

SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

Ensino de História: debates e proposições para a prática docente

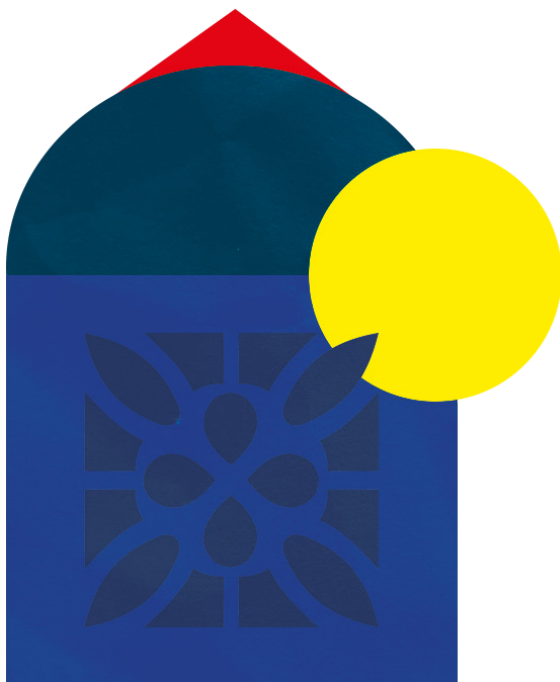
ORGANIZADOR:

Paulo Julião da Silva





Ensino de História: debates e proposições para a prática docente



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

Ensino de História: debates e proposições para a prática docente

ORGANIZADOR:

Paulo Julião da Silva

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva, Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Thamiris Alves de Barros

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Tábata Alves da Silva. CRB-8/9253

Ensino de história [livro eletrônico] : debates e proposições para prática docente / organizador Paulo Julião da Silva ; coordenação Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Maria da Conceição Silva Lima. – Recife, PE : Ed. dos Autores, 2023. – (Coleção GEPIFHRI).

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-88634-4 (online)

1. Formação docente 2. História - Estudo e ensino 3. Prática de ensino I. Silva, Paulo Julião da. II. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. III. Lima, Maria da Conceição Silva. IV. Série.

23-184375

CDD-907

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, mais um livro da sua coleção. A ideia longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos de suas pesquisas ou disciplinas que cursaram. Não é raro professores se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A prosposta que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasceu a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

SUMÁRIO

Prefácio

Paulo Julião da Silva 10

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA E MOVIMENTO BREGA: FRONTEIRAS E
POSSIBILIDADES SOBRE O USO DO MOVIMENTO BREGA NA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Frederico Vitoria da Silva Neto 16

CAPÍTULO 2

A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS
GUARARAPES: CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS COMO MANIFESTAÇÃO
DA CULTURA POPULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

James Davidson Barboza de Lima 33

CAPÍTULO 3

INTELECTUAIS NEGRAS E NEGROS EM ESTUDO: IX CICLO DE
ATIVIDADES PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA-
CABO DE SANTO AGOSTINHO

Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça 49

CAPÍTULO 4

DIÁLOGO ENTRE GÊNERO, FEMINISMO E ENSINO DA HISTÓRIA
Lia Carelli

62

CAPÍTULO 5

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR
HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO PELO CURRÍCULO DE
PERNAMBUCO

Jailton José da Silva 78

CAPÍTULO 6

DITADURA MILITAR, MÍDIAS DIGITAIS E NEGACIONISMO:
DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Jônathas Cruz

94

CAPÍTULO 7

ACENDENDO O CALDEIRÃO: A CONSTRUÇÃO DE JOGOS COM
FINS DIDÁTICOS PELAS(OS) ESTUDANTES DE HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Pedro Paulo Gomes Soares

106

SOBRE OS AUTORES

120

Prefácio

Apresento aos leitores o livro intitulado *Ensino de História: debates e proposições para a prática docente*, o qual é fruto de discussões realizadas na disciplina *História Local: usos e potencialidades pedagógicas*, no semestre 2022.2, do *Mestrado Profissional em Ensino de História* (ProfHistória) da UFPE, bem como das pesquisas desenvolvidas pelos respectivos autores enquanto discentes do referido programa. Em uma conversa prévia no início da disciplina, concordamos que o trabalho final seria a escrita de um capítulo para ser publicado em livro na Coleção GEPIFHRI. Após a elaboração dos textos por parte dos estudantes, revisões de ABNT e ortográfica, aprovação da organização e de parecerista, foram concluídos os últimos detalhes para a publicação deste livro.

Da minha parte, a ideia da coletânea surgiu quando percebi que as temáticas pesquisadas pelos autores poderiam contribuir com discussões distintas e plurais no campo do Ensino de História. Entendo que, mesmo com conteúdos e formas de abordagens que, por vezes, são divergentes, as análises aqui apresentadas serão de grande valia para aqueles que se interessam pela prática docente em História nas mais diversas perspectivas.

Os autores nos presenteiam com textos que nos instigam a querer saber mais sobre o que ali está escrito. Os múltiplos olhares e assuntos trazem conhecimentos que visam contribuir com as pesquisas sobre a deusa *Clio*. Festas, ditadura, gênero, brega, religiões, jogos e avaliações no campo da história deixam claro que assuntos diversos podem ser trabalhadas no campo do Ensino de História, abrindo portas para aqueles que, por alguma razão, queiram adentrar nessa área de conhecimento.

A história é escrita a partir do lugar de fala de quem a escreve e, como tal, a história é a história do presente, escrita no presente, que só existe no presente e que narra um passado a partir do presente. De maneira direta, todas as temáticas aqui apresentadas fazem parte dos ambientes que cada

escritor está inserido, ou seja, do presente de cada um deles. Buscando fios e rastros através de inquietações do presente, e com propostas teórico-metodológicas plurais, os estudantes nos trazem ricos elementos para se pensar o Ensino de História em diferentes perspectivas.

Farei, a partir de agora, uma breve descrição dos sete capítulos que os autores, com competência e beleza, brindam os leitores que tiverem a felicidade de ter acesso a este livro.

O primeiro capítulo, intitulado *Ensino de história e movimento brega: fronteiras e possibilidades sobre o uso do movimento brega na educação patrimonial*, de Frederico Vitória da Silva Neto, traz questões interessantes sobre o Movimento Brega, sobretudo em Pernambuco, no qual o autor se mostra um entusiasta, deixando claro que o *Movimento* é uma temática em potencial para o ensino de história. O autor se diz um amante das letras e dos diferentes ritmos que a música brega possui. Frederico Neto afirma que o *brega* se tornou Expressão Cultural do estado de Pernambuco com a Lei nº 16.044/2017, bem como Patrimônio Imaterial da Cidade do Recife a partir da Lei nº01/2021. Analisa com maestria autores, músicas e manifestações que acontecem, principalmente, na cidade do Recife. No final, traz uma proposta para se trabalhar com a Música Brega em sala de aula, mostrando que o referido estilo pode ser de grande utilidade para o Ensino de História.

James Davidson Barboza de Lima nos apresenta o capítulo intitulado *A diversidade religiosa no município do Jaboatão dos Guararapes: celebrações religiosas como manifestação da cultura popular no ensino de história local*. Nele, o autor analisa festas de matizes religiosas protestante, católica, afro-brasileiras e outras que fazem parte do calendário oficial da cidade em questão. Muitas dessas festas não possuem necessariamente o simbolismo religioso em seus nomes, mas trazem o caráter sagrado em suas respectivas realizações. Outras são mais explícitas, como as celebrações *Dia de Ações de Graças* (protestante), ou *Festa de São Sebastião* (católica). É interessante notar que as celebrações afro-brasileiras ocorrem concomitantemente às católicas, como a *Festa de Iemanjá*, que acontece em oito de dezembro, mesmo dia em que se celebra a *Festa de Nossa Senhora da Conceição*. O autor encerra nos mostrando possibilidades de se trabalhar com o Ensino de História por intermédio das festas religiosas, afirmando que é possível conhecer a história da Jaboatão dos Guararapes

por meio da pluralidade religiosa de seu povo.

A partir da sua prática na disciplina de História na Escola Técnica Estadual Epitácio Pessoa, Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça vem realizando uma ação, que resultou no capítulo intitulado *Intelectuais negras e negros em estudo: IX Ciclo de Atividades para a Afirmção da Cultura Afro-brasileira-Cabo de Santo Agostinho*. A autora mostra que os saberes de intelectuais negros(as), sejam eles acadêmicos ou não, têm sido negligenciados nas escolas de Pernambuco, mesmo com leis e trabalhos diversos publicados a respeito. O *Ciclo de atividades para a afirmação da cultura afro-brasileira*, coordenado por Olga Mendonça na referida escola, objetivou trazer um debate que contribuísse com a divulgação e o conhecimento de práticas distintas que são constantemente silenciadas pelo currículo oficial, pelos docentes das ciências humanas, e pelas instituições de ensino que, por razões diversas, insistem em não querer enxergar a riqueza e a diversidade dos saberes produzidos por negros no presente e no passado, isto é, ao longo de toda a história do Brasil. Diversas ações foram realizadas com o projeto desenvolvido na ETE Epitácio Pessoa, tendo o Ensino de História se enriquecido a partir desse olhar que muitos insistem em não querer ver.

A partir do texto *Diálogo entre gênero, feminismo e ensino da história*, Lia Carelli faz uma crítica à História que, até os dias de hoje, é ensinada nas escolas do Brasil, mostrando que as mulheres são sempre colocadas em segundo plano, principalmente quando realizações consideradas de grande porte são trazidas à tona nos livros didáticos. A autora aborda a formação do espaço escolar, mostrando como um espaço subjuga mulheres em detrimento de homens; lembra como as lutas feministas vêm galgando espaços que antes eram negados às mulheres na História; faz um balanço da História do Brasil a partir da Proclamação da República, deixando claro que o apagamento da figura feminina não é uma mera desatenção daqueles que organizam os currículos escolares; e, por fim, faz uma breve análise de um livro didático que, atualmente, é utilizado em salas de aula, com críticas às ausências das memórias femininas que costumam ser uma constante quando se estuda a História do Brasil.

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que trata do Novo Ensino Médio, tornou-se um grande desafio para os professores em geral e, no caso específico do campo de estudo dos autores deste livro, para o Ensino

de História. Implantado em Pernambuco a partir do ano de 2022, o Novo Ensino Médio vem causando “dores de cabeça” em diversos sentidos, e isso inclui a avaliação dos estudantes. Pensando nessa questão, Jailton José da Silva, em texto intitulado *Possibilidades de avaliação do componente curricular história no Novo Ensino Médio pelo currículo de Pernambuco*, mostra como docentes podem se utilizar de estratégias de avaliação, que levem em consideração a nova proposta para as escolas pernambucanas, sem, no entanto, perder de vista os objetivos ao se avaliar um estudante na disciplina de História. O autor traz discussões embasadas na Lei em questão e na BNCC e, por meio dos teóricos que o ajudam a pensar a avaliação, traz possibilidades para que os docentes avaliem os estudantes no componente curricular História nas escolas de Ensino Médio do estado de Pernambuco.

Jônathas Cruz, em *Ditadura Militar, mídias digitais e negacionismo: desafios para o ensino de história*, analisa como a internet vem contribuindo, muitas vezes de forma negativa, para a construção de uma narrativa histórica que exalta a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985) por meio de livros, canais de Youtube, reportagens de jornalistas saudosos do Regime, ou mesmo historiadores *reversionistas*, os quais afirmam que a História precisa ser revista e recontada, para que as pessoas saibam a “verdade” que não teria sido ensinada nas escolas. O autor mostra que o Governo do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) contribuiu para a construção de uma narrativa positiva da Ditadura Militar. Exaltando torturadores, e afirmando que a morte e a prisão de políticos, artistas, militares e cidadãos comuns contrários ao regime foram necessárias, Bolsonaro conseguiu fazer com que boa parte da população brasileira passasse a olhar esse passado recente da História do Brasil com saudade e saudosismo. Por mais que as fontes apresentadas pelo autor (como vídeos do canal Brasil Paralelo) possam ser um desserviço aos mais desavisados sobre o Regime em questão, Jônathas Cruz nos mostra que é possível utilizá-las em sala de aula, mostrando que as narrativas partem de lugares distintos, têm intensões e razões para existir, e que é preciso “filtrar” o que se lê, o que se assiste e o que ouve com uma mente crítica, para que não se caia em falácias e não se defenda rupturas institucionais em detrimento da democracia.

Finalizando a obra em tela, Pedro Paulo Gomes Soares, com o texto

intitulado *Acendendo o caldeirão: a construção de jogos com fins didáticos pelas(os) estudantes de história da educação básica*, traz perspectivas lúdicas para o ensino de história por meio de jogos. O autor faz um levantamento de materiais produzidos por negacionistas e revisionistas da Ditadura Militar, mostrando como o uso de jogos pode ajudar docentes e discentes a desmitificarem narrativas que distorcem as ações golpistas e terroristas praticadas pelo Regime, bem como instigando os estudantes não apenas a decorar uma versão dos fatos, mas pensar por si próprios e problematizar o contexto analisado. O autor propõe tal metodologia a partir de perspectivas teóricas que ajudam a pensar o ensino de história por meio de uma didática que não apenas utiliza táticas para passar o conteúdo, mas que, sobretudo, ensina os estudantes a pensarem e refletirem historicamente.

Pensar um Ensino de História que vá além de táticas de transmissão de conteúdos tem sido um desafio para professores e pesquisadores da disciplina em questão. Os autores que contribuíram para a construção do livro *Ensino de História: debates e proposições para a prática docente* estão na sala de aula da Educação Básica, tendo desafios plurais em suas respectivas práticas docentes. A partir dos seus lugares de fala, cada estudante da disciplina *História Local: usos e potencialidades pedagógicas* pôde expressar suas inquietações e trazer proposições que, de forma rica e diversificada, ajudam-nos a enxergar possibilidades em múltiplos desafios que, por sua vez, são encarados por professores(as) em geral. Assim, convido os leitores a se debruçarem sobre os textos que se seguem, os quais possuem qualidades em suas narrativas, bem como proposições para aqueles que se aventuram a ser docentes na disciplina de História.

*Recife, verão de 2023.
Prof. Dr. Paulo Julião da Silva.*

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA E MOVIMENTO BREGA: FRONTEIRAS E POSSIBILIDADES SOBRE O USO DO MOVIMENTO BREGA NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Frederico Vitoria da Silva Neto

INTRODUÇÃO

As motivações que me levam a estudar o movimento brega está relacionado com a minha prática docente e a minha história de vida. Sou nascido e criado na comunidade do Cardoso, no bairro da Madalena, zona Oeste do Recife, região marcada principalmente pela violência do Estado e do tráfico de drogas; geralmente, quando ela passa no noticiário, é sobre algum desses elementos citados acima. Entretanto, apesar desses problemas político-sociais, a comunidade respira o brega diariamente. A cada esquina, beco ou barzinho é possível ouvir a melodia de Reginaldo Rossi, Banda Labaredas, Mc Sheldon etc., o que caracteriza uma cultura que faz parte de mim e pela qual sou apaixonado.

Com o passar do tempo, fui percebendo que outras comunidades, com os mesmos problemas que a minha, também tinham o brega como expressão cultural. Foi percebendo essas nuances que, ao entrar no curso de história, comecei a fazer paródias com letras de brega, para facilitar o entendimento dos estudantes no ensino de história. Pude perceber o universo no qual estava imerso, quando, em sala de aula, fui adicionando, além das músicas, o vocabulário, o jeito de vestir, a maneira que o brega era produzido. Uma das

paródias foi com a música de MC Loma – Treme Treme – e com o conteúdo sobre a história da Grécia, destacando não só os aspectos culturais que unem as Cidades-Estado e a presença do inimigo “estrangeiro” (persa) nas Guerras Médicas, mas também as particularidades entre Atenas e Esparta.

No entanto, percebi que muitos colegas de curso – e até meus professores – não viam o brega como recurso didático, pelo contrário, ironizavam o fato por se tratar de uma “cultura” sem reflexão, cheia de pornografia. Refletia sobre essa questão da seguinte maneira: como possibilitar ao estudante inserido na comunidade, que tem o brega como expressão/referência cultural, um ensino de história crítico que valorize a sua cultura? Quais seriam as resistências e as possibilidades que levam ou não o professor a considerar o brega na sala de aula?

Outra motivação é a adição de Movimento quando se fala de brega. A princípio, essa nova composição surge em 2017, com a cantora e ícone do brega, Michelle Melo (GOMES, 2021), falando que tornar expressão cultural abarca não só a música brega, mas também pessoas que trabalham indiretamente, como os *digitais influencers*, que produzem conteúdo para as redes sociais, jornalistas, advogados, etc. Em 2021, a Prefeitura do Recife reconheceu e considerou o “Movimento Brega” como patrimônio imaterial, cabendo aqui a interpretação de vestuário, linguagem, entre outros traços culturais do movimento. Compreender esse processo de patrimonialização, bem como os traços que envolvem o reconhecimento efetivo do Estado e a produção do Movimento Brega é bastante desafiador e necessário.

Por fim, a criação de uma “rota do brega” será o produto desse trabalho. Essa rota consistirá em trabalhar a história do brega e a história do Recife, contribuindo não só para um ensino de história que valorize essa prática cultural e que seja, conseqüentemente, uma ferramenta para a educação patrimonial, mas também reconhecendo tanto os espaços e territórios onde o brega é produzido quanto seus bens culturais. A rota, ainda em construção, discutirá os espaços de produção da música, seus traços culturais e sua relação com a sociedade, em que a questão racial será um ponto de inflexão do trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante muito tempo, o ensino de história ficou à margem dos

professores de história, vista somente como a aplicação de um saber que é produzido na Universidade e, posteriormente, didatizado; esse conhecimento seria transmitido formalmente para as escolas (SILVA, 2019, p. 50). Essa compreensão tradicional de desconsiderar o ambiente escolar e um ensino de história desvinculado da sua função política foi rompida na década nas escolas francesas e alemães, onde a História passou a ser discutida pelas suas formas, funções e os usos na vida pública.

As escolas alemãs e francesas contribuíram nesse processo de reanálise do ensino com a história. As escolas alemãs evidenciaram uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sobre a sua relação com a vida pública e com a educação, permitindo perceber os meandros que envolvem o espaço escolar. Já nas escolas francesas, o entendimento é de que as pesquisas voltadas para o ensino de história trouxeram como resultados uma distorção entre a história acadêmica e a história ensinada. Ambas as escolas contribuíram para a consolidação dos conceitos no ensino de história e na pesquisa no Brasil.

Segundo Silva (2019), o ensino de história no Brasil acaba se consolidando como objeto e campo de pesquisa por volta da década de 1980 e 1990, com discussões conceituais, dentre as quais encontra-se a que utilizo nesse projeto: o conhecimento histórico escolar. Esse conhecimento produzido possibilita ao estudante a apreensão e a oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades para articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos (locais, regionais e nacionais) e a história vivida no tempo presente (SILVA, 2019).

A escola deve ser vista como um espaço de construção do conhecimento, cabendo o desafio de identificar que tipo de conhecimento histórico ela produz (BITTENCOURT, 2004). É nessa complexidade do âmbito escolar que devemos entender o papel do professor, de modo a vê-lo não como o detentor do conhecimento, mas sim como aquele que considera as possibilidades, a cultura escolar, da comunidade, as tensões internas e externas que regem o currículo, as escolhas que são feitas como recurso didático em determinado conteúdo. Compreender as razões que envolvem a escolha ou não do movimento brega na sala de aula é a questão que atravessa esse projeto.

Silva (2019) contribui com a discussão proposta ao mostrar o

reposicionamento do espaço escolar na produção do conhecimento histórico. A obra *O Dicionário do Ensino de História* evidencia que,

Nos debates que se seguiram, o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução. Nesse mesmo movimento, o lugar do professor da educação básica foi reconfigurado, passando a ser percebido e a se perceber como sujeito que produz, domina e mobiliza saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensina (SILVA, 2019, p. 53).

Napolitano (2002) aborda a relação entre a música e o ensino de história, partindo do entendimento de que a arte pode ser compreendida como documento, como um produto de determinado tempo, sendo ponto de encontro de etnias, religiões, ideologias, classes sociais, experiências diversas, ora complementares, ora conflitantes; a música no Brasil foi mais que um veículo neutro de ideias. As características históricas, sociológicas, linguísticas, multicultural de um povo podem ser encontradas em várias representações, sendo a música uma delas. Dessa forma, a música brega e o Movimento mostram um caminho que faz parte da cultura local que não pode ser desprezado pelo historiador.

O estudo das transformações sociais nos conecta a sua influência nos movimentos culturais, sendo exemplos o Festival de Woodstock, o Tropicalismo, entre tantos outros que são produtos de um tempo, de tensões, rebeldia, afetividade; frutos de um momento histórico que está marcado na música e na sua singularidade. Com o Movimento Brega não é diferente, acaba sendo uma necessidade do contexto histórico de nossa época, que buscou o reconhecimento do Estado e de uma educação multicultural.

Silva (2019, p. 52) considera que

O enfrentamento desse desafio implica observar a singularidade de cada escola, sala de aula, professor e estudantes. É uma observação situada no tempo e com muitas variáveis. Isso porque a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa).

De acordo com o pensamento de Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007), o conceito de multicultural diz respeito à sociedade globalizada, inserida no movimento de mundialização do capital, com sua diversidade geográfica, racial, religiosa, política. Essa compreensão evidencia também um caminho mais flexível para a construção do conhecimento em sala de aula, cabendo ao professor ir além dos limites do saber institucionalizado, estando mais flexível para os saberes do cotidiano.

A compreensão de uma educação multicultural no contexto a que esse projeto se propõe, considera o Movimento Brega um caminho possível para o ensino de história, uma vez que tal movimento representa um traço cultural do Estado e está presente em vários espaços, inclusive as redes sociais, fruto do mundo globalizado. Um dos papéis de uma educação multicultural é “a capacidade de *interdisciplinarizar*, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros” (SILVA, FONSECA, 2007, p. 45).

Compreender o multiculturalismo e o ensino de história é perceber que o mesmo se “constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero e etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista” (SILVA, FONSECA, 2007, p. 47). A complexidade e as negociações que existem no espaço escolar, quanto ao conteúdo que será vivenciado e a sua relação com a cultura da juventude, além de desafiadoras, oferecem ao professor de história possibilidades inimagináveis para a sua prática pedagógica.

Um dos pontos que ajudam a pensar uma educação multicultural no ensino de história é a Lei Federal nº 10.630, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino público e privado, no ensino fundamental e médio, o estudo da história e cultura afro-brasileira. Apesar do fundamento jurídico, os currículos e as práticas pedagógicas deixam de lado a cultura local, favorecendo o estudo de um global. Nesse sentido, pensar o multiculturalismo como uma forma de comunicação e integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania (MUNANGA, 2015) é uma necessidade, e mostra o compromisso político do poder público. O multiculturalismo também é

concebido como resultante de reivindicações de grupos, como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, para que seus saberes, suas manifestações culturais, suas histórias sejam contadas e reconhecidas (SILVA, FONSECA, 2007, p. 47).

Analisar as potencialidades que o Movimento Brega pode proporcionar ao ensino de história é possibilitar ao docente meios para a utilização de recursos didáticos que o envolvem, como, por exemplo, a história do brega recifense, e como o gênero ultrapassou a esfera musical e se tornou um movimento, estando inserido tão fortemente no cotidiano e na construção cultural e identitária da juventude, compreendendo sua linguagem, vestuário, os locais de produção, a relação com os espaços públicos e privados, o processo de silenciamento. São caminhos que esse projeto busca seguir, relacionando-o com o entendimento da consciência histórica e a identidade do indivíduo.

Estevão Martins compreende a Consciência Histórica

Como um conceito utilizado contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo (MARTINS, 2019, p. 55).

A consciência histórica e o Movimento Brega possuem uma condição *suis generis* que torna possível que o estudante, inserido nesse meio, possa refletir sobre a sua história e a de sua cultura, os laços de identidade que são caracterizados por grupos de passinho. Para esses jovens, usar o brega significa inseri-los na condição de participantes ativos do processo de construção do conhecimento.

Segundo o dicionário online Priberam (2006), brega tem o significado daquilo “que não tem maneiras refinadas”, “que se considera ser de mau gosto” e que, por isso, é “de qualidade inferior”. Nesse caso em questão, a palavra brega se desprende do seu contexto histórico, mas em sua origem, foi assim caracterizado o estilo musical surgido na década de 1960, no Brasil, e que está presente, principalmente, nos estados de Goiás, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Pará, como uma linha que tinha proximidade com a Jovem Guarda.

A cultura brega é um elemento marcante das periferias do Recife e que se irradiou pelas demais regiões de Pernambuco. Surgiu nas décadas de 70 e 80 do século XX, marcado pelo romantismo de nomes como Reginaldo Rossi, Waldick Soriano, Adilson Ramos, Augusto Cesar, Amado Batista, Gino Liver, Odair José e Diana. Paulo César Araújo, na sua obra *Eu não sou cachorro, não: Música popular cafona e ditadura militar*, afirma que a palavra brega acaba surgindo para se referir a esses artistas que possuíam a origem em camadas mais populares, sendo vista como um estilo de música que é feito para as classes mais populares.

Paulo Cesar evidencia como a historiografia musical brasileira invisibiliza os sucessos produzidos por esses artistas, caracterizando suas obras como tendo baixo valor artístico, e compreendendo, assim, a construção social de um estilo musical em detrimento de outro (Jovem Guarda x Brega), partindo de uma lógica elitista, branca e acadêmica.

Ainda sobre o mesmo tema, Antonio Lira (2002, p. 35), em sua matéria na Revista Continente, afirma que

[...] investigar o silêncio e as ausências da música brega dentro daquilo de que um dia foi chamado de linha evolutiva da música popular brasileira, permite que compreendamos um tanto das assimetrias sociais e raciais que compõem a nossa sociedade (e a nossa memória). Talvez as dificuldades que parte da intelectualidade tenha em lidar com essa música evidenciam também o abismo entre os valores das elites culturais e as massas.

O recorte racial é importante para a discussão do brega, tendo em vista que a sua produção acontece nas comunidades do Recife, principalmente em bairros da Zona Norte, como Casa Amarela, Alto José do Pinho, Alto José Bonifácio, Nova Descoberta, Vasco da Gama, Arruda, Agua Fria, Bomba do Hemetério, todos bairros predominantemente negros. De acordo com o último censo do IBGE (2010), mais de 60% se autodeclararam negras ou pardas. Historicamente, é possível entender a ocupação desses espaços por meio do processo de higienização do Centro do Recife e das práticas culturais que envolvem essa população que, por sua vez, acaba sendo deslegitimada por causa do racismo estrutural, naturalizado por instituições, relações políticas, econômicas, jurídicas (ALMEIDA, 2021).

