

issn 2359.5973 - número 7 - volume 5 jul/dez 2018

revista do **LHISTE**



*revista do* **LHISTE**

Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS

## Equipe Editorial

Benito Bisso Schmidt – IFCH/UFRGS  
Carla Beatriz Meinerz – FAGED/UFRGS  
Jocelito Zalla – CAp/UFRGS  
Marcello Paniz Giacomoni – CAp/UFRGS  
Nilton Mullet Pereira – FAGED/UFRGS  
Sherol dos Santos – PROFHIST/UFRGS

## Conselho Consultivo

Alessander Mario Kerber - UFRGS  
Arnaldo Pinto Junior - UFES  
Aryana Lima Costa - UERN  
Carmem Zeli Vargas Gil - UFRGS  
Caroline Pacievitch - UFRGS  
Cristiani Bereta da Silva - UDESC  
Dolo Molina Galván- Facultat de Magisteri  
Universitat de València, Espanha  
Elenita Malta Pereira - UNICENTRO  
Elison Antonio Paim - UFSC  
Eva Sanz Jara - Universidad de Alcalá,  
Espanha  
Fernando Seffner, UFRGS  
Francisco Egberto Melo - URCA  
Júlia Silveira Matos – FURG  
Juliano Sobriño - UNINOVE  
Leandro Antonio de Almeida - UFRB  
Lisiane Sias Manke, UFPel  
Luís Fernando da Laroque - UNIVATES  
Marcelo de Souza Magalhães - UNIRIO  
Maria Aparecida Bergamaschi - UFRGS  
Marilu Favarin Marin - UFRGS  
Natalia Pietra Méndez - UFRGS  
Paulo Eduardo Dias de Mello - UEPG  
Pedro Péres Herrero - Universidad de Al-  
calá, Espanha  
Saverio Lavorato Junior, UNINOVE

## Revisão de língua portuguesa

Frank Holbach

## Design

Bruna Petry Aniele

## Editores Eletrônicos

Matheus Zambiasi Roliano

## Referência da imagem de capa:

Detalhe de fotografia. Disponível na inter-  
net sob domínio público:  
[https://pt.freeimages.com/photo/chalk-  
1413190](https://pt.freeimages.com/photo/chalk-1413190)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Reitor: Rui Vicente Opperman  
Vice-Reitora: Jane Fraga Tutikian



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes  
Vice-Diretora: Magali Mendes de Menezes



**COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

Diretor: Rafael Marques Brandão  
Vice-Diretora: Simone Vacaro Fogazzi



**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

Diretora: Claudia Wasserman  
Vice-Diretora: Maria Izabel Saraiva Noll

## Apoio desta edição

Forprof-UFRGS

## Missão

A *Revista do Lhiste* pretende-se um espaço para a comunicação de pesquisas e reflexões sobre a prática docente, os processos de aprendizagem, a construção de currículos em história, a formação de professores, a memória e a educação patrimonial e o ensino de história e a interdisciplinaridade, entre outros temas caros ao campo. Também visa à divulgação e registro de novas estratégias, metodologias e objetos, formando um banco de dados especializado em boas práticas pedagógicas de professores em formação inicial, nos estágios e no PIBID/História, assim como de professores da educação básica.

REVISTA DO LHISTE

Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS

Colégio de Aplicação da UFRGS  
Avenida Bento Gonçalves, 9500  
Prédio 43815 – Sala 214  
CEP 91501-970  
Bairro Agronomia – Porto Alegre – RS

# Índice

## EDITORIAL

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Dossiê Temático: PIBID História UFRGS (2014 – 2018) | 08 |
| Caroline Pacievitch                                 |    |
| Natália Pietra Méndez                               |    |

## DOSSIE TEMATICO

### ***DOSSIÊ TEMÁTICO: PIBID HISTÓRIA UFRGS (2014 – 2018)***

#### **ARTIGOS:**

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Gênero e ensino de história:</i><br>Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS) | 15 |
| Andressa da Silva Borba                                                                                           |    |
| Bibiana Harrote Pereira da Silva                                                                                  |    |
| Caio Tedesco                                                                                                      |    |

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Iniciação à docência:</i><br>Uma análise da produção bibliográfica do subprojeto História PIBID/UFRGS (2014-2018) | 36 |
| Lidiane Malaguês Korpalski                                                                                           |    |

#### **RELATOS:**

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>A reflexão da prática docente a partir da experiência junto ao PIBID</i> | 52 |
| Leonardo Severo de Lara                                                     |    |

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>“É imperialismo que nem o Donald Trump, sor?”:</i><br>Um relato de experiência sobre Imperialismo no âmbito do PIBID | 58 |
| Bruno Corrales Pereira                                                                                                  |    |
| Carlos Eduardo Barzotto                                                                                                 |    |

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Lembrando a greve:</i><br>Relatos produzidos como parte do acervo do Memorial da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro | 65 |
| Fernanda Camargo Sperotto                                                                                               |    |
| Arthur Maia Baby Gomes                                                                                                  |    |

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>O ensino de História e a resistência aos medos de falar, de ser e de dizer</i> | 76 |
| Pedro Soares Gediel                                                               |    |
| Fernando Seffner                                                                  |    |

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>“O partido nazista era o PT da Alemanha?”:</i><br>Relato docente sobre uma experiência com o ensino de história e o nazismo | 86 |
| <b>Carolina Monteiro</b><br><b>Ignacio Angues</b>                                                                              |    |

|                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Tema livre:</i><br>Aprendizados e inquietações dos licenciados de história com a experiência da pesquisa no ano final do ensino fundamental | 96 |
| <b>Júlia Silveira Barbosa</b><br><b>Douglas Bandeira Ramos</b>                                                                                 |    |

### **ENTREVISTA:**

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Entrevista com Katani Maria Monteiro Ruffato:</i><br>Miradas diversas sobre o PIBID História | 105 |
| <b>Natália Pietra Méndez</b><br><b>Caroline Pacievitch</b>                                      |     |

## ARTIGOS

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Base Nacional Comum Curricular:</i><br>A história disputada em duas versões                                               | 112 |
| <b>Matheus Oliveira da Silva</b>                                                                                             |     |
| <i>“De Noel Rosa a MC Pocahontas”:</i><br>Trabalhando história das mulheres no ensino médio com apoio de músicas brasileiras | 129 |
| <b>Lair Amaro dos Santos Faria</b>                                                                                           |     |

## RELATOS

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Educação em Direitos Humanos:</i><br>Uma breve análise da experiência em estágio curricular em história no ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul | 150 |
| <b>Anita Natividade Carneiro</b>                                                                                                                                         |     |
| <i>Questionando a realidade através do ensino de história:</i><br>A potência do estranhamento                                                                            | 163 |
| <b>Filipe Cambraia do Canto</b>                                                                                                                                          |     |
| <i>Relato de experiência de um projeto de extensão:</i><br>A Folha de História                                                                                           | 173 |
| <b>Luciano Everton Costa Teles</b>                                                                                                                                       |     |

# Editorial

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi, inicialmente, uma proposta de governo para incentivar a permanência dos estudantes em cursos de licenciatura e para aperfeiçoar a formação docente inicial, com foco na articulação entre o mundo universitário e as escolas públicas de Educação Básica<sup>1</sup>. Atualmente, a realização de programas de iniciação à docência está prevista no artigo 62, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), mas seu formato se modifica conforme são lançados editais por parte do setor da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) responsável por políticas para a Educação Básica.

Por ser um programa de formação inicial de professores que reconhece e institucionaliza a escola como espaço privilegiado de aprendizagem docente, sua concretização buscou uma difícil conciliação entre as expectativas das escolas, dos gestores da política pública e dos docentes das instituições de ensino superior envolvidas. Além disso, distintas concepções sobre formação docente, carreira, estágio e prática como componente curricular atravessaram os muitos formatos de execução do Programa, havendo variações conforme a instituição coordenadora e, dentro desta, das escolhas tomadas em cada subprojeto.

O essencial é que o Pibid apóia uma concepção de formação docente que recusa a visão do professor como exclusivamente técnico ou exclusivamente artesão de práticas e de saberes. A interlocução com professores experientes da educação básica, orientadores universitários e licenciandos potencializa a articulação das dimensões estética, política e cognitiva do aprendizado da docência. Obviamente, o programa por si só não garante tal conexão, mas abre espaço para isso, caso os agentes envolvidos tenham a intenção de romper com velhos paradigmas do aprendizado da docência.

Nesse sentido, o modelo de formação inicial e contínua proposto pelo Pibid permite que concepções de professores como intelectuais transformadores (conforme propõe a tradição da pedagogia crítica<sup>2</sup>) e como agentes culturais (proposta explícita nas Diretrizes Curriculares Nacio-

<sup>1</sup> CAPES. Portaria n. 72, de 09 de abril de 2009. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72\\_Pibid\\_090410.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2018.

<sup>2</sup> GIROUX, Henry. Professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1997.

nais para a formação de professores de 2015<sup>3</sup>), ganhem espaço institucional, na medida em que as ações desenvolvidas passam ao largo do modelo de intervenção pontual para sanar problemas de aprendizagem. Trata-se de um exercício coletivo, de ritmo lento, mas progressivo, em que o diagnóstico da escola e das situações de sala de aula; o planejamento de atividades (aulas, oficinas, objetos de aprendizagem, intervenções, etc.); e a avaliação se dão em função do aprendizado da docência. E não se trata apenas da formação dos estudantes da Licenciatura, mas também dos docentes supervisores e dos coordenadores de área.

A primeira iniciativa de implementação de um sub-projeto História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul aconteceu em 2009, conduzido por alguns professores da Área de Ensino de História do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação. Parte das produções desse primeiro período foi publicada em um livro em 2013<sup>4</sup>. Com o edital Pibid 2014-2018, foi composta uma coordenação interdepartamental, com os docentes já existentes e outros, do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Nesse período, mantiveram-se 24 bolsas de Iniciação à Docência (contemplando aproximadamente o dobro de estudantes, devido a distintos tempos de permanência no projeto), quatro bolsas de Supervisão (sete professores diferentes revezaram-se nesse lugar<sup>5</sup>) e duas bolsas de Coordenação de Área. As escolas que participaram desse período foram o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, o Colégio de Aplicação da UFRGS, a Escola Estadual Coronel Afonso Emílio Massot e a Escola Estadual Técnica Irmão Pedro. As atividades desenvolvidas entre 2014 e 2017 foram palco de estudo de um projeto de pesquisa sobre formação docente e construção coletiva de conhecimentos<sup>6</sup>.

Além de espaço de produção de conhecimento, o Pibid também é espaço de luta. Esses dois aspectos se dividem apenas para análise, pois, na prática, não há separação (pelo menos, não na nossa perspectiva de docência) entre manifestar-se nas ruas e nos fóruns em defesa da educação pública e produzir conhecimentos didáticos de forma responsável e com qualidade negociada. Em 2015, os primeiros rumores de cortes financeiros ou, até, de suspensão do programa se fizeram ouvir. Houve mobilização

<sup>3</sup> Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01 de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>. Acesso em: 11 jan. 2016.

<sup>4</sup> MEINERZ, Carla B. et al. (orgs.). Caderno pedagógico de História - Pibid/UFRGS: saberes e práticas de professores de História em formação. Porto Alegre: Oikos, 2013.

<sup>5</sup> Ana Gabriel, Leonardo Lara, Raquel Grendene, Franciele Luvison, Larissa Grisa, José Luis Morais e Edson Antoni.

<sup>6</sup> Até o momento, foi publicado um artigo acadêmico sobre essa pesquisa, além de resumos e comunicações em eventos (PACIEVITCH, Caroline. Conhecimento didático e formação de professores de História: contribuições para a teoria e a prática. *Diálogo Andino*, Tarapacá, n. 53, p. 117-126, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685010>>. Acesso em: 03 set. 2018).



no país todo, ao longo das diversas ondas de disputa entre a Capes e o Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid). Da mesma forma, os participantes do Pibid envolveram-se nas greves docentes, nas ocupações, nas greves gerais e em outras iniciativas nesse período de golpes sucessivos.

Para finalizar o ciclo 2014-2018, decidimos organizar uma publicação que, de alguma forma, refletisse parcialmente os conhecimentos produzidos por professores (em formação inicial ou contínua, da escola e da universidade) e estudantes da educação básica em coletivo. Para isso, enviamos convites para todas as pessoas que foram ou estavam vinculadas ao Subprojeto História do Pibid UFRGS no final de 2017, para que enviassem suas propostas por meio da Revista do Lhiste. As produções que foram recebidas, avaliadas e aprovadas são as que seguem.

O dossiê está composto principalmente por relatos de experiências produzidos por bolsistas de iniciação à docência e trazem reflexões sobre as vivências escolares, a elaboração e aplicação de sequências didáticas e oficinas.

“Lembrando a greve: relatos produzidos como parte do acervo do memorial da escola técnica estadual Irmão Pedro”, de autoria de Fernanda Sperotto e Arthur Maia Gomes, relata a ação educativa desenvolvida por bolsistas de iniciação à docência no sentido de realizar uma exposição sobre a greve docente do ano de 2017. Quais os significados daquela greve para a comunidade escolar? Quais as marcas que ela deixou e o que os e as estudantes queriam dizer sobre aquele acontecimento? A experiência desenvolvida é um bom exemplo de como as aulas de história podem se valer de acontecimentos do presente para pensar sobre o conhecimento histórico, suas relações com a memória, as relações de poder e a construção de narrativas históricas.

