino e a pesquisa e atuando comunitária e socialmente, expande quase ilimitadamente o extramuros acadêmico. A percepção de que ações extensionistas garantem à Universidade fundamentos para sua atuação junto à comunidade acadêmica e não acadêmica rege a chamada curricularização da Extensão, regulamentada pela Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com essa Resolução, Extensão Universitária

(...) é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, p. 1-2).

Portanto, é a partir de projetos extensionistas que, interna e externamente, a Universidade constrói seu vínculo social mais forte, pois a interação com Ensino e Pesquisa dá à Extensão o papel de mostrar e oferecer à comunidade sua produção científica e intelectual. A obrigatoriedade de 10% da carga horária de qualquer curso ser dedicado à Extensão, apenas regulamenta uma realidade crescente nas universidades que é a participação de seus discentes e servidores (docentes e técnicos) em ações que colocam a infraestrutura da universidade à disposição daqueles que a sustentam com seus impostos. No caso dos arquivos universitários não seria diferente, pois, sendo repositórios do patrimônio documental institucional, são também detentores de parte considerável do patrimônio histórico e cultural da sociedade.

Educação Patrimonial em Arquivos e Universidades

As discussões sistemáticas que fundamentam as práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil se iniciaram na década de 1930. No contexto de reforma administrativa promovida no início de 1937 pelo presidente Getúlio Vargas, destacamos a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), no âmbito do Ministério da Educação e Saúde (MES) dirigido por Gustavo Capanema. Na década de 1920, o debate público que envolveu figuras proeminentes do modernismo, apontava para a superação de tudo que era considerado arcaico. Ou seja, a implantação da República e o fim da escravidão apontavam para o novo e a necessidade urgente

da nação brasileira de civilizar-se. Associou-se, então, modernidade à nacionalidade e nos anos 1930,

(...) as disputas estéticas foram incorporadas às malhas do Estado, marcado por forte nacionalismo. Foram então implementadas instituições e normas de controle social sob a ideologia do Estado tutor e protetor, e, com a criação do Sphan, institucionalizaram-se as ações de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional (CHUVA, 2012, p. 71).

Desde a criação do SPHAN (hoje IPHAN) em 1937, várias foram as políticas implementadas no intuito de preservar o patrimônio cultural no Brasil e foi reconhecida a importância do patrimônio imaterial ou intangível. No entanto, apenas em 1983, durante o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis, é introduzida a expressão Educação Patrimonial inspirada no modelo da *heritage education*, desenvolvido na Inglaterra. Mais de uma década depois, em 1996, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro publicam o Guia Básico de Educação Patrimonial, que se tornou o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN durante a década passada (FLORÊNCIO, 2020). Ou seja, a reflexão institucional no âmbito do IPHAN sobre Educação Patrimonial tem pouco mais de duas décadas de existência.

Nesse tempo decorrido, a idealização e a implementação das políticas de Educação Patrimonial ficaram, basicamente, sob responsabilidade de Museus, Escolas e órgãos especiais criados para esse fim. Poucas vezes as instituições arquivísticas são lembradas como espaços de educação patrimonial. De acordo com Ivana Parrela,

Os arquivos demoraram a encontrar seu espaço no debate sobre patrimônio cultural e cultura, mesmo sendo até hoje a área da cultura nas administrações públicas aquela que abriga grande parte das instituições arquivísticas do País. Isso, de certo modo, explica também o reduzido

debate conceitual sobre os usos da metodologia de Educação Patrimonial nos arquivos (PARRELA, 2015, p. 108).

Ou seja, mesmo frequentado por centenas de pesquisadores das áreas de História, Antropologia, Sociologia, Arquitetura, Geografia, Direito etc., os arquivos passaram décadas relegados à condição de repositório de documentos que serviam apenas àqueles que o procuravam intencionalmente, desconsiderando que ele também é um lugar de memória (NORA, 1993) que pode servir à Educação Patrimonial se for entendido como espaço de práticas culturais, pois

Os diferentes contextos culturais em que as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante, porque tudo é aprendido por meio dos pares que convivem nesses contextos. Dessa maneira, não somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas também os problemas e as situações para os quais eles foram criados. Assim, a mediação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio de modos culturais de agir e pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo (FLORENCIO, 2020, p. 21).

Nesse sentido, as instituições arquivísticas que possuem acervos de interesse público, no caso de órgãos públicos, ou que queriam fazer de seu arquivo um atrativo para o consumo de seus produtos ou serviços, no caso de empresas privadas, podem buscar ações culturais que envolvam a Educação Patrimonial e assim contribuir com a compreensão sobre a importância da preservação do patrimônio artístico e cultural do país.

Como sabemos, os arquivos possuem funções básicas que giram em torno da organização, seleção, conservação e acesso de informações contidas nos documentos. Tais atividades servem, evidentemente, às atividades primárias das instituições, mas que, se efetivamente forem cumpridas, também beneficiam as funções secundárias de

promoção da cidadania, do direito, da pesquisa científica e do acesso à cultura. Podem partir do arquivo ações culturais como peças teatrais com conteúdo histórico baseados na documentação depositada, exposições de plantas e mapas históricos dos bairros e da cidade, aulas públicas sobre a importância do patrimônio documental etc. Para Heloísa Bellotto,

A participação progressiva dos arquivos na ação cultural reverte-se da possibilidade de uma aprendizagem da história e de uma tomada de consciência das identidades comunitárias, por parte das populações menos letradas, pelo conhecimento das tradições, do patrimônio arquitetônico e da história local de forma lúdica e prazerosa. Tudo pode ser apreendido nas exposições nos espetáculos cênicos, nos contatos entre escola e arquivo, nas publicações e projetos de cunho cultural e na cooperação com museus e bibliotecas, no sentido de proporcionar cultura e lazer cultural à comunidade (BELLOTTO, 2014, p. 134).