Com a virada do século XX para o XXI, o brega acaba sendo influenciado pelo funk e penetrando nas classes mais altas da cidade, tocando

em festas de casamento, boates e formaturas. Atualmente, os principais nomes dessa cena artística são: Raphaela Santos, Priscila Sena, Conde Só Brega, Os Neiffs, Mc Tróia, Mc Sheldon, Cego Abusado, entre outros.

Com músicas que podem ser feitas por meio de um celular, o brega possui narrativas que vão do cotidiano da cidade do Recife ao amor não correspondido. Os grandes centros do brega são as periferias, onde também estão as escolas e os jovens que os vivenciam.

O professor Thiago Soares considera que esse preconceito com o brega se justifica porque “as ideias de músicas populares, como um fenômeno da indústria musical, são mercadorias padronizadas, superficiais, com consumidores passivos e meros agenciamentos do ouvinte no capitalismo” (SOARES, 2017, p. 28). Desconsiderar o brega como expressão cultural é, nesse contexto educacional, perder uma gama de possibilidades que o envolvem, possibilidades essas que envolvem, por exemplo, o vocabulário, que é dinâmico, com inúmeras figuras de linguagem, narrativas do cotidiano, autenticidade, criatividade, entre tantos outros elementos.

Importante destacar o papel dos jovens nas redes sociais, que compartilham vídeos, músicas e fotografias que remetem ao brega. O @bregabregoso, perfil verificado sobre a temática brega que possui mais de 1 milhão de seguidores, é um dos fenômenos da internet que divulgam e enaltecem o Movimento, tendo, portanto, um alcance muito bom. Um dos momentos mais esperados da semana é a sexta-feira, dia que o perfil pública, às 18:00, o #sextou, momento em que 10 vídeos são exibidos, sendo os 8 primeiros sobre situações que acontecem no meio brega, seja em um show, um fim de semana em família, alguém apaixonado em um show de André Viana etc.; e os dois últimos são, nessa ordem, um vídeo de VT kebradeira, grande artista da nova geração que fala sobre sua situação financeira (eu tô liso!) e, por fim, o Clássico, eternizado pelo momento em que um homem e uma mulher dançam ao som da música Abismo da Paixão dos Mc's Afala e Case.

O alcance que o brega acabou tomando nas redes sociais, e principalmente nas festividades locais, contribuiu para que a bancada progressista do Estado de Pernambuco e da Prefeitura do Recife aprovasse leis que reconhecem o brega como expressão cultural do Estado (PERNAMBUCO, 2017) e Patrimônio Cultural Imaterial do Recife (RECIFE, 2021), respectivamente, possibilitando a proteção e fortalecimento do

movimento cultural ao estabelecer cotas de participação nas apresentações custeadas pelo poder público estadual.

A Lei nº 16.044/2017, que torna o brega expressão cultural do Estado de Pernambuco, assim descreve em seu Artigo 3º:

Para efeito desta Lei são consideradas expressões artísticas pernambucanas: afoxé, baião, brega, bumba meu boi, caboclinho, capoeira, cavalo marinho, ciranda, coco, forró, frevo, mangue beat, maracatu, mazurca, pastoril, reisado, repente, toré, urso e outros ritmos devidamente reconhecidos pela Fundação de Cultura do Estado de Pernambuco - FUNDARPE (PERNAMBUCO, 2017).

Já a Lei nº01/2021, que considera o brega patrimônio cultural imaterial da Cidade do Recife, versa, na sua justificativa, o seguinte trecho que culmina com a história do brega e a adição do termo “movimento”:

O Movimento brega sofre preconceito assim como muitas outras manifestações que sequer tiveram a oportunidade de serem compreendidas. A verdade que foge aos olhos de uma parcela da sociedade e até mesmo do Poder Público é que esse Movimento se tornou sinônimo de oportunidade, de renda, de emprego e até mesmo de sair da marginalidade (RECIFE, 2021).

É por meio do brega, porta de entrada comum aos estudantes da rede pública estadual e principalmente na periferia, que podemos pensar uma educação patrimonial para o reconhecimento das marcas, territórios, possibilidades que são construídas por meio da participação efetiva e crítica deles.

Compreender a dinâmica escolar perpassa pelo conceito de cultura escolar (JULIA, 2001), no qual é possível perceber as práticas pedagógicas e as influências/resistência que existem nos espaços internos e externos da escola. A potencialidade criativa que há na sala de aula, assim como os recursos didáticos propiciam um ambiente de troca entre estudantes e professores, troca essa que, muitas vezes, acompanha as transformações que se dão em nossa sociedade.

Compreender a cultura escolar como um objeto histórico faz com que o professor de história compreenda as tensões presentes no currículo das escolas e na cultura que é reproduzida ou combatida dentro e fora da sala de aula. É nessa linha que o Movimento Brega e o ensino de história

possibilitam uma gama de caminhos para trabalharmos a problematização do próprio movimento, compreendendo as suas nuances, o seu alcance entre os estudantes, os recursos didáticos nos conteúdos históricos e as formas de resistências presentes no âmbito educacional.

Pensar a educação é um grande desafio para os profissionais dessa área. Com o passar do tempo e o advento da revolução tecnológica, os papéis dos estudantes, professores e da própria educação mudam com a sociedade em um ritmo acelerado das práticas pedagógicas.

Entender o que são bens culturais para uma educação que une o patrimônio e o ensino de História, requer o estudo sobre a formação de cada sociedade, compreendendo as suas especificidades. Dentro dessa dinâmica, a recente patrimonialização do brega pela Prefeitura do Recife (RECIFE, 2021) e pelo Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2017) propicia um momento importante para a cultura periférica, amplamente divulgadas nas redes sociais pela juventude. Considerar. Esses impactos são importantes para que o docente consiga entender como a sociedade se comporta, sendo perceptível o envolvimento da juventude. Desse modo, é necessário que os professores sejam levados a repensar a sua prática docente de acordo com as gerações que vão surgindo, buscando formas de relacionar o currículo e o desenvolvimento de habilidades, competências, avaliações e aprendizagens.

O Movimento Brega, cultura que faz parte da realidade dos jovens periféricos, é e pode ser utilizado como ferramenta para o ensino de história e educação patrimonial, possibilitando ao docente entender a realidade em que seus estudantes estão inseridos, e potencializando a prática pedagógica e a consciência histórica.

A Educação Patrimonial se constitui por um conjunto de práticas que busca compreender as marcas deixadas pelas atividades humanas ao longo do tempo, marcas que podem ser de atividades religiosas (local de culto, artefatos, etc.), ou de habitações (casas, vilas, etc.) que, por sua vez, correspondem a um território e são submetidas a uma jurisdição que pode ser provincial, regional, estadual. Sobre a educação patrimonial, é importante destacar que o Instituto do Patrimônio Artístico e Nacional observa que,

Na educação formal, a Educação Patrimonial deve ser uma proposta dinâmica e criativa de a escola se relacionar com o patrimônio de sua região e de sua localidade. A partir dessa ação, deve-se ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso

tem a ver com formação de cidadania, identidade, memória e tantas outras coisas que fazem parte da nossa vida, mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são (MATOZZI, 2008, p. 136).

Ivo Matozzi (2008) evidencia uma discussão sobre o currículo de História e a educação para o patrimônio, contribuindo para o entendimento de que tanto a relação entre os bens culturais de uma sociedade quanto sua história podem trazer ao professor estratégias que possibilitem aos estudantes a produção do conhecimento sobre os territórios e bens culturais.

Entender o que são bens culturais para uma educação que une o patrimônio e o ensino de História, requer o estudo sobre a formação de cada sociedade, compreendendo as suas especificidades. Sobre a construção desses bens culturais, Matozzi afirma que,

As marcas, nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objeto de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas (MATOZZI, 2008, p. 136).

A inserção do estudante no processo do conhecimento é condição *sine qua nom* para uma educação cidadã, possibilitando o entendimento da sua realidade, e relacionando com o conteúdo do ensino de História e da cultura escolar (JULIA, 2011). Como afirma Paulo Freire, é na interpretação de sua realidade que é possível pensar em uma educação libertadora. Mais que isso, uma educação patrimonial, sob essa perspectiva, possibilita aos jovens periféricos o reconhecimento das marcas que fazem a história local, a ideia de pertencimento na comunidade. Sobre a educação e o seu papel crítico, Paulo Freire, ao discutir a função da prática pedagógica e a sua atualidade, considera que o método de ensino conteudista sem reflexão do estudante, chamado por ele de “educação bancária”, no livro *A Pedagogia do Oprimido*, acaba por não trazer a participação do estudantes na construção do conhecimento:

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo

‘encha de conteúdos’ não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens e sua relação com o mundo (FREIRE, 1984).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, será necessário a aplicação de formulários entre os professores de História da Gerência Metropolitana do Sul do Estado de Pernambuco, com o objetivo de investigar a utilização ou não do Movimento Brega nas práticas pedagógicas. Esse formulário será importante para o levantamento quantitativo, no qual, de acordo com as respostas, haverá segunda etapa para entrevista e/ou acompanhamento da atividade desenvolvidos pelo docente. Nesse levantamento, será elaborado um perfil da escola, com informações sobre a sua localização, perfil social dos estudantes e integração com a comunidade escolar.

Por se tratar de um tema novo a ser pesquisado no ensino de História, será necessário fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o que foi produzido, entrevistas com pessoas que participaram do processo de patrimonialização e com cantores, além de visitas aos centros de produção da música, vestuário, linguagem etc.

Por meio da coleta e análise, a pesquisa consistirá em problematizar as práticas pedagógicas, propondo possibilidades de usos do Movimento Brega no Ensino de História, discutindo sobre metodologias para o uso como recurso didático e para a valorização da consciência histórica. A construção de uma “Rota do Brega” será o produto a ser desenvolvido pela pesquisa, e terá como proposta a construção de um roteiro para trabalhar a História do Recife, utilizando o Movimento Brega como pano de fundo, mostrando as relações possíveis para o professor de História.

RESULTADOS

Os resultados de uma pesquisa estão atrelados à coleta de dados e à sua análise. Pelo fato desse projeto ser pioneiro no ensino de História, ao ter como objeto o Movimento Brega e estando em estágio inicial, houve o

levantamento bibliográfico sobre o tema, porém, não existe ainda resultado. No entanto, o produto a ser desenvolvido consiste em construir uma rota do brega, discutindo a educação patrimonial e o ensino de história.

A rota do brega, então em elaboração, trata-se de um projeto interdisciplinar que tem como objetivo trabalhar a História do Movimento Brega, perpassando sobre a ocupação dos morros do Recife e o recorte racial.

A justificativa para o tema é a recente patrimonialização do Movimento Brega, que trouxe à tona o debate sobre a cultura negra, que consegue visibilidade nos espaços além da sua produção, e que, mesmo com o reconhecimento estatal, encontra resistências e visões negativas sobre quem o produz, por exemplo, o galeroso. Visando desconstruir essa visão em sala de aula, o debate das teorias raciais do final do Século XIX e início do século XX (**História**) propiciam o silenciamento da cultura negra e a associação do negro à violência, considerando os estudos de frenologia de Cesare Lombroso. Perceber as nuances do racismo estrutural é fundamental para a construção de uma educação antirracista e multicultural (**Sociologia**), trazendo para a sala de aula a História e a cultura negra do Brasil. No âmbito local, compreender o processo de urbanização da cidade do Recife (**Geografia**) e o surgimento do movimento brega torna-se necessário por ser expressão cultural do Estado e, conseqüentemente, o entendimento do ensino de história do tempo presente, percebendo as rupturas e permanências ao longo da História.

Esse projeto é direcionado para todas as turmas do ensino médio, devido à importância do tema do racismo na sociedade, quanto à história e à cultura local. O componente curricular que foi extraído da Base Nacional Comum Curricular consiste em “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. As competências foram: (**EM13CHS102**) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (**EM13CHS502**) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e

identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Levando em consideração a carga horária semanal da disciplina história no Novo Ensino Médio, que é de 1 (uma) aula com duração de 50 minutos, a proposta é pensada para funcionar em um mês, totalizando 4 aulas dialogadas com a geografia e a sociologia, discutindo o processo de urbanização do Recife e o perfil sócio-econômico, e perpassando pelo racismo estrutural que marca a sociedade brasileira.

Na 1ª aula, o professor de história irá discutir o conteúdo referentes às teorias raciais do século XIX, mostrando as rupturas e permanências desse momento histórico, discutindo o processo de silenciamento e perseguição da cultura negra antes e pós Abolição da Escravatura. A metodologia será:

- Apresentação e discussão do Vídeo de Chimamanda: O perigo de uma História Única. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt - 30 minutos.
- Aula expositiva sobre as teorias raciais do século XIX – Cap. 2 da obra O Espetáculo das Raças. 20 minutos.

Na 2ª aula, com as expectativas de aprendizagem da aula anterior de compreender o processo de consolidação do racismo científico no século XIX e sua influência ao longo da História, o professor pode:

- Dividir a turma em grupos e entregar charges, imagens, documentos do período. Em seguida, o grupo deve apresentar (após a discussão entre si) para a turma, tendo, para isso, até 45 minutos.
- Propor pesquisa para casa sobre o Racismo Estrutural e sobre como o galeroso é representado nas mídias sociais.

Portanto, na segunda aula (momento que ocorrerá a introdução ao Movimento Brega), os estudantes, ao estarem diante da figura do galeroso, irão buscar informações, na mídia, quanto à representação destes.

Na 3ª Aula, o professor poderá:

- Dividir a turma em grupos, para pesquisar sobre os locais de produção de brega e para comparar as estatísticas do IBGE, realizando, em seguida, uma apresentação de 10 minutos para a sala. <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/perfil-dos-bairros>
- Entender, por meio de documentos, o processo de Higienização

no Centro do Recife, o surgimento do Movimento Brega até a sua patrimonialização, o professor problematizando sobre a figura do galeroso, a violência policial, a representatividade, músicas, etc. – Aula Expositiva (40 minutos) Apoio para o professor (LIRA, 2022).

- Exibição de músicas brega que representam as 3 gerações (Reginaldo Rossi – Em plena Lua de Mel; Vício Louco – 5 da manhã; Mc Metal e Cego – Melô do amigo safado).

Os encaminhamentos que o professor dará na 3ª aula podem gerar vários produtos, não sendo, ainda, algo definido no projeto. Entretanto, apresento dois caminhos possíveis para a culminância do que será apresentado na aula 4:

- Divisão da turma em grupos, ficando cada um responsável para a produção de um conteúdo sobre o brega, o combate ao racismo estrutural e valorização da cultura negra, etc., Tik Tok, Instagram, Facebook, Podcast.
- Criar a culminância do que foi produzido, dividindo a turma em grupos, ficando uns responsáveis para falar sobre seu surgimento, as gerações, os traços culturais, etc., falando sobre o que é o Movimento Brega, fotografias, poesias, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é um espaço complexo e a sua análise sob o olhar do Movimento Brega nos mostra caminhos possíveis para a valorização da cultura pernambucana, da relação da escola com a comunidade, da integração dos estudantes com fontes diversas na construção do conhecimento, integrando ao mundo tecnológico, fazendo com que o estudante se integre ao ensino e que faça parte do seu cotidiano.

A construção da proposta que busca trabalhar a ocupação dos morros do Recife é uma possibilidade para problematizar questões sociais que mostram, de forma naturalizada, nas representações midiáticas – como o galeroso é associado à violência –, que a música brega possui um desvalor frente a outros estilos musicais (outros estilos que possuem os mesmos “problemas” que o brega: objetificação da mulher, machismo, racismo). O professor de história, trazendo para a sala de aula e exercitando a consciência

histórica da turma, perceberá que as questões globais são encontradas no âmbito local.

A relação entre a cultura escolar e o ensino de história cria o ambiente necessário para entender que o saber é produzido em sala de aula e fora dele, levando em consideração as escolhas que são feitas pelo docente. O que leva ou não o professor a usar o Movimento Brega na aula de história? É uma questão que merece a investigação.

Portanto, faz-se necessário pensar uma educação patrimonial que permita o diálogo entre o estudante e o professor de história para a construção do conhecimento, inserindo-os na percepção da realidade que os circunda, compreendendo o processo histórico das marcas presentes na sociedade, desnaturalizando estereótipos sociais e contribuindo para uma educação crítica, inclusiva, multicultural e libertadora. O processo de patrimonialização do Movimento Brega nos últimos anos é um ponto de discussão e potência a ser explorado no ensino de história, discutindo o que a Chimananda Adichie do perigo da História Única, aquela contada pelos currículos escolares, a história que é contada pela classe dominante, silenciando as práticas culturais do povo negro.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n.41, p. 5-20, 2008.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 383f. Tese (doutorado em história) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARRETERO, Mario et al. **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

FREIRE, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v.22, n.36, p.261-273, 2006.

LAVILLE, Christian. A Guerra de Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Consciência Histórica Escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da história**: contribuições para o ensino de história. Curitiba: W. A. Editores, 2017.

MATOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 2015.

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

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v.10, p. 7-28, 1993.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.1, n.1, p. 89-110, 2012. PRIBERAM, Priberam - Brega [em linha], 2006. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/brega>>. Acesso em: 15/12/2022.

POLLAK. Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930) São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

SILVA, Cristiane Bereta. O Conhecimento Histórico Escolar In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. 248 p.

SOARES, Thiago. “**Ninguém é perfeito e a vida é assim**”: a musica brega em Pernambuco. Recife: Carlos Gomes de Oliveira Filho, 2017.

SOUZA, Monica Lima e. Fundamentos Históricos das Heranças Africanas. **Samba em Revista**, Rio de Janeiro, Edição Especial, n. 11. p 15-25, 2021.

CAPÍTULO 2

A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES: CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS COMO MANIFESTAÇÃO DA CULTURA POPULAR NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

James Davidson Barboza de Lima



Figura 1 - Igreja de N.S dos Prazeres nos Montes Guararapes Foto: Autor

INTRODUÇÃO

As celebrações religiosas têm sido recentemente redescobertas pela historiografia como um campo fértil para a investigação histórica e científica.

As experiências religiosas e suas diversas manifestações são componentes importantes da identidade cultural de um povo, de um grupo, de uma etnia, de uma nação. As celebrações religiosas têm o poder de reforçar o sentimento coletivo de pertença a um grupo, separando do tempo, das atividades cotidianas e seculares, um tempo dedicado à exclusiva devoção ao sagrado, ao intangível e ao transcendente. Assim, as celebrações religiosas e suas manifestações se fazem presentes em todas as culturas e civilizações, sendo também um momento de sociabilidade e de compartilhamento de sentimentos, emoções, tradições e costumes, bem como de encontro e de reconciliação entre pessoas e entre a comunidade e o divino.

O presente surge como uma tentativa de realizar uma síntese da diversidade religiosa presente no município do Jaboatão dos Guararapes. Situado na Região Metropolitana do Recife, e possuindo uma população estimada em mais de 700 mil habitantes, Jaboatão dos Guararapes se caracteriza pela sua diversidade espacial, social, cultural e regional. O município também apresenta um rico Patrimônio Cultural, formado tanto por bens de caráter material, como igrejas, engenhos e sítios históricos, quanto por bens de caráter imaterial, como celebrações, manifestações, tradições, saberes populares, formas de expressões e grupos populares.

Como parte integrante do Patrimônio Imaterial, as celebrações religiosas possuem um papel importante como elemento integrante tanto do Patrimônio Cultural como das identidades locais. Tal fato justifica a importância da utilização dessa temática em sala de aula pelo professor que, por sua vez, tem a possibilidade de incluir esse tema tanto no conteúdo de História Local como também utilizando a metodologia da Educação Patrimonial. Vários produtos pedagógicos podem ser explorados nessa abordagem, incluindo a construção de vídeos documentários, murais, exposições fotográficas e, até mesmo, cartilhas educativas.

CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E COMO ELEMENTO DA IDENTIDADE LOCAL

O Patrimônio Cultural é todo o conjunto de bens, saberes, fazeres, modos de fazer, de expressar e de criar de um povo, de um estado, de um município e de uma nação. São todas as manifestações e expressões que a sociedade desenvolve ao longo de sua existência, de geração em

geração, conferindo-lhes significados e valores. O patrimônio cultural é dinâmico, fruto das relações sociais, proveitoso para o conhecimento e o aprofundamento dos contextos sociais, históricos e culturais que originaram a sociedade (CAMARGO, 2002).

A ideia de patrimônio não é recente na história da humanidade. A origem da palavra “Patrimônio” vem do latim e significava “aquilo que se herda ou legado dos pais”. Assim, na Roma Antiga, patrimônio era tudo aquilo que era herdado da família. Patrimônio era, portanto, o mesmo que Herança (QUINTAS, 2007).

De acordo com a Constituição Federal (1988), artigo 216, constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Também fazem parte do Patrimônio Cultural o conjunto de manifestações culturais de uma comunidade, tais como: saberes tradicionais, expressões artísticas, celebrações, manifestações culturais, festividades, lugares, entre outras manifestações da Cultura Imaterial. Assim, o Patrimônio Imaterial é não só um grande portador de símbolos e de significados, mas também de referências para a identidade dos grupos que o produziram e que o mantêm.

Com o passar dos anos, à medida que as novas concepções surgiam por meio dos vários encontros internacionais realizados em muitos países, inclusive no Brasil, as concepções de Patrimônio Cultural foram evoluindo e se adequando às novas demandas sociais. Mudaram-se algumas perspectivas e os critérios utilizados para eleger bens culturais a serem preservados passaram por modificações. Assim, graças às novas percepções e ao engajamento dos movimentos sociais, novos bens culturais passaram a ser reconhecidos como Patrimônio Cultural; e alguns bens culturais e manifestações, antes ignorados ou excluídos, passaram a ser contemplados. Dessa forma, bens culturais que representam grupos ou minorias tradicionalmente excluídos da sociedade passaram a ser tombados e registrados pelas instâncias responsáveis pela preservação oficial, bem como manifestações de caráter imaterial que passaram a serem mais bem valorizadas (SCIFONI, 2015).

Entre os bens que compõem o Patrimônio Imaterial, merecem

destaque as celebrações religiosas. No Brasil, várias celebrações religiosas já foram reconhecidas no país como Patrimônio Imaterial, como, por exemplo, a do Círio de Nazaré, em Belém do Pará; a Festa do Divino, em Pirenópolis; a Festa do Senhor Bom Jesus do Bonfim de Salvador, entre outras. No início, foram registradas e reconhecidas manifestações religiosas de origem católica, mas, atualmente, já se reconhecem várias celebrações de outras vertentes religiosas, tais como: de origem indígena, afro-brasileiras, espíritas e, até mesmo, evangélicas.

Uma das características das celebrações religiosas é a diferenciação entre o tempo sagrado e o tempo profano. O tempo profano se caracteriza pelo tempo das atividades cotidianas, do trabalho, do lazer, do labor diário pela sobrevivência material. Para o homem de sentimento religioso, até mesmo as atividades cotidianas possuem uma dimensão sagrada. Entretanto, existe o tempo sagrado, aquele voltado exclusivamente para as celebrações religiosas e manifestações do sagrado, em que, geralmente, são realizadas as festas religiosas, os ritos e rituais sagrados. Como afirma Mircea Eliade,

Tal como o espaço, o tempo também não é, para o homem religioso, nem homogêneo nem contínuo. Há por um lado os intervalos de Tempo Sagrado, o tempo das festas (na sua grande maioria, festas periódicas); por outro lado, há o tempo profano, a duração temporal ordinária na qual se inscrevem os atos privados de significado religioso. Entre essas duas espécies de tempo, existe, é claro, uma solução de continuidade, mas por meio dos ritos o homem religioso pode passar, sem perigo, da duração temporal ordinária para o tempo sagrado. Surpreende-nos em primeiro lugar uma diferença essencial entre essas duas qualidades de tempo: o Tempo Sagrado é por sua própria natureza reversível, no sentido em que é, propriamente falando, um Tempo mítico primordial tornado presente. Toda festa religiosa, todo tempo litúrgico, representa a ritualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios”. Participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal “ordinária” e a reintegração no Tempo Mítico reatualizado pela própria festa. Por consequência, o Tempo Sagrado é indefinidamente recuperável, indefinidamente repetível. De certo ponto de vista, pode-se-ia dizer que o Tempo Sagrado não flui, que não constitui uma duração irreversível. É um tempo ontológico por excelência, parmenidiano: mantém-se sempre igual a si mesmo, não muda nem se esgota. A cada festa periódica reencontra-se o mesmo Tempo Sagrado – aquele que se manifestara na festa precedente ou na festa de há um século: É o tempo criado e santificado pelos deuses por ocasião de sua gesta, que são justamente reatualizados pela festa. Em

outras palavras, reencontra-se na festa a primeira aparição do Tempo sagrado, tal qual ela se efetuou *ab origine, in illo tempore*. Pois esse Tempo sagrado no qual se desenrola a festa não existia antes das gestas divinas comemoradas pela festa. Ao criarem as diferentes realidades que constituem hoje o mundo, os deuses fundaram igualmente o Tempo Sagrado, visto que o tempo contemporâneo de uma criação era necessariamente santificado pela presença e atividades divinas (ELIADE, 2021).

Além do tempo, outro elemento importante das celebrações religiosas é o espaço. Para o homem religioso, há lugares que possuem um significado que transcende o mero espaço físico, possuindo uma sacralidade e uma dimensão simbólica. Os espaços sagrados, lugares centrais e estratégicos, são locais de manifestações de hierofanias – experiências espirituais – no dizer de Mircea Eliade (2021). Portanto, os lugares sagrados (templos, pátios, adros, lugares altos, corredeiras, santuários, grutas sagradas, encruzilhadas, cachoeiras, etc.), que se modificam de acordo com a vertente religiosa, possuem uma dimensão ontológica para os seguidores das religiões. Assim, os espaços sagrados possuem um valor existencial e uma posição privilegiada dentro da visão religiosa que os lugares tidos como “não-sagrados” geralmente não possuem.

O MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES

O município do Jaboatão dos Guararapes, localizado na Região Metropolitana do Recife, estado de Pernambuco, possui uma história local rica e diversificada, materializada por meio da presença de vários bens culturais presentes no território municipal. A história de Jaboatão remete ao início do período colonial no Brasil, a partir da conquista do sul da Capitania de Pernambuco pelos portugueses, em detrimento das populações indígenas locais, notadamente na segunda metade do século XVI. A exploração da cultura da cana-de-açúcar foi a principal atividade econômica nesse período, com a instalação de vários engenhos de açúcar no Vale do Rio Jaboatão e de seus afluentes (REZENDE, 1996).