Andressa Borba, Bibiana Harrote Pereira da Silva e Caio Tedesco apresentam “Gênero e ensino de história: reflexões sobre práticas de iniciação à docência no Pibid/história (UFRGS)”, uma reflexão sobre como surgiu a proposta de realizar uma oficina sobre história e relações de gênero para estudantes do Ensino Médio e quais foram os desafios de trabalhar com essa abordagem. A oficina realizou atividades ao longo de um semestre, tendo como eixos centrais os debates sobre gênero, corpos e sexualidades na história e nas sociedades contemporâneas.

“É imperialismo que nem o Donald Trump Sor?: um relato de experiência sobre Imperialismo no âmbito do PIBID”, de autoria de Carlos Eduardo Barzotto e Bruno

Corrales apresenta as estratégias utilizadas pelos bolsistas para trabalhar o conceito de Imperialismo, contextualizando as diferenças entre o imperialismo ateniense do século V e o uso do conceito na história contemporânea.

Ainda como relato de experiência, o professor Leonardo de Lara, que atuou como supervisor do Subprojeto História UFRGS entre 2015 e 2017, discute a importância da docência compartilhada como um lugar de aprendizagens mútuas que permitiu a professores e professoras das escolas uma proximidade com a Universidade e com debates atuais no campo da historiografia e do ensino de história. Ao mesmo tempo, o autor fala da experiência de ser supervisor e trabalhar com os e as bolsistas de iniciação à docência.

Carolina Monteiro e Ignacio Angues apresentam o relato intitulado “O partido nazista era o PT da Alemanha?”. Esta pergunta realizada por uma estudante para a dupla de bolsistas do PIBID UFRGS fomentou uma reflexão sobre o ensino de história de temas sensíveis, especialmente quando o passado é ressignificado nas disputas políticas do presente.

Ainda como relato de experiência, o professor Leonardo de Lara, que atuou como supervisor do Subprojeto História UFRGS entre 2015 e 2017, discute a importância da docência compartilhada como um lugar de aprendizagens mútuas que permitiu a professores e professoras das escolas uma proximidade com a Universidade e com debates atuais no campo da historiografia e do ensino de história. Ao mesmo tempo, o autor fala da experiência de ser supervisor e trabalhar com os e as bolsistas de iniciação à docência.

Júlia Barbosa e Douglas Ramos discutem em seu relato de experiência o trabalho desenvolvido nas aulas da disciplina de Estudos Latino-americanos, ofertada para os anos finais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação/UFRGS. O texto indica que as atividades de iniciação à docência foram importantes não apenas para pensar o ensino de história da educação básica. Mas também para refletir sobre a própria formação, enquanto graduandos de uma licenciatura em história.

Além dos relatos, temos um artigo de Lidiane Magalhães, que realizou um levantamento e análise das produções bibliográficas resultantes do Subprojeto História, indicando a diversidade de temas e problemáticas discutidas por integrantes das diferentes equipes que o integraram. Este artigo é importante porque permite dimensionar que a inicia-

ção à docência precisa considerar alguns aspectos: o contato com o cotidiano da educação pública, o estudo e o planejamento das atividades docentes e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Acreditamos que, desde 2013, quando o Subprojeto História iniciou, estes três eixos da ação docente foram objeto de nossa preocupação.

Em “O ensino de História e a resistência aos medos de falar, de ser e de dizer” Pedro Soares Gediel e Fernando Seffner discutem o crescente cenário de cerceamento à liberdade de ensinar recorrente de movimentos e projetos de lei que visam censurar temas e abordagens dentro das instituições escolares. Para os autores, essas propostas visam sublinhar que estudantes não possuem qualquer tipo de senso crítico e informações prévias. E desacreditam o lugar dos professores e das professoras como intelectuais, capazes de exercer mediações e produzir conhecimentos junto com os seus alunos/as.

Finalizando o dossiê, apresentamos uma entrevista concedida pela Profa. Dra. Katani Monteiro da Universidade de Caxias do Sul, que coordenou o Subprojeto História PIBID UCS durante 2015-16. Na conversa, realizada em maio de 2018, a Professora Katani reflete sobre os impactos do PIBID para a Universidade, para os e as bolsistas de Iniciação à Docência e para as escolas envolvidas.

Na sessão de temas livres, a Revista do Lhiste apresenta dois artigos e três relatos de experiência que versam sobre temas extremamente atuais para o ensino de história. Matheus Oliveira da Silva apresenta os debates sobre a Base Nacional Curricular Comum. Lair Faria apresenta sua experiência abordando história das mulheres e música. O tema dos Direitos Humanos é o assunto do texto de Anita Natividade Carneiro, desenvolvido a partir de uma experiência de estágio no ensino médio. Filipe Cambraia do Canto analisa o potencial do ensino de história como disciplina transformadora, a partir de sua experiência no projeto Territórios Negros. Finalizando esta edição, o artigo de Luciano Teles apresenta a experiência do desenvolvimento do jornal discente Folha da História e convida à reflexão sobre a importância dos periódicos alternativos, especialmente dentro dos espaços universitários.

Caroline Pacievitch<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Doutora em Educação pela Unicamp e professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

<sup>8</sup> Doutora em História pela UFRGS e professora do Departamento de História da UFRGS.

# Artigos

revista do  
LHISTE

# Gênero e ensino de história:

Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS)<sup>1</sup>

Por Andressa da Silva Borba<sup>2</sup>, Bibiana Harrote Pereira da Silva<sup>3</sup>, Caio Tedesco<sup>4</sup>

## Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre as práticas de iniciação à docência desenvolvidas na Oficina de Gênero, atividade realizada através do Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Coronel Afonso Emílio Massot. A oficina detém como foco pensar as relações entre o ensino de história e estudos de gênero e feministas — como sexualidades, feminilidades, masculinidades, machismo e lgbtfobia. Tendo como principais referenciais autoras/es que partem de perspectivas potentes para desconstrução e desnaturalização do machismo e da lgbtfobia — Guacira Lopes Louro (2007) e Joan W. Scott (1995), por exemplo, buscaremos guiar nossa reflexão a partir de problemáticas como: em que medida pode-se, através da história ensinada, problematizar gênero? Ou seja, em termos gerais, discutiremos sobre quais caminhos esses propósitos nos levaram nesta experiência.

Palavras-chave: educação, gênero, sexualidade, ensino de história, feminismos

## Abstract

The intent of this article is to reflect on the initiation to teaching practices developed at the Gender Course, activity performed through the History Subproject of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID) at the State School Coronel Afonso Emílio Massot. The course holds as focus thinking the relations between history teaching and gender feminist studies - as sexualities, femininities, masculinities, sexism and lgbt phobia. Having as main references authors who depart from powerful perspectives to deconstruction and denaturalization of sexism and lgbt phobia - Guacira Lopes Louro (2007) and Joan W. Scott (1995), for example, we will guide our reflections from problematics as: on which ways we can, through teaching history, problematizing gender? That is, in general terms, we pretend to discuss which paths these purposes took us on this experience.

Keywords: education, gender, sexuality, history teaching, feminisms.

## Introdução – a Oficina de Gênero e os objetivos deste artigo

A Oficina de Gênero foi uma atividade realizada através do Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Coronel Afonso Emílio Massot. Elaborada e desenvolvida durante o ano letivo de 2017, ocorreu junto a

<sup>1</sup> Trabalho feito sob orientação da Profª Drª Natalia Pietra Mendez - Dpto de História, PPGH e ProfHistória/UFRGS

<sup>2</sup> UFRGS, História, CAPES, andressasborba@hotmail.com

<sup>3</sup> UFRGS, História, CAPES, bibiana.h@hotmail.com

<sup>4</sup> UFRGS, História, CAPES, caiotedesco@gmail.com

turmas do terceiro ano do Ensino Médio e teve como foco articular as relações entre o ensino de história e estudos de gênero e feministas.

Esta atividade foi pensada como uma proposta pedagógica de inserção das temáticas de Gênero e Sexualidade nas escolas, já prevista na lei número 1.859, de 2015. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que estabelece e regulamenta o ensino brasileiro, tem como princípios fundamentais da Educação a liberdade de ensinar e aprender, assim como também o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Ainda, conforme Luciana Gandelman (2009) elucida, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais estipulados a partir da LDBEN, gênero e sexualidade são temáticas concebidas como relevantes e necessárias para a formação cidadã. Dessa maneira, e tendo em vista o papel do ensino de história na formação cidadã, buscamos historicizar e problematizar sexualidades, feminilidades, masculinidades, machismo e lgbtfobia em nossas aulas.

A metodologia de ensino consistiu em rodas de conversa, recursos audiovisuais, produção de fanzines e elaboração de redações, para concretizar a troca *do-discente* (FREIRE, 1996) entre alunes<sup>5</sup>, professoras e professor. Quanto às problemáticas que orientaram a oficina, foram: em que medida podemos, através da história ensinada, problematizar gênero e relacionar com o cotidiano destes estudantes de Ensino Médio? Quais os impactos de discutir e historicizar gênero e sexualidade em sala de aula? Quais conhecimentos históricos e de gênero são elaborados durante as oficinas, nos diálogos entre professoras/es e alunes?

As perguntas acima guiaram esta experiência de iniciação à docência e serviram de base para elaborarmos este trabalho. Dessa forma, pretendemos apresentar reflexões decorrentes de nossas observações em sala de aula e também oriundas dos registros de atividades realizadas. Igualmente, consideramos importante discutir nossa experiência de iniciação à docência em história tendo ciência de que tratamos de um tema socialmente latente, que suscita tensões político-ideológicas e pessoais, o que também está presente nos relatos e reflexões abaixo.

Nossos referenciais teórico-metodológicos, tanto para desenvolver a Oficina de Gênero quanto para empreender esta reflexão, são dos campos dos Estudos de Gênero, História e Educação, tendo como inspirações principais Joan Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, bell

<sup>5</sup> Por motivos políticos e de acordo com nossa perspectiva feminista e queer, usaremos a linguagem neutra com artigo “e” sempre que possível.

hooks<sup>6</sup> e Paulo Freire. Logo, elaboramos concepções em comum norteadoras quanto às relações de gênero, ensino de história e educação.

Assim, o desenvolvimento deste artigo será dividido em três partes: na primeira, procuraremos contextualizar a Oficina de Gênero. Na segunda, discorreremos sobre seu planejamento e execução, e analisaremos *cenas* (SEFFNER, 2010) capturadas em sala, articulando-as aos nossos referenciais e concepções, em um exercício reflexivo e crítico sobre tais experiências. A terceira e última parte será dedicada à análise de produções escritas das/os estudantes, duas fanzines<sup>7</sup> intituladas: “Nenhuma a menos!” e “Bissexualidade e Bifobia”.

## Localizando-nos: docentes-discentes, a escola e os alunos que compartilharam e forjaram essa experiência conosco

A partir de uma perspectiva feminista, buscamos neste momento *localizar-nos* (HARAWAY, 1995) e contextualizarmos essa experiência. Acreditamos que localizar-se é ter consciência que a sala de aula é um ambiente complexo e que gênero, sexualidade, raça e classe são marcadores sociais latente. Portanto, o/a professor(a), como hooks (2013) afirma, não pode se tornar um “objeto” em aula, sendo uma pedagogia engajada aquela na qual a/o docente se coloque em sala e relacione conteúdo e práticas de vida. Ou seja, relacionando hooks à Haraway, compreendemos pedagogia engajada, crítica e feminista como aquela na qual esteja presente a consciência, exposição de nossos lugares de fala e pertencimento, bem como refletir a partir disso.

Assim, quanto a nós, “pibidianes” que aqui vos falamos, compomos uma equipe de três estudantes da graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Andressa, Caio e Bibiana. Somos três pessoas brancas de classe média, duas mulheres cisgêneras e um homem transgênero — que no período das aulas ainda se colocava

<sup>6</sup> Em letras minúsculas em respeito à decisão da intelectual de assinar seu nome dessa forma.

<sup>7</sup> Espécie de “mini jornal” no qual pode conter diferentes maneiras de expressão artística e textual, comumente utilizado para difundir questões político-ideológicas.



como sapatão<sup>8</sup>, portanto era tido como mulher para a turma.

Quanto à escola Emílio Massot: estabelecida no bairro Cidade Baixa, um bairro central da cidade de Porto Alegre, recebe muitos jovens de regiões e realidades um tanto diversas. A direção e boa parte do corpo docente demonstraram-se politicamente engajados durante nossas passagens por aquele espaço escolar, primeiro pela adesão da escola à greve do magistério promovida pelo CPERS (Sindicato de Professores Estaduais do Rio Grande do Sul) — iniciada em setembro de 2017 e estendendo-se por dois meses, em protesto contra o parcelamento de salário e com grave falha de acordos por parte do governo do Estado. Segundo, pela abertura a trabalhos de caráter político-ideológicos que se propõe a desconstruir e debater hierarquias e violências estruturantes de nossa sociedade, como o racismo, machismo e lgbtfobia, pois houve promoção de trabalhos potentes e combativos a essas questões não só na Oficina de Gênero, mas também em outras disciplinas como Filosofia (segundo nossos alunos) e História. No caso, a Oficina de Gênero ocorreu nos horários de Sociologia, por abertura do professor Leonardo Lara<sup>9</sup> — nosso supervisor e professor responsável pelas disciplinas de História e Sociologia dos terceiros anos da escola, e também pelo caráter interdisciplinar da oficina, partindo de uma perspectiva ensino de história, mas dialogando com temas sociais latentes.