Também a universidade tem o papel de fomentar e preservar o patrimônio artístico e cultural, utilizando a ferramenta da Educação Patrimonial, pois é ela própria um patrimônio arquitetônico que abriga patrimônios diversos: intelectual, científico, documental, político, econômico e social. Muitos podem ser os pontos de partida dentro da universidade: arquivo permanente, centro de memória, biblioteca central, museu universitário, departamento acadêmicos de História, Ciência da Informação etc. Independente da origem, importa o esforço de transformar espaços da universidade em incentivadores da Educação Patrimonial. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), um grupo de professores do Departamento de Ciências da Informação levou a cabo, em parceria com outros setores, um importante projeto de memória institucional relacionando memória, identidade e cultura material, conseguindo maior visibilidade e valorização dos bens patrimoniais tanto pelos gestores e pela comunidade interna quanto pela comunidade externa:

Esses objetos, travestidos de caráter cultural e social passaram a ter, não só o acesso facilitado pelas comunidades, como também um maior entendimento sobre a importância da preservação desse patrimônio para a memória institucional. Para a comunidade externa, esse patrimônio pode representar que houve um reconhecimento cultural e científico da instituição e, por conseguinte, para a compreensão sociocultural da cidade, em que se insere. Em última instância, este estudo contribui com ações, exposições, publicações e outras que venham a promover uma melhor percepção histórico-temporal dos eventos ou acontecimentos, que são lembrados por meio dos objetos e coleções históricas, que por sua vez contribuem para a educação patrimonial, num sentido mais amplo, na medida em que esses fazem parte da trajetória de conhecimento, saberes e da memória da comunidade interna e externa (PRADO; COSTA; GRACIOSO, 2017, p. 175-176).

Dessa forma, o projeto conseguiu utilizar bens patrimoniais da própria UFSCar para sensibilizar as comunidades interna e externa sobre a importância da manutenção da Universidade e da preservação de seus patrimônios. Sobre iniciativas desse porte, Sônia Florêncio ressalta que “dessa forma é possível a identificação e fortalecimento dos vínculos das comunidades com o seu patrimônio cultural, o que pode potencializar a articulação de ações educativas de valorização e proteção do patrimônio cultural” (2012, p. 26).

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco o professor e historiador Ricardo Pacheco, do curso de Pedagogia, promoveu no final da década de 2000, o projeto de extensão e pesquisa “Memorial da UFRPE: Educação, Memória e Patrimônio Histórico” que teve como objetivos “potencializar as ações da equipe de trabalho do Memorial, dar utilização plena ao acervo documental e aos recursos materiais já disponíveis em sua sede e buscar parcerias para novas iniciativas voltas à pesquisa” (PACHECO, 2017, p. 101). Fundado no ano de 1990 o Memorial da UFRPE teve sua sede restaurada em 2005, mas no espaço não funcionava nenhum tipo de projeto de Educação Patrimonial. Ao refletir sobre os resultados do projeto, o professor Ricardo Pacheco afirma que

O fortalecimento do Memorial da UFRPE como espaço de memória voltado para reflexão-ação sobre as relações entre educação, memória e patrimônio histórico – às vésperas do centenário desta universidade ocorrido em 2012 – respondeu a essa multiplicidade de tarefas institucionais. Ao investigar seu acervo, a equipe de trabalho do Memorial da UFRPE se comportou como um grupo de pesquisa que investiga as representações sociais constitutivas da identidade coletiva da comunidade acadêmica, identificando as forças em disputa. Ao divulgar essa memória social, atuou como grupo de educadores que difunde representações sobre o passado as quais reafirmam identidades sociais e o papel da universidade como instituição de ensino vinculada ao seu tempo-espço social (2017, p. 107).

As questões colocadas pelo autor reforçam o papel da universidade enquanto instituição promotora da preservação do patrimônio e preocupada com a Educação Patrimonial enquanto política preservacionista, mas marcam um ponto importante nesta discussão: o papel dos arquivistas, historiadores, museólogos, bibliotecários e demais profissionais da informação na mediação cultural nos arquivos.

É importante dizer que, durante décadas, a arquivologia clássica viu com desconfiança e até mesmo rejeitou um pretensão papel mediador que ultrapassasse as funções básicas desempenhadas por profissionais de arquivo. Ou seja, o papel dos profissionais seria conceder o acesso, mas sem de forma alguma agir conscientemente sobre as políticas de acesso. Aos arquivistas estava relegado um papel técnico de respeito aos procedimentos e normais adotados nas instituições (ZAMARATTO; CAVALCANTE, 2020). No entanto, correntes renovadas do pensamento arquivístico se colocam contrárias a estes preceitos, contestando a neutralidade do arquivista e incentivando a reflexão sobre a necessidade de atuação direta do profissional sobre os princípios e métodos adotados. De acordo com Ana Flávia Zamaratto e Luciana Cavalcante,

(...) na era da pós-custodialidade, o documento arquivístico deixa de ser visto como um subproduto imparcial e neutro das atividades administrativas institucionalizadas, com vistas a identificar sua natureza e todos

os sujeitos e contextos envolvidos em sua produção. O foco passa a ser aquilo que está fora dos documentos – seu contexto de criação – de onde emerge uma visão macro dos processos documentais (2020, p. 466).