Ainda no final do século XVI, surgem, na região, duas povoações que seriam os embriões da atual cidade do Jaboatão: Muribeca, levantada em terras dos engenhos Novo e Santo André; e Jaboatão, levantada na

confluência dos rios Jaboatão e Duas Unas, nas terras do engenho São João Batista. Já na última década do século XVI, são registradas a existência das igrejas matrizes dessas povoações: Nossa Senhora do Rosário, em Muribeca; Santo Amaro em Jaboatão, com suas respectivas festas votivas. Também se registram, nesse período, a presença de capelas votivas situadas na zona litorânea do município (N.S das Candeias e Santo Antônio da Barra), bem como festividades religiosas nas capelas dos engenhos (VELOSO, 1984).

No século XVII, a história de Jaboatão seria marcada pela presença da ocupação holandesa (1630-1654). Durante as duas Batalhas do Guararapes (1648 e 1649), os holandeses foram vencidos nos Montes Guararapes, em Jaboatão, ficando estes fatos registrados em vários relatos e documentos da época. A fim de celebrar e memorizar esta vitória, foi levantada, no local, uma igreja votiva dedicada à Nossa Senhora dos Prazeres, no ano de 1656. Em seu entorno, são realizados, a partir de sua fundação, uma das celebrações religiosas mais tradicionais do estado de Pernambuco – a festa de Nossa Senhora dos Prazeres, também chamada de Festa da Pitomba.

Jaboatão dos Guararapes alcançou sua emancipação política em 1873, desmembrado da cidade do Recife. Como município canavieiro, marcado pela presença dos engenhos de açúcar desde os primórdios do período colonial, a região teve uma importante presença de africanos escravizados. Isso justifica o fato de o município registrar, também, uma grande presença de seguidores das religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, tendo seus dias festivos bastante relacionados, em razão do sincretismo, com as datas festivas da religião católica. Outra presença religiosa importante e significativa foi o protestantismo, que registra sua presença na região, principalmente, a partir do final do século XIX (VELOSO, op. Cit.).

Atualmente, em Jaboatão, podemos identificar várias celebrações religiosas de diversas matizes: Festa de São Sebastião (Cavaleiro e Jaboatão Centro), Festa de Nossa Senhora de Lourdes (Cavaleiro), Festa de N.S do Socorro, Festa de Iemanjá (Praia de Barra de Jangadas), Festa de Oxum (Jaboatão Centro), Festa de Ação de Graças (Prazeres) etc. Todavia, apesar de sua importância histórica, o Patrimônio Cultural do município não tem sido muito alvo de estudos e de pesquisas, principalmente no âmbito acadêmico. Essa ausência se torna mais notável e significativa quando se trata do Patrimônio Cultural Imaterial do município, onde as demais celebrações e manifestações da religiosidade popular, com exceção da Festa da Pitomba

(ou de Nossa Senhora dos Prazeres) – registrada como Patrimônio Imaterial pelo estado –, permanecem esquecidas ou ignoradas.

As celebrações e manifestações religiosas possuem grande valor para a formação da identidade local e regional. Com o território grande dentro da RMR, o município do Jaboatão é constituído de 7 regionais que possuem características geográficas e sociais diversificadas. Foi a partir disso que houve a necessidade de identificar a diversidade de celebrações religiosas do município, sua relação com as comunidades locais e sua importância para os grupos que as realizam. A importância das celebrações e manifestações religiosas como elemento integrante das identidades locais e como componente integrante do Patrimônio Imaterial é algo bastante reconhecido, sendo algumas delas protegidas e reconhecidas pela legislação nacional e estadual (FUNDARPE, 2009).

MANIFESTAÇÕES E CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS DO MUNICÍPIO DO JABOATÃO DOS GUARARAPES

Os dados do último censo do IBGE (2010) revelam que o município do Jaboatão dos Guararapes possuía uma população total de 644.620 habitantes. Dessa população, 47% se declararam seguidores do catolicismo, 31,5 % se declararam seguidores do protestantismo e 2,3% se declararam seguidores do espiritismo. Uma população de 19,2% se declarou sem religião ou seguidores de religiões diferentes. Entre estes últimos podemos elencar a presença de judeus, ciganos, ateus, agnósticos, seguidores de religiões orientais e seguidores de religiões afro-brasileiras (IBGE, 2010).

Na impossibilidade de abranger as celebrações de todas as vertentes presentes no município, optou-se por estabelecer alguns critérios para as manifestações presentes nesse trabalho. Assim, considerou-se os seguintes critérios para as celebrações analisadas: 1) celebrações que representassem os principais seguimentos religiosos presentes no município; 2) celebrações que representassem as manifestações de origem afro-brasileiras; 3) as celebrações mais antigas e tradicionais oficializadas no calendário oficial do município. Considerando esses critérios, elencamos algumas celebrações de acordo com as três vertentes religiosas mais significativas do município:

Celebrações de origem Católicas – O Catolicismo está presente na região

desde o início do período colonial e, por isso, há registros de celebrações católicas nas capelas dos primeiros engenhos da região desde o final do século XVI. Entre tais celebrações, podemos destacar as festas de São João Batista (Engenho Bulhões), N.S da Conceição (Engenho Catende), São José (Engenho Novo da Muribeca), São Bartolomeu, entre outras. Nas povoações, eram realizadas as festas tradicionais dos padroeiros das duas localidades – Santo Amaro em Jaboatão e Nossa Senhora do Rosário em Muribeca –; e nas capelas litorâneas, as celebrações de suas respectivas devoções – N.S das Candeias em Candelária e Santo Antônio em Barra de Jangadas (VELOSO, Op. cit.).

A partir do século XVII, novas celebrações de origem cristã-católica iriam ser consolidadas na região. O recrudescimento das povoações, com o aumento populacional, notadamente da população escravizada, negra e de pardos livres, fez surgir a edificação de novos templos voltados para a devoção desses grupos étnicos. Assim, tanto em Jaboatão como na Muribeca, foram levantadas igrejas voltadas para o culto a Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e a Nossa Senhora do Livramento dos Homens Pardos, mantidos por suas respectivas irmandades. Esses templos ficavam situados, geralmente, na mesma rua do templo matriz da localidade, mas em posição de relevo inferior ao anterior, refletindo, assim, a posição de inferioridade social e racial dos negros e pardos no Brasil Colônia (LIMA, 2012).

Com a vitória conquistada contra os holandeses nas duas Batalhas dos Guararapes (1648 e 1649), o general Francisco Barreto de Menezes mandou levantar, no local, uma igreja devota à Nossa Senhora dos Prazeres. A pequena ermida, construída em 1656, seria ampliada e reformada nas décadas posteriores até adquirir as configurações atuais no final do século XVIII. No templo, logo após a sua construção, passou a ser realizada a tradicional Festa de Nossa Senhora dos Prazeres, também conhecida como Festa da Pitomba (MELLO, 1971). A celebração tem grande importância dentro do calendário festivo de Pernambuco, tanto pelo seu caráter religioso, como também pelo seu simbolismo histórico para os pernambucanos, já que o evento marcava também a comemoração pela expulsão dos holandeses. Atualmente, a celebração conta também com um calendário profano caracterizado pela presença de feiras, exposições, parques infantis, shows, apresentações teatrais e outras atividades organizadas pela prefeitura do município. A Festa de Nossa Senhora dos Prazeres é a maior e a principal

celebração religiosa do município, sendo comemorada todos os anos, a partir do domingo de páscoa, e se estendendo por 9 dias, sendo registrada como Patrimônio Imaterial do estado de acordo com a Lei Estadual nº13.759 de 30 de abril de 2009 (FUNDARPE, 2009).

Além da Festa da Pitomba, outras celebrações tradicionais em Jaboaão dos Guararapes são: Festa de Santo Amaro, que ocorre em homenagem ao padroeiro oficial do município, e consiste na segunda celebração católica mais importante. Acontece no mês de janeiro, em Jaboaão Centro, com várias procissões que partem das capelas filiais da paróquia. Sua culminância é no dia 15 de janeiro; Festa de Nossa Senhora do Rosário da Muribeca, que ocorre desde o período colonial, na Povoação de Muribeca dos Guararapes; Festa do Rosário, que passou a ser incluída no calendário oficial do estado pela lei estadual nº16.241 de 14 de dezembro de 2017, sendo celebrada na segunda semana de outubro; a Festa de São Sebastião e a Festa de Nossa Senhora Auxiliadora, que ocorrem no Santuário e Basílica de Nossa Senhora Auxiliadora na Colônia dos Padres Salesianos, em Jaboaão Centro. A primeira acontece no dia 20 de janeiro, enquanto a segunda ocorre no dia 24 de maio, com procissões partindo do Centro da Cidade. Outras celebrações católicas importantes são a Festa de Nossa Senhora de Lourdes, padroeira do distrito de Cavaleiro; Festa de Nossa Senhora da Piedade, na Praia de mesmo nome; Festa de Nossa Senhora das Candeias, etc.

Celebrações de Origem Afro-brasileiras – Os cultos afro-brasileiros estiveram presentes no território do Jaboaão dos Guararapes desde o início do período colonial. Graça à presença de um grande número de escravizados africanos, as manifestações de origem africanas tiveram presença marcante na região. Entretanto, devido às proibições que eram impostas aos seguidores de credos não católicos, especialmente das religiões de origem indígena e africanas, os devotos dessas religiões tiveram que recorrer ao sincretismo religioso para preservar suas tradições. Daí o fato de muitas celebrações e culto aos orixás coincidirem em datas com celebrações de santos católicos (ARRUDA, 2012).

Mesmo com o advento da República e da separação entre Igreja e Estado (estado Laico), as religiões de origem afro-brasileiras foram intensamente perseguidas, principalmente durante a República Velha e a

Era Vargas. Os denominados “xangôs” aconteciam em casas e comunidades populares, geralmente localizadas nos morros e periferias das cidades, sendo alvo constantes das denúncias e perseguições policiais. Apesar dessas perseguições, os terreiros resistiam, transmitindo seus credos, crenças, costumes e tradições para as gerações seguintes.

Em Jaboatão dos Guararapes existem, atualmente, dezenas de terreiros de umbanda, candomblé e de jurema espalhados pelos vários bairros e regiões do município. Duas são as celebrações mais conhecidas e importantes pelos seus seguidores: Festa de Iemanjá e Festa de Oxum (BELO, 2007).

A Festa de Iemanjá consiste no culto ao orixá feminino, cuja tradição atribui como sendo a entidade associada aos mares e oceanos. Por isso, seu culto se caracteriza pela realização de danças, batuques e deposição de oferendas junto às praias da região. Devido ao sincretismo religioso, em Pernambuco, a celebração à Iemanjá ocorre no dia 8 de dezembro, mesmo dia em que os católicos celebram Nossa Senhora da Conceição. Na Bahia, todavia, a data escolhida é o dia 2 de fevereiro, que corresponde, no calendário católico, ao dia de N.S da Luz ou N.S das Candeias.

Originalmente, em Jaboatão dos Guararapes, o culto a Iemanjá era realizado na denominada praia de Venda Grande, local da Praia de Piedade, situado no limite com Candeias. Entretanto, a imagem do orixá foi destruída, no início dos anos de 1990, pelo avanço do mar. Posteriormente, foi erguida outra imagem da entidade, desta vez localizada na Praia de Barra de Jangadas, próximo ao limite com Candeias e ao encontro das águas do Rio Jaboatão com o oceano. É nesse local onde, atualmente, são realizadas as celebrações, com a presença de representantes dos terreiros de todo o estado de Pernambuco.

A segunda devoção mais importante desse segmento religioso dentro do município do Jaboatão dos Guararapes é a Festa de Oxum. Considerada a orixá dos rios e da água doce, seu culto se caracteriza pela deposição de oferendas em trechos encachoeirados dos rios e riachos, com seus seguidores entoando cânticos, batuques e vestindo as cores branca e amarela. Os locais escolhidos são trechos encachoeirados do Rio Jaboatão e de seus afluentes, como na Cachoeira do Batoré, em Jaboatão Centro; ou no encontro dos rios Jaboatão e Duas Unas.

Celebrações de Origem Protestantes – O protestantismo chega em Pernambuco durante o breve período da Invasão Holandesa. Entretanto, somente no final do século XIX, ainda no período do Segundo Reinado, é que o protestantismo se consolida em Pernambuco, inicialmente no Recife, com a chegada de missionários vindos tanto da região sul e sudeste do Brasil como também de outros países. Nesse período, os principais grupos a se consolidarem no estado foram os congregacionalistas e os presbiterianos, mas a presença de batistas, luteranos e outras denominações não demoraria muito a ser efetivada (MAFRA, 2001).

Em Jaboatão dos Guararapes, a presença de cristãos protestantes ou evangélicos já se fazia presente desde pelo menos a última década do século XIX. O protestantismo, em Jaboatão, teve advento em 1890, com a chegada dos congregacionalistas. Nas décadas seguintes, já se faziam presentes outros grupos: batistas e presbiterianos. O bairro de “Colônia”, onde se situavam os lotes nº 1, 2 e 3 da Colônia Suassuna (atualmente chamado de São José ou Padre Roma), pode ser considerado o berço do protestantismo de Jaboatão, pois ali foi onde surgiram as primeiras igrejas e congregações evangélicas da cidade (VELOSO, op. Cit.).

Atualmente, o município do Jaboatão dos Guararapes conta com uma população de mais de 200 mil pessoas que se intitularam evangélicos no censo de 2010. A denominação com maior número de fiéis é a Assembleia de Deus, seguidos pelos batistas, presbiterianos, congregacionalistas, pentecostais, neopentecostais, etc. Não existem celebrações que sejam comemoradas em unanimidade por todos os seguidores dessas diversas denominações, mas foi possível identificar três datas importantes comemoradas por esse segmento religioso no município:

Dia de Ação de Graças – Ocorre no dia 1 de janeiro de todo ano. Tal data foi a primeira celebração de origem evangélica a ser reconhecida dentro do calendário oficial do município. O evento foi incluído no calendário oficial a partir do ano de 2017, sendo celebrado pela primeira vez em 2018. A celebração ocorre no espaço Cultural Miguel Arraes, em Prazeres, e conta com a presença de pastores e cantores evangélicos.

Dia da Escola Dominical – Essa celebração é comemorada por algumas denominações evangélicas do município, notadamente assembleianos,

batistas e outros grupos. Tem sua comemoração no dia 18 de setembro, sendo muitas vezes transferidas para algum domingo próximo a essa data. A Escola Dominical consiste em uma atividade de ensino e educação confessional, que ocorre dentro das igrejas e que teve início no Brasil, ainda no século XIX, sendo praticada por várias igrejas e denominações.

Dia da Bíblia – É comemorado no segundo domingo de dezembro em muitos grupos protestantes, tanto pentecostais como não pentecostais. Alguns grupos realizam eventos externos, ou seja, fora dos templos, com cultos, pregações, louvores e atividades ao ar livre. O evento enfatiza a importância da Bíblia como um livro sagrado para os seguidores do protestantismo.

AS CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

As celebrações religiosas constituem manifestações culturais centrais na história da humanidade. Essas manifestações culturais estiveram e estão presentes em praticamente todas as culturas, de todas as épocas e regiões do planeta. Mesmo nas sociedades mais secularizadas do presente, as celebrações religiosas ou de origem religiosas se fazem presentes, mesmo que ressignificadas por seus participantes. Embora as manifestações religiosas também tenham sido alvo de outras áreas de estudo – notadamente da antropologia, da sociologia, da etnografia e das ciências da religião –, para a história, as celebrações religiosas também podem ser incluídas como objeto de estudo, em virtude, principalmente, de sua característica como legado cultural e simbólico dos vários povos e grupos que formaram a sociedade brasileira.

Para o Ensino de História, a Cultura e seus elementos possuem um lugar fundamental. Como elemento integrante da Cultura, as celebrações religiosas são reconhecidas como manifestações portadoras de referência à memória e à identidade dos diversos povos que formaram a nacionalidade brasileira. Semelhantemente, no Ensino de História Local, as celebrações religiosas se apresentam como bens culturais de caráter imaterial muito oportunos para serem abordados em sala de aula. Muitas dessas manifestações constituem testemunhos vivos não apenas de fatos históricos do passado, mas também de características culturais e sociais pretéritas.

O município do Jaboatão, por força da Lei Municipal nº 687/2011,

estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história do município pelas unidades de ensino da rede pública e da rede privada. Portanto, trabalhar a história do Jaboatão, incluindo seu Patrimônio Cultural, constitui uma missão e um desafio que o professor de história do município encontra em sala de aula. Entretanto, no município não existe nenhum material didático que sirva de subsídio para o Ensino de História local, em especial voltado para o Patrimônio Imaterial e suas diversas manifestações. Portanto, produzir um material didático que sirva como um guia ou como suporte para o trabalho do professor de história, e que aborda a diversidade de manifestações culturais e religiosas, é uma necessidade para o atendimento da legislação vigente e para o bom desempenho da atividade docente. Portanto, a produção de um caderno ou cartilha didática, tendo como tema as principais celebrações religiosas presentes no município, seria um recurso bastante importante para o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber, por meio deste artigo, a grande diversidade de celebrações religiosas presentes no município do Jaboatão dos Guararapes. Pertencentes às mais variadas matizes e grupos, com distribuição variada dentro do território municipal, as celebrações religiosas possuem uma forte carga simbólica para as populações locais, estando profundamente enraizadas na cultura da cidade e de suas regiões. As celebrações não são apenas manifestações culturais de grande importância, mas também momentos de expressão de fé – individuais e coletivas –, servindo, também, como momento de encontro de grupos de pessoas e famílias que compartilham de visões de mundo semelhantes.

Seja por serem manifestações culturais muito antigas, como ocorre com grande parte das celebrações católicas do município; seja por representarem a identidade cultural de grupos tradicionalmente excluídos da sociedade, como é o caso das manifestações de origem afro-brasileiras; seja por representarem uma parte expressiva da população da cidade, como é o caso das celebrações evangélicas, essas tradições culturais constituem elementos sociais importantes para o Ensino de História Local. A partir disso é que surge a necessidade do professor não apenas conhecer a história dessas celebrações locais, mas também ter subsídios para conhecer a

importância e o simbolismo desses bens culturais imateriais que, por sua vez, são portadores de referências para as identidades e memórias não apenas local ou de seus devotos, mas também de toda a sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. G; D'ABADIA, M. I. **Festas Religiosas e pós-modernidade**. Geonordeste, Ano XX, n. 2. 2005.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **O Patrimônio**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ARRUDA, Jorge. **A umbanda e a quimbanda na terra de Jurema**. Brasília: DCP, 2012.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Educação Patrimonial e ensino de História: Registro, Vivências e Proposições. In BARROSO, V.L.M et al. (Orgs.) **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST – Exclamação - Anpuh, 2010, pp. 15-24.

BELO, Adiuza. **Águas do Jaboaão e outras águas**. Recife: Edição do Autor, 2007.

BORBA, Fernando de Barros. **Pernambuco Patrimônio Cultural de todos**. Recife: Fundarpe, 1998.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio Histórico e Cultural**. São Paulo, Aleph, 2002.

DODEBEI, Vera e ABREU, Regina. (orgs.) **E o patrimônio?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.

DURKHEIM, E. **Formas Elementares da Vida Religiosa**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o Profano**. 4º Edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FIAM. **Plano de preservação de sítios históricos da Região Metropolitana do Recife**. Recife: FIAM, 1978.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

FUNDARPE. **Patrimônios de Pernambuco: materiais e imateriais**. Recife: Fundarpe, 2009.

HARTOG, François. **Tempo e patrimônio**. In: Vária História. Belo Horizonte, vol. 22, nº 36. Jul/Dez 2006. p. 261-273.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRUNBERG, Evelina. **Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, Memória e Patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, v. 34, p. 91-111, 2012.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial: Inventários Participativos**. Manual de Aplicação Brasília-DF: IPHAN, 2016.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. IPHAN, 2014.
- LEMONS, Carlos. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LIMA, James Davidson. **Memórias Destruídas**. Recife: Cepe, 2012.
- MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, Identidade, Cidadania: reflexões sobre educação patrimonial. In BARROSO, V.L.M et al. (Orgs.) **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST – Exclamação - Anpuh, 2010, pp. 25-37.
- MAFRA, Clara. **Os evangélicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MERILLAS, Olaia Fontal. La Educación Patrimonial: de la rentabilidad social a la rentabilidade identitaria. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor/Ipphan, 2015, p. 33-46.
- MELLO, José Antônio G. **A Igreja dos Guararapes**. Recife: Imprensa Universitária, 1971.
- MILET, Vera. **A Teimosia das Pedras - Um Estudo sobre a preservação do Patrimônio ambiental no Brasil**. Olinda: Prefeitura de Olinda, 1980.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001.
- PINTO, Helena. Os centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. **Revista História Hoje**, São Paulo, v.5, n. 09, p. 49-75, 2016.
- QUINTAS, Fátima. **Cultura, Patrimônio e Brasilidade**. Recife: Bagaço, 2007.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- REZENDE, Antônio Paulo. **Jaboatão Histórias, memórias e imagens**. V1 1. Jaboaão dos Guararapes: Fundação Yapoatam, 1996.
- SANTOS, Bruno Garcia dos. **Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental**. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) –

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2021.

SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural**: Educação Patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 2-30 e 195-206.

VELOSO, Van-Hoeven Ferreira. **Jaboatão dos meus avós**. Recife: FIAM, 1984.

CAPÍTULO 3

INTELECTUAIS NEGRAS E NEGROS EM ESTUDO: IX CICLO DE ATIVIDADES PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA-CABO DE SANTO AGOSTINHO

Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça

INTRODUÇÃO

Em 2012, o *Ciclo de Palestras para a Afirmação da Cultura Afro-Brasileira* surgiu como projeto na escola estadual ETE Epitácio Pessoa, para atender as inquietações de uma professora de Geografia que se identificava como mulher preta e que se sentiu motivada para realizar atividades voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira. Após quase dez anos, algumas configurações modificaram-se, entretanto, a CN (como é conhecida pelos(as) estudantes) é o principal projeto do Epitácio. Durante a pandemia, conheci a coleção *Feminismos Plurais* da filósofa Djamila Ribeiro e compartilhei com os meus colegas o desejo de trabalhar alguns títulos da coletânea. Conteúdos relacionados a várias formas de racismo: estrutural, recreativo, intolerância religiosa, colorismo, encarceramento em massa e apropriação cultural.

Diante da concordância das professoras e professores de humanas, bem como da gestão da ETE Epitácio Pessoa em utilizarmos alguns livros da *Feminismos Plurais* como matéria prima do *Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-Brasileira* em 2021, organizamos todo o projeto com base nessa coleção. Essa ideia surgiu a partir da leitura do livro *Pequeno Manual Antirracista*, da filósofa Djamila Ribeiro. Segundo ela, “Mesmo

vencendo todos os obstáculos que acompanham a pele não branca e ingressando na pós-graduação, o estudante encontrará outro desafio: o epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos” (RIBEIRO, 2019, p. 61). Entendemos a importância em trazer autores e autoras negras com o objetivo de servir de base de estudo para os estudantes, tendo em vista a representatividade; a produção de conhecimento a partir da análise dos saberes relacionados à produção acadêmica de intelectuais pretos; a problematização dos lugares ocupados pelos não brancos na sociedade brasileira; as posições subalternizadas; e a ampliação do campo de possibilidades dos nossos(as) estudantes negros(as), para o consequente aumento da autoestima destes.

O *Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira* também é resultado da lei 10.639/2003. As leis orientam e normatizam a prática docente; um conjunto de leis e prescrições contribuem para fomentar ações e projetos educacionais, além de atuar na vigilância das práticas diárias executadas por professores e professoras no espaço escolar (GOMES, 2020). Entretanto, ressaltamos que tanto os Parâmetros curriculares nacionais como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira (ABREU; MATOS, 2008). Assim, destacamos a importância dos movimentos sociais na negociação e na luta para a concretização desses preceitos, destacando a participação ativa dos movimentos sociais e o protagonismo do *Movimento Negro Unificado*.

Nesse campo de batalha, está o ensino de história e, conseqüentemente, a construção do currículo. A disciplina de Clio, desde a sua fundação, esteve atrelada à formação de súditos para a nação. O foco era uma educação cívica, na qual fosse inculcado a ordem social e política, assim como seus dirigentes. O aparelho didático era simples: narração de grandes personagens, momentos fortes, construção de mitos (LAVILLE, 1999). Essa narrativa visava a construção da identidade nacional. A produção curricular também esteve e está atrelada à preservação das identidades nacionais, inculcando normas, padrões e valores, bem como privilegiando determinadas narrativas em detrimento de outras histórias invisibilizadas nos currículos e nos livros didáticos do ensino de História.

A partir dessa constatação, compreendemos a importância de

realizar projetos pedagógicos que contemplem as normativas da lei 10.639/2003. Desse modo, narramos, no presente artigo, as principais etapas do *Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-Brasileira* – projeto desenvolvido na ETE Epitácio Pessoa, em 2021. Para isso, dividimos o texto em dois tópicos: no primeiro, intitulado *Múltiplos olhares e representatividade nos estudos dos saberes ancestrais e acadêmicos da população afro-brasileira do século XXI* – título do tema geral da CN 2021 –, analisamos o objetivo geral e os objetivos específicos do projeto em questão; e no segundo tópico, intitulado *Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira*, consideramos as atividades realizadas dentro do projeto, bem como as contribuições para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

MÚLTIPLOS OLHARES E REPRESENTATIVIDADE NOS ESTUDOS DOS SABERES ANCESTRAIS E ACADÊMICOS DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA DO SÉCULO XXI

O tema geral do *Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira* em 2021, *Múltiplos olhares e representatividade nos estudos dos saberes ancestrais e acadêmicos da população Afro-brasileira do século XXI*, representou o desejo de apresentar, para a comunidade escolar, negros intelectuais e seus respectivos estudos sobre o racismo no Brasil. Desejamos, a partir do tema geral, trazer às vistas a proposta da CN: conhecer a produção acadêmica e ancestral dos nossos estudantes sobre algumas personalidades negras como, o babalorixá Sidney Nogueira, o doutor em direito Sílvio Almeida, a doutora em direito Alessandra Devulsky, entre outros(as). O objetivo geral: “Conhecer, partilhar, fomentar prática educacionais e refletir sobre as experiências intelectuais, históricas e produções culturais do negro, na África e no Brasil, entendidas como matriz da sociedade para a construção e valorização das identidades afro-brasileiras” (REGULAMENTO, 2021). O conhecimento, a partilha, as reflexões sobre a história e cultura afro-brasileiras são fundantes de uma sociedade que propõe ser democrática e, conseqüentemente, antirracista. Os desafios são inúmeros, sofremos resistência de pais e alunos que insistem na ideia de enxergar a produção cultural afro diaspórica como algo nefasto, demoníaco que necessita ser

exorcizado, extirpado do meio social. Diante dos desafios, a construção do projeto da nossa escola é o resultado da união entre os profissionais da área de humanas, a gestão e a participação ativa e engajada dos discentes da ETE Epitácio Pessoa. Meses antes, ocorre uma reunião para a definição do tema e para decidir como acontecerão as ações propostas para os discentes. Neste ano, entendemos a importância de fugir um pouco de conteúdos que eram abordados, há algum tempo, de forma contínua, como, por exemplo, o negro na política, no mercado de trabalho, etc. Compreendemos, então, que há a necessidade urgente de trabalhar intelectuais negros(as) que servissem de inspiração e que quebrassem estigmas relacionados à figura do preto na sociedade.