Por último, localizamos os estudantes com os quais compartilhamos nossas iniciações à docência, as turmas 301, 302, 303 e 304. Cada turma tinha em torno de trinta jovens, sendo o quadro geral bastante diversificado em relação à raça e gênero, pois praticamente metade desses eram jovens negros e a outra metade brancos, com aproximadamente a mesma divisão em relação a gênero, destacando-se apenas a turma 301 na quantidade de jovens mulheres negras, que compunham em torno de 60% da turma. Quanto a LGBT's, houve a presença de estudantes identificando-se como lésbicas, gays ou bissexuais em todas as turmas, assim como jovens que se percebiam desconfortáveis com a cisgenderidade (porém não auto-afirmavam-se transgêneros). Já em relação à classe social, foi perceptível que a grande maioria dos alunos eram trabalhadores ou de classe média baixa.

<sup>8</sup> Por perceber, a partir de Hariagi Borba Nunes (2016), que tal identificação não está engessada na essencialização e naturalização dos corpos e desejos, permitindo uma expressão da divergência em relação à heterossexualidade compulsória e à cisheteronormatividade mais adequada ao momento em que Caio estava passando.

<sup>9</sup> Graduado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no curso de Licenciatura em História (2012). Atualmente é professor - Col. Est. Cel. Afonso Emílio Massot.

# Planejando a Oficina de Gênero, planejando a articulação entre gênero, sexualidade e ensino de história

Ao iniciar nosso primeiro planejamento geral de ensino, levamos em conta compreensões sobre gênero, sexo e sexualidade; e também sobre ensino de história e educação. No caso, procuramos historicizar as relações de gênero, por dois motivos: primeiro, por concebermos os três primeiros conceitos citados acima como constructos socio-históricos estruturantes de nossa sociedade e das relações de poder que a compõe, a partir de Butler (2015) e Scott (1995). Segundo, pelo entendimento de que a história (além da instituição escolar) está imbricada no processo de subjetivação dos sujeitos, tendo como função social contemporânea o aprendizado de conviver com a diferença, a formação cidadã e o respeito à alteridade e diversidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Além disso, concebemos que a educação é sempre um trabalho coletivo, envolvendo discentes e docentes (HOOKS, 2013) — e, nesse caso, entre discentes-docentes (pibidianes), docentes supervisores e orientadores, e jovens discentes secundaristas. Também baseamo-nos no conceito do espaço escolar como ambiente de disputas e tensionamentos entre discursos, um espaço no qual a complexidade se faz presente e que é potente para que sujeitos (auto)forjados na resistência surjam (LOURO, 2007). Dessa forma realizamos, em conjunto com nossa orientadora e com nosso professor supervisor, um planejamento inicial com os seguintes encontros-aula: Apresentando Gênero e Sexualidade; Transexualidade; Protagonismo Feminino na Conquista da América; Mulher na Mídia; Gênero, Classe e Raça no Imperialismo; Feminicídio; Mulheres na Revolução Russa; Machismo e Masculinidade(s).

Como é possível perceber, tal planejamento surgiu e permaneceu também a partir de uma perspectiva *queer* e feminista, na qual mulheres e pessoas LGBT tornaram-se protagonistas das narrativas históricas apresentadas e debatidas. Para tanto, procuramos subverter a lógica da história única e cronológica formulada, sobretudo por homens cis-gêneros, heterossexuais, brancos e europeus. Ou seja, a fim de possibilitar a sensibilidade para as nuances e flexões dos processos que vivemos, consideramos necessário retirar a *história única* (ADICHIE, 2012) e linear da sua centralidade. Precisamos trazer o estranhamento, o deslocamento e interlocuções entre presente e passado necessários

à desconstrução, desnaturalização e desessencialização do *sistema gênero/sexo e desejo* (BUTLER, 2015) que detém como uma de seus mecanismos mantenedores justamente a utilização de uma história cis-hétero-branco-eurocêntrica que não se propõe a historicizar gênero, sexo, sexualidade e/ou raça.

Ademais, a construção da oficina passou por repensar a educação e remover a farda autoritária vestida por muitas/os educadores/as, ao passo que enxergamos alunes como agentes na produção do conhecimento. Isto a fim de estarmos em coerência com a percepção, fundamentada em Freire (1996) e hooks (2013), do fazer educacional como um processo de troca a partir de relatos, questionamentos e constituição de saberes em conjunto.

## Cenas e relatos desta experiência do-discente com perspectiva feminista e queer

Em nosso primeiro encontro, propusemos uma apresentação. Devido à quantidade de alunes presentes em aula, conseguimos ficar em roda tranquilamente dentro do espaço das salas e, quando explicamos a dinâmica de sentar em roda — no intuito de fomentar o diálogo e certa horizontalidade (HOOKS, 2013). Porém, alguns estudantes reclamaram que aquela prática já havia acontecido, justificaram sua contrariedade com argumentos como “bagunça o ambiente” e “toma muito do pouco tempo que temos em um período”. Logo, explicamos a importância de organização da sala de aula, pelo caráter que a própria disposição das classes e cadeiras também tem, na medida em que uma roda pode ser transgressora, subvertendo a lógica normativa de todos olharem para o quadro, como se apenas houvesse um lugar (o da docência) importante de fala. Em concordância conosco, aceitaram essa disposição, mas somente nesta primeira aula.

Esta foi a nossa tentativa inicial de criar a ideia de *comunidade de aprendizado* (HOOKS, 2013) — na qual dinâmica ensino-aprendizado é feita por todes, e o entusiasmo necessário a uma aula engajada e libertária só pode ser gerado e mantido coletivamente. Para isso, hooks propõe a nós, docentes, exercitar o reconhecimento da presença de cada alune e articular uma dinâmica em que se crie a comunidade de aprendizado. Todavia, hooks alerta a possibilidade de certas barreiras à constituição desta comunidade — como a recusa a sentar-se em círculos.

A seguir, todos nos apresentamos e, posteriormente, nós pibidianes expusemos nossa proposta de plano de ensino. Contudo, fizemos questão de enfatizar o quão importante era que eles construíssem conosco aquela experiência do-discente. Também questionamos as turmas quanto a seus conhecimentos prévios em feminismos, gênero e sexualidade, pensando na importância de relacionar saberes estudantis construídos em sociedade, com aqueles que pretendemos constituir em conjunto com elas/es (FREIRE, 1996). Em resposta, algumas meninas se identificaram como feministas e outras demonstraram obter ideias mais enraizadas nas estruturas dominantes cisheteronormativas, da naturalização dos corpos e desejos.

No desenrolar da Oficina, houve situações de tensão, sobre as quais nos debruçaremos a seguir. Dois momentos de conflito em sala de aula foram escolhidos para refletirmos, ocorridas com o mesmo aluno (um garoto, negro, de classe média) que teve grande importância para nossa autoanálise e aprendizado sobre nossas práticas docentes em iniciação. Como forma de análise destas interações, utilizaremos o conceito de *cenas* que, segundo Fernando Seffner (2010), podem ser compreendidas como situações que ocorrem no ambiente escolar e que de forma etnográfica coletamos a fim de discutir, refletir e, assim, formar-se continuamente como professor(a). Dissertaremos sobre as duas cenas em conjunto, pois as duas implicam na relação de nossos locais de fala com o do referido aluno, articulando com a naturalização das relações de gênero e a nossa busca por realizar uma *prática pedagógica libertária* (HOOKS, 2012).

A primeira cena provém do seguinte contexto: iniciamos uma discussão sobre cultura do estupro, em nosso quinto encontro. Buscamos, a partir de uma aula expositiva, historicizar a construção da cultura de banalização da violência sexual que atinge em sua maioria mulheres e comunidade LGBT. Assim planejamos uma aula mais expositiva que conseguisse relacionar três eventos: a caça às bruxas, a conquista da América, e a cultura do estupro. Nosso objetivo era de analisar os processos de submissão do corpo da mulher, traçando uma perspectiva crítica, anti-colonial e a partir da relação entre poder e sexualidade ao longo da história.

Situando-os/as na Europa do séc. XIV-XVIII, a caça às bruxas foi o primeiro ponto. Para tanto, utilizamos a fonte histórica *O Martelo das Feiticeiras*, escrita em 1484, por ter sido um manual de perseguição e condenação dessas mulheres durante a Idade Média. Realizamos a leitura do seguinte trecho do livro.

Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnaís. E convém observar que houve uma falha na primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha a mulher é animal imperfeito, sempre decepçiona e mente. Pois diz Cato: “Quando uma mulher chora está a urdir uma cilada.” E prossegue: “Quando uma mulher chora, trabalha para enganar um homem.” O que é demonstrado pelo caso da mulher de Sansão, que o persuadiu a contar-lhe o segredo de sua força para depois dizê-lo aos filisteus, assim, enganando-o. E claro está que a primeira mulher tinha pouca fé, porque quando a serpente lhe perguntou porque não comia de todas as frutas do paraíso ela respondeu: “Podemos comer do fruto das árvores do jardim mas... para que não morra.” Demonstrando assim que duvidava e que pouca fé tinha na palavra de Deus. E tal é o que indica a etimologia da palavra que lhe designa o sexo, pois *Femina* vem de *Fe* e *Minus*, por ser a mulher sempre mais fraca em manter e em preservar a sua fé. E isso decorre de sua própria natureza; embora a graça e a fé natural nunca tenham faltado à Virgem Santíssima, mesmo por ocasião da Paixão de Cristo, quando carecia a todos os homens. (KRAMER; SPRENGER, 2011, p. 116)

Após isso, o articulamos com o contexto macro europeu da época (consolidação dos estados nacionais e forte presença da Igreja católica nesse processo de ascensão e poder), para depois analisarmos juntas o significado desse evento — a consolidação da submissão da mulher ao poder patriarcal, tornando seus corpos dóceis e submissos. Esse primeiro momento, sobretudo a leitura do trecho, suscitou uma indignação geral nas turmas, nas quais as alunas expressaram divergência com as ideias do livro.

Partimos então para o segundo ponto: a conquista da América, introduzimos o debate sob uma perspectiva anticolonial e não romântica, que elucidasse os mitos fundadores do processo histórico da conquista, apontando para a violência como seu caráter fundador — um continente inventado tendo a violência do estupro em sua base. Partimos do entendimento da violência sexual como um dos fatores primordiais da miscigenação racial e, em última instância, da dominação colonial: os corpos “da outra” (mulheres indígenas, africanas escravizadas e mestiças) violentados pelos colonizadores europeus. A fim de sensibilizarmos as turmas, realizamos a leitura do poema abaixo, escrito pela intelectual chicana, militante feminista e teórica do pensamento *queer*, Glória Anzáldua, o qual se trata justamente sobre o processo de miscigenação citado acima e serviu como base para discutirmos como o poder imperial/colonial foi e é sentido diferentemente entre mulheres e homens.

Comecei a pensar: "Sim, sou chicana, mas isso não define quem eu sou. Sim, sou mulher, mas isso também não me define. Sim, sou lésbica, mas isso não define tudo que sou. Sim, venho da classe proletária, mas não sou mais da classe proletária. Sim, venho de uma mestiçagem, mas quais são as partes dessa mestiçagem que se tornam privilegiadas? Só a parte espanhola, não a indígena ou negra." Comecei a pensar em termos de consciência mestiça. O que acontece com gente como eu que está ali no entre-lugar de todas essas categorias diferentes? O que é que isso faz com nossos conceitos de nacionalismo, de raça, de etnia, e mesmo de gênero? Eu estava tentando articular e criar uma teoria de existência nas fronteiras. [...] Eu precisava, por conta própria, achar algum outro termo que pudesse descrever um nacionalismo mais poroso, aberto a outras categorias de identidade. (ANZÁLDUA, 2000, apud. COSTA;ÁVILA, 2005, p. 691).

Por fim, chegamos à cultura do estupro, que conceituamos como um aspecto estrutural da cultura patriarcal: a normatização da violência sexual, procurando problematizar a cultura de culpabilização da vítima. Apoiados nisso, trouxemos alguns dados estatísticos atuais do caso brasileiro, debatemos sobre a maioria das violências não serem registradas e sobre o consentimento. Visto que as aulas têm duração de 45 minutos e devido a diversos atravessamentos o tempo “útil” acaba sendo reduzido, programamos uma aula posterior na qual pudéssemos debater as questões em torno da cultura do estupro. Então, a exposição anterior serviu de base histórica para esta segunda aula, na qual propomos um caráter mais dialogado com espaço para relatos e questionamentos.

Em uma das turmas, o debate se focou em torno da prostituição — sua possível regulamentação como profissão, o fato de em sua maioria ser uma atividade exercida por mulheres cis e trans, em muitos casos em idade ainda infantil. O aluno A.<sup>10</sup>, o qual já havia demonstrado em outros encontros certa resistência às ideias discutidas na oficina, se manifestou da seguinte forma: “não entendo porque essas mulheres não arranjam outros empregos, como os homens fazem de pedreiro, jardineiro, garçom etc. Elas se prostituem porque escolhem.” Não pretendemos aqui desmerecer ou atribuir um juízo de valor à prostituição, inclusive esse foi o tom da conversa em sala de aula. No momento em que a discussão se focou nesse tema, instigamos-os/las a pensar criticamente sobre o assunto: por que em sua maioria são mulheres que desempenham esse papel? Com cuidado para não cair no romantismo, quais as condições em que a maioria delas vive na realidade brasileira?

<sup>10</sup> A fim de preservar suas identidades, nos limitamos a colocarmos apenas uma letra no lugar do nome dos alunos.