Destarte, o papel do profissional da informação nos arquivos universitários muda completamente de escala. Conhecer o fluxo do documento no sistema de arquivo da instituição é importante, mas para a mediação da informação arquivística é fundamental entender os contextos: de produção da documentação, de preparação dos instrumentos de pesquisa, de elaboração do Plano de Classificação e da Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos, de surgimento e construção da instituição etc. O domínio desses contextos dinamiza a gestão da informação e embasa a atuação direta nas políticas arquivísticas. Para Marco Antônio de Almeida,

A ideia de mediação envolve coisas muito diferentes entre si, que abarcam desde as velhas concepções de “atendimento ao usuário”, passando pela atividade de um agente cultural em uma dada instituição – museu, biblioteca, arquivo, centro cultural – até a construção de produtos destinados a introduzir o público num determinado universo de informações e vivências (arte, educação, ecologia, por exemplo), chegando à elaboração de políticas de capacitação ou de acesso às tecnologias de informação e comunicação etc. (2008, p. 3).

Dessa forma, é preciso uma verdadeira tomada de consciência pelos gestores da importância do investimento em contratação e capacitação de pessoal na área de gestão da informação (arquivistas, historiadores, bibliotecários etc.). Com recursos humanos especializados e conscientes de sua atuação direta nas políticas educativas no campo do Patrimônio Histórico a universidade poderá se tornar agente difusora de projetos e experiências exitosas, pois sua diversidade de áreas a credencia para formar robustas redes de pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido, Sônia Florêncio aponta que

Outro fator importante para o sucesso das ações educativas de preservação e valorização do patrimônio cultural é o estabelecimento de vínculos entre políticas públicas de patrimônio às de cultura, turismo cultural, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas, favorecendo, então, o intercâmbio de ferramentas educativas de modo a enriquecer o processo pedagógico inerente a elas (2012, p. 26).

A partir desse apontamento, é preciso refletir sobre a necessidade de ampliar horizontes e desobrigar o arquivo universitário de parte dessas funções secundários ou, pelo menos, criar no âmbito desse setor um espaço específico para o desempenho das atividades de mediação cultural e Educação Patrimonial: o Centro de Memória.

Centros de Memória Local: cidadania e mediação cultural

Na conjuntura subsequente aos desastrosos acontecimentos da primeira metade do século XX – como as grandes guerras mundiais, a ascensão dos regimes totalitários, o holocausto, os difíceis movimentos de independência dos países africanos, entre outros – as memórias coletivas (nacionais, comunitárias, étnicas, etc.) ficaram cada vez mais evidentes e necessárias, tornando-se objetos de investigação e de investimento por parte de instituições públicas e privadas. Arquivos, bibliotecas e museus tiveram seu papel de guarda, conservação e divulgação de documentos colocados à prova diante da crescente demanda de historiadores, antropólogos, sociólogos, etc. No Brasil, como já apontamos, ganhou força a questão das identidades, com recentes novos recortes, mas sem perder a referência ao pertencimento nacional. Segundo Márcia Chuva,

A predominância das ideias fundadoras acerca da unidade nacional deu lugar à diversidade cultural como a fala legítima na atualidade, fruto de longos processos de construção democrática, por meio de novas redes, dos movimentos sociais e de redirecionamento das tensões globais. (...).

O mundo do patrimônio mergulhou no universo particular das identidades locais e das singularidades, que dialogam com o nacional, extrapolam esse recorte e, ao mesmo tempo, vivem a ambiguidade de estarem contidos nele (2012, p. 73).

Podemos dizer que, a partir dos anos 1980, o surgimento de um novo modelo de instituição atendeu demandas contemporâneas que arquivos, bibliotecas e museus não poderiam cumprir. Os arquivos têm um papel administração que é fundamental, as bibliotecas possuem importante função de guarda e consulta e aos museus compete guardar, conservar e expor tematicamente seu acervo. É evidente que arquivos podem possuir bibliotecas, que museus possuem arquivos e que bibliotecas tenham pequenas exposições. No entanto, são os Centros de Documentação que conseguem, sem pretensão de abarcar plenamente as funções de três importantes instituições, ter papel administrativo, guardar, dar consulta e expor documentos diversos sobre instituições, comunidades, etnias etc. Para Ana Maria Camargo e Silvana Goulart, esses vários elementos

(...) passam a conviver no centro de memória, formando um acervo que, além de ostentar aspectos próprios às modalidades de custódia exercidas por arquivos, bibliotecas e museus, operam ainda outro tipo de amálgama: colocam, no mesmo plano, dados, informações e arrazoados que possam concorrer, cada qual à sua maneira e em diferentes escalas, para a produção de conhecimento úteis à instituição (2015, p. 54-55).

Dessa forma, é importante evidenciar que o/a bibliotecário/a, o/a arquivista e o/a historiador/a responsável(is) pela custódia de um acervo participe de forma ativa da mediação da informação arquivística e, consequentemente, da construção do conhecimento, pois ela “dá-se individualmente, embora, necessariamente, na relação com o mundo. Dessa forma, o conhecimento é individual e coletivo; o ser humano é um indivíduo, mas dependente dos outros e do mundo” (FADEL, 2010, p. 18).

Ou seja, se pensarmos o profissional da informação como produtor de catálogos, índices, inventários e demais instrumentos de busca que podem ter um maior ou menor nível de descrição arquivística e ainda como aqueles que optam por qual (ou quais) acervo(s) organizar, catalogar e descrever, devemos entendê-los no papel fundamental de mediador das informações contidas nos acervos sob custódia institucional. O exercício da mediação e da gestão da informação deve ser contínuo, pois seus usos pelos pesquisadores geram o conhecimento, entendido como “(...) um processo contínuo, o que indica que a cada vez que um novo conhecimento é gerado, explicitado e compartilhado, sua internalização pelas pessoas da instituição produz um novo conhecimento que, por sua vez, é inserido na mesma espiral” (SANTOS, 2013, p. 195).