Concordamos com o professor Mário Ribeiro do Profhistória da UPE, quando afirma que “Diferentes projetos são fundamentais para a descolonização dos currículos, como o debate de temas que são importantes para a formação cotidiana dos indivíduos.” (SANTOS; ARAÚJO, 2022. p. 7). Nessa perspectiva, decidimos que todas as atividades do ano de 2021 seria voltada para as leituras das obras indicadas, *Intolerância Religiosa, Racismo Recreativo, Encarceramento em Massa, Colorismo, Racismo Estrutural e Apropriação Cultural*. Levamos em consideração a necessidade de apresentar aos estudantes temas atuais relacionados à luta antirracista, possibilitando o conhecimento de intelectuais negres.

Além do objetivo geral, o Regulamento da CN 2021 contemplou seis objetivos específicos. Aqui, destacamos quatro:

Construir uma pedagogia multicultural que priorize o trato não-discriminador das diferenças, valorizando-as e respeitando-as, situando-as num campo de conflitos e desigualdade; Estimular educadores e estudantes a tornarem-se multiplicadores de valores antirracistas, ao promover a reversão de estereótipos negativos, possibilitando aos estudantes negros a construção de uma autoimagem positiva, bem como aos não-negros reconhecer as marcas das culturas africanas que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia; Propiciar a interdisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento para a importância da inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar; [...] Desmistificar o preconceito relativo aos costumes religiosos provindos da cultura africana; [...] (REGULAMENTO, 2021).

No primeiro objetivo específico, destacamos o termo multicultural, que foi analisado a partir de uma reflexão não humanista e neoliberal, visto

que, nessa ótica, o discurso produzido prega a igualdade e a liberdade humana enquanto condições favoráveis ao mercado, forjando pretensas harmonias entre grupos diversos, étnicos, religiosos e de gênero, e proporcionando o bom gerenciamento político do Estado e dos fluxos do capital (GOMES, 2020). A nossa perspectiva ao utilizar o termo multiculturalismo é pensá-lo criticamente a partir dos discursos contra hegemônicos, dando voz aos movimentos sociais e visibilidade a grupos historicamente subalternizados. Dessa maneira, os conteúdos trabalhados no projeto possuem uma visão étnico-racial, estabelecendo resistência, equidade e emancipação.

No segundo objetivo específico, entendemos a relevância de reverter estereótipos relacionados à população negra, essencialmente à mulher preta. Nenhum corpo, na história do Brasil, foi tão explorado como o corpo da mulher negra. Tal corpo foi retratado de múltiplas maneiras: nua, seminua, como trabalhadora braçal, vendedora ambulante, ama de leite, mas nunca como mulher, sempre como fêmea (ALVES, 2022). Essa imagem foi e é reproduzida constantemente nos livros didáticos, nos quais a imagem do negro – e notadamente da mulher preta – é inserida em espaços de subalternização. Retratadas como cuidadoras dos filhos da senhora, fornecendo o seu leite materno, o qual deveria ser destinado a seus filhos, a dor dessa mulher é ocultada; ela deixa os seus para alimentar, acolher, proteger as crias de outras. Devemos debater com as nossas estudantes que as mulheres não brancas não devem ser vistas como vítimas, mas como aquelas que tiveram o seu direito suprimido pelas injustiças que a escravidão produziu. Daí a importância de apresentar, a todos(as) os(as) estudantes, personalidades como Djamilia Ribeiro, Alessandra Devulsky, Lélia Gonzalez, entre outras, com o objetivo de desconstruir a imagem estereotipada das mulheres pretas.

Tratar sobre a história das mulheres não brancas e, conseqüentemente, da comunidade negra não interessa apenas aos pretos e pretas, mas também a pessoas de outras etnias, pois trabalhar essas temáticas em sala de aula nos permite trazer reflexões que contribuem para uma reformulação psíquica. Assim, concordamos com Munanga, quando afirma que “[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” (MUNANGA, 2005, p. 16).

A interdisciplinaridade no *Ciclo de Palestras para Afirmação*

da cultura Afro-brasileira surge do diálogo das disciplinas de humanas. Professores(as) das áreas de história, geografia, sociologia e filosofia discutem, a cada ano, a estrutura pedagógica do projeto. O terceiro objetivo específico trata dessa relação interdisciplinar na construção do currículo. Procuramos enxergar, no currículo, aquilo que escapa, pois, como nos ensina Paraiso (2010), estamos interessados é na diferença. A partir dessa reflexão, utilizamos alguns métodos para tratar do racismo, por meio da pintura, ação socioeducativa, culinária, produção audiovisual, entres outros. Nessa perspectiva, um currículo multicultural crítico procura centrar nas narrativas étnico-raciais, questionando e contextualizando o racismo. Atendemos a essa perspectiva, na medida que trazemos para a discussão autores negros(as), tratando de temas atuais na luta antirracista.

Segundo o artigo intitulado *Política dos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental notas sobre a legislação 10.639/2003 e 11.645/2008*, das professoras Cintia Gomes, Roseane Maria de Amorim e Alba Cleide Calado Wanderley, existe uma ausência nos currículos e, conseqüentemente, nos livros didáticos da visão de mundo, tradições e modos de viver no planeta das populações negras e indígenas, o que tem gerado reivindicações constantes dos movimentos sociais ligados a esses grupos. As autoras reforçam a necessidade de conceder visibilidade, isto é, voz às diversas faces que compõem o Brasil.

As autoras citadas acima apontam, no referido artigo, que houve significativas mudanças nos currículos de história com a criação do PNLD:

O PNLD (1985) trouxe também significativas mudanças para o livro didático de História, uma vez que, como já falamos, o processo de escolha, avaliação e distribuição tornou-se mais rigoroso e cuidadoso quanto aos conteúdos, à formação da consciência histórica de educandos e educandas, à discussão sobre os menos favorecidos da sociedade como indígenas, negros e mulheres, antes invisibilizados ou não incluídos na discussão dos conteúdos (GOMES; AMORIM; WANDERLEY, 2020, p. 85).

O Plano Nacional do Livro Didático possibilitou a inserção de conteúdos que antes não existiam nos currículos e, conseqüentemente, nos livros didáticos. Essa mudança ocorreu devido à pressão exercida pelos movimentos sociais, assim como o reflexo das novas tendências da historiografia que buscavam dar visibilidade àqueles que, por muito

tempo, estiveram fora do fazer historiográfico. Entretanto, todas essas mudanças são o resultado de muita resistência e luta, “uma vez que, se não houvesse essa busca por 'igualdade' de direitos, inclusão e equidade das políticas afirmativas, talvez esse currículo não avançasse minimamente nas discussões” (GOMES 2020, p. 89).

No quarto objetivo específico, contemplamos um tema extremamente relevante na luta antirracista: O racismo religioso. O professor e doutor Sidney Nogueira, em seu livro *Intolerância Religiosa*, afirma que o racismo religioso condena a origem, a existência de uma crença a uma origem preta (NOGUEIRA, 2020). A violência contra as Comunidades Tradicionais de Terreiro está relacionada ao passado escravista que condenava o que era produzido pela comunidade afro-brasileira. Após o fim da escravização, houve uma campanha de extermínio da população preta que, por sua vez, não só foi impedida de frequentar as escolas e possuir terras, mas também obrigada a ocupar as áreas mais afastadas dos centros das grandes cidades e se esconder ao cultivar os orixás. Houve, então, uma tentativa de apagamento da presença afro-diaspórica em nosso país. Assim, foi perseguido; matando; ferindo profundamente a alma; contribuindo para a construção do medo sentido pelos adeptos das religiões de matriz africana, por se declararem pertencentes ao Povo de Santo – medo real comprovado por meio das notícias divulgadas nos meios de comunicação –; denunciando não só agressões físicas e verbais sofridas pelos adeptos do candomblé e de outras religiões de matriz africana, mas também depredações, invasões, incêndios aos locais de culto. Diante do exposto, percebemos a relevância dos objetivos geral e específicos na fomentação de novos olhares sobre a produção intelectual e cultural dos(as) afrodescendentes no Brasil, além de contribuir para uma educação antirracista, produzindo conteúdos curriculares multiculturais críticos, favorecendo o Ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira.

CICLO DE ATIVIDADES PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O Projeto da CN da ETE Eptácio Pessoa está dividido em partes, conforme registrado no Regulamento de 2021. Destacamos, aqui, algumas atividades desempenhadas por nossos(as) estudantes, assim como as

palestras ministradas naquele ano. A primeira parte das atividades consistiu na produção audiovisual, com base nos temas da Coleção Feminismos Plurais. Segundo o regulamento, “A produção audiovisual busca evidenciar autor e obra sorteados como tema para cada equipe, valorizando as temáticas abordadas em cada livro e a contribuição do respectivo autor para a disseminação dos debates étnico-raciais e da representatividade afro-brasileira” (REGULAMENTO, 2021). Um bom quantitativo de estudantes, durante a pandemia, realizou atividades a partir das mídias digitais, produzindo vídeos sobre temas variados. Diante dessa realidade, a comissão organizadora decidiu incluir a produção de vídeos pelos(as) alunos(as), tendo como base os livros que cada equipe ficou responsável. Concordamos com Marques e Spnosa, quando dizem que,

A partir de Circe Bittencourt (2006), entendemos que a escola, principalmente o professor, sofre uma significativa concorrência com os meios de comunicação, o que tem gerado uma mudança na forma de apropriação e entendimento dos conteúdos por parte do público escolar, que passou a exigir que nós, educadores, também incorporamos tais evoluções (MARQUES; SPNOSA, 2020).

Nessa medida, as mídias digitais se tornam mecanismos de produção de sensibilidades. Deixaremos, com isso, de lutarmos uma luta inglória contra a tecnologia, utilizando-a a nosso favor. O resultado foram trabalhos muito bons, com base no estudo de temas essenciais na luta antirracista. Algumas equipes, inclusive, conseguiram depoimento do autor do livro em estudo. Esse episódio ocorreu com o autor do livro *Apropriação Cultural*, o babalorixá Rodney William. Esse fato causou surpresa e admiração em quem assistiu as apresentações, possibilitando a desconstrução de estereótipos contra as pessoas não brancas, e assistindo a uma produção audiovisual, na qual os protagonistas são intelectuais pretos e pretas marcando presença na CN. A segunda parte da atividade se constituiu na criação de logomarcas, seguindo também a lógica da utilização da tecnologia nas redes sociais.

A parte três do Projeto consistiu na participação dos(as) discentes nas palestras e seminários articulados pela comissão organizadora. Os palestrantes escolhidos foram pessoas envolvidas na luta antirracista, fomentando ainda mais o debate em torno da temática racial. Além dos conteúdos relacionados ao racismo, há um outro critério: convidar pessoas

pretas como interlocutores nos debates. Tomando como norte Djamila na luta contra o epistemicídio,

A renomada feminista negra Sueli Carneiro traduziu epistemicídio, conceito originalmente proposto pelo sociólogo português Boaventura Sousa Santos, em sua tese de doutorado da seguinte forma: Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio (RIBEIRO, 2019, pág. 61-62).

A partir das reflexões de Sueli Carneiro e Djamila sobre o aparelho educacional e suas contribuições para o epistemicídio por meio da negação aos negros da condição de sujeitos do conhecimento, que conduzimos o Projeto da CN da ETE Epitácio Pessoa para uma valorização e visibilidade das pessoas negras, incluindo a participação delas em cada etapa do projeto, ora sendo temas de pesquisa, ora proferindo depoimentos, compartilhando saberes ancestrais sobre a vivência, as dores e a resistência da população preta. Tivemos a honra, na edição de 2021, de ter a participação de dois grandes intelectuais negros. Professor Sidney Nogueira, autor do livro em estudo, *Intolerância Religiosa*; e o Professor da UPE Mário Ribeiro, estudioso das manifestações culturais afro-diaspóricas. Estas duas personalidades representam a luta contra o apagamento dos saberes ancestrais e o empretecimento do aparelho educacional.

As oficinas temáticas e a pintura nos muros da escola representaram a IV e a V parte da CN da ETE Epitácio Pessoa. No ano de 2021, as equipes formadas pelos(as) estudantes ficaram responsáveis em escolher os temas e os oficineiros. Essas informações deveriam ser entregues à equipe organizadora com antecedência, para que os(as) discentes realizassem as inscrições. Segundo o Regulamento de 2021,

As oficinas têm como objetivo priorizar a prática de atividades artísticas como meio de desenvolver as potencialidades expressivas, estimular a sensibilidade, ampliar a comunicabilidade, contribuir para a auto-estima e auxiliar na formação de cidadãos, uma vez que o fazer artístico pressupõe e trabalha a consciência e o respeito aos outros. A proposta também viabiliza a possibilidade de criar agentes multiplicadores nas diferentes linguagens artísticas, ampliando a oferta de atividades culturais para a população, me ainda desenvolvendo um trabalho de inclusão e estímulo à cultura afro-brasileira (REGULAMENTO, 2021).

A proposta das oficinas organizadas pelos(as) estudantes tinha por objetivo a valorização da produção cultural escolar, enfatizando o patrimônio cultural negro. Na ocasião, tivemos convidados externos e estudantes atuando como oficinairos, abordando temáticas cujo foco era as culturas afro-brasileiras. A importância desse tipo de atividade consiste em desconstruir uma ideia de cultura propagada por muito tempo no ambiente escolar, cujo objetivo era enaltecer os grandes monumentos da história oficial produzidos por determinados grupos sociais que, a tempos, estão enraizados nos cargos de comando do Estado Brasileiro. As manifestações culturais, ao contrário, devem privilegiar a produção cultural dos grupos historicamente invisibilizados, como nos ensina Melo e Viana:

A virada cultural que impactou a historiografia na segunda metade do século XX não provocou os mesmos efeitos na História escolar que, apesar dos reconhecidos avanços no sentido de valorizar perspectivas invisibilizadas,³ permanece hegemonicamente orientada por uma perspectiva linear, eurocêntrica e produtivista. Nesse sentido, o conceito de cultura escolar ganha centralidade na medida em que enfatiza o poder criativo da escola, que “não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004). (MELO E VIANA, 2022. Pág. 128).

A cultura escolar é uma importante ferramenta na transformação do ensino de história que, em grande medida, ainda possui uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando os saberes dos colonizadores. Diante disso, incentivamos que a produção cultural dos(as) nossos(as) estudantes seja uma importante ferramenta pedagógica para uma educação antirracista (MELO

E VIANA, 2022). As manifestações culturais que se seguem nas outras partes do projeto, como a Culinária Afro-brasileira (Parte VI), o concurso de Beleza Negra (Parte VII) e A Mostra de Danças Afro-brasileiras (VII) também visavam a valorização cultural; o sentimento de pertencimento, que o estudo dessas manifestações culturais provocavam em cada jovem preto(a) que faz parte da nossa comunidade escolar; como também o estímulo dos não brancos ao respeito à diversidade e às diferenças na nossa sociedade brasileira.

Levando em consideração que o Brasil nasceu do encontro de várias civilizações e culturas, e que nenhuma cultura é estática, é importante saber que o arcabouço cultural brasileiro é o resultado dessa mistura. Entretanto, é necessário destacar que o discurso da mestiçagem cultural pode cair em uma narrativa extremamente perigosa: a da democracia racial. O que temos contemplado ao estudar as relações étnico-raciais no nosso país é uma tentativa de apagamento das culturas afro-brasileiras por meio de um ensino de super valorização das manifestações culturais eurocêntricas e dos valores judaico-cristãos dentro do ambiente escolar. Daí a necessidade de projetos que valorizem aspectos culturais afro diaspóricos, desconstruindo a falsa ideia que, no Brasil, não existe racismo e que vivemos em harmonia racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver, anualmente, juntamente com professores e gestão, o *Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira* é um processo de grande aprendizagem para todos os envolvidos. As dificuldades são várias, ou seja, poderíamos descrever uma lista interminável de obstáculos que enfrentamos, anualmente, para executar o projeto, desde a falta de recursos até a resistência de funcionários e estudantes que acreditam que a CN é só “macumba”. Os relatos são diversos: pais que ameaçam tirar os filhos da escola, estudantes que se recusam em realizar as atividades propostas, ou seja, os quase dez anos da CN é um ato de resistência que só é possível de ocorrer devido à união da comunidade escolar em prol de uma luta que busca fazer com que os infortúnios não impeçam a realização do *Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-Brasileira* – marca registrada da ETE Epitácio Pessoa.

A força motriz do projeto é o resultado alcançado após tantas batalhas; depoimentos de funcionários e ex-funcionários; testemunhos de estudantes egressos sobre as mudanças ocorridas na percepção do racismo em nossa sociedade; a sensibilidade desenvolvida no olhar para as relações étnico-raciais; o desenvolvimento do espírito crítico em relação à desigualdade de raça que, muitas vezes, apresenta-se de maneira tão sutil nas esferas sociais. Meninas pretas que atestam o quanto foi benéfico participar do *Beleza Negra*, como a partir desse momento começaram a sentir-se bonitas, valorizando os traços étnicos afro-brasileiros. A cada ano, somos impelidos a desenvolver novas possibilidades, para estudar e pesquisar as relações étnico-raciais. Portanto, acreditamos piamente na contribuição que a escola pode dar para o desenvolvimento de atividades que valorizem nossos estudantes, fazendo com que eles, ao se autorreconhecerem como agentes e protagonistas da história, tornem-se cidadãos conscientes da origem a que pertencem, e valorizem, conseqüentemente, os saberes intelectuais e ancestrais da comunidade afro-brasileira.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; HEBE, Mattos. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALVES, Iolanda Miranda. Mulher Negra: representação e autorrepresentação de histórias não reconhecidas. SANTOS, Mário Ribeiro dos; ARAÚJO, Sandra Simone de Moraes de(orgs.). **Narrativas urbanas**: práticas de pesquisa e escrita de novas histórias. Recife-PE: EDUPE, 2022.

BRASIL [2008]. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília: Mec, 2008.

GOMES, Gustavo Manuel da Silva. **Saberes e narrativas docentes**: memórias e experiências no ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano. 269f. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2020.

GOMES, Cintia da Silva; AMORIM, Roseane Maria; WANDERLEY, Alba Cleide Calado. **Política dos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Notas Sobre a Legislação 10.639/2003 e 11.645/2008**: pesquisas e práticas educativas: Desafios e Possibilidades do XXI. Editora UFBP, João Pessoa, 2020.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

MARQUES, Bruno Ribeiro; SPINOSA, Vanessa. Ensino de história e produção de áudio e vídeo: apontamentos de uma experiência na modalidade educação profissional em uma Escola Estadual de Fortaleza – CE (2018-2020). **Prometeu**, Natal, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2020.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de; VIANA Iamara da Silva. Patrimônios negros? Reflexões acerca da história local e o Ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 126-150, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In. MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa: feminismos plurais**. São Paulo: Pólen Livros, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago., 2010.

REGULAMENTO. ETE Epitácio Pessoa. **IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira**. Cabo de Santo Agostinho, 2021.

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

SANTOS, Mário Ribeiro dos; ARAÚJO, Sandra Simone de Moraes de (org.). **Narrativas urbanas: práticas de pesquisa e escrita de novas histórias**. Recife: EDUPE, 2022.

CAPÍTULO 4

DIÁLOGO ENTRE GÊNERO, FEMINISMO E ENSINO DA HISTÓRIA

Lia Carelli

INTRODUÇÃO

O presente texto trata da relação de gênero no Ensino da História. Para melhor abordá-la, seguem algumas explicações sobre as teorias e conceitos de gênero e, de importância singular, sobre o contexto histórico do movimento feminista, visto que, é através deste, que se criou a teorização e a problematização da ideia de gênero na atualidade.

A análise ganha importância, pois a ausência de uma história que pertença às mulheres alimenta o sistema desigual entre os gêneros. As diferenças sociais, a diminuta participação nos espaços de poder, o lugar subordinado à mulher, ainda se fazem presentes na sociedade, e a discussão sobre a história das mulheres está restrita nos campos acadêmicos. Além de uma historiografia inclusiva ao gênero e a outras minorias, é necessário que essa historiografia acesse a população e os amplos campos do saber, como as escolas.

Mais que isso, as análises da participação feminina na educação ao longo do tempo, os movimentos das mulheres para ascensão e espaço social e a crítica do lugar restrito de ocupação das mulheres na história são temas que dialogam com um mesmo objetivo: questionar a “história universal” contada e construir uma história plural que reconstrua as memórias escondidas.

Para isso, o texto foi dividido em quatro partes principais: o primeiro ponto, intitulado “Escola e desigualdade entre os gêneros”, abordará a formação

do espaço escolar e a perpetuação do sistema que subjuga as mulheres em detrimento dos homens. Em seguida, o segundo ponto trará “O lugar do feminismo na discussão de gênero”, a fim de entender a luta feminista como determinante para as discussões e teorias de revisão dos lugares sociais ocupados. O terceiro ponto, “Ensino da história e a desigualdade de gênero”, apresentará uma breve explanação linear do ensino da história no Brasil, desde a Proclamação da República, e a exclusão das mulheres nas memórias revisitadas nas salas de aula. Por fim, no quarto ponto, “Análise do livro didático”, trarei uma breve análise de um livro didático utilizado atualmente nas aulas de história, com as possíveis críticas às memórias femininas ausentes nos materiais utilizados na Educação Básica no Brasil.

ESCOLA E DESIGUALDADE ENTRE OS GÊNEROS

A escola é um espaço social reprodutor das relações sociais e também produtor de novas relações. Carregada de símbolos culturais refletidos em relações de poder, a escola se traduz, ao longo do tempo, como uma das guardiãs dos valores tradicionais, disfarçada de centro de produção do saber e rompedora dos padrões de opressão. Seu caminho é feito de um paradoxo entre o progresso produtor (transmissor) do conhecimento e o resguardo das culturas opressivas que ficam invisibilizadas em ações e discursos naturalizados. É assim que encontramos, na escola, a continuidade das relações desiguais de gênero.

Os espaços, os eventos, os formatos das aulas, o currículo, o material didático, as práticas esportivas, os laboratórios, a sala dos professores e a secretaria são lugares que ditam regras e saberes, delimitam culturas, homogeneizam estudantes, estabelecem relações sociais e fortalecem desigualdades, sejam elas étnicas, raciais, de gênero ou social.

Os meninos e as meninas reproduzem os padrões de definição de gênero. Nas atividades realizadas na escola, majoritariamente, os meninos participam das atividades ditas masculinas, e as meninas das atividades ditas femininas. Atividades estas que não tem nenhuma ligação com questões naturais e biológicas.

Embora as determinações culturais de gênero estejam para além da escola, caberia a esta proporcionar mudanças nos direcionamentos sexistas. Ao contrário, é comum a diferença de exigência entre meninos

e meninas. Os próprios professores, coordenadores e gestores tratam de maneira distinta. Existe um espaço maior de permissividade aos meninos em relação as meninas, que são mais cobradas em relação ao comportamento e à disciplina, característica proveniente do sistema patriarcal. Dessa maneira, a escola permanece alimentando esses lugares não apenas quando direciona as diferenças entre os gêneros, mas também quando permite que elas aconteçam sem intervenção. Como nos afirma Louro (1997, p. 58), “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Esse lugar delimitado da escola fica preso em concepções que são naturalizadas na sociedade. Evidencia-se que a cultura toma a forma determinante, inflexível e natural, de maneira que os papéis sociais construídos culturalmente, que deveriam ser questionados e transformados em lugares de aprendizagem e conhecimento para uma sociedade mais igualitária, permanecem rígidos e vistos como essências humanas imutáveis.

Na maior parte das vezes, esses lugares determinantes dos gêneros estão escondidos em símbolos de comportamentos, dentro das relações sociais, invisibilizados, e, por isso, perpetuam o lugar da cultura naturalizada. Como nos confirma Eleta (2019, p. 406), “ao invés da natureza, a cultura parece passar a ser o destino, tornou-se imutável. Com isso, nega-se à cultura a condição de produção humana, de território de lutas, disputas e conquistas, em permanente processo de (re)criação”.

Para essa discussão, é importante ressaltar a definição de gênero. No Brasil, as feministas dos anos 80 passam a utilizar o termo gênero, apoiando-se nos estudos das feministas norte-americanas, para “*ênfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo*” (SCOTT, 1995, p. 72). Ou seja, de uma maneira simplista, o termo veio para discutir as características relacionais atribuídas aos sexos masculinos e femininos. Mais que isso, o termo veio para questionar vários padrões e lugares sociais da história. Não bastava revisitar a “história das mulheres”, era preciso questionar as formações políticas e sociais, a fim de construir uma nova história. Assim, o estudo de gênero compete a uma reinterpretação de paradigmas, descentralizando o homem (hétero e branco, vale ressaltar) como o ser de referência.

A definição de gênero vai se relacionar com as diferenças de padrões

de comportamentos esperados para os sexos opostos. Não é o sexo biológico em si que irá definir os lugares sociais, bem como as desigualdades e opressões sofridas do masculino sobre o feminino, são as características representadas e valorizadas que, em um determinado contexto histórico, serão construídas.

Esses espaços e lugares ditos ocupados pelos gêneros, na escola e fora dela, falam sobre relações de poder exercidas na sociedade, fruto de uma cultura patriarcal, estabelecida no Brasil séculos atrás, e vivenciada nas relações cotidianas, nos lares, nas comunidades, nas instituições sociais e políticas, tal como na escola. Existe um lugar determinado para o homem, gênero masculino dominante, visto como portador de maior capacidade intelectual e força física; e a mulher, por ser considerada mais fraca e ter suas capacidades intelectuais limitadas, é submissa. Além disso, ela é vista com aptidão natural para o cuidado da casa, dos filhos e do marido, enquanto este último é o provedor político e econômico tanto do lar quanto da sociedade. Esses lugares são refletidos entre os adolescentes nas escolas e, muitas vezes, reforçados pela escola, como dito anteriormente. Por tudo, é necessário repensar e problematizar esses espaços, a fim de que não sejam produtores e reprodutores de ações classificatórias dos sujeitos. Para isso, Louro (1997, p. 59) nos ensina que “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

Desde seu surgimento, a escola, como centro de conhecimento, foi criada para ser ocupada por homens, mais especificamente homens ricos e brancos – o grupo dominante. Vários grupos sociais estavam excluídos. Ainda no período colonial, surgem escolas para meninas associadas a conventos, mas os conteúdos eram restritos a costuras e atividades domésticas, permanecendo assim por um longo período, mesmo após o surgimento das salas mistas (composta de meninos e meninas). A entrada nas universidades também se mantém restrita para as mulheres e, quando permitida, podiam realizar cursos voltados para atributos naturalizados ao sexo feminino (como cuidado de doente e de crianças). É importante saber, também, que, mesmo que permitido os estudos universitários, as mulheres permaneciam ausentes das universidades por serem “mal vistas” nesse campo. Além disso, essa permissão se dava apenas com autorização do pai

ou do marido.