A segunda cena, também envolvendo o aluno A., surgiu quando desenvolvemos uma exposição seguida de debate sobre o tema: “Legislação, mulheres e violência de gênero”<sup>11</sup>. Dividimos este encontro em duas etapas, apresentando o histórico da legislação brasileira referente às mulheres, com foco na Lei Maria da Penha de 2006 e na Lei do Feminicídio de 2015 junto a reportagens com dados dos índices de violência sofridas por mulheres e pela população LGBT no Brasil. Após isso, estimulamos um debate com as turmas sobre a temática.

Retomamos algumas discussões da aula anterior, como: “o que é violência de gênero? A quem essa violência atinge? Quais são os tipos de violência que estão englobados no termo *violência de gênero*?”. Assim como procuramos discutir sobre o porquê o Brasil permanece em quinto lugar no ranking de países que mais comete feminicídio no mundo, qual a diferença da Lei Maria da Penha para a Lei do Feminicídio, como podemos combater a violência de gênero e o que além da legislação poderia combater tal violência.

Nas diferentes turmas algumas meninas se sentiram à vontade para trazer relatos de violências vividas. Inclusive, o momento mais marcante desse dia de aulas foi quando uma aluna relatou que foi violentada por um ex-amorado e que teve uma experiência horrível na delegacia. Foi um momento significativo no qual a turma se sensibilizou e continuamos a conversar com ela após a aula, aconselhando quanto a possíveis medidas que ela poderia tomar.

Todavia, voltando à cena escolhida, durante o debate da turma a qual o aluno A. pertencia, o mesmo fez a seguinte pergunta: “tá sora, e não tem Lei Maria Da Penha pra homem, não?”. Nossa resposta foi no sentido de mostrar que todo o desenvolvimento que promovemos do tema vinha com o objetivo de entender o motivo da necessidade de uma legislação protetiva específica para mulheres e LGBT’s. Ainda, com o intuito de complementar a resposta, o professor Leonardo, atualmente graduando do curso de direito, explica que existem leis protetivas a todos os cidadãos e cidadãs, contudo nem todos fazem partes de grupos socialmente vulneráveis ou que sofrem violências específicas.

Estes dois questionamentos de A., sobre a prostituição e sobre a Lei Maria da Penha, nos levaram a refletirmos mais sobre os impactos da discussão e historicização

<sup>11</sup>A aula em questão, juntamente com a aula anterior – tendo violência de gênero como tema central também, serviram de preparação para a avaliação da área de Ciências Humanas de 2017/2.

de gênero e sexualidade em sala de aula, principalmente vinculado ao viés de raça. Hooks, em *Ensinando a Transgredir* (2013) elaborou um capítulo muito relevante que nos auxiliou a compreender estes dois momentos que vivenciamos com o A.

Primeiro não podemos nos esquecer de nossa branquitude e o que ela representa no imaginário social. Logo, apesar de nossa predisposição a realizar uma do-discência, em que medida esse marcador que nos atravessa não representou (e consequentemente foi), para A., como um aluno negro, a imagem de colonizadores? Além do mais, hooks nos permitiu refletir sobre o obstáculo que os estudos de gênero podem se tornar a alunos homens negros. Isso, pois, a desconstrução dessas relações já é comumente dificultada por toda cultura biologizante que relega gênero/sexo e sexualidade ao âmbito da Natureza, e esse obstáculo acaba podendo somar-se a uma falta de racialização do debate, que consequentemente colocaria em nível de igualdade a posição de homens negros e brancos, o que gera enorme desconforto, contrariedade e resistência ao tema por parte desta parcela populacional, tendo em vista que a generificação entre brancos e negros se dá de formas diferentes, devido à raça, em uma sociedade que passou por todo histórico de racialização, colonização, invenção e estabelecimento da cultura racista.

#### Segundo hooks em seu relato,

Brett, namorado de uma das mulheres, estava fazendo outra disciplina comigo. Visto que tinha sido apontado pelas negras do grupo como um dos negros que se preocupavam com as questões de gênero, falei com ele especificamente sobre feminismo. Respondendo, ele chamou a atenção para as razões pelas quais é difícil para os homens negros lidar com o sexismo. A principal é que eles estão acostumados a pensar sobre si mesmos dentro do quadro do racismo, de serem explorados e oprimidos. Falando sobre seus esforços para desenvolver uma consciência feminista, ele ressaltou as limitações: “Tem-se de tudo o que é oprimido”. Visto ser difícil para muitos negros dar voz aos modos como são machucados e feridos pelo racismo, também é compreensível que eles tenham dificuldade para “assumir” seu sexismo, sua responsabilidade. (HOOKS, 2012, p. 157-158).

Dessa maneira, percebemos que surgiu uma grande crítica à temática por parte de A., que possivelmente teve como base tensões de caráter subjetivo, relacionadas às racializações que nos atravessam. Perguntamo-nos: o quão conflitante pode ter sido para A. se deparar com três mulheres<sup>12</sup> brancas “acusando” o gênero ao qual ele

<sup>12</sup> Reforçando que Caio ainda se colocava como sapatão e, portanto, era lido dessa maneira pelas turmas.



pertence, de ser detentor de privilégios sociais e agente de violências contra mulheres e LGBT's?

Todavia, junto da reflexão acima, soma-se a importância da participação de A. no processo educativo e o potencial de aprendizado que tal conflito revelou ter sobre a nossa própria prática de iniciação a docência. Tendo em vista que ele se posicionou enquanto sujeito, com seus marcadores e convicções, e fez nós nos questionarmos sobre os nossos próprios privilégios e práticas educativas enquanto professor e professoras em início de formação. Percebemos, aí, um profundo exemplo dos impactos da docência.

Então, como maneira de lidar com essas situações, mas mantendo-nos dentro do tema amplo da Oficina, focamos mais na presença dos meninos em sala de aula e seus possíveis desconfortos frente aos assuntos abordados na oficina. Para isso, formulamos uma aula sobre masculinidades, que buscava historicizar o conceito de masculinidade e abordar as múltiplas possibilidades de ser homem e/ou de performar masculinidade, considerando em conjunto os processos de racialização.

Entretanto, é importante ressaltar que esta não pode ser considerada uma solução absoluta, mas parte do que estava dentro das nossas possibilidades de trabalho e dos métodos pedagógicos e práticas educativas que priorizamos seguir. Reiteramos que escolhemos essas duas cenas, pois foram cruciais para nos questionarmos e buscarmos aprimoramento quanto a práticas docentes de ensino de história e gênero que busquem racializar o debate, o que perpassa compreendermos nossos privilégios como pessoas brancas.

## Fanzines: a produção de conhecimentos em gênero e sexualidade pelos discentes

Conforme foi elucidado anteriormente, propusemos como avaliação final da Oficina de Gênero a produção de fanzines — se tratam produções autônomas, uma espécie de revista, na qual variadas maneiras de expressão artística e textual podem ser encontradas, em tamanhos, recortes e tipos de dobradura diversos. Tomamos a decisão de solicitar essa atividade à turma, em conjunto com supervisão e coordenação nas reuniões da equipe do PIBID que atua no Massot. Em diálogo, consideramos que as fanzines detém

o caráter de possibilitar aos seus autores/as o uso de linguagens diferentes — prosa, imagens, desenhos, colagens, poesia, linguagem formal, acadêmica e/ou informal. Além disso, avaliamos que tal abertura facilita a expressão de temas sensíveis como os que tratamos na oficina, o que permite a produção de saberes por alunes de forma mais lúdica e livre, incentivando também a pesquisa.

Foram reservados dois encontros para a elaboração desta atividade. Orientamos que es discentes se organizassem preferencialmente em grupos de cinco alunes e trouxessem materiais referentes a alguma temática dentro do espectro de gênero e sexualidade que lhes interessassem.

Durante estas aulas de processo da produção de fanzines, alguns momentos significativos ocorreram: primeiro, quando conversamos com estudantes interessados em escrever sobre a homossexualidade através da história. Com uma ideia essencializadora dos desejos e sexualidades, aproveitamos para discutir sobre a formação de sujeitos em diferentes momentos históricos, e o surgimento do conceito de uma identidade homossexual — que só ocorreu na modernidade, segundo Michel Foucault (1993). Outro exemplo relevante é de um aluno que, interessado em discutir sobre a cultura do estupro, compartilhou músicas e artes muito fortes sobre o tema e demonstrou profunda sensibilidade com o assunto.

Recebemos zines<sup>13</sup> muito pertinentes no final deste percurso, títulos como “O que é feminismo?”, “Lésbica”, “Futebol Feminino”, “Feministas Brasileiras na História”, “Cultura do Estupro”, “LGBT’s e preconceito” e “O Indivíduo Trans no Mercado de Trabalho” são alguns exemplos. Todavia, e com certa dificuldade (tendo em vista o número de trabalhos notáveis que foram elaborados), decidimos por analisar as fanzines nomeadas “Nenhuma a menos!” e “Bissexualidade e Bifobia”. Essa escolha se deu em razão de estes dois trabalhos se mostraram extremamente próximos da subjetividade dos alunes, e também da cidadania que eles exercem, já com pesquisas e leituras prévias sobre os assuntos, o que nos proporcionou diálogos profícuos — entre nós e com elas/e, suscitando nas reflexões abaixo, a partir de suas respectivas análises.

<sup>13</sup> Abreviação de “fanzine”

# 1. “NENHUMA A MENOS” – Do-discência em tensão quanto a perspectivas feministas divergentes

Durante a aula em que es alunes tiveram espaço para se agrupar e desenvolver um tema central para a zine, as autoras da fanzine analisada a seguir, trouxeram o seguinte tema: “feminismo radical negro e anarquista”. Portanto, “Nenhuma a menos!” trouxe consigo os posicionamentos político-ideológicos de suas autoras, que iniciaram sua produção entoando palavras de ordem encontradas em manifestações feministas: “Revolução”, “Destruir o patriarcado” na capa.

Após a leitura da fanzine, percebemos que as autoras faziam uma crítica à perspectiva *queer* — adotada por nós durante a oficina, segunda elas: “um conjunto de teorias, que servem ao patriarcado, ratificando a hierarquia de gênero como uma realidade material. Muito prejudicial para as mulheres (legitima a pedofilia e as relações de abuso e de poder exercido pelo sexo masculino).”. Como já comentamos, nos baseamos em algumas teóricas *queer* para construir a oficina, e partilhamos da ideia de que o pensamento *queer* tem muito a ver com o movimento de trânsito (LOURO, 2015) em outras formas de pensar, produzir, apreender o conhecimento e os sujeitos, no movimento da crítica e da autocrítica.

Como também já falamos antes, nosso trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, e para uma parcela delas/deles, os assuntos referentes a gênero e sexualidade já vinham sendo discutidos em suas realidades desde antes de nossa chegada, dentro e fora do ambiente escolar. As duas meninas que produziram a zine mostravam maior identificação à vertente do feminismo radical — o qual não acredita em novas e diferentes identidades de gênero, mas pelo contrário prega por uma extinção do conceito gênero; e ao feminismo negro, visto que uma delas é negra.

Hooks (2013) afirma que precisamos usar o conflito para criar novas visões e, pensando nisso, tivemos o ímpeto de conversar com as meninas sobre nossa divergência de ideias e ideais. Tendo em vista que não há “O Feminismo” e sim feminismos, falamos sobre a importância de não excluir concepções distintas a nossa do nosso campo de reflexão — a não ser que essas firam direitos humanos coletivos e individuais. Argumentamos da relevância em utili-

zâ-las para outros questionamentos e a elaboração de possíveis novas perspectivas. Sugerimos que as meninas procurassem também outras fontes para aprimorarem suas discussões, visto que as referências usadas por elas vinham de blogs e outros *links* da internet. A conversa foi positiva, nos atemos tanto a mostrar o prejuízo em praticar “apontamento de dedos” ainda mais no pensamento anárquico, no qual elas pareciam se reconhecer, quanto à importância da autoanálise de nossos discursos e não conceber verdades absolutas. Somos todos passíveis de outras perspectivas e um exercício interessante é: o que construir a partir das múltiplas visões?

## 2. “Bissexualidade e Bifobia” – um exercício de empoderamento e autoaceitação

A fanzine “Bissexualidade e Bifobia” foi elaborada pelo aluno P., um garoto branco, de classe média baixa e bissexual. Escolhemos incluí-la neste artigo, sobretudo porque esse foi um trabalho em que se sobressaltou o olhar para si realizado por P. Esse olhar, por sua vez, deslocou-se da estranheza ao empoderamento e autoaceitação.

Na capa P. já pergunta ao seu interlocutor: “Para, isso é normal? Eu não sou um E.T.?”. Esse questionamento pode ser compreendido como a demonstração da noção de que LGBT’s são tidos muitas vezes como *sujeitos abjetos* (BUTLER, in: PRINS, BAUKJE e COSTERA, 2002), anormais que se localizam as margens da cisheteronormatividade socialmente imposta.

Todavia, ao seu sentimento de desvio do sistema gênero/sexo e desejo, percebemos que a partir das discussões promovidas pela Oficina de Gênero, P. pôde repensar-se, colocar-se a partir de uma pluralidade de possibilidades de existir e ser, principalmente no que condiz a gênero e desejo. Conforme Durval Munhiz de Albuquerque Júnior elucida,

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.12).

No caso, conferimos tal fanzine como um entendimento da possibilidade de se constituir como desviante da cisheteronormatividade.