Cabe destacar, como já dissemos, que na atual conjuntura é fundamental atuar não apenas na guarda e conservação dos acervos documentais. Dar a ver tais acervos e incentivar o contato com os documentos de arquivo é também estimular o exercício da cidadania. Os mediadores da informação arquivística não devem, como no passado, aguardar seus clientes nos antigos casarões que, geralmente, abrigam nossas instituições arquivísticas. Entendemos que “a informação é insumo para qualquer fazer, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito empresarial. A geração de ‘novo’ conhecimento somente é possível quando a informação é apropriada pelo indivíduo, por meio do estabelecimento de relações cognitivas” (FADEL, 2010, p. 14) e que a apropriação da informação só poderá ser eficaz quando mediada por agentes preparados e conscientes de seu papel institucional e social.

Destacamos ainda que diversas experiências têm demonstrado que os centros de documentação têm saído da zona de conforto e proporcionado mostras, exposições, oficinas, cursos extensionistas, visitas guiadas, entre outras atividades que fomentam o acesso às informações arquivísticas, constituindo-se em verdadeiros centros de memória social com evidente papel na construção do conhecimento no âmbito das ciências sociais e humanas, mas principalmente, no

exercício da cidadania entendida como o uso prático e consciente de nossas instituições.

Na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, foi criado em 1996 o NDPH (Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica) que, em 2009, teve sua sigla modificada para NUDOPH e desde 2015 vêm se constituindo num Centro de Memória da instituição. O Núcleo possui, por definição, um caráter extensionista. Ou seja, para justificar a sua manutenção enquanto Núcleo de Extensão o NUDOPH precisa dialogar com a comunidade externa à universidade. Pelo menos dois de seus atuais projetos têm caráter de criação e/ou manutenção de memórias institucionais. É importante assinalar que, de acordo com Ulpiano Bezerra de Meneses,

(...) a memória não dá conta do passado nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos. E não só, é claro, porque sabemos muito mais do que as memórias vivenciadas no passado poderiam saber, mas sobretudo porque o conhecimento exige estranhamento e distanciamento. Somente a História e a consciência histórica podem introduzir a necessária descontinuidade entre passado e presente: História, com efeito, é a ciência da diferença (1992, p. 12).

Ou seja, os projetos “50 anos de Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: história e acervo” e “Memória da Água: 50 anos da CAERN nos impressos mossoroense e nas fotografias de Manuelito” propostos por professores do Departamento de História do Campus Central, estabelecem com a memória das duas instituições uma série de relações de problematizadas ². Na medida em que se entende, principalmente a partir de Benjamin, que “a memória do narrador

2. A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte foi fundada em 1968 ainda como URRN (Universidade Regional do Rio Grande do Norte) e a Companhia de Água e Esgoto do Rio Grande do Norte (CAERN) chegou à cidade de Mossoró em 1969. As duas instituições provocaram os coordenadores do NUDOPH a elaborar projetos de extensão que culminarão em exposições públicas, organização, digitalização e acesso de documentos, além de atividades com servidores e a comunidade.

ou o saber construído pelo historiador são – ou deveriam ser – objetos de constante revisitações sob pena de se tornarem fechados em si, permeados de verdades absolutas e para sempre cristalizadas” (SALZTRAGER; LOURENÇO, 2017, p. 20), se evidenciam as preocupações em não cristalizar uma memória festiva e laudatória das instituições.

Dessa forma, na medida em que os fundos documentais são inventariados, organizados, digitalizados e, por fim, recortados para servir às mostras, exposições e demais eventos comemorativos, os discentes bolsistas devem, de acordo com as orientações dos docentes, desenvolver reflexões críticas que desempenhem o papel de evidenciar a importância das instituições para a população potiguar ao mesmo tempo em que não permite a pura exaltação.

Considerações finais

Ao longo do texto, percorridos alguns conceitos, definições, categorias, buscamos apresentar uma discussão que nos é muito cara. A universidade brasileira, enquanto instituição de produção de conhecimento, provavelmente nunca sofreu com tanto descrédito e desrespeito que, muitas vezes, parte daqueles que deveriam zelar por seu patrimônio. Discutir possibilidades de Educação Patrimonial no âmbito das universidades brasileiras hoje é mais do que fazer projetos, pois dada a conjuntura mais se parece com um sonho distante. No entanto, acreditamos que não é possível parar de sonhar para reconquistar a credibilidade do ensino superior em meio ao obscurantismo.

Os arquivos não têm uma sorte muito diferente das universidades. Descaso, pouco investimento e quase nenhuma evidência no cenário patrimonial são características que acompanham quase todas as nossas instituições arquivísticas. Dessa forma, tentamos fazer dos arquivos universitários – e, conseqüentemente, dos centros de memória – espaços privilegiados de extensão universitária através da Educação Patrimonial que, apesar do amplo alcance, demanda investimentos modestos.

Por fim, este trabalho pretendeu, por meio de discussão bibliográfica e exemplos concretos, sugerir possibilidades diversas de mediação cultural através da Educação Patrimonial no âmbito das instituições de ensino superior, sendo estas promotoras de uma silenciosa e radical mudança na percepção da sociedade em relação à Universidade. Isto é, ações e projetos extensionistas sediados nos arquivos e/ou nos centros de memória devem servir de grande painel público ao que o ensino superior pode fazer por uma comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio de. *Mediações da cultura e da informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas*. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2008. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/119743>. Acesso em 22/06/2020.

BELLOTTO Heloísa Liberalli. *Arquivo e Sociedade: políticas e ações voltadas para a cultura e para a educação*. In: _____. **Arquivo: estudos e reflexões**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Universidade e arquivos – perfil, história e convergência*. In: _____. **Arquivos: Estudos e Reflexões**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

CAMARGO, Ana Maria Almeida; GOULART, Silvana. **Centros de Memória: uma proposta de definição**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

CHUVA, Márcia. *Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil: uma perspectiva histórica, ética e política*. In: NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; CHUVA, Márcia. (Orgs.). **Patrimônio Cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

FADEL, Bárbara. Et all. *Gestão, mediação e uso da informação*. In: VALENTIM, Marta. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. *Educação Patrimonial: um processo de mediação*. In: TOLETINO, Átila Bezerra. (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN, 2012. p. 22-29. (Caderno Temático 2).