Após a Proclamação da República no Brasil, final do século XIX, a educação escolar, marcada pelo pensamento positivista, era organizada com funções claras de desenvolvimento técnico-científico e formação de nação. No entanto, a escola e a educação para as mulheres permanecem escanteadas das propostas centrais do Estado, tanto quanto a presença das mulheres nesses espaços. A formação republicana do Brasil, a construção da identidade brasileira e do cidadão era feita por homens e para homens. De acordo com Hahner (1980, p. 126, apud FAÇANHA, 2018, p. 21),

Os homens criavam as leis que regulamentavam a educação pública e debatiam teorias de educação no parlamento ou na imprensa. Por isso, em matérias de educação para as mulheres, tudo refletia a percepção masculina do papel social e das atividades a serem por elas exercidas.

O LUGAR DO FEMINISMO NA DISCUSSÃO DE GÊNERO

Ao longo do século XX, todas as conquistas das mulheres e espaços que passaram a ocupar tiveram por base a luta feminista e, por isso, não há como se abster. São elas as antecessoras dos estudos de gênero, partindo do conceito de gênero que vem sendo desconstruído e reconstruído de meados do século XX até os dias atuais.

Desde a célebre frase de Simone de Bouvoiar (1967, p. 9), que diz que “*ninguém nasce mulher: torna-se mulher*”, o estudo de gênero é motivo de polêmica, e essa polêmica foi, desde então, precedida pelos movimentos feministas politizados. Marisa (2001, p. 25) nos confirma tal fato, quando diz que

Isso não implica em negar a existência de pesquisadores não envolvidos com a militância hoje, mas implica sim em enfatizar a impossibilidade da existência de estudos de gênero que não tenham uma dimensão política, parte de sua história.

Na década de 70, no Brasil, fortalece e explode a chamada “segunda onda feminista”, entre suas características está a construção teórica, que vem arraigada com a entrada das mulheres na academia e o crescimento de escritos de mulheres que se popularizam. Criam-se fortes desnaturalizações do ser, o termo gênero toma forma e sentido e, desde então, é estudado e

pesquisado. Importante ressaltar que essas novidades acadêmicas associadas a movimentos políticos não eram parte de toda população feminina, não se fazia recorte de raça, ignoravam-se as distintas estruturas existentes entre mulheres brancas e negras.

Não é tão fácil traçar um perfil das feministas da década de 70 no Brasil, mas, de maneira geral, principalmente entre São Paulo e Rio de Janeiro, eram mulheres politizadas, profissionais, estudantes, mulheres que alcançaram um espaço distinto calcado na luta que explodiu no final do século anterior.

Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 1997, p. 15).

Esse lugar que abre alas à discussão e à desnaturalização de gênero vêm de mulheres que oportunizaram os estudos variados das escolas e universidades. Continua Louro (1997, p.16):

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual — como estudiosas, docentes, pesquisadoras — com a paixão política. Surgem os estudos da mulher.

Essas aberturas de pensamentos só foram possíveis com as aberturas de vivências que se manifestaram nos campos do saber, o acesso que as mulheres, primeiramente brancas, vão transformar em teses, estudos, ciência (é válido lembrar que a amplitude desse processo vem com a imposição das mulheres negras). Guacira Louro confirma (1997, p. 16) dizendo que

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência.

ENSINO DA HISTÓRIA E A DESIGUALDADE DE GÊNERO

O Ensino de História no Brasil foi determinante no plano político da nação. Na verdade, a escola, as definições das disciplinas e as escolhas curriculares, serão armas poderosas utilizadas pelo Estado para formar o cidadão que se pretendia. Os ideais vigentes do final do século XIX, vindo dos movimentos europeus e adaptado pela elite brasileira, tinham pretensões claras na formação do Estado-Nação, e a escola, apoiada na história, tornou-se a instituição fundamental do regime estatal para formação da identidade nacional da população.

A Proclamação da República (1889) representava uma política do desenvolvimento e do progresso. O sistema republicano passa a ser visto como símbolo de um Estado que se comunica com uma estrutura moderna, renovada. Apoiado nas teorias positivistas, técnico científicas, esse “novo” Estado que surgia deveria refletir mudança e crescimento estrutural. Para isso, a escola se torna o meio de formação identitária dessa nação, o lugar de formação e desenvolvimento das pessoas que estarão compondo essa ideologia de Estado. Além disso,

Com a Proclamação da República, difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização (GONTIJO, 2006, p. 2).

O novo sistema republicano se fortaleceu na ideia de progresso em relação ao sistema monárquico anteriormente imposto. A formação de um Estado civilizado estaria diretamente ligada à lógica de um governo atualizado. Nessa perspectiva, o estudo da história, do passado, era a possibilidade de formação de uma nação unificada. A memória histórica serviria como degrau para a compreensão da instalação de um novo governo e para a efetivação da formação de cidadãos. Continua Gontijo (2006, p. 2) ao dizer que,

Assim como ocorrera ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma “pedagogia do cidadão” adequada à nova

conjuntura.

Apesar da instalação do sistema republicano ter o objetivo de garantir o “ensino universal”, a maior parte da população brasileira estava fora da escola. No Ensino da História permeava a discussão sobre a formação da identidade brasileira única, em que o mestiço era enfatizado como formador dessa identidade, o progresso assumia um caráter uniformizante, e as diferenças raciais e sociais eram negadas. Nesse cenário, as mulheres ainda eram vistas como aptas a trabalhos domésticos e ao apoio aos pais e maridos. Dentro da história escrita e ensinada não havia menção de outra história que não fosse as formações políticas e econômicas criadas pelos homens e para os homens. A memória da história estava restrita às ações de heróis homens, de feitos masculinos, e essa era a história única e universal.

Os conteúdos curriculares desse período (início do século XX) refletiam essa necessidade já exposta: desenvolvimento científico e nação-pátria, totalmente associado à história da ação política, exclusiva dos homens, visto que as mulheres não exerciam lideranças formais na política, tampouco podiam votar.

Os conteúdos ensinados deveriam consolidar uma interpretação do passado como algo homogêneo, valorizando a tradição de lutas pela defesa do território e pela unidade nacional, além dos feitos heróicos identificados com os ideais republicanos. Em outras palavras, nesse trabalho de construção de uma nação republicana, era necessário identificar no passado os elementos capazes de contribuir para legitimá-la. Heróis, símbolos, hinos e celebrações foram articulados de modo a constituir um espaço simbólico nacional-republicano. Era preciso afirmar que o novo regime político não era obra do acaso, mas resultado de um longo processo, cuja memória precisava ser resguardada (GONTIJO, 2006, p. 4).

Essa história, fincada nos objetivos expostos, tinha a grande função de construir uma memória nacional, bem como garantir a permanência de tradições, muitas vezes inventadas, que mantinham, na prática, os mesmos lugares de poder. A história ensinada era a base política necessária para que o Estado permanecesse dominado pela elite, isto é, homens brancos. O Ensino da História era o ensino das tradições que serviam para garantir o fortalecimento do Estado Republicano. Explicam Hobsbawn e Ranger

(2008, p. 9) que

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente regulada por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Em síntese, o novo sistema republicano mantinha seus antigos poderes, projetava para a população rupturas e progresso, mas fortalecia as tradições no ensino da história. As mulheres passavam a participar das turmas mistas, ampliava o acesso ao conhecimento, mas esse conhecimento as mantinham fora da história, sem memórias, sem heroínas, sem conquistas. Elas formalizaram a ideia de inclusão escolar e de universalização do saber, mas a história única (universal e patriótica) era a história dos homens.

A partir do governo de Getúlio Vargas e do advento da Escola Nova, algumas ações políticas surgem para enfatizar questões, como: a inclusão de todas as crianças e jovens na escola, o ensino que colocasse o aluno como ativo na produção de seu conhecimento, desenvolvimento crítico, entre outras. Essas ações visam integrar, de maneira mais ampla, o espaço escolar e os grupos de alunos. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), exigia-se que a escola fosse mista, que pudesse garantir educação comum a todos e, assim, possibilitasse frentes iguais de oportunidades a homens e mulheres, inclusive acabando com os privilégios. No entanto, não havia esse espaço dentro do Ensino da História.

Esse lugar de menção política da luta por igualdade de gênero se devia aos movimentos feministas do período que, ainda na década de 30, garante a participação feminina na política com permissão do voto e o direito a candidaturas. Além disso, apesar desse avanço, a sociedade elaborava um contra movimento, apoiado pelos conservadores e religiosos, que reprimia, subjugava e menosprezava as mulheres atuantes na política e nos estudos. Como nos confirma Marcélia Gomes Ferreira (2021, p. 93),

Nesse momento histórico em que ocorreu a tentativa de empreender um novo projeto político transformador da nação, que eliminaria os resquícios de um passado colonial, as assimétricas relações de gêneros continuavam como permanências históricas na sociedade brasileira [...]

O currículo e o livro didático permaneciam na ideia da formação de um sentimento patriótico em uma nação homogênea. As mulheres permaneciam invisíveis na história, tal como outras minorias. A história escolar seguia com foco primário na História da Europa Ocidental, o ensino cronológico/linear e os conteúdos com predominância aos assuntos políticos. Ou seja, o acesso à escola não era suficiente, as estruturas tinham muitas permanências, e o ensino da história alimentava as desigualdades de gênero, quando considerava uma história única que se reduzia às ações masculinas.

Em meados do século XX, houve melhoras qualitativas na produção do Ensino da História, alimentado por uma construção de uma história mais crítica que dialogasse com outras matérias das humanidades. No entanto, essas melhoras não apresentaram significância na questão de gênero dentro do ensino da história. Apesar de ser um período de maior relevância política às mulheres – aproximando da segunda feminista que, entre suas características, destaca a construção teórica sobre a ausência de espaços para as mulheres, a exclusão do dito “universal” e a discussão de gênero –, há fortalecimento do lugar de crítica às conquistas femininas. As revistas e propagandas, que aumentam devido ao processo industrial e urbano que o Brasil está vivendo, permanecem fortalecendo o lugar natural da mulher no lar e julgam as mulheres que estudam ou se profissionalizam, culpando-as como responsáveis pela destruição das famílias e pelo não cuidado com os filhos. O paradigma da mulher como uma parte da história, suas ações invisibilizadas na memória coletiva, ainda é mantido.

O período que segue, com Ditadura Militar Brasileira (a partir de 1964), trouxe regresso ao Ensino da História. A educação básica representava uma instituição poderosa de governo e alterá-la, mantê-la sob controle foi essencial nesse novo governo. Como nos afirma Bruno Nascimento, “Os governos militares compreendiam a escola como espaço privilegiado de divulgação de sua ideologia [...]” (2016, p. 33), e o ensino da história tem a função primeira nesse caráter. Como visto, desde a Proclamação da República, os conteúdos históricos abordados em sala de aula do Ensino Básico são propostos para afirmar o desejo político do período, quase sempre vinculado ao sentimento pátrio. Essa ideia de nação é criada pelo grupo que está no poder e homogeneiza a população.

Portanto, durante o Regime Militar, a escola tecnicista se torna o

foco do Estado, voltada para o desenvolvimento mercadológico, e ganha espaço em detrimento de uma escola crítica.

O ensino de História passaria por medidas restritivas, tanto no âmbito da formação como também na atuação dos professores. Os programas curriculares seriam reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário (COELHO, J; COELHO, M; BERTOLLETI, 2009, p. 11044).

Além disso, a história e o ensino da história se reconfiguram de acordo com essa nova exigência, perdendo sua autonomia no primeiro grau do ensino escolar e passando a fazer parte da nova disciplina: Estudos Sociais.

É importante frisar que, ao longo de período, principalmente após os anos 70, dentro das universidades, os estudos sobre gênero e a discussão dos espaços femininos se ampliaram, ocorrendo o mesmo com a pesquisa e com a produção das minorias excluídas, embora essas discussões não cheguem ao grande público escolar, o que traz perdas significativas ao ensino básico e à amplitude de luta frente às desigualdades de gênero. No entanto, a inserção das mulheres nas universidades permitiu que o avanço acadêmico fosse possível nas discussões, nas pesquisas e na luta em prol de seus direitos. Como nos afirma Marcos Coelho, João Paulo Coelho e Vanessa Bertolleti (2009):

Ganha maior espaço um discurso que buscava contemplar o indivíduo excluído, a partir de uma totalidade social, que em sua condição adversa contribuiu para a constituição do país. O policiamento do Estado não conseguiu impedir totalmente o florescimento dessas tendências teóricas no Brasil, que buscavam dar uma interpretação crítica ao fenômeno educacional (2009, p. 11045).

Esses avanços universitários vão mudar a perspectiva da história, que ao ser criticada em seu estado de adoração aos sujeitos heróicos da nação, vai se transformando em espaço de crítica e construção de cidadania democrática. São os estudos como os das feministas que alimentam essa formação de história crítica, que passam a identificar suas ausências nos campos do saber, a ressaltar a busca por uma história que seja plural e encontre não apenas a identidade, mas a alteridade nos espaços sociais e de memória de uma nação.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O processo de redemocratização ampliou os horizontes do ensino da história e das multiculturalidades trabalhadas em sala de aula. Entre outros conteúdos significantes sobre a história das minorias, a história das mulheres passou a ser tema transversal no ensino de história. A discussão de gênero era eminente, e sua categorização passou a ser exigida nos estudos da história do ensino básico.

A historiografia excluiu, durante muito tempo, a história das mulheres; invisibilizou ações, trabalho e vida social. No entanto, nota-se que, sem elas, a história masculina, que é contada nos livros, não existiria. Esse lugar invisível passa a ser discutido e visto quando as mulheres exigem esse espaço, conquistam espaços antes proibidos.

Inserir as mulheres na história foi avançar por um caminho até então desconhecido, como escrever, por exemplo, sobre sua vida privada, cotidiana, que pouco tiveram importância para a historiografia tradicional (RAMBALDI; PROBST, 2017, p. 126).

E esse lugar ainda é um desafio nos dias atuais para o trabalho em sala de aula. Apesar de ser tema obrigatório nos livros didáticos, as mulheres permanecem sendo um apêndice da história. Ainda prevalece uma perspectiva da história masculina, e os tratados das relações das mulheres estão em poucos e pequenos espaços.

O acento ao livro didático está na sua importância no cotidiano do Ensino da História. Apesar das discussões acerca do fato de seu uso se restringir a consultas e complementações da aula, ele, em grande parte das vezes, assume papel central nas aulas. Muitas vezes, assume o papel do currículo e guia da disciplina. Isso pode ser confirmado por Flávia Eloisa Caimi (2017, p.38), quando diz que “o livro didático congrega características de sintetizador da cultura da escola e de suporte curricular”.

Para melhor exemplificar, trarei aqui uma breve análise do livro didático de Alfredo Boulos Júnior, *História sociedade e cidadania*, ano de 2018, um dos livros utilizados no 1º ano do Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil. Nesse exemplar, notifiquei as vezes que aparecem referências sobre a vida das mulheres, sobre ações femininas nos conteúdos expostos, ou sobre texto de autoras, pesquisadoras e cientistas mulheres.

Observam-se os seguintes tópicos:

1. As mulheres aparecem em fotos e imagens da atualidade nos inícios de alguns capítulos, quando faz referência ao tema que será tratado.
2. No primeiro capítulo, no tópico intitulado “*O que a história estuda?*” (2016, pág. 13), é citado o machismo como uma permanência histórica e tem a foto da capa de um livro: “*História das mulheres no Brasil*”, sem nome dos autores ou quaisquer outras referências.
3. Quando o livro fala sobre cientista de uma forma geral, são quase todos homens. A única cientista (arqueóloga) que é citada é Niede Guidon (p. 40).
4. No capítulo da história da África – Egito –, na introdução, tem duas imagens de esculturas da mulher-faraó (p. 63), inclusive o livro ressalta que é um dos faraós que mais obteve sucesso. No entanto, apenas estampa a abertura do capítulo e, no decorrer do conteúdo, nada é dito, citado ou contextualizado.
5. Núbia: a Candace como Rainha-mãe (p. 73). Nessa parte, exploram-se rapidamente as funções políticas e sociais da Rainha-mãe.
6. Todas as citações historiográficas, ao longo do livro, são de historiadores homens. Apenas uma citação é de uma historiadora, presente na atividade do capítulo *Formações políticas africanas* (p. 217).
7. No capítulo da Grécia Antiga (*O mundo grego: democracia e cultura* – p. 114), aparece uma atividade no final do capítulo sobre padrão de beleza, com um texto de Mary Del Priore e fotos de mulheres (p. 138-139). No entanto, vale salientar que, ao longo desse capítulo, não há citação sobre as deusas gregas ou esculturas de seus corpos; o destaque é no corpo masculino.
8. No capítulo sobre o Congo, na África, tem a imagem de uma pequena escultura de madeira com a legenda explicando que as mulheres eram as responsáveis pelo trabalho agrícola (p. 227).
9. No início do capítulo (parte introdutória) das Formações das Monarquias (séc. XVI, na Europa), intitulado *Tempos de reis poderosos e impérios extensos*, aparece uma pintura da rainha

Elizabeth I, com questionamentos sobre a construção de retratos (p. 239). Novamente, ao longo do capítulo, não há referência ou desenvolvimento de texto sobre esse assunto.

10. Nesse mesmo capítulo, aparece a imagem de uma mulher sendo acusada de feitiçaria, com uma breve legenda (p. 246). Na mesma página, fala rapidamente sobre a caça às bruxas.

A partir dessa análise, percebe-se o lugar desigual dado na relação de gênero. As ações masculinas permanecem sendo a “história universal”; as mulheres recebem o espaço do anexo, o texto “extra”. Tem-se uma história centralizada na história do homem, as mulheres, por sua vez, existem apenas como apoio social, o qual, ao longo do tempo, não apresenta importância para as sociedades.

Tais representações das mulheres reduzem consideravelmente o papel destas, visto que elas sempre foram uma grande parcela da população e estiveram presente em todas as histórias da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar um Ensino de História que desconstrua a visão masculina seria desconstruir uma gama de estruturas físicas de poder e método, ou seja, não cabe em apenas apêndices no final dos capítulos dos livros didáticos. O movimento feminista dos anos 70 representa um início de discussão pós-estruturalista dos gêneros, isto é, fora de padrão binário de sobreposição do masculino no feminino.

O saber histórico, escrito por homens e para homens durante a maior parte do tempo, enraíza-se em teses, títulos e ações masculinas. A primeira sobreposição direta de poder está na história linear, contida nos livros didáticos, presente nas aulas de história das escolas. A linha do tempo política é um dos feitos masculinos: títulos, regras, leis, decisões de guerras. Pouquíssimo se fala do espaço de vida da história das mulheres. Essa é uma narrativa que fica “fora” da própria história. É o lugar do não-padrão, por vezes exótico, diferente. Isso porque temos uma história que se qualifica na política e nos sistemas de governo, nos feitos masculinos. Isso não quer dizer que a política feita ao longo da história, em variadas culturas, não tenha necessariamente importância central na vida em sociedade, a ponto de serem ignoradas. Quer dizer que, embora durante muito tempo houvesse uma

política oficial exclusivamente masculina, as mulheres pertenciam à história. Além disso, suas ações são também bases de sobrevivência e construção cultural, e sua invisibilidade acontece pela sobreposição do masculino. O masculino se destaca por ser a norma, a referência naturalizada da narrativa.

Percebe-se, também, que o ensino da história sempre esteve, no Brasil, preso às decisões políticas, servindo aos interesses daqueles que estavam no poder. Ela direciona formação identitária, a preservação das tradições e o movimento das culturas.

Portanto, é condição primeira o estudo de uma história plural, com escritas plurais, autores plurais. Deve-se considerar, dentro do ensino da história e das salas de aula do Ensino Básico, um lugar em que todos consigam se enxergar e cultivar uma memória que fala não apenas dos grupos dominantes, os vencedores, mas de grupos existentes, mulheres que sustentaram as vidas enquanto os homens decidiam como organizá-la. De outra forma, não se terá espaço para desconstruir domínios e opressões de gênero sem que se alterem as memórias registradas e se revele as memórias escondidas.

Referências Bibliográficas

BEAVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo. A experiência vivida.** Volume II. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1967.

BOULOS, J. A. **História sociedade e cidadania:** 1º ano. 2.ed. .São Paulo: FTD, 2016.

CAIMI, Flávia Heloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. IN: Rocha, Helenice. Reznik, Luis. Magalhães, Marcelo de S. (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

COELHO, João Paulo Pereira. COELHO, Marcos Pereira. BERTOLLETTI, Vanessa Alves. **Uma análise histórica do ensino de história no Brasil: Regime Militar (1968- 1972) e Conservadorismo Pedagógico.** IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, p. 11039-11050, outubro. 2009.

CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu,** Campinas, n. 16, p. 13–30, 2016.

FAÇANHA, Marlia A. **E se te contassem outra história: gênero e feminismo no ensino de história.** 110f. Dissertação (Mestrado Profissional – Profhistória), Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERREIRA, Marcélia G. **Educação e participação feminina na Era Vargas.** 105f. Dissertação (Mestrado em História), Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Goiânia , 2021.

FREIRE, Eleta C. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019.

GONTIJO, Rebeca. **Historiografia e ensino da história na primeira república: algumas observações. Usos do Passado** — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ. Rio de Janeiro – RJ. 2006.

HOBSBAWM, Eric J; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6ª Edição. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Bruno Rafael M. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Estação Científica**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 29-39, set./dez. 2016.

RAMBALDI, Amália Kelly. PROBST, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos: história do Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v.5, n.3, p.123 – 134, Jun. 2017.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

CAPÍTULO 5

POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO PELO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Jailton José da Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo procura analisar as dificuldades de avaliação do componente curricular história à luz dos desafios do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017). Implementada em 2022 na Rede Estadual de Ensino em Pernambuco, as modificações decorrentes da reforma imposta para o Ensino Médio pela nova Base Comum Curricular incluem um novo currículo estadual, a adoção de novas metodologias de ensino, e uma grade curricular adaptada para a divisão desse currículo em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, referendados pelo Parecer CEE-PE 007/2021. Essas mudanças apontam para um cenário desafiador para esta etapa de ensino, que afeta as chamadas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e também o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa divisão de saberes escolares já estava consolidada no Ensino Médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a partir da nova BNCC também se repete na etapa do Ensino Fundamental.

Apesar da mudança curricular do Novo Ensino Médio ter sido pautada pela nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o Ensino

Médio, finalizada em 2018; por meio da Resolução CNE 004/2018 de 17 de dezembro de 2018, sua implementação ocorre no contexto de aulas remotas provocada pela Pandemia do Coronavírus. A mesma resolução instituiu o ano de 2020 como ano de início da adequação dos currículos a nova base (Resolução CNE 004/2018, Art 12º). Assim, coube a cada rede de ensino pública estadual, ou privada, estabelecer seu novo currículo para o Ensino Médio de acordo com as diretrizes nacionais. Durante o ano de 2019 a Rede de Educação Pública do Estado de Pernambuco debateu para a criação do seu currículo para o Ensino Médio. No início do segundo semestre de 2021 o Currículo Estadual para a etapa do Ensino Médio é homologado. Seguindo-se no ano seguinte a implementação do novo formato de currículo para as novas turmas do Ensino Médio. Apesar da divisão do currículo em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (aprofundamento dos estudos), o modelo implantado para o Primeiro Ano do Ensino Médio segue igual para todas as escolas da rede, acontecendo e aprofundamento por área de conhecimento apenas a partir do Segundo Ano do Ensino Médio, o que ocorrerá em 2023.

Pensando na atual formação de professores questiona-se como a formação docente dá conta da promoção da avaliação para os estudantes? Como os atuais currículos dão conta deste debate? Tais perguntas estiveram presentes desde a minha formação e ainda estão presentes diante de tantas mudanças nas propostas educacionais na última década, e foram ferramentas de curiosidade para a estruturação desta pesquisa.

Dentro do campo acadêmico a temática da avaliação escolar possui vários estudos e teóricos consagrados tais como Luckesi (2014), Hoffmann (2003), Libâneo (2017), De Mello (2014), Saviani (2022). Contudo, o contexto da Reforma do Ensino Médio, implementada em 2022, nos força a uma reflexão da didática neste novo ambiente educacional. É importante manter um olhar bastante aguçado para o instrumento avaliativo, porém, como historiador é importante também olhar para o sujeito promotor desta avaliação: o professor, e entender também sua relação com os instrumentos e a prática avaliativa compreendendo a construção histórica dos documentos norteadores do ensino e sua relação com os sujeitos escolares.

Como objetivo geral deste projeto de pesquisa propomos analisar as possibilidades de avaliação do componente curricular História dentro do Novo Ensino Médio, a partir das diretrizes e normas estabelecidas

institucionalmente para o Estado de Pernambuco. Para se chegar a esse objetivo, desmembrou-se a pesquisa em dois momentos. Primeiro; compreender as acepções de avaliação da aprendizagem em Ciências Humanas, com ênfase no componente curricular História apresentado nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio: Base Nacional Comum Curricular para o Novo Ensino Médio, Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. Segundo; discutir sobre os saberes necessários aos profissionais de História a partir desta nova concepção de avaliação e ensino para a Educação Básica brasileira. Para este objetivo específico será realizado um mapeamento do perfil dos docentes do componente curricular História da rede de ensino do Estado de Pernambuco, em com foco da Gerência de Ensino Recife Norte, do qual faço parte do quadro docente.

Partimos do debate sobre a avaliação e depois contextualizamos o processo avaliativo à luz das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio. Em um segundo momento contextualizamos o currículo, procurando entendê-lo não como um rol de conteúdos ou processos de aprendizagem, mas como um instrumento de avaliação da metodologia docente. Depois apontamos a metodologia adotada para execução da pesquisa. Por fim apontamos algumas contribuições para a formação continuada dos professores de História do Ensino Médio, especialmente aqueles da rede de ensino estadual de Pernambuco, voltadas para a prática de avaliação.