Ademais, tendo em vista que “A história, como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.13), e, de novo, que todo processo de ensino também é de aprendizado (FREIRE, 1996), percebemos que essa fanzine estabeleceu um diálogo conosco, com a possibilidade de P. pensar sobre sua subjetividade e o que lhe forma enquanto indivíduo e cidadão.

Na primeira página de seu trabalho, P. já apresentou forte vínculo com os discursos promovidos pela militância LGBT, autoempoderamento e engajamento cidadão, escrevendo:

Não, pessoas bissexuais não são E.Ts; O maior problema deles é a falta de (ou falha na) representatividade. Uma recente pesquisa do grupo GLAAD (Aliança de Gays e Lésbicas Contra Difamação), cujo objetivo é monitorar a maneira como a mídia retrata as pessoas LGBT, relatou que o número de personagens bissexuais aumentou, porém muitos caíram em estereótipos preocupantes. São eles:

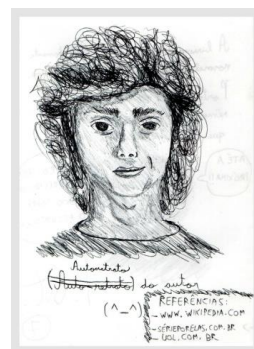
Bissexuais são infiéis e/ou imorais;

Bissexuais são manipuladores e não servem para formar relacionamentos de verdade;

São associados a práticas autodestrutivas de comportamento. (ALUNO P, BISSEXUALIDADE E BIFOBIA, 2017.)

Após isso, nos trouxe exemplos de personagens mulheres em seriados, e o quanto suas representações estão de acordo com estereótipos sofridos por bissexuais, realizando uma própria análise dos exemplos que trouxe.

P. acabou seu trabalho com o autorretrato abaixo, reforçando, a nosso ver, a importância que esse exercício de expressão, pesquisa e diálogo teve. Segundo Freire, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 12.), e acreditamos que a zine “Bissexualidade e Bifobia” trouxe a nós o reforço da importância em tecer essas possibilidades de produção de sa-



ber, sobretudo quando estas produções referem-se ao importante exercício de autoafirmação e autoaceitação LGBT em um país lgbtfóbico.

## Conclusão – A Oficina de Gênero como proposta educativa libertária contra a lgtfobia e o machismo

Com base na experiência de iniciação à docência que obtivemos na Oficina de Gênero, constatamos a importância de uma educação contínua em gênero e sexualidade, pois há uma grande naturalização e essencialização do sistema gênero/sexo e desejo. Inclusive, Gandelman (2009) elucida que gênero e sexualidade acabam se tornando temas escolares dos currículos de ciências biológicas — majoritariamente em educação sexual, o que implica que há uma dificuldade maior na inserção deste eixo temático na área de humanas.

Todavia, é necessário encontrar maneiras de desconstruir a cisheteronormatividade por meio da historicização, conforme Albuquerque Júnior afirma,

A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.11).

Ou seja, em termos de orientação sexual, identidade e expressões de gênero, é fundamental que na prática do-discente em história e gênero, haja a inserção de rupturas e continuidades, marcando o caráter histórico e temporalmente poroso da lgbtfobia e do machismo estruturantes de nossa sociedade. Guacira Lopes Louro (2015) ainda nos coloca que uma educação *queer* e desconstrutivista deve priorizar pelo *estranhamento do conhecimento*, a partir de outras formas de pensar, produzir e entender o conhecimento para, além do campo de gênero e sexualidades, o que em ensino de história perpassa pela liberdade de uma aula dialogada e não cronológica.

Dessa maneira, voltamos aos nossos questionamentos iniciais. Buscando responder o primeiro<sup>14</sup>, reconhecemos que são muitas as possibilidades de articular ensino de história, gênero, sexualidade e a vida de nesses

<sup>14</sup> “[...]em que medida podemos, através da história ensinada, problematizar gênero e relacionar com o cotidiano destes alunos do Ensino Médio?”.

alunes. Gênero e sexualidade permeiam nossa sociedade e estruturam nossas relações de poder (SCOTT, 1995), portanto trazer este eixo como norteador de uma oficina, é necessariamente abordar nossas constituições como sujeitos históricos deste tempo e espaço contemporâneos.

Quanto aos “conhecimentos históricos e de gênero elaborados durante as oficinas, nos diálogos entre professoras e alunes” (nossa terceira problemática), podemos concluir que em do-discência foram historicizados e problematizados elementos que dão base ao sistema gênero/sexo e desejo no qual o machismo e a lgbtfobia estão alicerçados. Por isso, nos impactos desta oficina, pelos debates relatados aqui e fanzines analisadas, podemos perceber que nossos encontros geraram desestabilizações, estranhamentos e questionamentos quanto à estrutura cisheteronormativa vigente. As autoras de “Nenhuma a menos!”, P., e A. são alguns dos nossos exemplos de como o diálogo e a historicização de gênero e sexualidade podem tensionar com conhecimentos e ideias prévias das turmas em relação a essas temáticas, gerando profícuos debates sobre o tema.

Ainda, como impacto relevante, consideramos o empoderamento e auto-aceitação de alunes LGBT, como P. Isso tendo em vista, inclusive o número de suicídios cometidos por pessoas LGBT, por exemplo. Segundo a pesquisa “Mortes Violentas de LGBT no Brasil - Relatório 2017” (MOTT;MICHELS;PAULINHO, 2018), feito pelo Grupo Gay da Bahia, em 2017 58 pessoas LGBT realizaram este trágico ato. Assim, tendo em vista esse número alarmante e a articulação do ensino com o processo de subjetivação e de formação cidadã, consideramos de extrema importância o ensino de gênero e sexualidade na educação pública a fim como medida preventiva tanto às violências externas causadas pela lgbtfobia (e machismo), quanto aos problemas de saúde mental que a mesma é geradora.

Este processo de empoderamento também foi perceptível em muitas garotas, negras e brancas. Sobretudo nossas alunas negras que sofrem duas violências, devido ao racismo e ao machismo (HOOKS, 2013) demonstraram grande interesse nas temáticas, engendrando ricos compartilhamentos e críticas que foram, a nós, experiências de grande aprendizado, já que somos três docentes brancas, buscando fazer o exercício de despir-se do privilégio branco a fim de ter uma aula mais dialogada e constituir uma *comunidade de aprendizado* (HOOKS, 2013). Além disso, é justamente essa quebra de hierarquias que traduz o caráter subversivo da educação libertária, de forma que possamos nos olhar e nos reconhecer como iguais.

Ao decorrer da oficina, fomos, também, construindo e modificando nossas concepções sobre todas as questões, traduzidas aqui conceitualmente. Concluimos, portanto, que nós também fomos impactados pelos encontros e nos deixamos sentir as mudanças e aprendizados. A prática da do-discência faz criarmos outros modos de pensar educação, diferentes dos que recebemos e fomos ensinados a performar.

Compreendemos hoje que a prática docente perpassa, necessariamente, pela troca constante e pelo permanente aprendizado construído na comunidade de aprendizado. Apreendemos também que é um constante desafio capturar os interesses plurais de cada indivíduo que forma tal comunidade, sobretudo quando preocupamo-nos em estabelecer um debate conscientemente racializado e generificado, antirracista, feminista e pró-direitos LGBT. Todavia, persistimos apostando no exercício de escuta, questionamento, pesquisa e deslocamento do ensino de história da eurocentricidade masculina e cisheteronormativa como maneiras potentes para desconstrução do machismo, racismo e lgbtfobia.

## Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>. Publicado em 2012. Acesso em: 14/07/2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias**: para que servem o ensino e a escrita da história?. In: GONÇALVES, M. A. et al (Orgs). Qual o valor da história hoje?. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo/ gênero/ desejo**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015. p. 17-70.

COSTA, Cláudia de Lima. ÁVILA, Eliana. **Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença"** In: Rev. Estud. Fem. vol.13 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2005.



FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade do saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996./

GANDELMAN, Luciana. **Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas**. In: ABREU, Martha. SOIHET, R. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. (p. 209-220).

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. In: *Cadernos Pagu*. Campinas: UNICAMP, 1995. p. 07-41

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1ª ed. WMF MARTINS FONTES. 2013.

KRAMER, Heirich; SPRENDER, James. **O Martelo das Feiticeiras: malleus maleficarum**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação, feminismos e perspectivas Queer** (2014). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pOoqC5Ew4VM>> Publicado em 2015. Acesso em: 20/01/2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007, 9ª ed.

MOTT, Luiz; MICHELS, Eduardo; PAULINHO. **Mortes Violentas de LGBT's no Brasil – Relatório 2017**. 2018. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 20/01/2018.

NUNES, Hariagi Borba. **“O corpo histórico: meu dil-do goza terrorismo”**: pós-pornografia e pornoterrorismo na contemporaneidade - uma analítica de ruptura. Porto Alegre: UFRGS. 2016.

PRINS, BAUKJE and MEIJER, IRENE COSTERA **Como os corpos se tornam matéria**: entrevista com Judith Butler. *Rev. Estud. Fem.*, Jan 2002, vol.10, no.1, p.155-167.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da Docência, Saberes da Disciplina e muitos imprevistos**: atravessamentos no território do ensino de história. In: BARROSO, V. et al (Orgs). *En-*

sino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH/RS, 2010. p. 213-229.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 20 (2), jul-dez 1995.

# Iniciação à docência:

Uma análise da produção bibliográfica do subprojeto História PIBID/UFRGS (2014 – 2018)

Por Lidiane Malaguês Korpalski<sup>1</sup>

## Resumo

A presente comunicação pretende apresentar e analisar as produções bibliográficas realizadas pelos integrantes do subprojeto História PIBID/UFRGS entre os anos de 2014 e 2018 com o objetivo de dialogar com as experiências vividas em sala de aula, de aproximar o leitor do que está sendo construído e pensado pelos pibidianos durante o período analisado.

Palavras-chave: produção bibliográfica, PIBID, Ensino de História, iniciação à docência

## Abstract

This paper intends to present and analyze the bibliographic productions made by the members of the PIBID / UFRGS History subproject between the years 2014 and 2018 in order to dialogue with the experiences lived in the classroom, to bring the reader closer to what is being constructed and thought by the pibidians during the analyzed period.

Keywords: bibliographical production, PIBID, History Teaching, teaching initiation

## Introdução

O subprojeto História PIBID/UFRGS faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa de políticas públicas voltado para Iniciação à docência. Com o propósito de promover uma aproximação dos estudantes de licenciatura com as experiências e práticas docentes, o programa aproxima conhecimento acadêmico e ambiente escolar e promove um espaço de construção de saberes, onde, conforme Teixeira e Pacievitch (2016) diferentes atores sociais dialogam sobre os conhecimentos adquiridos em suas respectivas áreas de atuação. Esse espaço de diálogo propicia a construção de um dos objetivos do PIBID: aproximar teoria e prática. O contato e interação proporcionado pelo PIBID entre escola, universidade, alunos, pibidianos, professores universitários e professores da escola básica constrói um ambiente que faz refletir e questionar, auxiliando no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e de uma formação docente mais próxima da realidade escolar.

<sup>1</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) abriga o Pibid desde suas primeiras iniciativas e, atualmente, desenvolve o projeto 2014-2018. O subprojeto da Licenciatura em História tem como principal característica a união de professores de dois departamentos diferentes: o Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (DEC/ Faced) e o Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (DH/IFCH). Tal estrutura reflete a intenção de aproximar docentes que, embora em unidades acadêmicas separadas, contribuem igualmente para a formação dos futuros professores de História. Ao mesmo tempo, a união orienta a forma como o subprojeto está organizado: o referencial teórico-metodológico está em constante construção e questionamento e cada grupo de bolsistas constrói de forma autônoma suas linhas de ação e de reflexão. (PACIEVITCH; TEIXEIRA, 2016, pp.144)

A síntese da apresentação das produções bibliográficas foi realizada a partir do estudo e organização dos dados presentes nos relatórios anuais das atividades do subprojeto História PIBID/UFRGS, entre os anos de 2014 e 2018, como: informações sobre a quantidade de trabalhos realizados, tipo de produção (relato, artigo ou resumo acadêmico), autoria e os principais temas abordados. Já a análise dos temas e referenciais bibliográficos utilizados foi produzida a partir de uma leitura analítica de todas essas produções bibliográficas contabilizadas: a divisão dos temas principais (Figura 1) levou em consideração o fato de que todos os assuntos abordados estão conectados, escolhendo para a divisão o tema central de cada texto. Além disso, optei pelo enfoque nos questionamentos que são suscitados a partir das experiências com novas abordagens e métodos para trabalhar com o saber histórico no ensino e não tanto nos conteúdos em si até por estarem todos relacionados com as temáticas das atividades principais do subprojeto: relações de poder (principalmente de gênero e étnico-raciais), ensino de História (principalmente de instrumentos de aprendizagem, novas práticas pedagógicas e interdisciplinaridade) e memoriais escolares. Os referenciais bibliográficos (Figura 3) tratados nessa comunicação foram escolhidos a partir de sua recorrência nos trabalhos dos pibidianos e também pelos conceitos que estão sendo abordados. Dessa forma, as divisões das sínteses apresentadas, seguiram o propósito de aproximar o leitor do que está sendo construído e pensado pelos pibidianos, através do diálogo com as experiências demonstradas nos trabalhos realizados durante o período analisado.