MENESES, Ulpiano Toledo. (1992). *A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais*. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (34).

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. **Projeto História**, São Paulo, (10), Dez. 1993.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PARRELA, Ivana D. *Educação Patrimonial nos arquivos brasileiros: algumas experiências e perspectivas de uso da metodologia*. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 42, n. 1, p. 107-116.

PRADO, Samata; COSTA, Luzia; GRACIOSO, Luciana; ZAFALON, Zaíra. *Museu e Arquivos: O papel da universidade na educação patrimonial*. **Anais do IX Mestres e Conselheiros - Agentes Multiplicadores do Patrimônio**. Anais...Belo Horizonte (MG) CAD II - UFMG, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SALZTRAGER, Ricardo; LOURENÇO, Felipe Teixeira. *A dimensão criativa da História: uma contraposição entre os escritos de Benjamin e Nora*. **História e Cultura**, Franca, v. 6, n. 3, dez-mar 2017.

SANTOS, Vanderlei Batista dos. *A prática arquivística em tempos de gestão do conhecimento*. In: _____. (Org.). **Arquivística: temas contemporâneos – Classificação, Preservação Digital e Gestão do Conhecimento**. 3ª ed. Distrito Federal: SENAC, 2013.

ZAMARATTO, Ana Flávia Dias; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. *Da custódia à mediação cultural: o papel dos arquivistas*. **Ágora: Arquivologia em Debate**, Florianópolis, v. 30, n. 61, p. 459-477, jul./dez. 2020.

MÉTODOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*Luan Ramon da Silva Monteiro*³

Introdução

O Ensino de História apresenta-se como campo de pesquisa já consolidado e suas investigações concentram-se nos mais diversos eixos temáticos. Dentro dessa imensidão de conhecimentos a serem explorados, trabalharemos neste momento, com diferentes conceitos atrelados aos métodos de ensino.

Encontramos na etimologia latina originada do grego da palavra *methodus*, *meta* que significa método, objetivo e *thodus* que significa caminho, percurso ou trajeto que deseja ser atingido. Com isso, podemos entender que em sua gênese as metodologias representam as formas que escolheremos para alcançar o destino pretendido.

Para tanto, devemos iniciar a discussão a partir do questionamento: O que são Metodologias de Ensino? Encontramos no livro dicionário de ensino de História a seguinte definição “[...] método de ensino corresponde às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sobre diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (BITTENCOURT, 2019, p.162). Sendo assim,

3. Mestrando do ProfHistória da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Assistente Técnico Pedagógico da área de História da rede municipal de ensino de Russas-Ceará.

esperasse que o professor de história haja com método. Método este, que auxiliará ou não, na conquista dos objetivos propostos.

Faz-se necessário também, estabelecer uma diferença entre métodos de ensino e técnicas de ensino, contudo, essa diferenciação deverá oferecer para cada um de nós elementos de identificação e não somente de distinção. Estabelecendo um comparativo, podemos entender o método sendo o caminho e a técnica a forma como percorremos este caminho. De acordo com Rangel, (2010) “[...] metodologias didáticas referem-se ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem a escolha da metodologia de ensino e aprendizagem é feita de acordo com o aluno, suas características cognitivas e escolares” (p.9). Podemos inferir então que em um contexto mais amplo o professor, na maioria das situações faz uso das metodologias de ensino e em contextos mais específicos das suas técnicas.

Apesar de existirem muitos caminhos metodológicos, na maioria deles se apresentam dois passos indispensáveis para o ensino-aprendizagem da História: a análise e a síntese. “Análise é a decomposição de um todo em suas partes constitutivas. [...] A síntese é a recomposição desse todo decomposto pela análise” (FREITAS, 2010, p.47). Esses passos representam a desconstrução e a reconstrução a partir das aprendizagens obtidas através da “verdade histórica” apresentada.

Dentro da sala de aula é importante que o professor possa assumir o papel de agente responsável pela construção do conhecimento recortado por ele. E é responsabilidade sua, apresentar meios para que os estudantes possam se apropriar do conhecimento proposto. O papel das metodologias de ensino entra nessa perspectiva, possibilitando meios para a compreensão crítica do conteúdo / objetos do conhecimento estabelecidos.

No que se referem as metodologias de ensino, podemos observar através da prática em sala de aula, o uso frequente de recursos propostos pelo livro didático, como questionários, filmes, infográficos, mapas... Pois, diante dos poucos recursos disponíveis, os professores

encontram no livro didático um recurso acessível para explorar outros métodos de ensino. No entanto, encontramos também, uma grande utilização do livro didático na reprodução de métodos de ensino baseados na memorização e na repetição – escrita e oral - de fatos históricos representados.

Isso significa dizer, que usar as metodologias propostas a partir do livro didático constituem-se em erros didático-metodológicos? Certamente não, porém, o professor deve ter plena clareza dos usos metodológicos que faz, bem como os impactos ou não que estes usos trarão para a aprendizagem dos educandos. Como destaca Chaves (2011): “O professor deve ter autonomia na prática educativa, compreendendo que a sala de aula corresponde a um conjunto de mediações internas e externas que, de alguma maneira, interferem no processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula precisa, pois, ser entendida a partir de sua própria dinâmica, como universo de interesses e significações” (p. 87).

É nesta conjuntura, que se insere este artigo, na reflexão e na investigação das metodologias aplicadas ao ensino em um cenário cada vez mais marcado pela influência de documentos e exigências como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, avaliações externas como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, Testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, entre tantas outras que estão espalhadas por aí.

Construções metodológicas e de currículo da História.