Ressaltamos que a pesquisa ainda está em andamento, que o texto aqui apresentado aponta para o momento inicial de formação de arcabouço teórico, e que os dados coletados em um segundo momento apontarão para um maior diálogo entre teoria e prática para a formação em avaliação no Ensino de História com foco no Ensino Médio diante do momento de implantação do Novo Ensino Médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

a) Avaliação

Freire, Carvalho e Ribeiro (2013) realizaram um estudo sobre o processo de estabelecimento da avaliação como elemento do currículo educacional, apontando as diferenças entre as quatro gerações avaliativas por eles indicadas. Inicialmente, apontam que os erros dos alunos durante a

primeira geração avaliativa dos Estados Unidos (1920-1930) evidenciaram a defasagem de aprendizagem, pois se preocupava em responsabilizar os próprios alunos pelo seu fracasso, e não os processos de ensino. Na segunda geração avaliativa (1930-1940), o olhar pedagógico da avaliação deixa de ser apenas sob o aluno, para incluir também o currículo, inserindo, nesse debate, os objetivos da avaliação por meio dos critérios e padrões avaliativos. Sendo assim, a avaliação volta-se para os processos, necessitando de ter clareza e definições específicas de mensuração adequadas para as experiências pedagógicas vivenciadas pelos alunos. A terceira geração avaliativa (1950-1980) incluiu, na sua análise, os seguintes aspectos: o planejamento de ações a partir de objetivos preestabelecidos e resultados esperados. A avaliação deixa de ser um mero descritivo comportamental dos resultados do aluno para ser um instrumento de reflexão sobre o currículo, possibilitando a tomada de decisão dos agentes educacionais para melhores resultados. A diversificação de instrumentos avaliativos ao invés de uma única possibilidade de avaliação foi uma das marcas dessa geração, bem como do papel do juiz como avaliador, para dar sentido à avaliação como uma ferramenta não só de medição, mas de uma análise que trouxesse em si um caráter de isenção. Por fim, o momento atual é marcado pela influência da concepção construtivista do ensino, que decorre desde a década de 1990. Essa fase trouxe, para uma sociedade globalizada e diversificada, uma concepção de avaliação, que além da diversidade de instrumentos, incorpora uma visão heterogênea dos processos de aprendizagem, haja vista a multiplicidade de identidades na sociedade e de visões de mundo que elas trazem para o ambiente escolar.

Da Cruz Vieira (2018) indica que muitos educadores concebem a avaliação como a finalização do processo educativo, normalmente realizada com uma prova que examina o aprendizado do estudante. Esse pesquisador aponta essa marca como uma visão tradicional da avaliação, e traz, no seu debate, uma reflexão sobre esse ato como um processo que acompanha a aprendizagem do estudante, e não um momento específico da aprendizagem. Fala ainda que a avaliação não deveria ser um momento de tensão capaz de provocar punição ao aluno, mas momentos que apontem para o seu futuro e que orientem o ensino do professor. Desse autor ainda destacamos a seguinte compreensão: “O ato avaliativo é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e para o fazer pedagógico

do professor; mas não é suficiente só conhecer o conceito de avaliação, mas também se faz necessário compreender seu processo.” (Idem, p. 106).

Pontuamos que a compreensão sobre o ato avaliativo foi ampliando seu horizonte ao longo do tempo, no contexto da terceira geração avaliativa surgem as concepções de avaliação formativa e avaliação somativa por Scriven, conforme aponta Freire, Carvalho e Ribeiro (2013). A avaliação formativa analisa os processos de ensino com o objetivo de propor intervenções para o aperfeiçoamento do ensino, por sua vez, a avaliação somativa considera o resultado dos estudos para validar a eficácia dos programas de ensino e realizar a tomada de decisão para manutenção ou melhorias destes. Ao se analisar apenas um destes aspectos há uma impossibilidade de compreensão do currículo e da melhoria dos processos de ensino. Desta forma, a avaliação visa não só quantificar ou metrificicar o ensino, ou o aprendizado dos alunos, mas impulsionar a educação por meio da reflexão do currículo. A contribuição da quarta geração avaliativa se dá por trazer para o planejamento a avaliação como agente de análise dos processos de ensino, com foco na melhoria da aprendizagem do estudante, ao mesmo tempo, o contexto da globalização traz desafios como a ruptura com o paradigma positivista por meio de uma visão heterogênea das turmas e das próprias salas de aula (Ibidem).

É importante destacar que a avaliação deve ser capaz de colocar o estudante como sujeito ativo do processo educativo (DA CRUZ VIEIRA, 2018), sendo uma ação de mediação e não de julgamento. Pode ocorrer em momentos através do processo de educação e faz parte do cerne do currículo. Esta avaliação dependendo do momento em que ocorre terá caráter diagnóstico (para examinar conhecimentos e habilidades prévias dos estudantes), formativo (para verificar se a aprendizagem está ocorrendo, ou se há dificuldades) e por fim somativo (normalmente classificatória). Contudo, esta avaliação somativa deve dialogar com os instrumentos, habilidades e conhecimentos utilizados nas avaliações diagnóstica e formativa. Logo percebe-se que a avaliação faz parte do processo educativo em todo seu processo, sendo necessário estar presente no planejamento do professor para orientar o seu trabalho pedagógico.

No tocante a avaliação, além da compreensão deste momento/processo na didática do professor de História, também se deve entender com clareza os diferentes momentos/modelos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) para que a vivência escolar seja encarada por parte

dos estudantes como um aprendizado efetivo e não como um julgamento pontual. Desenvolver a avaliação como uma prática processual e não pontual dá a ela um significado mais amplo e verdadeiro daquilo que o professor espera do seu aluno. A avaliação não deve ser encarada como uma produção de números, mas de provas efetivas daquilo que o estudante foi capaz de produzir pedagogicamente enquanto esteve acompanhado pelo professor. Seja na compreensão mais ampla dos processos históricos, seja na formulação de sua identidade enquanto estudante.

Se por um lado há um campo vasto de estudos sobre a avaliação escolar, não se pode dizer o mesmo sobre a avaliação escolar de história no ensino médio. São poucos os estudos acadêmicos específicos sobre esta etapa do ensino voltados para o exercício da didática em história. Dentre estas poucas pesquisas, pontuamos o estudo de Pinheiro (2018), base fundamental para a reflexão proposta para este projeto de pesquisa.

Compreender como os professores de história estão incorporando as contribuições dos documentos na sua prática é um exercício imposto pelas mudanças curriculares promovidas pela nova BNCC. Além disso, é muito importante dialogar com esses docentes, para entender quais dificuldades estão aparecendo no cotidiano da sala de aula depois deste novo contexto. Parte desta reflexão consiste em permitir que o professor de história reflita sobre os melhores instrumentos de avaliação nessa nova realidade; e isso colaborará com a melhoria da sua prática docente e com um aprendizado mais expressivo do estudante.

O processo de avaliação faz parte de um currículo educacional. Nesse contexto, antes de buscar conceituar e contextualizar a própria avaliação, é necessário fazer essa análise para o que se entende sobre currículo. As mudanças na compreensão sobre a educação produziram diversas acepções sobre currículo, algumas delas incongruentes. Dessa forma, posicionar-se sobre como se compreende a avaliação também aponta sobre como se compreende o currículo.

Diante dos documentos postos como norteadores para o ensino de história na Rede de Educação Pública Estadual de Pernambuco, verificamos algumas mudanças substanciais no currículo de estadual para o componente curricular história, sendo eles: redução da carga horária da disciplina, reorganização dos conteúdos curriculares durante os três anos do Ensino Médio, a possibilidade do trabalho do professor de história em outras áreas,

além daquela permitida na chamada Formação Geral Básica, por meio dos itinerários formativos de aprofundamento das Ciências Humanas e de disciplinas eletivas.

Questões como redução de aulas semanais da disciplina de história, aprofundamento por área de conhecimento, obrigatoriedade de estudos de Projeto de Vida e de aulas de estudos eletivos, possuem forte impacto no trabalho docente. Por tal motivo, faz-se necessário ter uma atenção voltada para o papel e para a ação didática do professor de história nesse novo contexto. Sendo assim, com um trabalho mais específico e com uma quantidade de horas-aulas menor, os desafios para a avaliação aparecem por conta dessa nova organização do trabalho didático. Essas dificuldades ocorrem em um espaço de tempo menor para poder acompanhar o desenvolvimento do aprendizado do estudante, e para formular instrumentos de avaliações pertinentes para essa nova realidade.

b) Currículo

Na atual conjuntura, o currículo pós-crítico é o mais adequado para compreender o processo pedagógico e, assim, compreender como ocorre o processo de avaliação no ensino de história na conjuntura da implantação do Novo Ensino Médio. A partir desse entendimento, o professor necessita não só realizar a prática docente, mas refletir sobre ela, do mesmo modo que o estudante necessita viver a experiência do aprendizado, mobilizando seus saberes, estruturando novos conhecimentos e promovendo a aquisição de novas habilidades para ampliar o exercício de compreensão histórica.

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto educacional. Isto porque os fundamentos que caracterizam as teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica podem definir e redirecionar o processo ensino-aprendizagem para um mero ato mecânico e/ou para um processo reflexivo, onde professor e aluno aprendem juntos diante das transformações contextuais e educacionais (FERRO-DA-SILVA e AMBONI, 2016, p. 2).

Percebe-se o currículo como uma trama, no qual a vivência escolar é modelada, padronizada, e o indivíduo desenvolve sua identidade dentro desse espaço de aprendizado e socialização. Faz-se necessário compreender, além das teorias curriculares, as diferentes dimensões do currículo, conforme os

estudos de Moreira (1999) e Libâneo (2005). Essas dimensões do currículo facilitam a compreensão sobre o fazer docente e, por consequência, sobre como as atividades de avaliação são vivenciadas e construídas no ambiente escolar.

Ferro-da-Silva e Ambroni (2016) indicam a necessidade de o professor se impor como sujeito da produção do saber, criando em sala de aula possibilidades de construção desse conhecimento, e não apenas de transferência de saberes. O educador necessita aprender no ato de ensinar, compreendendo as especificidades das diversas salas de aula e indivíduos que compõem o ambiente escolar. Sendo assim, o docente da educação básica passa a ter uma postura reflexiva, totalmente coerente com o ato avaliativo, buscando compreender e auxiliar o estudante no seu percurso de formação escolar, superando, dessa forma, a postura daquele que apenas lança resultados de uma prova, para ser aquele que analisa a reprodução de conhecimento e a produção destes.

c) Currículo de Pernambuco componente curricular História e Avaliação

No caso do Currículo elaborado para a Rede Educação do Estado de Pernambuco, percebe-se o debate da pós criticidade quando trata não só da metodologia, apesar de elencar um rol de conteúdos mínimos que devem ser ensinados (pois articula a vivência destes a apreensão de habilidades e competências), mas também da prática da avaliação, quando elenca.

Quando a avaliação é tratada numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma processual e não apenas de mensuração do “quanto se aprende”, considera-se o estudante em sua singularidade, oferecendo-lhe a oportunidade de construção do conhecimento de maneira integral. Ao ser compreendida como processo, a avaliação acompanha, conseqüentemente, a construção do conhecimento, podendo ser considerada um recurso de ensino e aprendizagem para tomada de decisões a partir de seus resultados. Dessa forma, promove o desenvolvimento de um trabalho, oferecendo um ambiente que valoriza e apoia a equidade e a construção de processos cognitivos (PERNAMBUCO, 2021 p. 29).

Este documento apresenta essa visão não apenas quando aponta seu entendimento sobre avaliação, mas, concordando com Libâneo (2005), centra o currículo como um documento de formação subjetiva e

não objetiva: “O conhecimento e o currículo escolar, na perspectiva pós-moderna, colocam os saberes experienciais decorrentes da vida cotidiana, da cultura, das subjetividades como base de sua formulação.” (Idem, p. 39). No seu corpo, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio define a si mesmo.

O currículo é aqui compreendido como fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar (PERNAMBUCO, 2021, p. 17).

Como fruto das mudanças trazidas pela Federal Lei 13.415, que instituiu o Novo Ensino Médio, o Currículo de Pernambuco, para essa etapa da educação Básica, trouxe mudanças significativas para o componente curricular História que, segundo a legislação, integra as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente com as de Geografia, Filosofia e Sociologia.

A vivência da história como componente curricular ocorrerá nos três anos do Ensino Médio com uma aula semanal no primeiro ano, duas no segundo e um no terceiro, somando ao todo 80 horas anuais ao longo do ensino médio, uma redução de 40 horas anuais, ou seja, um terço, já que na grade curricular anterior a 2021, em todos os anos do ensino médio, eram vivenciadas duas aulas semanais, totalizando 120 horas anuais. Essa redução também ocorreu com o componente curricular geografia. Contudo, esse prejuízo foi maior para os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, que só serão vivenciados em um único ano do Ensino Médio, primeiro e segundo ano respectivamente com duas aulas semanais, de acordo com a nova grade curricular estabelecida.

No que se refere à questão do aprofundamento por itinerário formativo, que será lecionado por módulos semestrais por meio de unidades curriculares com duas aulas semestrais, o Currículo de Pernambuco estabeleceu 14 trilhas de aprofundamento possíveis que, ao todo, terão 22 unidades curriculares ao longo dos três anos. Dessas trilhas, duas são específicas da área de humanas, sendo uma Direitos Humanos e Participação Social; e a outra Juventude, Liberdade e Protagonismo. Além disso, há

mais três trilhas integradas a outras áreas do conhecimento: Diversidade Cultural e Territórios (integrada à área de linguagens); Possibilidades em rede e Humanização dos espaços (integrada à área de matemática) e Desenvolvimento Social e Sustentabilidade (integrada à área de natureza). Ao todo, das 216 unidades curriculares montadas pela grade curricular da rede, 57 podem eventualmente ser ministradas por docentes com formação em história. Destas, 32 são exclusivas para docência de professores da área de humanas (história, geografia, sociologia e filosofia); as outras 25 são integradas a outras áreas e podem ser ministradas por professores de outras áreas: 2 integrados à área de matemática, 9 integrados à área de ciências da natureza (biologia, química) e 14 integrados à área de linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira – inglês ou espanhol – artes ou educação física).

Percebe-se, assim, a fragmentação do trabalho do professor de História nesse currículo, cada vez mais integrado a outros componentes curriculares e áreas de conhecimento. Uma das únicas oportunidades de aprofundamento específico no estudo de história poderá ser por meio do ensino de disciplinas eletivas, cuja ementa é elaborada pelo professor e referendada pela unidade escolar e gerência regional de ensino. Mesmo assim, essa experiência também é semestral e optativa para o estudante.

Diante desse cenário, seja como docente de História da Formação Geral Básica, seja como professor das unidades curriculares das trilhas dos Itinerários Formativos, seja como educador de uma disciplina eletiva, o professor de História do Ensino Médio da Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Pernambuco deve ter não só uma metodologia própria para cada uma dessas funções, mas também uma avaliação pertinente para cada uma dessas situações, conforme orienta o próprio currículo:

A avaliação da aprendizagem deve buscar a obtenção de informações fidedignas sobre o trabalho realizado com os estudantes nas diferentes áreas do conhecimento e só tem sentido se for encarada pela comunidade escolar como uma aliada tanto do desenvolvimento de cada estudante, como do alcance da consecução das metas de eficácia e qualidades fixadas pela unidade escolar ou pelos sistemas educacionais. Ela deve ser o resultado de uma análise crítica permanente da prática pedagógica, possibilitando a leitura e a compreensão do seu desenvolvimento. É nessa perspectiva que a avaliação, no Currículo de Pernambuco, deve ser vista: como oportunidade de reflexão do fazer pedagógico, voltada

para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes (PERNAMBUCO, 2021, p. 31).

Sendo assim, cabe a este docente buscar aprofundar a sua prática diante de tantos desafios à luz de uma formação continuada que o permita se apropriar dos instrumentos avaliativos de forma pertinente e eficaz, para seu desempenho como professor nesse novo contexto.

METODOLOGIA

Pela impossibilidade de realizar um estudo aprofundado de cada currículo estadual, pois seria um trabalho muito longo, haja vista que cada unidade federativa e até mesmo unidade escolar poderia formatar sua estrutura curricular a partir da nova legislação educacional para o Ensino Médio, optou-se pela realização de uma análise do currículo formatado para a rede de ensino do Estado de Pernambuco. Assim, buscou-se compreender como a problemática apresentada para o contexto da avaliação se apresenta. O entendimento sobre as mudanças propostas para o ensino de História dentro do Novo Ensino Médio torna-se um passo importante para adentrar nessa reflexão sobre a avaliação nesse contexto. A partir disso, será possível não só propor, para essa nova realidade educacional, uma aplicabilidade de trabalho docente contextualizada, mas também exigir, do professor de História dessa etapa do ensino, uma visão mais assertiva para um ensino de história comprometido com o aprendizado e com o letramento histórico.

Adotou-se, para a pesquisa, a metodologia de uma pesquisa-ação, por meio da análise dos documentos normativos, tanto em nível nacional, como em nível local, com foco na prática de ensino de história nas múltiplas possibilidades propostas por estes documentos. Ao mesmo tempo, faz-se necessário investigar as práticas docentes para verificar de que forma esses documentos têm impactado o trabalho do professor de história. Esta parte do trabalho realiza-se por meio de questionários que possibilitam um levantamento quantitativo de dados. Posteriormente à coleta e à análise das informações, será feita uma proposição de formação de professores de história, para trabalhar, a partir do contexto normativo do Novo Ensino Médio, a avaliação escolar. Dessa forma, busca-se, por intermédio do arcabouço teórico, problematizar e refletir sobre a prática docente, propondo

a apreensão das ferramentas de avaliação, diante do contexto e da realidade dos professores pesquisados.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Pinheiro (2018), a precariedade de formação sobre os processos de avaliação, seja durante o curso universitário, seja por meio de formação continuada, é um problema para a realização da prática docente do professor de história. Para muitos professores, a temática da avaliação ainda é um tabu, apesar de ser um dos pilares essenciais da didática. Componente essencial do currículo, a avaliação da aprendizagem escolar é objeto de discurso e de poder muito controversos (TURINI, 1996).

De Oliveira (2009) aponta para questões de formação inicial e continuada dos professores de História, bem como das representações da avaliação, seja para os estudantes, seja para os professores. Indica que a avaliação deve estar presente no planejamento docente de forma clara e alinhada às expectativas de aprendizagem dos estudantes, não podendo estar pautada nas experiências prévias deste professor, mas em bases conceituais e práticas consolidadas em sua formação docente ou continuada.

Diante de todas essas mudanças no quadro educacional do país, a formação de docentes também muda, surgem discussões sobre a prioridade da avaliação ser um processo reflexivo, uma investigação, um ato mediatório que vai tentar compreender a multiplicidade de uma sala de aula: de culturas, de conhecimentos, de forma de aprender, de resultados. Assim, através da formação continuada e de sua própria experiência docente, o professor começa a compreender que há práticas pedagógicas que são favoráveis a alguns modelos de aprendizagem e menos favoráveis a outros. Essa dimensão investigativa e reflexiva possibilita ao professor uma melhor intervenção, visto que toda a turma de alunos é heterogênea (PINHEIRO, 2018, p. 25).

Quando se trata da avaliação da aprendizagem do componente curricular história, a tradição é um tabu consolidado, devido à prática de uma avaliação hermeticamente fechada sem possibilidade de diálogo com o estudante. O uso de provas de múltipla escolha com uma alternativa correta continua levando o estudante a repetição pela memorização do que é considerado correto e errado. Repensar a prática da avaliação de história no

Novo Ensino Médio permitirá abrir um campo de diálogo e de possibilidade que aproxime realmente a prática docente de uma alfabetização histórica, tão importante dentro de um cenário de contestação da ciência e da própria trajetória da humanidade. Contudo, esta situação ainda encontra desafios diante da formação e da reflexão da prática deste profissional.

O problema é que os professores são formados, na maioria das vezes, para a homogeneização, porque o currículo proposto para formar esses profissionais não trabalha a crítica frente à realidade social existente. Quando o professor se depara com a realidade da sala de aula, visualiza uma série de dificuldades deixando-o dúvidas acerca do seu real papel como educador, incentivando a ser apenas um transmissor de conhecimentos sem sentido para o aluno (FERRO-DA-SILVA e AMBONI, 2016, p. 11-12).

Partindo para a questão da formação de professores dentro da temática da avaliação, a teoria de Donald Schön (2009) sobre profissionais reflexivos, por meio da reflexão-sobre-a-ação, consagrada pela teoria de prática reflexiva voltada para a pedagogia, encaminha este debate da prática para uma metodologia mais voltada para um contexto de profissional que não reproduz seus instrumentos de avaliação, mas pondera sobre eles e seus usos. Além da questão prática de formação e reflexão da ação avaliativa dentro da prática docente, a apropriação sobre formação e debate curricular também se insere nesse contexto de compreensão sobre teoria e prática, no tocante à avaliação escolar.

Dessa forma, o professor de história deve, historicamente, olhar para a avaliação como um documento que registra o percurso de aprendizado dos seus estudantes; e pedagogicamente, como um instrumento de validação e ajuste de sua prática docente. O que isto significa? Que o professor deve elaborar seus instrumentos de avaliação com coerência e responsabilidade consigo mesmo e com seus estudantes, de forma a permitir que, durante a avaliação, o professor perceba que aquilo que foi ensinado foi aprendido pelo estudante. Isso exige planejamento, que é engajado pela avaliação diagnóstica e formativa; bem como coerência na formulação da avaliação somativa, para que ela continue esse diálogo com aquilo que foi vivenciado em sala de aula.

A partir de uma formação docente que leve em conta esse entendimento sobre a avaliação, principalmente diante dos desafios apontados no Novo Ensino Médio, tais como aumento da interdisciplinaridade, e, com isso, a

diluição das disciplinas escolares tradicionais, devido ao surgimento de componentes curriculares transversais, pode-se perceber que há a exigência de uma reafirmação do espaço da História nesse contexto de embate, que só pode ser reivindicada, caso o professor de história se conscientizar do seu papel de letrador histórico de seu estudante.

A reprodução de modelos avaliativos que exigem a memorização, e não a aplicação do saber histórico em um contexto de problematização da realidade, pouco contribui para o exercício dessa prática. Assim, o modelo de professor reflexivo aponta para a capacitação e valorização do docente da educação básica de história nesse momento de incertezas (NETO e FORTUNATO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo busca contribuir para a ampliação e o aprofundamento do debate sobre avaliação de História no Novo Ensino Médio, a partir da mudança de currículo que ocorre no Estado de Pernambuco. Apesar de ser uma visão local, a contextualização dessas transformações, pode apontar para reflexões em outros espaços, indicando percursos teóricos que sinalizem as tensões, continuidades e mudanças que podem contribuir para uma melhor prática docente.

Tal compreensão, como abarca a prática docente de avaliação a partir da mudança curricular que impacta toda a educação básica para o ensino médio, traz visibilidade para o estudo escolar da História como componente curricular. Contudo, pode ser ampliado para o campo das Ciências Sociais e Humanas, bem como para o Ensino Médio como um todo, pois envolve especificidades não só dessa disciplina escolar, mas de toda essa etapa de ensino, que podem ser entendidas por elementos trazidos neste debate.

Diante do silenciamento de como realizar efetivamente uma avaliação que contemple tudo aquilo que é estabelecido no Currículo de Pernambuco, caberá ao professor estabelecer seus próprios instrumentos de avaliação. Tal liberdade, porém, pode ser um dificultador do trabalho docente se não for levado em conta todo o processo pedagógico que ocorre na escola com a implementação do Novo Ensino Médio. A exigência de uma estudante que seja capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para solucionar situações-problema, evidenciando a construção de

habilidades e a aquisição de competências para a sua vida além da experiência escolar, impõe ao professor uma avaliação mais complexa do que aquela que é realizada, por exemplo, através de uma prova escrita.

A partir disso, pode-se justificar a necessidade de um planejamento que não só abrace esse movimento de compreensão do estudante desde o primeiro encontro na sala de aula, mas que também observe, por meio das aulas, como ocorre seu desenvolvimento e suas limitações, a fim de propor formas de superá-las, ou novos desafios de compreensão, quando necessário.

Há uma multiplicidade de instrumentos de avaliação possíveis nesse percurso, sejam provas, relatórios, seminários, debates, apresentações, construção de materiais digitais, registros; e nesse mar de possibilidades, a apropriação da legislação em consonância com as realidades de cada docente poderão direcionar seu trabalho de forma satisfatória.

Mais uma vez, é necessário compreender esse professor, isto é, seus desafios, limitações e potenciais, para que ele se volte para uma formação continuada que o empodere e que o possibilite usar suas características doentes da melhor forma possível, para avaliar não só seus estudantes, mas seu trabalho, na expectativa de produzir um continuado letramento histórico em suas turmas, sejam elas de uma disciplina eletiva, de uma unidade curricular ou do componente curricular história.

Referências Bibliográficas

BRASIL [2017]. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 13/12/2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO [2021]. **Parecer CEE/PE Nº 007/2021-CEE. 10/02/2021**: Análise e Aprovação do Currículo de Pernambuco – Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/PARECER-CEE-PE-N%C2%BA-007.2021-CEE-Curr%C3%ADculo-do-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 22/12/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE Nº 004/2018**. 17/12/2018: Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em: 22/12/2022.

DA CRUZ VIEIRA, Antonio Dinamarco. Avaliação escolar: um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem. **Contraponto**, Teresina, v. 7, n. 1, p. 97-107, 2018.

DE MELLO, Guiomar Namó. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções

e políticas, 2014. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf>. Acesso em: 13/10/2022.

DE OLIVEIRA, Décio Luciano Squarcieri. Avaliação no ensino de História: significados e possibilidades. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. 229-246, 2009.

FERRO-DA-SILVA, Samayk Henrique; AMBONI, Nério. Teorias curriculares e processo de ensino-aprendizagem. In: **XIX Seminário em Administração**, 2016, São Paulo. Anais do XIX SEMEAD, 2016.

FREIRE, Emanuella Sampaio; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. A avaliação educacional: uma dimensão histórica. In: **XII ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Anais do XII ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Editora Mediação. 2003.

LIB NEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade, Alínea, Campinas, v. 1, p. 19-62, 2005.

LIB NEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. Cortez editora, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **20 anos sem Donald Schön**: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017. 137p.

PERNAMBUCO. **Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação Currículo de Pernambuco, 2021.

PINHEIRO, Laira de Azevedo. **Uma proposta de instrumento de avaliação em história para o ensino médio**: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Penso Editora, 2009.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. Avaliação no Ensino de História. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 69-82, jul./jul. 1996/1997.

CAPÍTULO 6

DITADURA MILITAR, MÍDIAS DIGITAIS E NEGACIONISMO: DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Jônathas Cruz

Gritamos que queremos moldar um futuro melhor, mas não é verdade. O futuro nada mais é do que um vazio indiferente que não interessa a ninguém, mas o passado é cheio de vida e seu rosto irrita, revolta, fere, a ponto de querermos destruí-lo ou pintá-lo de novo. Só queremos ser mestres do futuro para podermos mudar o passado. Lutamos para ter acesso aos laboratórios onde se pode retocar as fotos e reescrever as biografias e a História.

(Milan Kundera, *O livro do riso e do esquecimento*).