# Análise das produções bibliográficas

Entre os anos de 2014 e 2018, foram contabilizadas cinquenta e três produções bibliográficas realizadas pelos pibidianos do subprojeto História (36 resumos acadêmicos, dentre eles 21 de relatos de experiência e 15 de artigos; 15 artigos; 1 relato de experiência e 1 pôster), sendo que dez artigos foram publicados em revista (Figura 1) e os demais trabalhos foram apresentados em seminários e eventos acadêmicos: Salão de Ensino da UFRGS, XX Jornada de História e Educação (FURG), XXI Jornada de História e Educação (UFRGS/UCS), XX Jornada do GT de Ensino de História da ANPUH/RS, Seminário institucional do PIBID/UFRGS, Seminário de Verão.

Figura 1 - Artigos publicados em revista

| TÍTULO                                                                                                                                 | AUTORIA                                                                      | PUBLICAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                | ANO  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 68 foi bala': memórias da resistência Juliana à Ditadura                                                                               | Bárbara LAUXEN; Gabriel truccolo de LIMA; Lucas Porto AZEVEDO; Larissa GRISA | XX Jornada de Ensino de História e Educação: 20 Anos de Pesquisa em Ensino de História, 2014, Rio Grande. Caderno de Resumos 3 a 6 de novembro de 2014. Universidade Federal do Rio Grande - Furg. Rio Grande: FURG, 2014. v. 1. p. 71-72 | 2014 |
| A docência em regime de colaboração: possibilidades e aprendizados                                                                     | Fernando SEFFNER; Caroline PACIEVITCH; Francielle LUVISON                    | Seminário Internacional Prodocência UFRGS / Colóquio Nacional Pibid Ufrgs / X Seminário Institucional do Pibid Ufrgs                                                                                                                      | 2014 |
| Docências compartilhadas e formação dos professores no PIBID História/UFRGS.                                                           | Marcos Brum da SILVA; Otávio Klein TRAVI; Marcelo BAHNIS; Cassiano FRAGA     | Seminário Internacional Prodocência UFRGS / Colóquio Nacional Pibid Ufrgs / X Seminário Institucional do Pibid Ufrgs                                                                                                                      | 2014 |
| Pensando outras perspectivas de história e a diversidade cultural através do brinquedo e das brincadeiras em diferentes espaços-tempos | André GUIMARÃES; Leonardo EGGRES; Roberta MELO; Carla MEINERZ                | In: Identidade! São Leopoldo, v.20, n.1, p.38-50, 2015                                                                                                                                                                                    | 2015 |

|                                                                                                                                                                  |                                                                      |                                                                                                                                                                                                      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Documentos Escolares: Organização e usos pedagógicos (um exercício no acervo do CAp/UFRGS)                                                                       | Alejandro ROMERO; Benito SCHMIDT; Carlos JARENKOW                    | In: Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 7, p. 79, 2015                                                                                   | 2015 |
| Música Negra como Resistência: África, Brasil e Estados Unidos                                                                                                   | Bruno OLIVEIRA, Ribeiro; SANTOS, Davidos; LIMA, Gabriel Truccolo de. | XXI Jornada de Ensino de História e Educação, 2015, Caxias do Sul. XXI Jornada de Ensino de História e Educação, 2015. v. 2. p. 749-768                                                              | 2015 |
| Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC                                                                                  | Igor S. TEIXEIRA; Nilton Mullet PEREIRA                              | In: Diálogos v. 20 n. 3 (2016), 16-29                                                                                                                                                                | 2016 |
| Coordenação de área no PIBID – Subprojeto História UFRGS: duplos caminhos na formação docente                                                                    | Caroline PACIEVITCH; Igor TEIXEIRA                                   | In: COSTELLA, R. Z.; HOFSTAETTER, A; STURM, I. N. e UBERTI, L. (Orgs). Percursos da prática de sala de aula. São Leopoldo: Oikos, 2016. pp. 143-154                                                  | 2016 |
| Nacirema – América: Impactos do PIBID na formação continuada de docentes e licenciandos a partir de trabalho na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro/Porto Alegre | Franciele LUVISON; Otávio Klein TRAVI                                | In: COSTELLA, R. Z.; HOFSTAETTER, A; STURM, I. N. e UBERTI, L. (Orgs). Percursos da prática de sala de aula. São Leopoldo: Oikos, 2016. pp. 155-164                                                  | 2016 |
| Políticas Higienistas e o caso da Colônia Africana de Porto Alegre: o ensino de história pela análise de fontes no subprojeto História do PIBID-UFRGS            | Guilherme Lauterbach PALERMO; Manuela Perondi PALVONI                | In: PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência / Organizadoras Andrea Hofstaetter, Luciane Uberti e Roselane Zordan Costella. – São Leopoldo: Oikos, 2017 | 2017 |

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados retirados dos relatórios anuais do subprojeto História PIBID/UFRGS

O eixo temático principal (Figura 2) é composto por assuntos que foram recorrentes nas 53 produções bibliográficas. Esses temas foram construídos a partir das discussões e reuniões realizadas pelo subprojeto História PI-

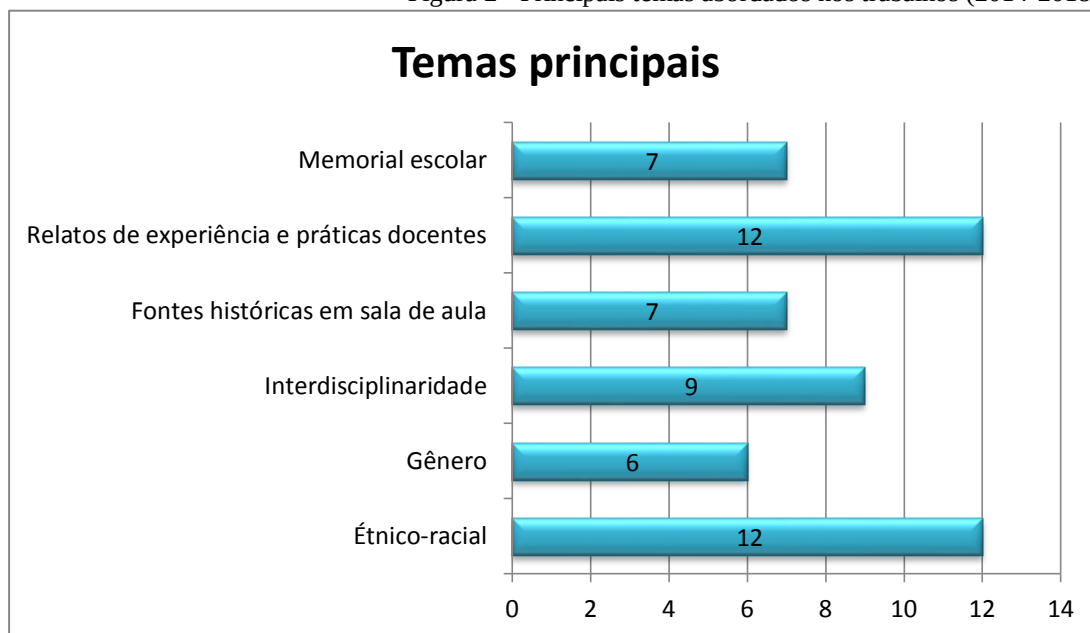
BID/UFRGS e pelo ambiente em que estão inseridos os pibidianos<sup>2</sup>. As escolas Júlio de Castilhos e Colégio de Aplicação, por exemplo, suscitaram aos bolsistas ideias de trabalhar com a História do próprio ambiente escolar com o objetivo de tentar aproximar os alunos da História a partir dessa memória escolar. Outro tema recorrente foi a narrativa das experiências dos bolsistas em sala de aula, das práticas pedagógicas adotadas, como por exemplo, a utilização de músicas, filmes, pesquisa de opinião sempre com a intenção de aproximação com os alunos e também com a rotina escolar. Esses relatos demonstram as práticas docentes adotadas e quais questionamentos surgiram a partir dessas vivências nas salas de aula.

Uma prática bastante utilizada e pensada pelos pibidianos tratou-se da utilização de fontes históricas em sala de aula. Não mais vistas como símbolos da “verdade histórica”, as fontes estão sendo trabalhadas de forma com que os alunos aprendam a questionar e ver a História de uma forma mais crítica. Ao utilizar fontes históricas nas aulas, os pibidianos pretendem aumentar a capacidade de compreensão do assunto tratado, além de um maior envolvimento por parte dos alunos com o que está sendo ensinado. Os eixos temáticos envolvendo questões étnico-raciais e de gênero são reflexos da realidade social e buscam não apenas a construção de um respeito à diversidade cultural, e sim, também uma aproximação dos problemas vivenciados pelos alunos no próprio ambiente escolar. A desconstrução de preconceitos e discriminações pode ser vista com uma das obrigações sociais da História e parece estar bastante presente nos questionamentos e experiências dos pibidianos. A abordagem em forma de oficinas realizadas pelos bolsistas permitiram um engajamento e envolvimento dos alunos, que, passaram a refletir e questionar sobre gênero e sexualidade a partir de suas próprias experiências e dos colegas. Essas atividades trouxeram vivências enriquecedoras aos questionamentos sobre como tratar gênero e sexualidade na escola e em que medida o ensino de História pode oferecer uma maior compreensão dessas relações de poder. O recurso à interdisciplinaridade foi bastante refletido pelos bolsistas e trouxe um enriquecimento maior aos métodos utilizados por eles em suas aulas e em suas relações com os alunos. Apesar dessa divisão da temática principal é importante ressaltar que esses temas estão conectados nos trabalhos analisados e aparecem lado a lado: interdisciplinaridade e uso de fontes em sala de aula, gênero ou questões étnico-raciais sendo abordados a partir de novas práticas docentes como o uso de brinquedos e música, memorial escolar e uso de fontes históricas. Essa conexão

<sup>2</sup> Os integrantes do subprojeto História PIBID/UFRGS dividem-se em quatro escolas: Escola Estadual Técnica Irmão Pedro, Escola Estadual Coronel Affonso Emílio Massot, Colégio Estadual Júlio de Castilhos e Colégio de Aplicação da UFRGS.

evidencia o caráter dos saberes que estão sendo produzidos pelo subprojeto História.

Figura 2 - Principais temas abordados nos trabalhos (2014-2018)



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados retirados dos relatórios anuais do subprojeto História PIBID/UFRGS

A leitura dos trabalhos dos pibidianos revela questões recorrentes que são relevantes para entendermos ao menos uma parte do caminho trilhado por eles nessas experiências de iniciação à docência: questionamentos sobre os livros didáticos, sobre como ver os alunos e a maneira de interagir com eles, sobre o saber histórico e a aprendizagem. Questões que se aproximam da produção acadêmica ao lidar com perspectivas históricas que ainda não estão presentes nos livros didáticos ou não da forma de deveriam, como por exemplo, o protagonismo dos negros e indígenas na História, a importância de se trabalhar com a história da sexualidade e relações de poder na escola, a história dos países latino-americanos, a potencialidade do lúdico na aprendizagem e também a importância de ensinar o método da História para que se possa realmente ensinar História.

Pretendo agora aprofundar a leitura dos temas principais a partir de uma abordagem conjunta, escolhendo alguns trabalhos do subprojeto História como referência. O trabalho intitulado *Música Negra como Resistência: África, Brasil e Estados Unidos* reflete sobre a experiência de uma abordagem em sala de aula que foge do viés econômico representado nos livros didáticos a partir do uso de fontes musicais:



A criação artística estimula a compreensão das condições sociais e a busca para transformá-las. (...) Compreender como a música pode ser tornar referência diária de uma população marginalizada estava como plano central dos debates e do entendimento das composições musicais como fontes históricas. O ensino de história abre grandes fronteiras para se pensar e analisar populações fora do eixo de poder político. Assim, o trabalho com fontes musicais nos possibilita conhecer as áreas marginalizadas da sociedade e, até mesmo, conhecermos as rotinas dos grupos citados nas composições. (OLIVEIRA; SANTOS; LIMA, pp. 10)

Além disso, o objetivo principal do artigo foi destacar o protagonismo negro e buscou dar voz aos próprios atores sociais envolvidos nos conteúdos trabalhos com os alunos, como por exemplo, a apresentação de algumas músicas de José Schwartz (músico e militante Movimentos de libertação em Guiné-Bissau) e outros artistas:

Letras como essa, mostradas aos alunos, servem de fermento ao diálogo professor/estudante. Na composição pode-se trabalhar o tema da violência do colonizador, da dor e da tristeza dos colonizados expressos em canção. Em outras letras é possível deixar demonstrar o desejo de libertação, de resistir e expulsar os colonizadores e da esperança em se construir um país e uma vida melhor. (...) Além de apresentarem os anseios dos homens e mulheres que foram agentes na independência de seus países as músicas causavam um bom estranhamento. Os alunos podiam ouvir e interagir com ritmos musicais aos quais não estão acostumados e com uma língua diferente. (OLIVEIRA; SANTOS; LIMA, pp. 6)

O artigo intitulado *Pensando outras perspectivas de História e a diversidade cultural a partir do brinquedo e das brincadeiras em diferentes espaços-tempos*, relata a experiência de trabalhar com os “jogos e as brincadeiras para tratar das histórias e culturas indígenas e a africanas, reconhecendo o potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola” (GUIMARÃES; EGGRES; MELO; MEINERZ, 2015, P. 38).