A Escola Elementar ou Escola Primária era a forma de educação pública existente no Brasil do século XIX. Vale destacar que, neste período, quando falamos em educação pública não significa educação para todas e todos, tendo em vista que apenas as crianças de famílias mais abastadas usufruíam da escola pública do século XIX.

Entretanto, apenas em 1827, Dom Pedro I assinaria a lei 15 de Outubro, que determinava as primeiras diretrizes para uma educação nacional. A partir da assinatura desta lei. Vejamos:

[...] houve pela primeira vez, a indicação oficial de um método de ensino a ser generalizado em todas as escolas. Iniciava-se, desse modo, uma prática (que perdura até hoje) de impor métodos criados para outras realidades e sem qualquer discussão com aqueles responsáveis por sua execução. (OLINDA, 2004, p. 13).

A assinatura desta lei, retirava do poder Moderador, a responsabilidade de gestão sobre a educação primária, e repassava-a as províncias imperiais, que deveriam geri-la da forma que achassem necessária. Desse modo foram criadas inúmeras “escolas” sem critério nenhum quanto à sua estrutura e quanto à seleção de seus educadores, fato destoante aqui na Província do Ceará, pois, raras eram as escolas primárias existentes na região.

O método estabelecido para o ensino das disciplinas em geral era o método de ensino Lancaster ou Ensino mútuo, que colocava alunos denominados como “decuriões”, ou seja, os que mais se destacavam na memorização do que era ensinado, para orientar grupos de cerca de 10 alunos que tinham maior dificuldade. No entanto, este método de ensino pouco revolucionaria o modelo educacional. Segundo a Historiadora Ercília Maria Braga de Olinda (2004)

Na prática, aqui no Ceará havia raras escolinhas de bê-a-bá, criadas e mantidas por um mestre escola local, onde a palmatória era usada com frequência. Isso na melhor das hipóteses, pois a regra era as crianças ficarem sem instrução, exceção para aqueles que pudessem contar com um pároco ou filho de classe abastada que se dispusesse a ensiná-las. (p. 15)

Vale destacar que o marco inicial para o ensino de História no Brasil foi à regulamentação do regimento interno do Colégio Pedro II em 1838, que estabelecia a disciplina de História como componente

curricular da instituição. Foi a partir de então, que os primeiros manuais didáticos para o ensino de História passaram a ser produzidos.

Os primeiros manuais didáticos traziam na maioria das vezes, conteúdos adotados como História Universal, que eram os conteúdos referentes à História da Europa Ocidental, em especial a História Francesa. Já o conteúdo de História do Brasil, visto apenas nas séries terminais do ginásio – tendo em vista que neste período poucas pessoas tinham o ginásio – e em aulas de tempo extremamente reduzido, faziam também referência a História da Europa, “povo superior” que levou para o Brasil a “civilização do povo europeu”, além de biografias de “homens ilustres”, datas comemorativas, e grandes batalhas nas quais o Brasil estivesse envolvido.

Entre as metodologias amplamente utilizadas no período imperial estava a de memorização dos conteúdos. Hoje, nos deparamos muitas vezes com estranheza, sobre a forma como muitos definem a disciplina História como uma matéria “decorativa”, mas, para analisarmos esta prática -muitas vezes tão atual- devemos ter a clareza de que o método da memorização aplicado ao ensino de história associa-se ao período de institucionalização da disciplina dentro do currículo escolar.

A finalidade aqui, não é excluir o processo de memorização dos processos de ensino, pois, a memorização é uma etapa importante dentro deste processo. O questionamento está sobre a memorização sem critério, ou seja, na mera reprodução do que está posto nos livros. A discussão, os questionamentos, as hipóteses levantadas, são partes integrantes do ensino tão importantes quanto a memorização.

O Ensino de História nas escolas primárias, inicialmente, tinha como principal finalidade auxiliar no processo de alfabetização, para isso dentro deste processo de letramento eram utilizados a “Constituição do Império e História do Brasil”. Para Selva Guimarães Fonseca (2008):

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e

fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a sua pátria e seus governantes. [...] a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. (p. 61)

Todavia, essa história voltada para o fortalecimento da ideia de nação comprometida com a pátria tinha claros objetivos: criar uma população alheia à realidade sócio-cultural na qual estava inserida. Para tanto, dicionários de datas comemorativas, biografias de personagens ilustres da História, linhas do tempo eram algumas ferramentas metodológicas alienantes utilizadas no ensino de história.

A memorização era sinônimo de aprendizagem não só no ensino de História, mas em todas as disciplinas, a discussão da eficácia dessa metodologia deve-se a banalização desse método que ao invés de tornar o estudante construtor no processo de ensino-aprendizagem, transformou-o em um simples agente passivo e reprodutor do conteúdo proposto.

O domínio de muitas informações, datas e personagens históricos representava o verdadeiro domínio sobre o conteúdo histórico, esta preocupação em trazer o aluno para dentro do processo histórico é bem mais recente.

Os conteúdos estudados nas escolas durante o Império, não eram determinados por uma entidade educacional nacional, ficando a cargo das províncias estabelecerem o que deveria ser estudado ou não. Contudo, era comum em todas as províncias o ensino de aspectos morais e cívicos para a sociedade desejada pelas autoridades.

No que se refere ao ensino de História, tratando ainda de questões morais, os professores preocupavam-se em dar maior ênfase ao ensino da História Sagrada e colocar em segundo plano a História Profana. A doutrina católica era o conteúdo da História Sagrada, bem como a vida de seus santos que eram considerados “exemplos a serem seguidos”, pois, muitas das vezes morriam pelo martírio em prol de um bem

comum. A História Profana correspondia aos grandes feitos dos grandes heróis, haja vista, que esta era a visão de História da época.

Entretanto, a partir do fim da década de 1880 com a abolição da escravidão e o advento da República recém-instaurada, fazia-se necessário ampliar os debates sobre esta “nova sociedade” que estava a se formar.