INTRODUÇÃO

No dia 30 de março de 2022, foi publicado, no site do Governo Federal, a “Ordem do Dia alusiva ao 31 de março”, assinada pelo Ministro da Defesa, o general Walter Souza Braga Netto. No texto, o ministro celebra “o movimento de 31 de março de 1964” como um “marco histórico da evolução política brasileira”, que teria refletido “os anseios e as aspirações da população da época”. Sem utilizar as palavras “golpe” ou “ditadura”, o general defende que os militares de 1964, apoiados por amplos setores da sociedade civil, impediram “que um regime totalitário fosse implantado no Brasil”. O documento ainda exalta o período do regime militar como um momento de estabilidade e fortalecimento da democracia:

Nos anos seguintes ao dia 31 de março de 1964, a sociedade brasileira conduziu um período de estabilização, de segurança,

de crescimento econômico e de amadurecimento político, que resultou no restabelecimento da paz no País, no fortalecimento da democracia, na ascensão do Brasil no concerto das nações e na aprovação da anistia ampla, geral e irrestrita pelo Congresso Nacional¹.

A publicação da Ordem do Dia provocou uma reação em vários setores da sociedade: desde notas de repúdio até um pedido do Ministério Público Federal (MPF) para que a Justiça do Distrito Federal retirasse o texto do ar (PATRIOLINO, 2022); o assunto dominou o debate público daquela semana. O Twitter foi usado como o principal espaço para as batalhas de narrativas que disputavam o sentido de 1964. De um lado, estavam os que defendiam que o ano de 1964 foi marcado por um golpe que instaurou uma ditadura no país; do outro, estavam apoiadores do governo que celebravam o ano em questão como uma revolução que teria salvado o Brasil do comunismo. Não por acaso, as palavras “golpe”, “ditadura” e “revolução” entraram nos trending topics e permaneceram como os assuntos mais comentados daqueles dias.

A reação de amplos setores da sociedade à exaltação do golpe civil militar pelo governo e pelos calorosos debates e batalhas que se seguiram, sobretudo nas redes sociais, é indicativo de como esse período é um tema sensível no Brasil. As disputas e os usos políticos da ditadura militar revelam como esse passado está presente e ocupa um lugar significativo no debate público brasileiro (MOTTA, 2021).

EXTREMA DIREITA, DITADURA E NEGACIONISMO

A ascensão da extrema direita brasileira, que culminou na eleição de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil, em 2018, foi acompanhada de uma guerra cultural que tem ditado os rumos dos debates políticos do país. Nessa guerra, o sentido do passado é um dos principais objetos de disputa.

As guerras de narrativas travadas na sociedade são particularmente intensas quando o que está em jogo é a memória sobre o golpe civil militar de 1964 e a ditadura. O bolsonarismo construiu seu projeto de poder alicerçado em uma determinada visão sobre os governos militares. Essa

¹ Depois de toda a repercussão e polêmica ocasionada pela publicação da Ordem do Dia, a página em que o texto fora publicado saiu do ar, mas a Ordem do Dia pode ser lido na íntegra em: (SBT NEWS, 2002).

visão é fundamentada, em grande medida, na obra *A verdade sufocada*, do coronel Carlos Brilhante Ustra, torturador que foi homenageado por Bolsonaro em seu discurso durante o processo de impeachment de Dilma Rousseff, em 2016.

Nessa visão, não existiu ditadura militar no Brasil: o movimento de 1964 teria salvado o país do comunismo e inaugurado um período de ordem, prosperidade e moralidade. Toda violência, arbítrio e desrespeito aos direitos humanos são ocultados ou até mesmo justificados como necessários para combater a “ameaça comunista” (USTRA, 2018).

O uso político do passado pela extrema direita brasileira, sobretudo o passado da ditadura militar, é marcado pelo *negacionismo e revisionismo*. Embora muitas vezes tratados como sinônimos, esses termos possuem particularidades que precisam ser esclarecidas. Segundo o historiador Marcos Napolitano, o negacionismo está relacionado “à mentira pura e simples sobre um evento ou fato histórico comprovado por fontes e por consenso de historiadores”, enquanto o revisionismo “é a apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados, sem a devida complementação de informações, para reforçar a tese negacionista” (NAPOLITANO, 2021, p. 86-87).

Sobre o revisionismo, é necessário fazer uma distinção entre o “revisionismo crítico” e o “revisionismo apologético”. Enquanto o revisionismo crítico é considerado uma prática comum dentro da disciplina, conforme novas fontes e contribuições teóricas e metodológicas vão surgindo, o revisionismo apologético não tem compromisso nenhum com a operação historiográfica, visando, apenas, a manipulação do passado para atender interesses do presente (BAUER, 2018).

Caroline Bauer localiza o surgimento desses discursos negacionistas e revisionistas sobre a ditadura militar no próprio regime implantado com o golpe de 1964. Os governos militares propagaram desinformação e mentiras sobre os assassinatos e torturas cometidos pelos agentes de repressão e impediram, por meio da censura, que informações sobre índices econômicos e denúncias de corrupção circulassem livremente (BAUER, 2018).

Foi só após o fim da ditadura militar, durante o processo de redemocratização, que as “memórias subterrâneas”² que haviam sido

2 Segundo Michael Pollack (1989), memórias subterrâneas podem ser definidas como as memórias que não fazem parte das narrativas oficiais e hegemônicas difundidas pelo Estado e/ou pelos grupos dominantes. Elas são as memórias compartilhadas pelos grupos minoritários, preservada nos espaços privados e comunitários.

silenciadas durante o regime puderam emergir. Inúmeras reportagens, denúncias de movimentos sociais e relatos de memórias de ex-presos e perseguidos políticos passaram a confrontar publicamente as versões oficiais criadas pelo regime militar. Assim, nesse momento, os derrotados no campo da luta sagraram-se vencedores das batalhas de memória, e as vozes favoráveis à ditadura se tornaram marginais, foram silenciadas (REIS FILHO, 2004).

Apesar da hegemonia que as memórias contrárias à ditadura passaram a exercer na sociedade brasileira no início da Nova República, as vozes e memórias dos defensores do regime militar não desapareceram por completo, sobretudo nas Forças Armadas. Ao longo dos anos que se seguiram ao fim da ditadura, uma espécie de ressentimento foi sendo nutrido por parte dos militares, ao mesmo tempo que houve um esforço para colocar em circulação suas versões sobre o período da ditadura. É nesse movimento que se enquadra o já referido livro de Carlos Brilhante Ustra, além de outras iniciativas, como o “Projeto Orvil” e o Projeto História Oral do Exército.

De hegemônicas durante o regime militar, essas narrativas sobre a ditadura foram marginalizadas nesse novo momento do país. No entanto, mesmo minoritárias, elas não desapareceram por completo. Michael Pollak, analisando diversos casos de disputas de memória, argumenta que é preciso existir condições sociais de fala e escuta que possibilitem a emergência de certas memórias. Essa constatação revela o quanto a memória está ligada a questões do presente:

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras e de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado (POLLAK, 1989, p. 8).

E foi justamente em um momento de grande convulsão interna na política recente do Brasil que essas memórias dos defensores da ditadura encontraram as condições necessárias para se difundir. Essas condições foram apresentadas durante a chamada “*virada conservadora*” no Brasil, cuja raiz pode ser localizada nas grandes manifestações das Jornadas

de Julho de 2013, nas quais, mesmo não tendo uma pauta organizada de reivindicações, predominaram a insatisfação com o sistema político, a “luta anticorrupção” e o nacionalismo. Essas bandeiras foram apropriadas pela extrema direita e desempenharam papel fundamental no processo que resultou no impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, e na eleição de Jair Bolsonaro, em 2018 (CUNHA; NABUCO; CHIRIO, 2021). Este último se tornou o principal porta-voz das narrativas negacionistas e revisionistas sobre a ditadura militar.

Refletir sobre os usos públicos e políticos do passado, em especial sobre como uma memória da ditadura militar é articulada para legitimar e orientar o projeto político do bolsonarismo (BAUER, 2020), é uma tarefa fundamental para pensarmos formas de resistir e enfrentar a onda negacionista e revisionista que tem tomado conta do debate público.

MÍDIAS SOCIAIS E PÓS-VERDADE

Todo mundo tem o direito de ter suas próprias opiniões, mas não seus próprios fatos.
(Daniel Patrick Moynihan, ex-senador dos EUA).

Esse negacionismo e revisionismo sobre a ditadura militar encontrou nas redes sociais um lugar privilegiado de divulgação. A extrema direita brasileira soube ocupar, de maneira muito eficiente, os espaços virtuais e, durante muito tempo, exerceu a hegemonia das narrativas sobre a ditadura nas redes. Canais do YouTube, páginas no Facebook e Instagram, que estavam ligados ao bolsonarismo, tiveram um crescimento exponencial nos anos que antecederam as eleições de 2018 e, a respeito do que era ensinado nas escolas e defendido pelos historiadores, tiveram grande influência na construção de uma memória sobre a ditadura.

Esses discursos negacionistas e revisionistas se beneficiaram de um fenômeno contemporâneo que se tornou uma das principais marcas da nossa sociedade na era digital: a *pós-verdade*. Para Matthew D’Ancona, o conceito de pós-verdade pode ser definido como o fenômeno, no qual os apelos à emoção, a crenças e a ideologias têm mais influência para moldar a opinião pública que os fatos objetivos (D’ANCONA, 2018, p.20). Em seu livro *A morte da verdade*, a jornalista Michiko Kakutani identifica a gênese da cultura da pós-verdade na filosofia pós-moderna que, por sua vez, ganhou

força na década de 70 do século passado. Nomes como Foucault e Derrida ajudaram a desconstruir a ideia de realidade objetiva independente da nossa percepção, transformando a verdade em mera *narrativa*, objeto de disputa entre os grupos políticos (KAKUTANI, 2018).

Essas teorias foram instrumentalizadas pela extrema direita e foram potencializadas com o surgimento das redes sociais. Na era da pós-verdade, os fatos, a ciência e os dados da realidade importam menos que as convicções pessoais. No lugar da verdade, o que se busca são narrativas que reforçam os posicionamentos e a visão de mundo. A verdade passou a ser a narrativa que mais nos agrada e cada pessoa passou a acreditar no que convém. Nesse mundo, em que os fatos e a realidade deixaram de ter importância, o conhecimento científico passou a ter o mesmo valor que as opiniões pessoais, e um post no Facebook passou a ter o mesmo peso que um artigo científico.

A cultura da pós-verdade encontrou, nas redes sociais, um campo fértil para se proliferar. Ajudadas pelo algoritmo, narrativas negacionistas e revisionistas ganharam grande alcance no Brasil, ampliando consideravelmente a base de eleitores da extrema direita. Em agosto de 2019, o New York Times publicou uma reportagem especial intitulada “*Como o YouTube radicalizou o Brasil*”. Nessa matéria, assinada por Max Fisher e Amanda Taub, é analisado o papel do YouTube no crescimento e na radicalização da extrema direita brasileira, destacando o papel do algoritmo que teria beneficiado, por meio do sistema de recomendação, canais com conteúdos extremistas e negacionistas, para manter o engajamento sempre elevado e, assim, obter cada vez mais lucro por meio dos anúncios (FISHER; TAUB, 2019).

Assim, as redes sociais passaram a ser o principal campo de batalha nas disputas de narrativas sobre o passado; e a extrema direita, por sua vez, assumiu a hegemonia desse espaço. Canais como o Brasil Paralelo e Nando Moura, principais divulgadores de teorias da conspiração e negacionismos, tiveram um crescimento exponencial nos anos que antecederam a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República. O canal do Brasil Paralelo possui mais de 2,7 milhões de inscritos, e seu vídeo “1964 – O Brasil entre armas e livro”, postado em 2019, já conta com mais de 10 milhões de visualizações (BRASIL PARALELO, 2020).

Esses números, por si só já significativos, colocam-nos diante de

um problema extremamente complexo: qual o impacto desses conteúdos negacionistas e revisionistas sobre a ditadura militar compartilhados nas redes sociais, em particular na construção da consciência histórica da sociedade e dos estudantes? Qual o efeito que essas narrativas exercem nas salas de aula do ensino básico? Para refletir sobre essas questões, precisamos pensar nas relações entre História Pública e Ensino de História.

HISTÓRIA PÚBLICA, CULTURA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

A História Pública é um conceito polissêmico e abrange um amplo leque de práticas e representações sobre o passado nos mais variados espaços públicos. A discussão sobre história pública começou a ganhar força no Brasil há cerca de 10 anos. Até então, o debate sobre esse campo era relativamente desconhecido na academia brasileira. Uma das primeiras e mais importantes publicações que trataram do tema foi o livro *Introdução à História Pública*, organizado por Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai, em 2011 (ALMEIDA; ROVAI, 2011).

Em um capítulo desse livro, a historiadora inglesa Jill Liddington define história pública como a produção de discursos sobre o passado destinados a uma ampla audiência, que ultrapassa os muros da academia e das escolas básicas. Esse campo inclui diversas formas de representação do passado que são destinadas ao grande público, como museus, filmes, séries e até romances históricos (LIDDINGTON, 2011).

Durante muito tempo, a academia brasileira negligenciou esse campo, fazendo com que esses espaços públicos de representações do passado fossem ocupados por outros profissionais, como jornalistas, cineastas e romancistas. Esses produtos culturais sobre o passado que foram produzidos por tais profissionais acabam tendo uma grande penetração na sociedade, enquanto a produção dos historiadores profissionais continua restrita aos muros da Academia (ALBIERI, 2011).

Pensar sobre a forma que essas produções do campo da história pública se relacionam com o ensino de história é fundamental para entendermos como as representações públicas da ditadura militar no YouTube, por exemplo, influenciam na construção da consciência histórica dos nossos alunos.

O livro *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia* faz

esse esforço de refletir sobre as interconexões e relações entre o ensino de história e outros usos do passado, sobretudo com os produtos da mídia que evocam ou utilizam o passado (MAGALHÃES, 2014).

A ideia de cultura histórica é fundamental para pensarmos essa relação. Segundo Maria Lima (2014), esse conceito tem sido mobilizado por historiadores e pesquisadores do ensino de história para investigar as maneiras pelas quais certas sociedades se relacionam com o passado. Desenvolvido pelo historiador alemão Jörn Rüsen, o conceito de cultura histórica nos possibilita entender o que os homens consideram o seu passado e como eles lidam com a experiência do tempo.

Em termos práticos, esse conceito nos ajuda a compreender que os alunos chegam na sala de aula já estando inseridos em uma determinada cultura histórica e imbuídos de uma visão sobre o passado construída nos mais diversificados espaços públicos, como televisão, redes sociais, jogos de vídeo game, entre outros. Assim, o conteúdo ensinado nas aulas de história vai estabelecer uma relação com a noção de passado que o aluno já possui. A grande questão que se coloca para reflexão é: qual o peso que essas noções sobre o passado, adquiridas no espaço público, têm diante das aulas de história? É possível que os vídeos do YouTube tenham um papel mais decisivo na formação da consciência histórica do aluno do que a história escolar?

Pensando nessas questões, a historiadora Helenice Rocha (2014) propõe que os professores não enxerguem a circulação desses produtos culturais que tratam do passado como inimigos do ensino de história. A partir da experiência de três professoras do ensino básico que atuam em escolas públicas no Rio de Janeiro, a historiadora reflete sobre os usos desses produtos culturais na aula de história. Com base em suas experiências e preferências pessoais, as professoras selecionam filmes, músicas, jogos, novelas etc., visando proporcionar experiências culturais diversificadas para os alunos, bem como provocar o efeito de presença do passado.

Por fim, a autora propõe que "a desconfiança do corpo dos historiadores para com tais produtos culturais seja mobilizada com uma provocação ao conhecimento de sua natureza complexa, dos fins sociais a que se destinam e da consideração de seu potencial de produção de presença do passado" (ROCHA, 2014, p. 49).

A postura apontada por Helenice Rocha pode ser um caminho

para resolver o impasse existente na relação entre a história escolar e os diversos produtos culturais que mobilizam o passado. Utilizar os vídeos do Brasil Paralelo sobre 1964, por exemplo, e a partir daí confrontá-lo com a historiografia do período, expondo todas as manipulações e falsificações presentes no vídeo, além de refletir sobre o lugar social ocupado pela empresa Brasil Paralelo e os interesses por trás dos discursos que eles veiculam em suas produções, pode ser uma estratégia eficaz para combater a onda negacionista que tem se popularizado na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O negacionismo e o revisionismo histórico são uns dos principais desafios enfrentados pelo ensino de história na era da pós-verdade. As mídias digitais têm cada vez mais capturado a atenção e o engajamento dos nossos alunos. Muitos deles, inclusive, substituíram os livros didáticos por videoaulas no Youtube. Nesse cenário, surgem alguns questionamentos: que tipo de história eles estão consumindo? Qual o peso que esses conteúdos têm na construção da cultura histórica dos alunos? Como nós professores podemos competir com essa infinidade de representações sobre o passado nas diversas mídias que exercem tanta atração nos nossos alunos?

Essas questões são complexas e estão longe de serem solucionadas. Porém, um bom ponto de partida é não ignorar o problema. Ao invés de simplesmente rejeitar essas diversas produções sobre a história nas mídias sociais, o professor deve trazê-las para a sala de aula, problematizá-las. Além disso, precisamos demarcar as principais diferenças que separam a história que os alunos consomem no Youtube, por exemplo, da história ensinada nas salas de aula e presentes nos livros didáticos.

Em meio aos ataques que a história escolar tem sofrido pelos discursos negacionistas e revisionistas nas mídias sociais, é imprescindível que o professor ensine aos alunos como o conhecimento histórico é construído. É necessário que o aluno aprenda sobre o método histórico, fontes e todos os processos que compõem a operação historiográfica (CERTEAU, 2010) e, assim, adquirir ferramentas para consumir e avaliar, criticamente, os diversos discursos sobre o passado difundidos nas mais diversas mídias.

No entanto, consideramos que apenas essas atitudes são insuficientes para combater o alcance e o poder destrutivo que essas narrativas

negacionistas têm sobre a sociedade. Acreditamos que é necessário que cada vez mais historiadores ocupem esses espaços públicos que, durante muito tempo, foram dominados de maneira hegemônica pela extrema direita.

Aparentemente, foi somente após as eleições de 2018 que se teve a dimensão da importância de ocupar as redes e travar as guerras de narrativas nesse campo de batalha. Hoje em dia, já existem projetos de divulgação científica nas redes sociais, como, por exemplo, a página do Instagram “História da Ditadura”, que reúne um coletivo de historiadores (mestre e doutores) com o intuito de levar ao grande público os resultados de suas pesquisas. Outro importante trabalho de história pública é desenvolvido pelo professor Icles Rodrigues, no canal ObrigaHistória e no Podcast História FM (RODRIGUES; GOMES, 2021).

A pesquisa sobre o papel das mídias digitais na construção de uma memória sobre o período da ditadura militar e sua relação com a história ensinada nas escolas é de fundamental importância para pensarmos os caminhos e estratégias que precisamos adotar, para combater os discursos negacionistas e revisionistas que visam legitimar propostas autoritárias no presente³.

Referências Bibliográficas

ALBIERI, Sara. História Pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele. Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Juniele. Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BAUER, Caroline Silveira. Usos do passado da ditadura brasileira em manifestações públicas de Jair Bolsonaro. In: KLEN, Bruna S.; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. **Do fake ao fato**: (des)atualizando Bolsonaro. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

BAUER, Caroline. Qual o papel da história pública frente ao revisionismo histórico? In: MAUAD, Ana Maria (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

3 No momento em que escrevo essas linhas, milhares de bolsonaristas por todo o Brasil estão nas portas dos quartéis incitando um golpe militar por não aceitarem o resultado das eleições presidenciais que elegeram Lula, no segundo turno. Esse movimento golpista e antidemocrático é a prova de que os discursos negacionistas e revisionistas sobre a ditadura militar foram articulados pela extrema direita para legitimar seu projeto autoritário de poder. Lutar contra o negacionismo é defender a democracia.

BRASIL PARALELO. 1964 – O Brasil entre armas e livros. **Brasil Paralelo**, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg&t=5540s>>. Acesso em 22/12/2022.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CUNHA, Diogo; NABUCO, Rodrigo; CHIRIO, Maud. (Orgs.). **Crise política e virada conservadora no Brasil (2014-2018)**: o abismo brasileiro no espelho do mundo. Curitiba: Appris, 2021.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake News. Barueri: Faro Editorial, 2018, p. 20.

FISHER, Max; TAUB, Amanda. How YouTube Radicalized Brazil. **The New York Times**. Nova York, 11 Ago. 2019. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2019/08/11/world/americas/youtube-brazil.html>>. Acesso em 22/12/2022.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**: notas sobre a mentira na era Trump. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KLEN, Bruna S.; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. **Do fake ao fato**: (des)atualizando Bolsonaro. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? Os públicos e seus passados. In: Almeida, J. R.de. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, nº 74, pp. 135-154, 2017.

MAUAD, Ana Maria (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes**: o golpe de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela História**: desafios-ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

PATRIOLINO, Lucas. MPF pede que justiça retire do ar nota da Defesa que exalta a ditadura militar. **Correio Brasiliense**. Brasília, 31 Mar. 2022. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2022/03/4997407-mpf-pede-que-justica- retire-do-ar-nota-da-defesa-que-exalta-ditadura.html>>. Acesso em: 20/12/2022.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 02, n. 03, pp. 3-15, 1989.

REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura e Sociedade: as reconstruções da memória. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá; REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo (Orgs.). **O Golpe e a Ditadura Militar: 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo (Org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

RODRIGUES, Icles; GOMES, Paulo César. Ensino de História e plataformas digitais: os canais de Leitura ObrigaHistória e História da Ditadura. In: SCHMIDT, Benito Bisso; MALERBA, Jurandir (Org.). **Fazendo História Pública**. Vitória: Editora Milfontes, 2021

SBT NEWS. Defesa diz em nota que ditadura deixou um “legado de paz e democracia”. **SBT NEWS**. São Paulo. 31 Mar. 2022. Disponível em: <<https://www.sbtnews.com.br/noticia/governo/203001-defesa-diz-em-nota-que-ditadura-deixou-legado-de-paz-e-democracia>>. Acesso em 01/07/2022.

SCHMIDT, Benito Bisso; MALERBA, Jurandir (Org.). **Fazendo História Pública**. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

USTRA, Carlos Alberto Brilhante. **A Verdade Sufocada: A história que a esquerda não quer que o Brasil conheça**. 15ª reedição. Brasília: Editora Ser, 2018.

CAPÍTULO 7

ACENDENDO O CALDEIRÃO: A CONSTRUÇÃO DE JOGOS COM FINS DIDÁTICOS PELAS(OS) ESTUDANTES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pedro Paulo Gomes Soares¹

INTRODUÇÃO - CORTANDO A LENHA

“Professor, por que o senhor esconde a verdade da gente? Eu sou informada, assisto os vídeos de Olavo de Carvalho”. Foi o que uma estudante do 3º ano do Ensino Médio me disse ao final da aula, durante o meu segundo ano de docência. Naquela tarde de 2019, no alto sertão paraibano, essas palavras renderam uma breve discussão sobre a confiabilidade das informações e reflexões trazidas para sala de aula, onde a estudante continuou convencida de que eu escondia uma “verdade” que, por outro lado, estava presente nos vídeos de Olavo de Carvalho. Portanto, nossa escolha teórico-metodológica de construção de jogos com fins didáticos está situada no contexto das guerras de história (Laville, 1999) protagonizadas pela nova extrema direita brasileira, onde a liberdade de cátedra é questionada no cotidiano de professores de História e de outros componentes curriculares, um contexto de paisagens escolares atravessadas por versões de conteúdos históricos produzidos sem comprometimento com a ciência, em que as *fake news* invadem a sala de

¹ Esse artigo foi escrito como trabalho final para a disciplina “História Local: usos e potencialidades pedagógicas” ofertada pelo ProfHistória- UFPE e ministrada pelo professor Paulo Julião da Silva. Agradeço a ele e aos professores André Mendes Salles e Eleta de Carvalho Freire pelas discussões que possibilitaram a escrita deste trabalho.

aula, relativizando e questionando fatos como a existência da escravidão, dos campos de concentração e dos crimes cometidos por militares na ditadura civil-militar.

Nesse contexto, temos conteúdos históricos circulando em espaços *públicos* (como redes sociais ou plataformas como YouTube) que não são regidos pelas regras de produção da ciência histórica, mas podem ser manuseados para compor narrativas amplamente socializadas em séries, filmes, novelas, games, livros não especializados ou conteúdos veiculados por influenciadores nas redes sociais. Vivemos, hoje, a hegemonia de uma história descompromissada com a ciência e, algumas vezes, financiada por grupos conservadores, interessados em propagar versões insustentáveis da história, quando confrontadas com a metodologia científica. Para entender os porquês dessa constatação, precisamos nos voltar para os conceitos de história sobre guerras (LAVILLE, 1999, 2011), negacionismo histórico² e revisionismo ideológico (NAPOLITANO, 2021).

Negacionismo é, segundo Napolitano (2021, p. 98), uma mentira sobre algum evento histórico que foi pesquisado pela historiografia, “a negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico”. Vale destacar que essas mentiras sobre o passado não são neutras nem inocentes, mas são formuladas a partir dos interesses, desejos e vontades dos que compõem as alas conservadoras de uma nova extrema-direita no Brasil.

As teses negacionistas são contrárias ao conhecimento cientificamente construído, pois o conhecimento produzido pelas universidades é “ideologicamente enviesado”, e a “verdade verdadeira e imparcial” está naquilo que os propagadores negacionistas espalham. O anticomunismo também é uma estratégia utilizada para deslegitimar instituições acadêmicas, historiadores e historiadoras, além de ser utilizado para impedir ou retroceder pautas progressistas no debate público. Debates sobre gênero e educação sexual são rotulados como “ideologia de gênero” e, conseqüentemente, encontram dificuldade para serem abordados nas salas de aula, uma vez que falar que pessoas negras sofrem racismo hoje por

2 Ao empregarmos o conceito de “negacionismo” nesse artigo, nos referimos ao “negacionismo histórico” especificamente.

conta da escravidão é tido como “vitimismo”.

Napolitano (2021) nos alerta sobre a atenção exigida quando tratamos da questão do revisionismo, visto que não existe apenas um revisionismo. A História, com “H” maiúsculo, depende do revisionismo para formular novas teses, conceitos, rever teses e conceitos já utilizados. Esse uso do revisionismo é pautado na Teoria desse campo disciplinar, no qual é apresentado o método e as fontes utilizadas, além de deixar a documentação disponível para que outros pesquisadores possam analisá-la e tirar suas impressões. O revisionismo serve para que historiadores e historiadoras, os pares, impeçam, constantemente, que a História fique muito tempo na inércia.

Entretanto, Napolitano (2021) continua e nos explica sobre a existência de outro tipo de revisionismo: o revisionismo ideológico (que é o objeto do nosso estudo). O revisionismo ideológico é o oposto do revisionismo tratado anteriormente; ele se pretende científico, mas não possui método e teoria que sustentem aquilo que argumenta, confiando-se na retórica como pilar de sua frágil construção.