A capacidade da ludicidade para estimular a aprendizagem atrai os alunos através da conexão de fazer o que os sujeitos históricos faziam. A brincadeira está presente em todas as sociedades e por isso tem o poder de conectar pessoas de diferentes espaços-tempos, diminuindo assim a distância entre os alunos e os povos indígenas e negros:

O desafio de destacar as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras na prática docente pode ser pensado através de alternativas didáticas capazes de desenvolver o diálogo entre o educador e o educando. Nesse sentido, os brinquedos possibilitam o processo de tradução e apropriação das diferentes culturas abordadas na oficina, mos-

trando-se fundamentais para pensarmos o quão somos dotados de sentidos e significações, não necessariamente universais. (GUIMARÃES; EGGRES; MELO; MEINERZ, 2015, pp. 44)

O artigo intitulado *Políticas Higienistas e o caso da Colônia Africana de Porto Alegre: o ensino de história pela análise de fontes no subprojeto História do PIBID-UFRGS*, reflete sobre a experiência de dar aulas sobre a cidade de Porto Alegre e a história dos povos negros com a utilização de diferentes fontes históricas (recorte de jornal, mapas, leis, testemunhos, pesquisas acadêmicas, fotos e glossários).

Ensinar História no Ensino Médio perpassa a compreensão e a problematização de temas essenciais para a cidadania. Portanto, é trabalho da disciplina de História fornecer condições para que os jovens possam refletir criticamente sobre suas experiências, e para identificarem as relações de outros sujeitos, ao longo do tempo, de lugares e de culturas diversas. (PALERMO; PAVONI, 2017, pp. 165)

Ao utilizar documentos históricos como recortes de jornal, testemunhos ou fotos nas aulas suscita o interesse dos alunos através da empatia e sustenta uma conexão a partir da construção de um conhecimento mais profundo de como a História era “sentida” pelos sujeitos que estavam passando por aqueles momentos históricos.

Com essa atividade, foi possível perceber muitos/as alunos/as se enxergando dentro do processo histórico estudado. E ao se enxergarem, foi possível que estimulassem as relações de tramas que ligam o passado com o presente, na perspectiva do vínculo de responsabilidade com nossas trajetórias de vida, principalmente no que se refere aos privilégios de ser branco e homem na sociedade brasileira, esses que foram e são mantidos pela exploração de classes sociais e racismo. (PALERMO; PAVONI, 2017, pp. 165)

Algo bastante comum nos trabalhos é o posicionamento de indagar-se sobre a natureza do próprio ambiente escolar, tanto como espaço de socialização importante, quanto de construção de memórias e discursos próprios. A visão da escola como espaço vivo, que possibilita a ação transformadora:

É na escola que crianças e jovens passam grande parte de seu cotidiano, experimentando relações de socialização e de sociabilidade marcadas pelos tensionamentos das sociedades em que se desenvolvem como sujeitos históricos. Por isso, a escola é um espaço rico de desnaturalização e problematização de práticas culturais que apontam para o preconceito, a discriminação e a intolerância. (GUIMARÃES; EGGRES; MELO; MEINERZ, 2015, pp. 41)

Ou também como um espaço de reflexões sobre as relações estabelecidas no tempo e com o tempo, evidente no trabalho do pibidiano Carlos Barzotto sobre memorial escolar na Escola Júlio de Castilhos, intitulado “*Óbvio que antes era melhor*”: *a Escola Estadual Júlio de Castilhos e o Peso da Memória*, onde um determinado “passado escolar” possuía uma aura gloriosa e alimentava memórias negativas sobre a escola no presente, influenciando a relação entre passado, presente e futuro vivenciada pelos alunos.

Constituindo suas próprias práticas e discursos com base em práticas e discursos que o formaram, o ambiente escolar produz memórias, que posteriormente poderão ser interpretadas por quem quiser lhes dar significado. (...) Além disso, é importante ressaltar também que não só a instituição e o corpo docente da escola que são significativos para pensarmos as histórias e memórias da escola. Escolano (2017) e Gonçalves (2009) evidenciam a potência que tem crescido em pensar uma cultura escolar em que as práticas e discursos dos alunos e alunas também estão presentes, uma vez que eles (res)significam esse ambiente. (BARZOTTO, 2017, pp. 3)

Outro trabalho semelhantes “*68 foi bala*”: *memórias da resistência Juliana à Ditadura* relatou uma atividade interdisciplinar entre as disciplinas de História e Português para trabalhar com a memória da Escola Júlio de Castilhos, porém, com a idéia de revitalizar essa memória. Já o artigo *Documentos escolares: organização e usos pedagógicos (um exercício no acervo do CAP/UFRGS)* relatou a experiência de trabalhar com a memória escolar como uma forma de auxiliar a aprendizagem por inserir o aluno na narrativa histórica.

Obviamente o uso de documentos nas aulas de História não é nenhuma novidade, servindo esses, por vezes, como mera ilustração ou “prova da verdade” de determinadas análises, e, nos melhores casos, como material provocador de reflexões e debates. Porém, queremos insistir na potencialidade do uso pedagógico de documentos escolares, seguidamente menos “monumentais” que uma Carta de Pero Vaz de Caminha ou uma notícia de jornal sobre a Segunda Guerra Mundial, só para citar alguns exemplos frequentes nos livros didáticos, mas certamente ricos por dizerem respeito ao próprio espaço escolar onde transita o discente. (ROMERO; SCHMIDT; JARENKOW, 2014, pp. 4)

Além disso, demonstrou alguns questionamentos sobre a utilização de documentos históricos em sala de aula, como também, uma possível importância deles enquanto instrumentos para uma aproximação dos alunos com não somente com a História, mas também com o seu método.

É preciso, acreditamos, que o documento utilizado em sala de aula não sirva para reforçar o status de verdade da aula expositiva do professor, mas sim para promover interrogações, questionamentos sobre as condições de produção do

artefato em questão e do próprio conhecimento histórico. Isto é, problematizar as circunstâncias políticas, econômicas, sociais e culturais de surgimento, preservação e utilização dos “vestígios do passado”, lançar questões aos documentos e promover o entendimento de que esses por si mesmos não dizem nada “em absoluto”, só se tornando fontes quando interrogamos desde o presente. (ROMERO; SCHMIDT; JARENKOW, 2014, pp. 6)

Os pensamentos dos pibidianos sobre a importância da docência compartilhada evidencia que compartilhar experiências enriquece o ensino:

A docência compartilhada não é a divisão de tempo de aula entre dois ou mais bolsistas, muito menos a complementação de pontos e fatores nas argumentações de colegas. Ela é, para nós, a construção em conjunto de uma proposta disciplinar pedagógica que permeia relações entre as ferramentas teóricas do conhecimento e a aplicação de oficinas, buscar outras formas de intervenções didáticas, críticas ações de colegas, etc. . (PALERMO; PAVONI, 2017, pp. 166)

Apesar das experiências com as oficinas de gênero estarem presentes apenas em forma de resumo nos relatórios analisados e, por isso, não sendo possível aprofundar esse tema, é preciso destacar sua importância enquanto uma relação de poder presente nas escolas:

Assim, acreditamos que a importância de falarmos abertamente dessa temática em sala de aula é nítida à medida que esta representa o pleno exercício da cidadania para o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, e que historicizar e problematizar gênero e sexualidade, é potente para a corrosão das violências e desigualdades baseadas nesses marcadores sociais. Portanto, essa oficina tem como objetivo questionar, desconstruir e desnaturalizar o machismo e a lgtfobia existentes e estruturantes em e de nossa sociedade, o que passa necessariamente, como já citado, por historicizar essas relações. (Trecho do relato da oficina de gênero na Escola Estadual Coronel Affonso Emílio Massot, pp. 2-3)

As relações entre a academia e a escola ou entre pesquisa e ensino estão presentes em muitos trabalhos dos pibidianos, demonstrando a necessidade de formas cada vez mais integradas de teoria e prática para a formação docente.

Pesquisar para criar aulas. Essa foi a base de toda a prática. Ainda que em formação, mas não menos professores, a experiência em aula serve para reforçar o estudante que ainda engatinha na carreira enquanto compartilha sua carga intelectual, ainda fresca da universidade, com os discentes e docentes da escola. Nesse trato, comunidade escolar e comunidade acadêmica encontram-se, divergem, trilham novos caminhos e constroem, mesmo que ainda

incipiente, diferentes tarefas no ensino de história. (OLIVEIRA; SANTOS; LIMA, pp. 18)

A partir disso os pibidianos decidiram relacionar os conceitos de imperialismo clássico e o atual imperialismo global com a ajuda da participação dos alunos: No trabalho *Relato de prática: falando sobre imperialismos em uma sala de aula do Colégio Júlio de Castilhos*, dos alunos Bruno Pereira e Carlos Barzotto a questão da distância entre alunos e a História se torna evidente:

Em primeiro lugar, percebemos que eles e elas – assim como a maioria das outras turmas – sentiam-se desmotivados/as com o ensino de História. Em um dado momento de uma aula, por exemplo, uma aluna suspirou ao saber que o conteúdo curricular de Grécia Antiga acabara e disse: “finalmente estamos avançando no tempo...”. A partir dessa frase e do restante das atitudes dos/das alunos/as, nos parece que eles/as se sentem demasiadamente afastados/as da disciplina histórica, no aguardo de que o estudo chegue enfim até eles. Não queremos dizer com isso que a turma 12E – ou que as outras turmas da escola – não gostem de estudar História ou da aula ministrada, e sim que não se sentem parte da narrativa criada por ela. (PEREIRA; BARZOTTO, pp. 3)

## Análise dos referenciais teóricos e conceitos utilizados nas produções bibliográficas

Além dos referenciais teóricos mais utilizados (Figura 3), gostaria de destacar outros que foram importantes para os conceitos tratados pelos pibidianos: Frantz Fanon e Maria Bergamaschi para os temas étnico-raciais; e Joan Scott, Michele Perrot e Guacira Lopes Louro para as questões de gênero.

Identifiquei alguns trechos para exemplificar três aspectos importantes e que são recorrentes nos trabalhos dos pibidianos. Em primeiro lugar, o reconhecimento das relações de poder no ambiente escolar:

Voltando-me no ambiente escolar, me parece interessante pensar que a formação de alunos e alunas também é constituída por essas memórias – tanto as internas quanto as externas da instituição. Essa constituição é, além disso, permeada por relações de poder, que buscam determinar o que é e que não é verdade sobre a instituição, e o que deve e o que não deve ser lembrado, podendo ser vistas, inclusive, como relações de saber-poder (FOUCAULT, 1988). (BARZOTTO, Carlos, 2017, pp. 6)

Em segundo, a importância da docência compartilhada:

Quando Thompson (1981, p.56) reflete sobre como se constrói conhecimento histórico, esclarece que investigamos o passado ao mesmo tempo em que estamos imersos nele. Nestas páginas, analisamos fatos que vivenciamos, mas isso não significa que abandonamos o desejo de explicar e de compreender. A impossibilidade de separar teoria e prática ficou muito clara para nós. Também se evidencia a dificuldade em promover oportunidades de formação de professores que proporcionem conjugar historiografia, ciências da educação e didática específica, que são estudadas de uma forma separada dentro da Universidade. (SEFFNER; PACIEVITCH; LUVISON, 2014, pp. 5-6)

Em terceiro, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito:

De acordo com Dayrell compreendemos os jovens que chegam à escola como sujeitos socioculturais, os quais, enquanto indivíduos, possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios. Ao procurarmos superar uma visão estereotipada e homogeneizante de aluno, buscamos passar essa mesma visão para as crianças, através dos brinquedos e suas historicidades. (GUIMARÃES; EGGRES; MELO; MEINERZ, 2015, pp. 43-44)

Figura 3 - Referenciais teóricos mais utilizados nos trabalhos

| REFERÊNCIAS        | EIXOS TEMÁTICOS EM QUE FORAM APLICADAS                          | QUANTIDADE |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------|------------|
| Aníbal Quijano     | Étnico-racial; relato de experiência                            | 3          |
| Ana Maria Monteiro | Memorial escolar; relato de experiência                         | 3          |
| Carla Meinerz      | Relato de experiência; étnico-racial                            | 2          |
| Carmem Gil         | Memorial escolar; relato de experiência; Étnico-racial          | 3          |
| Carmem Anhorn      | Memorial escolar; relato de experiência                         | 2          |
| Cora S. Copstein   | Memorial escolar; relato de experiência                         | 2          |
| E. P. Thompson     | Relato de experiência                                           | 2          |
| Jacques Le Goff    | Fontes históricas; interdisciplinaridade                        | 2          |
| Juarez Dayrell     | Étnico-racial; relato de experiência                            | 2          |
| Fernando Seffner   | Fontes históricas; interdisciplinaridade; relato de experiência | 3          |
| Michel Foucault    | Memorial escolar; interdisciplinaridade; fontes históricas      | 3          |

|                       |                                              |   |
|-----------------------|----------------------------------------------|---|
| Nilton Mullet Pereira | Memorial escolar; interdisciplinaridade      | 2 |
| Walter Benjamin       | Interdisciplinaridade; relato de experiência | 2 |

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados retirados dos relatórios anuais do subprojeto História PIBID/UFRGS

## Considerações finais

A partir da análise da produção bibliográfica realizada pelos integrantes do subprojeto História PIBID/UFRGS, entre os anos de 2014 e 2018, foi possível refletir sobre as experiências vividas pelos pibidianos em sala de aula. Os artigos e relatos de experiência demonstram os questionamentos que surgem nesse início de docência, onde a realidade de ser professor (a) finalmente se faz presente. Além disso, foi possível pensar a trajetória da prática docente numa conjuntura maior utilizando como referência as considerações sobre a problemática do ensino de história no Brasil na década de 90, da professora Elza Nadai.