A educação escolar tentou acompanhar esta transformação, haja vista os usos que sempre tentou-se fazer dela para manobrar a população de acordo com os interesses políticos das classes dominantes.

Para tanto, políticos interessados em ampliar cada vez mais o seu “curral” eleitoral, buscou-se ampliar o acesso a “educação” de setores sociais antes marginalizados. Um dos propósitos para a “escolarização” destas camadas mais marginalizadas era de alfabetizar. Tal ação garantia mais votos aos candidatos “indicados” pelas Elites da Primeira República. Além de aumentar seu curral eleitoral, as elites precisavam introduzir na população um sentimento de forte nacionalidade, patriotismo. Para isso, um dos instrumentos utilizados foi o ensino de História, seja para criar e fortalecer este sentimento de nacionalismo ou para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Segundo Maria Auxiliadora Schimdt (2009):

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência a hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo de países europeus. (p. 64)

Os manuais didáticos de História da época traziam como conteúdo quase que exclusivo a “História da Pátria”. Entretanto, essa

“História da Pátria” como podemos imaginar, retratava a história de uma elite branca, com suas bases na Europa, e uma população mestiça que permaneceu passiva a todo o processo de dominação desenvolvido ao longo da História do Brasil.

Foi nesse contexto em que outras escolas - criadas por anarquistas, setores laicos da sociedade, escolas particulares confessionais – foram criadas para combater o modelo educacional vigente. Todavia, os novos modelos educacionais fornecidos por estas instituições foram fortemente combatidos principalmente após a criação do Ministério da Educação na década de 1930 que organizou de forma bem mais centralizada os conteúdos escolares.

O ano de 1931, foi determinante para o início da consolidação do código disciplinar da História no Brasil, o código disciplinar presumia a obrigatoriedade do ensino da disciplina, uma renovação nos métodos utilizados que tinham por finalidade criar um cidadão mais crítico, esses e outros aspectos que constituíam este primeiro código disciplinar da disciplina história tinham como referência principal a Escola Nova.

As principais instruções contidas no código disciplinar faziam referência a atuação do professor. O documento sugeria que os professores para alcançar os objetivos propostas para o ensino da época, utilizassem aspectos do presente para se remeter ao passado. A história Biográfica era uma ferramenta metodológica muito recomendada e utilizada no período, o argumento para sua utilização era enaltecer a história dos heróis da Nação, afim de criar um forte sentimento de nacionalidade, incentivar a população a se doar pela nação e repetir em menor proporção esses feitos.

Na esfera educacional, o investimento em escolas secundárias aumentou consideravelmente neste período, uma das razões para tal fato era o período de industrialização pelo qual o país passava e pela necessidade de se produzir mão de obra qualificada para a Indústria.

No final da década de 1960 começou-se a discutir uma renovação para o ensino de história, essa renovação centrou-se em mudanças metodológicas no ensino. Dentre as várias propostas de mudanças metodológicas propostas principalmente pela Escola Nova, destaca-se a concepção de que o conteúdo das disciplinas escolares era apenas o meio para atingir determinado tipo de aprendizado.

No Brasil, com a Ditadura Militar, sobretudo no início da década de 1970 um novo modelo de currículo educacional passa a ser pensado. Neste novo modelo, as disciplinas de ciências humanas consideradas “subversivas”, começam a ser integradas em disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, disciplinas todas que tinham o objetivo de moldar a sociedade de acordo com os ideais dos militares. Como discute Itamar Freitas (2013)

A partir da do governo militar – sobretudo a Lei 5.692/71 –, essa situação se modifica e os atores são outros. O primário foi somado ao ginásio, constituindo o ensino de 1º grau de oito anos. Os elaboradores de currículos, por sua vez, migraram das comissões de notáveis para o Conselho Federal de Educação, um instrumento estatal permanente de doutrinação e prescrição de currículos para ensino de 1º, 2º e 3º graus. [...] A mais rumorosa modificação curricular impressa para a escolarização básica, já sob a esfera do Conselho, na década de 1970, foi a instituição dos Estudos Sociais como matéria do “núcleo comum”. (p.191)

Dentro desta conjuntura surgiram as primeiras alterações dentro da educação promovida pelos militares. O modelo norte-americano de educação passa a ser copiado, seja pela forte presença norte-americana junto à ditadura militar, ou pela euforia que o “estilo de vida americano” traria para as elites.

Os cursos de Ensino Superior foram reformulados, e os de Licenciatura Curta em Estudos Sociais criados com o objetivo de formar professores para as disciplinas de História, Geografia, Estudos

Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica.

Outra característica desta reforma educacional, foi a centralização das decisões relacionadas a educação nas esferas governamentais. Tal decisão tinha como objetivo principal controlar quais aspectos deveriam ou não ser ensinados.

Todavia, com o início do declínio da Ditadura Militar e as manifestações populares que visavam mudar o contexto social e político do país, os professores principalmente os voltados para as ciências sociais passaram a exigir uma nova reformulação da estrutura educacional.

Os debates cada vez mais frequentes exigiam não só a reformulação do currículo, mas também, reformulações acerca do que deveria ou não ser ensinado. Não se aceitaria mais o uso da História como meio de facilitar a manipulação da sociedade por meio das elites.

A História, por ser uma disciplina formativa, que lida com a realidade social, é certamente alvo de poder político nas diversas sociedades, sobretudo nas sociedades não democráticas. [...] O Estado seleciona o que da cultura, da história e da sociedade deseja ver transmitido às novas gerações. Por isso o currículo não é neutro. Ele é por definição, uma seleção cultural e política. (FONSECA, 2010, p. 24).

Apesar das inúmeras manifestações, palestras, Congressos sobre o assunto, o retorno da História e da Geografia como disciplinas distintas, aconteceu em alguns estados somente no fim da década de 1990, com a criação e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's.