Assim como o negacionismo, os revisionistas ideológicos buscam desacreditar as instituições de saber e se afirmar como portadores da “verdade que esconderam de você esse tempo todo”. Paradoxalmente, também se intitulam como dotados de neutralidade e imparcialidade, sendo que a “pesquisa” feita sob a égide do revisionismo ideológico é pautada em manipular os documentos, a fim de que eles colaborem para o objetivo da pesquisa, objetivo esse que é puramente ideológico. Selecionar trechos isolados de livros e fontes, utilizar de material reconhecido como propaganda ideológica sem a devida problematização, fazer juízos de valor e outras atitudes inaceitáveis para historiadores sérios são práticas comuns quando falamos do revisionismo ideológico.

Com isso, não queremos dizer que o historiador, ao escrever História, apague-se do texto, uma vez que reconhecemos que a imparcialidade é inatingível. A diferença reside na declaração aberta das intenções do historiador na escrita do seu trabalho, ou seja, suas simpatias pessoais tanto não devem interferir na análise como também não devem provocar ocultação de documentação. Ao pesquisar sobre resistência de escravizados no Brasil imperial e encontrar um relato de um escravizado que ajudou seu senhor a capturar escravizados, o pesquisador não pode fingir que essa documentação não existe, muito menos fazer julgamentos sobre os agentes históricos que

ele estuda, mas deve problematizar e historicizar a discussão dentro dos limites da historiografia.

Exemplos dessas narrativas negacionistas e revisionistas podem ser encontrados com facilidade nos diversos ambientes virtuais. Um dos expoentes do negacionismo e revisionismo ideológico seria a empresa Brasil Paralelo, um canal do YouTube com mais de 3 milhões de inscritos. O vídeo mais assistido, que alcançou a marca de 10 milhões e 700 mil visualizações, chama-se *1964 – O Brasil entre armas e livros*³ e é uma demonstração de que quantidades de inscritos e visualizações não significam qualidade de conteúdo.

A ideia central do vídeo é a de que, em 1964, os militares salvaram o Brasil de um golpe comunista. Essa perspectiva seria aquela que a academia não quer divulgar por questões ideológicas, e que a Brasil Paralelo, corajosamente, apresenta ao público. Entretanto, Buzalaf (2019, p. 1) afirma que, “ao analisar a produção, percebe-se que sua essência é negacionista, na medida em que não propõe um outro olhar para o passado com bases documentais e científicas, mas, sim, com argumentação relativista”. A autora reitera que, apesar do empenho em se assemelhar com a narrativa histórica, a Brasil Paralelo manipula deliberadamente os fatos, a fim de manter a narrativa de que “os militares salvaram o Brasil do comunismo”.

Essa é uma rede de desinformação que não deve ser subestimada. Assim, basta ter sinal Wi-Fi disponível para que ela ache espaço, se espalhe e entre em salas de aula, como aconteceu comigo no meu segundo ano de docência, no alto sertão paraibano. Quais táticas podemos desenvolver para sobreviver nesse campo de batalha das memórias e narrativas, no qual professores e professoras de História são os principais alvos a serem atingidos? Acreditamos que a produção de jogos didáticos de História pelos estudantes pode promover o que Carretero et. al. (2013, 2014) chama de *mudança conceitual*. A aliança entre essas duas estratégias é uma dentre outras que podem ser utilizadas para dissipar esse cenário obscuro.

ENTENDENDO O CAMPO DE BATALHA

Os primeiros estudos sobre mudança conceitual foram desenvolvidos

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg>. Acessado em: 15/12/2022.

por Posner et. al. (1982). Para eles, a mudança conceitual é o câmbio de conceitos centrais pretéritos e recentes, por meio da exclusão do conhecimento prévio e aquisição do conhecimento científico. Essa abordagem, chamada de abordagem clássica da mudança conceitual, foi alvo de discordâncias dentro da academia, como aponta Pereira (2017 *apud* VOSNIADOU, 2007b, p. 222), quando diz que “o estudante [é] visto como um cientista, a aprendizagem como um processo radical de substituição de teorias, a mudança conceitual como uma troca do tipo Gestalt, que ocorre em um curto período de tempo, e o conflito cognitivo como a principal estratégia de ensino para a mudança conceitual”.

Podemos analisar os artigos de Mario Carretero, José A. Castorina e Marcelo Leonardo Levinas (2013), e de Mario Carretero e José A. Castorina (2014) para nos ajudar a fazer a ligação entre a mudança conceitual (conceito mais aplicado na área das Ciências da Natureza e Exatas) e a aprendizagem em história.

O conhecimento prévio não deve ser um elemento a ser extirpado durante a mudança conceitual, pelo contrário, precisa ser reconhecido como a prova de que as estudantes constroem conhecimento fora do ambiente escolar e que trazem esse conhecimento para sala de aula. Assim, ignorar ou menosprezar tal conhecimento seria contraproducente, sendo mais viável contextualizá-lo socialmente. Essa atitude nos ajuda a identificar e localizar os discursos negacionistas e revisionistas ideológicos. Onde a estudante ouviu falar que a escravidão na África, antes da chegada dos europeus, era igual a praticada no Brasil? Quem patrocina o canal do YouTube em que ele viu isso? Quais as intenções envolvidas na propagação dessa narrativa? Como a estudante filtra essas informações?

Durante as aulas, a professora coloca situações da historiografia que inquietam o estudante. Essa inquietação é o que Carretero e Castorina (2014) consideram como o ponto de partida da mudança conceitual, pois o estudante se encontra em uma situação que seu conhecimento prévio não consegue responder, de maneira satisfatória, o que lhe é apresentado. É a partir do conflito cognitivo, no qual as ideias prévias do estudante são postas à prova, que a estudante muda os seus conceitos. Esse não é um processo que acontece repentinamente, mas que exige o dispêndio de longos períodos de tempo.

Carretero et. al. (2013) destaca três características da mudança

conceitual no ensino de história, que difere tal disciplina das áreas de ensino das ciências da natureza e exatas. A primeira característica diz respeito a como os conceitos estão ligados ao tempo histórico em que foram utilizados. Por exemplo: o conceito de “ditadura”, na Roma Antiga, diz respeito a um regime excepcional de governo, definido pelos cônsules e senado, em que o governante possuía amplos (mas não ilimitados) poderes. Atualmente, quando utilizamos o conceito de “ditadura”, referimo-nos à regimes antidemocráticos, autoritários, que suprimem as liberdades individuais, são anticomunistas. Assim, o mesmo conceito possui dois significados diferentes, dependendo da temporalidade em que foi utilizado.

A segunda característica diz respeito à incapacidade de rerepresentar o passado, ou seja, o presente é vetado de reviver o que aconteceu no passado; tentar reconstruí-lo tal qual ele foi deixou de ser, desde meados do século XX, um dos objetivos da História. Dependemos dos fragmentos do passado deixados pelos que nos precederam para, a partir da análise e do entrecruzamento das fontes, praticarmos a historiografia. Essa é uma das maiores diferenças da mudança conceitual do campo da história para os demais, visto que um professor de Física pode mostrar, de maneira prática, em um laboratório, os conceitos de “gravidade”, “força” ou “velocidade”.

A terceira e última característica, essa que os autores assumem que ainda precisa ser mais investigada, diz respeito à ligação entre o conceito e a narrativa onde ele se localiza, de como o segundo influencia no entendimento do primeiro. Uma aula sobre ditadura civil-militar brasileira que enalteça os militares faz com que o conceito de “ditadura” seja visto como algo positivo, enquanto o efeito contrário, o de entender “ditadura” como algo negativo, é encontrado quando a aula sobre essa temática se utiliza do aporte teórico da historiografia.

A proposta de trazer os jogos para sala de aula colabora com a mudança conceitual, pois consiste em uma mudança metodológica da produção de conhecimento, na qual os estudantes podem dar vazão à sua criatividade de maneira não tradicional. Acreditamos que essa abertura ao protagonismo dos estudantes colabora para o engajamento deles na atividade, sendo uma das formas de trazer para dentro da sala de aula seus conhecimentos prévios (que incluem suas experiências com jogos analógicos ou digitais).

Durante a construção de jogos didáticos, a mudança conceitual

pode se manifestar no momento da pesquisa sobre o tema que os estudantes farão para dar sustentação ao seu jogo. É nesse momento que os conflitos cognitivos se manifestarão: quando as comparações entre o que sabem e o que estão encontrando agora começam a ser feitas.

Carretero e Castorina (2014) afirmam que, nessa fase inicial da mudança conceitual, modelos conflitantes do mesmo conceito podem coexistir, visto que a mudança conceitual é um processo que não acontece de maneira repentina. Dessa forma, é compreensível que um estudante afirme que a “ideologia de gênero” exista e, ao mesmo tempo, entenda a importância de debater sobre feminicídio em sala de aula.

Ao escolher o tema do jogo e os conceitos que serão trabalhados nele, o professor identifica quais aspectos dos saberes prévios dos seus estudantes pretende colocar em conflito cognitivo. Caso o preconceito contra membros das etnias originárias esteja presente em uma turma, propor a construção de um jogo sobre as sociedades da América antes da invasão europeia, em que sejam trabalhados os conceitos de “cultura”, “trabalho” e “sociedade”, podem ajudar os estudantes a mudarem sua forma de enxergar as pessoas desse grupo.

A professora atuará como mediadora durante o processo de construção do jogo, e interferirá quando for pertinente. Na etapa de produção do jogo didático, ao encontrar percepções equivocadas sobre a temática, a mudança conceitual encontra novo espaço para caminhar, pois o erro não pode ser compreendido como uma falha, mas como uma oportunidade para desconstruir esses equívocos.

TABULEIROS E DADOS

No campo da História, contamos com a abordagem de Johan Huizinga (1980) sobre o tema dos jogos em *Homo Ludens*. Nela, o autor define o que é jogo, sua função social, cognitiva, cultural e política, e como foi utilizado em diferentes períodos e lugares. Para conceituar o jogo, sugiro que retornemos para o primeiro parágrafo e, juntos (nós e Huizinga), escrutinemos nossas memórias sobre jogos e o jogar.

Primeiramente, vale destacar que ninguém joga algo por obrigação, mas porque se quer jogar. Recordemos daquele amigo que ficava de cara emburrada, porque escolhemos brincar de bola-de-gude em vez daquilo

que ele queria, ou porque ele preferia não jogar a jogar algo que não era do seu gosto naquele momento. Enquanto material didático, não é diferente: estudantes que não querem jogar o jogo, dificilmente vão jogá-lo com a vontade esperada. Da mesma forma acontece com o cinema, imagens, músicas ou outros materiais trazidos para sala de aula, pois nenhum deles consegue cativar todos os estudantes igualmente, uma vez que os interesses e os ânimos são subjetivos.

Quantas tardes não passaram depressa enquanto estávamos envolvidos com pipas, vídeo games e bonecas? Tão logo os olhos piscavam, o céu já escurecia, anunciando o momento que a brincadeira teria fim. E com o anoitecer, faziam-se presentes os choros e os pedidos, para que pudéssemos continuar, por mais alguns instantes, naquele mundo onde apenas a laje da casa abandonada, a busca por um artefato perdido em uma caverna e a alimentação da sua Barbie importavam. Essa é a segunda característica dos jogos que queremos destacar: a suspensão do tempo e do espaço. Jogos têm a capacidade de, enquanto são jogados, tirar a jogadora da sua vida, tempo e preocupações cotidianas, porque a atenção necessária ao jogo, o querer jogar e o estar jogando com outras pessoas fazem com que as envolvidas fiquem absortas naquela atividade.

Além disso, todo jogo tem um momento e um espaço pré-determinados, ou seja, não se pode jogar infinitamente e em todos os lugares ao mesmo tempo. Esse momento pode ser definido pelo dinheiro que você tem para pagar o senhor do *playtime* e jogar por algumas horas, ou até seu pai chamar pra jantar. O espaço fica restrito à rua onde se brinca de pega-pega, ao campo de futebol ou ao imaginário no faz-de-conta.

Outra característica dos jogos que queremos citar aqui é a sua natureza ordeira. Digo “natureza” por conta da necessidade de todo jogo possuir regras, afinal, um jogo onde as regras mudam a cada momento não atrai o interesse das jogadoras, e a intenção do jogo (a de ser jogado) acaba se perdendo. A função das regras é manter o ambiente do jogo isolado da vida cotidiana e, caso a manipulação das regras ocorra, que ela obedeça à ordem e ao ambiente criado. Fazer o contrário disso desperta o desinteresse pelo jogo, porque se cada participante passa a inventar regras ou ignorar as existentes, não se sabe mais o que se está jogando e tudo ali se esvai.

O silêncio antes do pênalti ser cobrado, o arremesso no último segundo, cruzar os dedos quando os dados são lançados. Esses momentos

de tensão e de incerteza são partes do jogo, afinal, qual seria o sentido de jogar se cada momento do jogo já estiver pré-determinado, isto é, se não haver a imprevisibilidade? Qual a razão de ir ao estádio já sabendo o placar final? Ou qual o sentido de correr sabendo quem será o primeiro a cruzar a linha de chegada? São nesses instantes, quando a ordem do jogo se submete ao incerto, que reside seu potencial de criação de momentos singulares, garantindo que nenhuma partida seja igual a outra.

Por fim, pretendemos, a partir das características supracitadas apresentadas por Huizinga (1980), desdobrar uma última característica dos jogos, característica essa que relacionamos intimamente com sua produção enquanto material didático: a dimensão de ajuda mútua. Jogos são capazes de reunir pessoas em torno de um objetivo comum, seja superar o plano do vilão, decorar a casa de bonecas ou, no nosso caso, construir o jogo em si.

Nesses momentos, o trabalho em equipe é essencial para que o jogo consiga fluir e o objetivo ser alcançado, dado que a necessidade de múltiplos olhares e habilidades sobre o processo de criação de jogos, e o próprio jogar, são o que fazem dessa tarefa algo prazeroso e menos árduo. Não que não seja possível uma só pessoa conseguir conquistas no jogo ou construir um jogo (apesar dessa ser a maneira difícil), mas, na nossa abordagem de construção pedagógica dos jogos, o isolamento caminha na direção contrária da construção do conhecimento.

Como esse trabalho representa uma pesquisa ainda em estágio inicial, apresentamos a explicação de como seria a proposta da construção de jogos de tabuleiro didáticos de história pelos estudantes. Assim, dividimos a proposta em cinco partes, são elas: 1) Letramento lúdico; 2) Escolha do tema; 3) Pesquisa sobre a temática do jogo; 4) Produção do jogo; 5) Apresentação e divulgação do jogo.

Antes de construir um jogo com os estudantes, precisamos pressupor que nem todas as pessoas da turma (incluindo o professor) estão familiarizadas com jogos de tabuleiro. Em um passado não tão distante, poderíamos argumentar que é difícil arranjar jogos de tabuleiro para jogar por conta do seu elevado preço de mercado, mas hoje podemos acessar jogos de tabuleiro gratuitos⁴ e que só precisam de algumas folhas de A4 para serem

⁴ No momento da escrita desse trabalho, a Ludopedia, site brasileiro dedicado a jogos de tabuleiro, contabilizava na sua base de dados 970 jogos Imprima e Jogue, dos quais alguns podem ser impressos gratuitamente. Disponível em: <https://ludopedia.com.br/categoria/107> Acessado em: 16/12/2022.

jogados, esses são os jogos *Imprima e Jogue* (que vem do inglês *Print and Play* e pode ser encontrado na sigla PnP).

Carvalho (2022, p. 170) destaca a importância do letramento lúdico por considerar que “aquele que joga passa por uma espécie de ‘alfabetização’, onde se familiariza com os aspectos básicos dessa linguagem e pode seguir aprofundando-se no jogo e jogar, em progressivo desenvolvimento de seu letramento”. Assim, o professor primeiro precisa selecionar e jogar alguns jogos, para conhecê-los e decidir qual levar para sala de aula (local onde os estudantes conhecerão os jogos). Jogar, aqui, não é uma atividade apenas divertida, ela também guarda o objetivo de instrumentalizar estudantes e professoras com as mecânicas, componentes, regras, formas de apresentação, organização do tabuleiro dos variados jogos.

No segundo passo, a turma escolherá o tema do jogo que, geralmente, será o conteúdo programático estudado em sala de aula. Apesar de simples, esse é um passo importante para as próximas etapas, visto que não se constrói um jogo sobre o nada. Essa é a oportunidade para colocar em prática o que Giacomoni (2013) indica como sendo a definição dos objetivos da atividade, o momento onde o professor deve escolher os conceitos que serão trabalhados, quais aspectos de determinados acontecimentos serão problematizados pela turma. É a partir da escolha do tema que podemos prosseguir para o terceiro passo: a pesquisa sobre a temática do jogo.

Na primeira etapa, os estudantes definiram o estilo de jogo que queriam utilizar: jogo de cartas cooperativo contra o próprio jogo; jogo de corrida, no qual um jogador atrapalha o outro; jogo com diferentes personagens com habilidades únicas se movendo em tabuleiro modular. Agora é hora de atribuir uma feição a esse jogo, o que pode parecer uma tarefa descomplicada, mas é uma das mais importantes do nosso trabalho, porque a desconstrução do discurso negacionista e revisionista ideológico exposto por Napolitano (2021), por meio da mudança conceitual discutida por Carretero et. al. (2013, 2014), começa a surgir aqui.

A professora oferecerá aos estudantes fontes diversas (vídeos no YouTube, imagens, textos escritos, documentação da época), para que eles façam suas leituras sobre o tema. Como a professora selecionou as informações, são baixas as chances da estudante trazer, para o universo do jogo, reproduções de discursos negacionistas e revisionistas ideológicos, além de proporcionar a desconstrução desses discursos, caso a estudante já

tenha entrado em contato com ele previamente.

Com isso, não pretendemos ignorar ou erradicar o conhecimento prévio da estudante sobre o tema. Carretero et. al. (2013, 2014) nos ajudaram a entender que seu conhecimento prévio deve ser socialmente localizado, para que possamos construir, de maneira conjunta, um entendimento mais complexo e aprofundado do passado, dando mais possibilidades para recompor esse conhecimento. Não se trata de afastar o que o estudante traz para sala de aula, mas sim trazer esse conhecimento para perto, utilizá-lo como ponto de partida para a mudança conceitual.

Durante essa etapa, desenvolvemos o que de Lino de Macedo (2014) afirma ser a “autoridade do argumento”. Segundo o autor, ao jogar, o jogador desenvolve esquemas procedimentais ou habilidades para criar oportunidades, saber pensar e raciocinar para vencer o jogo (MACEDO, 2014, p. 147). De maneira semelhante, ao construir um jogo, o estudante deve oferecer esses elementos para as pessoas que vão jogar, ou seja, ele precisa ter em mente as possibilidades do jogo e saber justificar suas escolhas. Por meio do jogo, o estudante aprende a argumentar, construir hipóteses e dar lastro, autoridade, ao seu argumento.

Na penúltima etapa, os estudantes devem escolher o que Giacomoni (2013) define como a superfície e o layout do jogo. A superfície se refere à “superfície de ação onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiro, classes dos alunos, quadro negro), caracterizado como o centro da narrativa do jogo (um navio, um pedaço de terra, um espaço geográfico).” (GIACOMONI, 2013, p. 109). O layout é a qualidade visual do que será utilizado no jogo; o uso de programas de edição de imagens para criar tabuleiros elaborados; acesso a bancos de imagens em boa qualidade, para serem utilizadas como peças do jogo; os materiais que serão usados na confecção do jogo.

Dentro do universo do jogo, o estudante ordena as informações referentes a sua pesquisa de maneira plausível, e de tal modo que esteja alinhada com a ciência. Se for em um jogo sobre cangaço, os estudantes inserem um caça antiaéreo como arma para os cangaceiros, não incluem as cangaceiras como personagens nas ações de confronto armado ou desenham apenas personagens brancos para representar as volantes. O professor, enquanto mediador da atividade, alerta a turma sobre esses equívocos que precisam voltar à etapa da pesquisa, para serem melhor explicados e sanados.

Por fim, acreditamos que os jogos desenvolvidos pelos estudantes

não devem ser esquecidos, mas precisam ser divulgados para a comunidade escolar e acadêmica. A apresentação pelas professoras e estudantes em eventos acadêmicos reforça que o jogo produzido tem relevância científica, divulga a metodologia da construção de jogos em sala de aula e aproxima estudantes do ambiente universitário, mostrando que esse é também um espaço deles e delas. A apresentação dos jogos para a comunidade escolar colabora para a criação e fortalecimento de vínculos entre a comunidade e a escola, corrobora com a ideia de que a escola é um espaço onde o conhecimento é construído de maneiras não-tradicionais, estando, também, aberto ao lúdico e à criatividade das estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramo-nos no cenário onde a história e as informações que os professores trazem para sala de aula se encontram desacreditadas. Logo, é urgente a preocupação dos professores de história e historiadores em elaborar estratégias que busquem a retomada desse reconhecimento. Essa é uma disputa pela garantia da criticidade, que deve se fazer presente na produção dos meios que propiciam a construção do conhecimento histórico, para que esses meios não sejam embasados em opinião, mas estruturados racionalmente em argumentos, fontes (implicando a explicação da sua análise e coleta), aporte teórico e método.

Portanto, tratamos a produção de jogos didáticos de tabuleiro, realizada pelas estudantes, no ensino de história, como um meio de aproximá-las do fazer historiográfico, uma vez que o objetivo é construir a noção de que a historiografia não pode ser feita seguindo os desejos de quem a produz em detrimento daquilo que é pesquisado sobre o tema, sendo que essas pesquisas devem ter compromisso teórico, metodológico, ético e estético. No momento da construção do jogo didático, estes são elementos que não podemos, em hipótese alguma, perder de vista.

Acreditamos que a análise de documentação e a aproximação dos estudantes com o método de pesquisa em História nos ajuda a desconstruir discursos construídos por negacionistas históricos e revisionistas ideológicos, pelo fato de colocarem os estudantes com a antítese do que esse discurso representa. Não pretendemos formar pequenos historiadores, mas sim contribuir de maneira positiva para a formação do senso crítico das

peças, isto é, para que as peças analisem, de forma complexa, o passado e as informações que chegam até elas; e para que saibam identificar quando algo distorcido ou mentiroso chega na sua timeline ou no grupo da família do WhatsApp.

Referências Bibliográficas

BUZALAF, N. Márcia. **Revisonismo ou Negacionismo? A Ditadura Civil-militar no Filme “1964 - o Brasil entre armas e livros (2019)”**. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Belo Horizonte, 2019.

CARRETERO, Mario, CASTORINA, José A. Mudança Conceitual. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (Orgs.) **Desenvolvimento Cognitivo e Educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CARRETERO, Mario, CASTORINA, José A., LEVINAS, Marcelo L.. Conceptual Change and Historical Narratives About the Nation: A Theoretical and Empirical Approach. In:

VOSNIADOU, S. **International Handbook of Research on Conceptual Change**. 2nd Edition. Londres: Routledge, 2013, pp. 509-532.

GIACOMONI, Marcello Paniz, PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011.

_____. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p. 125-138, 1999.

MACEDO, Lino de. O desenvolvimento psicológico do jogo e a educação. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (Orgs.) **Desenvolvimento Cognitivo e Educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MALERBA, J. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto v. 7, n. 15, p. 27–50, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História – desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

PEREIRA, A. P. de. Um Panorama da Pesquisa Internacional sobre Mudança Conceitual. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 215–242, 2017.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, Nova Iorque, v. 66 n. 2, p. 211-227, 1982.

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcello Paniz; OLIVEIRA, Paulo Henrique de; CUNHA, Maurício Clipes. A pesquisa sobre jogos como recurso didáticos no campo do ensino de história no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n.2, p. 374-399, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Paulo Julião da Silva

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO-2004), Especialização em Ensino de História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-2006), Mestrado em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-2010), e Doutorado em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-2016). Como parte do doutorado realizou o Estágio de Pesquisa no Exterior (sandwich), como Pesquisador Visitante Júnior na The University of Texas at Austin, entre março e junho de 2013, tendo sido financiado pela FAPESP. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atua como Professor Adjunto, com dedicação exclusiva, do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação (DFSFE), no Centro de Educação (CE). É professor do Mestrado Profissional em História (ProfHistória/UFPE), bem como do Programa de Pós-graduação em História da mesma Universidade (PPGH/UFPE). É líder da Linha de Pesquisa Cultura e Memória do PPGH/UFPE. Participa como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades. Também participa do Grupo de Pesquisa "História das Religiões e Práticas Culturais" da Universidade de Pernambuco (UPE).

Frederico Vitoria da Silva Neto

Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal de Pernambuco com intercâmbio para a Universidade de Coimbra. Professor e coordenador pedagógico do Projeto de Extensão Vestibular Solidário. Atualmente cursa o Bacharelado em Direito também pela Universidade Federal de Pernambuco e é Mestrando em Ensino de História desde 2022 na Universidade Federal de Pernambuco.

James Davidson Barboza de Lima

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Atualmente é pesquisador do Instituto histórico de Jaboatão e professor da Prefeitura

Municipal de Moreno. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: Patrimônio Histórico, Jaboatão dos Guararapes, História, Educação Patrimonial e Geografia e Arqueologia. Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco.

Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2009). Atualmente é professora da Rede Estadual de ensino de Pernambuco e mestranda do Proffhistória(UFPE). Tem experiência na área de ensino, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de história, religiosidades e relações étnico-raciais.

Lia Carelli

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Professor da Rede Pública de Ensino em Pernambuco. Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco.

Jailton José da Silva

Aluno do Mestrado Profissional de Ensino de História (ProffHistória) pela Universidade Federal de Pernambuco (2022). Graduado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2003). Bolsista PIBIC, tendo realizado pesquisas na área de assistência à infância na cidade de Olinda no período do Brasil Império. Professor Licenciado em História pela UFRPE. Professor concursado da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco desde 2005. Professor de turmas de Ensino Fundamental e Médio das disciplinas de Artes, História da Cultura Pernambucana, Educação e Trabalho, Direitos Humanos, Empreendedorismo, Projeto de Vida, Filosofia, Geografia e História.

Jônathas Cruz

Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Rede Privada de Ensino em Pernambuco. Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco.

Pedro Paulo Gomes Soares

Professor da educação básica da rede estadual da Paraíba. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal

de Pernambuco (ProfHistória – UFPE). E-mail: pedrotremere@gmail.com.
Orientado por Lúcia Falcão Barbosa, professora titular do Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: lucia.barbosa@ufrpe.br

Título Ensino de história
Subtítulo debates e proposições para prática docente
ISBN 978-65-00-88634-4
Organização Paulo Julião

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book
Tipografia Minion Pro (miolo)
Noto Mono (títulos)