Os cursos de Licenciatura Curta, as disciplinas criadas durante a Ditadura Militar aos poucos foram sendo extintas, em 1994, e ainda com sérias restrições foi instituído o processo de avaliação do Livro Didático, e em 1996, a assinatura da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), favoreceu a elaboração e implementação dos

PCN's e de avaliações nacionais que deveriam ser elaboradas e aplicadas pelo Ministério da Educação Nacional.

Outra situação que propiciou a renovação no ensino foi à aceitação e a percepção que os alunos apresentam diversas condições sociais e culturais. Isso significa dizer que partindo de situações adversas o professor deve partir da realidade sociocultural de seus alunos e a partir daí, apresentar-lhe uma realidade para além do que o estudante já conhece.

Podemos também considerar que uma importante ferramenta didático-metodológica veio para auxiliar na educação em geral – o livro didático – Contudo, podemos perceber que após a implantação do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), boa parte dos educadores passaram a utilizá-lo como principal recurso metodológico, tendo em vista na maioria das vezes, as precárias condições de trabalho aos quais o professor está submetido.

O livro didático é uma ferramenta, um guia, um facilitador na construção da aprendizagem, ele deve ser o ponto de partida e não o ponto de chegada, deve ser incorporado a outros recursos e metodologias e não ser considerado o detentor absoluto do conhecimento.

Atualmente, estamos lidando com o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em suas versões estaduais. Apesar de não prescrever quais metodologias os professores deverão utilizar – até porque se prescrevesse seria inconstitucional – este documento impacta fortemente a prática pedagógica dos professores, pois, prescreve quais objetos do conhecimento devem ser ensinados e quais habilidades devem ser adquiridas, sendo assim, mesmo que de forma indireta, impacta fortemente nas escolhas metodológicas.

Todavia, mesmo cabendo inúmeras críticas a BNCC, ela é antes de tudo necessária, tendo em vista os inúmeros contrastes sociais que interferem diretamente nas práticas educativas. Em um de seus trabalhos, professor Itamar Freitas (2009) muito bem justifica a necessidade de se possuir uma base comum curricular:

Em primeiro lugar, penso que **as dimensões continentais e populacionais do Brasil exigem uma política de Estado centralizada em relação ao currículo prescrito que ocupa, ao menos, dois terços do tempo escolar**. Ela é necessária, se não quisermos migrar, efetivamente, para o equivocado modelo estadunidense, onde cada membro da federação faz o seu programa. (Pág. 4)

Portanto, com a reflexão de que não há como compreender as metodologias utilizadas pelos professores ao longo da História do Ensino de História sem associar a trajetória histórica da disciplina, pois, apesar de serem abordagens diferentes, uma depende da outra para existir.

Considerações finais

O Ensino de História por vezes mostra-se fragilizado devido a inúmeros fatores que vão desde o processo de formação inicial profissional do professor, até o enfrentamento de políticas públicas mal elaboradas, que ao invés de melhorar prejudica o processo educativo.

Contudo, analisar a forma como se ensina e como se aprende história é mais complexo do que pode parecer e muitos fatores devem ser levados em consideração. O primeiro deles seria o perfil social do professor, que muitas vezes é visto de várias outras formas que não a que verdadeiramente exerce: Um Profissional. O discurso que as pessoas tem do professor, e que às vezes ele mesmo tem de si próprio retrata o professor como alguém vocacionado, escolhido e colocado aonde está –dentro da sala de aula- para exercer a função social que exerce.

O professor deve ter a clareza de compreender que assim como qualquer outra profissão ele precisa ter afinidades para com a profissão que escolheu para si. O perfil do professor, sobretudo, o de História é de facilitar os meios para que os estudantes compreendam e analisem os fatos históricos e assim estabelecerem uma relação direta com a realidade que vivem.

REFERÊNCIAS

BERETA, CRISTIANI. **Conhecimento histórico escolar**. In.: Ferreira e Oliveira (orgs.) *Dicionário de ensino de história*. FGV, 2019. P. 50-54.

BITTENCOURT, Circe. **Método de ensino**. In.: Ferreira e Oliveira (orgs.) *Dicionário de ensino de história*. FGV, 2019. P. 162-167.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Procedimentos Metodológicos no Ensino de História. In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em história. In: **História: Ensino Fundamental / Coordenação: Margarida Maria Dias de Oliveira**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHAVES, José Olivenor Souza (Org.). Possibilidades e Desafios no Espaço Escolar. In: **Muito Além do Saber e do Ensinar: Teoria e Prática no Ensino de História no Vale do Jaguaribe**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

CHAVES, José Olivenor Souza (Org.). O Professor de História, o Livro didático e os Recursos Tecnológicos numa escola de Jaguaruana. In: **Muito Além do Saber e do Ensinar: Teoria e Prática no Ensino de História no Vale do Jaguaribe**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. A avaliação do Ensino e da Aprendizagem. In: **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREITAS, I. **Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no brasil republicano (1931 / 2009)**. In.: *cadernos de história da educação*. V. 12, n. 1, p. 187-202.

FREITAS, ITAMAR; SEMEÃO, JANE; OLIVEIRA, MARGARIDA DE. “**Novas tendências**” da historiografia brasileira e as (im)possibilidades de transposição didática em termos de prescrição curricular, no início do século XXI. In: Toledo, Maria aparecida (org.). *Didática no ensino de história*. Maringá: EDUEM, 2012. P. 37-50.

LIMA, Marta. **Aprendizagem**. In.: Ferreira e Oliveira (orgs.) *Dicionário de ensino de história*. FGV, 2019. P. 24-29.

RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. Ed. São Paulo: Papirus Editora, 2010.

Este livro foi composto em
Dante MT pela Edupe.