Sendo assim, usando o texto da professora Elza Nadai, supramencionado como referência, foi possível fazer uma leitura dos textos dos pibidianos, durante os quatro anos analisados, sob uma perspectiva de análise da trajetória do ensino de história nas últimas décadas no país, visando perceber se as problemáticas da década de 90, apresentadas pela autora, na relação ensino de história x pesquisa ainda subsistem nas práticas docentes atuais.

Com base na perspectiva exposta acima, escolhi trechos dos trabalhos dos pibidianos em que fosse possível observar algumas das problemáticas apresentadas por Nadai: a) existência de um saber escolar que possui lógica própria e se relaciona com um ou vários poderes (partido, estado, igreja) e que influenciam na definição dos objetivos e o conteúdo do ensino nas escolas; b) a constatação de que “ensinar História é também ensinar o seu método” e por isso a necessidade de “ensinar a pensar (refletir) historicamente” ao invés ensinar somente conteúdos; c) a “superação da dicotomia ensino e pesquisa”; d) “viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos”. (NADAI, 1993, pp. 159-160)

Tendo em vista essas problemáticas e a análise realizada dos trabalhos dos pibidianos foi possível verificar que as atividades do subprojeto História PIBID/UFRGS dão continuidade no processo de supressão das problemá-

ticas apresentadas pela autora mencionada, na medida em que depreendi da leitura dos relatórios que serviram como amostragem que há empenho dos alunos-docentes em abordar metodologias e didáticas que visem a superar os desafios do ensino de História no Brasil.

## Referências Bibliográficas

COSTA, Gabriel; BAHLIS, Marcelo. **Você e o museu: objetos, história e memória.** Artigo submetido para publicação nos anais da XX Jornada do GT de Ensino de História da AN-PUH/RS, 2014.

DE LIMA, Gabriel T.; LAUXEN, B. J. ; AZEVEDO, L. P. ; GRISA, L. . '68 FOI BALA': MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA JULIANA À DITADURA. In: **XX Jornada de Ensino de História e Educação: 20 Anos de Pesquisa em Ensino de História**, 2014, Rio Grande. Caderno de Resumos 3 a 6 de novembro de 2014. Universidade Federal do Rio Grande - Furg. Rio Grande: FURG, 2014. v. 1. p. 71-72.

GUIMARÃES, André; EGGRES, Leonardo; MELO, Roberta; MEINERZ, Carla. **Pensando outras perspectivas de história e a diversidade cultural através do brinquedo e das brincadeiras em diferentes espaços-tempos.** Identidade! São Leopoldo, v.20, n.1, p.38-50, jan./jun. 2015.

LUVISON, F. e TRAVI, O. K. “Nacirema – América: Impactos do PIBID na formação continuada de docentes e licenciandos a partir de trabalho na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro/Porto Alegre”. In: COSTELLA, R. Z.; HOFSTAETTER, A; STURM, I. N. e UBERTI, L. (Orgs). **Percursos da prática de sala de aula.** São Leopoldo: Oikos, 2016. pp. 155-164.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História:** São Paulo, v.13, nº 25//26, pp. 143-162, set. 92/ agos. 93.

OLIVEIRA, B. R.; SANTOS, D.; LIMA, G. T. Música Negra como Resistência: África, Brasil e Estados Unidos. In: **XXI Jornada de Ensino de História e Educação, 2015, Caxias do Sul. XXI Jornada de Ensino de História e Educação**, 2015. v. 2. p. 749-768.

PACIEVITCH, C. e TEIXEIRA, I. S. “Coordenação de área no PIBID – Subprojeto História UFRGS: duplos caminhos na formação docente”. In: COSTELLA, R. Z; HOFSTAETTER,



A; STURM, I. N. e UBERTI, L. (Orgs). Percursos da prática de sala de aula. São Leopoldo: Oikos, 2016. pp. 143-154.

PALERMO, G. L.; PAVONI, M. P. . PIBID - História: Políticas Higienistas e o caso da Colônia Africana de Porto Alegre. O ensino de história pela análise de fontes. In: **PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência** / Organizadoras Andrea Hofstaetter, Luciane Uberti e Roselane Zordan Costella. – São Leopoldo: Oikos, 2017.

ROMERO, A.; SCHMIDT, B. B.; JARENKOW, C.; BUCHOLZ, J. P.. Documentos Escolares: organização e usos pedagógicos (um exercício no acervo do Cap/UFRGS). **Aedos**: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 7, p. 79, 2015.

SEFFNER, Fernando; TRAVI, Otávio Klein; FRAGA, Cassiano. **Política, História, Ídolos e Cultura Escolar**: Opiniões de estudantes da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro – Porto Alegre. Artigo submetido e apresentado na XX Jornada do GT de Ensino de História da ANPUH/RS, 2014.

TEIXEIRA, Igor S.; PEREIRA, Nilton Mullet. “Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. In: **Diálogos** v. 20 n. 3 (2016), 16-29, 2016.

# Relatos

revista do  
LHISTE

# A reflexão da prática docente a partir da experiência junto ao PIBID

Por Leonardo Severo de Lara<sup>1</sup>

O presente relato busca refletir sobre a minha prática docente a partir da experiência junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Trajetória que se iniciou no ano de 2015, junto às turmas de 3º anos do ensino médio, disciplinas de História e Sociologia. Para além da reflexão sobre minha prática, a experiência junto ao Pibid e da docência compartilhada, possibilitou buscar estabelecer um diálogo entre esta prática e a teoria, a práxis pedagógica na lição de Paulo Freire. De igual maneira, promoveu a reflexão quanto ao diálogo de saberes, entre professor, estudantes da universidade e da escola básica. Com o objetivo de pensar estas questões a partir da minha prática docente, utilizo como mote duas atividades desenvolvidas com os alunos, que permitiram justamente estabelecer o diálogo entre a prática e a teoria, com respeito aos saberes dos educandos.

Minha participação junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto História, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciou-se no ano de 2015, na figura de professor-supervisor junto ao Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, com turmas de 3º anos do ensino médio, disciplinas de História e Sociologia. A partir desta participação foi possível, principalmente, refletir sobre a minha prática docente, na medida em que os projetos e atividades desenvolvidas foram construídas através da interação com os estudantes da UFRGS. Ao longo deste relato procurarei demonstrar como a prática da docência compartilhada exigiu a reflexão constante daquilo que gostaríamos de desenvolver junto aos alunos do colégio, bem como problematizar a própria produção do conhecimento. Como mote para esta análise, tomarei duas atividades desenvolvidas em conjunto com o Pibid na escola, um trabalho sobre a Colônia Africana de Porto Alegre, região que pertencia ao 3º distrito da cidade, próximo ao centro da capital gaúcha, ao final do século XIX e início do século XX, e uma Oficina Gênero, que, pelo próprio nome, buscou problematizar as relações de gênero na nossa sociedade, nos seus aspectos históricos e sociais.

A fim de explanar as questões supracitadas, há que se pensar a relação entre a teoria, nosso conhecimento, com a prática pedagógica, relação esta apresentada por Paulo Freire como práxis pedagógica, que para o autor

<sup>1</sup> Professor de História da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

significa o agir e refletir constante do sujeito, que vai da teoria para a prática, chegando novamente na sua teoria. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire salienta a condição ontológica do ser humano, um ser da práxis. Para ele

[...] os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2005, p. 141).

Escrever este relato é, sobretudo, uma tarefa de distanciamento do objeto de análise, a docência, necessário à sua compreensão, tornando-o conhecido a partir de algo e para algo. Além disso, esta é a primeira vez que, em produção textual, reflito sobre a minha prática docente. Daí, acredito, decorre a importância do Pibid na minha formação continuada de professor. Poucas vezes paramos para refletir nossa prática dentro das escolas, e, quando refletimos, muitas vezes, carece de referenciais teóricos. Problematicar ação e reflexão nas escolas, contudo, deve se dar de maneira conjunta, onde haja diálogo entre elas. É o que Freire denomina como dialogicidade, sendo esta essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005, p. 89). O autor ainda adverte que, ao se problematizar ação e reflexão, de maneira isolada, buscando uma em detrimento da outra, recair-se-á em verbalismo ou ativismo.

Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. [...] Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 2005, p. 90).

A docência compartilhada, possível a partir da participação junto ao Pibid, exige este diálogo entre teoria e prática, que vai da interação entre o professor-supervisor e estudantes da universidade, bem como destes com os alunos. Pensemos um pouco sobre isso.

Da minha experiência junto o Pibid com os estudantes da universidade, sempre buscamos trazer debates possibilitados pela academia, a fim de oferecer aos alunos questões teóricas daquele meio para reflexão. O conhecimento da academia, contudo, não tem aplicabilidade imediata na sala de aula das escolas, pois, na lição de Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47). De igual maneira, acredito termos um espaço grande de distanciamento entre a universidade e a escola, sobretudo a pública, a qual leciono e

acredito. Também penso que o Pibid é um dos poucos programas que busca o encurtamento deste espaço, sendo um programa essencial para a formação do aluno-professor.

É preciso entendermos que a sala de aula da escola é um universo diverso, com aptidões, capacidades e dificuldades distintas. Para além da criação de condições para a produção do conhecimento é preciso que estejamos, conforme já destacado, aberto ao diálogo. É o que denomina a filósofa Marcia Tiburi como abertura ao outro. Para ela,

A abertura é própria da mentalidade democrática. Mentalidade que já viveu a experiência da abertura ao outro em função de circunstâncias cognitivas e culturais. A abertura não existe no caso de uma personalidade autoritária, fechada ao outro também por motivos cognitivos e culturais, motivos que incidem na formação da experiência pessoal e coletiva. (TIBURI, 2015, p. 48).

Sem esta abertura, não estamos aptos, portanto, ao diálogo. E se não estamos aptos ao diálogo, como construir uma educação voltada a formação integral do educando?

Aqui cabe também a crítica que Freire faz à concepção “bancária” da educação, de depósito de conteúdos nos alunos e a falta de respeito aos saberes dos educandos. A ideia freireana da concepção “bancária” da educação, onde o professor estaria comprometido apenas com a narração de conteúdos, e que por isto impossibilita o diálogo, não estabelece a troca de saberes e, dessa forma, limita a produção do conhecimento, sendo esta narração “[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 2005, p. 67). Ademais, para o autor,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2005, p. 66)

O trabalho desenvolvido sobre a Colônia Africana de Porto Alegre, acredito demonstrar justamente a antítese desta concepção “bancária” e a falta de respeito aos saberes dos alunos, na medida em que busca apresentar transformações urbanas e sociais na cidade em que vivem os alunos.

A Colônia Africana localizava-se no 3º distrito da Porto Alegre, onde hoje estão localizados os bairros Bom Fim, majoritariamente, Rio Branco, estendendo até partes do Moinhos de Vento, Cidade Baixa e Mont’Serrat. O surgimento desta Colônia Africana remonta ao período da Primeira República do Brasil (1889 – 1930), num momento pós-abolicionismo (que não supera o racismo estrutural) e em que a capital gaúcha, em sua região central principalmente, passava por modernizações e transformações ur-

banas, assim como o país. Além disso, traz consigo a ideia de “higienização”, não do ponto de vista da saúde pública e saneamento, mas na questão social, como medida de remoção de parcela indesejada de habitantes de determinada região com o intuito de “limpar” a área, atendendo, obviamente, aos interesses mercadológicos e especulativos. Ao longo do trabalho foi possível também perceber como a região da Colônia Africana passou pelos mesmos processos de higienização social, dando origem aos bairros citados.

Para além de compreender estes processos de higienização social em Porto Alegre, o trabalho permitiu a mim e aos alunos perceber que os processos históricos não são algo distante da nossa realidade, e se perpetuam no espaço e no tempo. Ora, tais processos não se limitaram à região indicada, operando em outras áreas e cotidianamente na realidade dos alunos. Daí a importância, que Freire saliente, do respeito aos saberes dos educandos. O trabalho, portanto, alinha-se a questionamentos importantes que o autor nos traz:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

Com o uso de documentos que demonstram estas transformações na cidade, instiga-se os alunos a pensar a sua realidade, de sua cidade e, mais importante ainda, conduz-nos, professor e alunos, a tornarem-se constantes pesquisadores. Aqui, mais uma vez, a práxis pedagógica se faz presente, e o diálogo entre ação e reflexão possibilita a investigação, a transformação e a educação.

Outro projeto desenvolvido na escola em conjunto com os estudantes do Pibid foi a Oficina de Gênero. Problematisando as relações de gênero em nossa sociedade, permitiu explorar vivências dos alunos, homens e mulheres, em oposição à uma normatividade social, seja de classe, gênero, sexualidade ou raça.

A minha participação nesta oficina, idealizada por alunas do Pibid, indubitavelmente impôs uma reflexão quanto à minha prática docente. Pela temática que se propôs a oficina, eu, homem branco, cis, heterossexual, e, portanto, pela minha trajetória individual e minhas experiências pessoais, abordar o tema implicou num reconhecimento do local de privilégio que ocupo na sociedade. A partir da oficina também entrei em contato com o conceito de “local de fala”, que busca romper com a unicidade do dis-

curso, reconhecendo sujeitos e grupos distintos e multiplicidade de vozes. Para Djamila Ribeiro, em sua obra intitulada *O que é lugar de fala?*, a origem do conceito é imprecisa, segundo ela,

[...] este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, consequentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de se colocar contra uma autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 58).

Além disso, o conceito “lugar de fala” implica no questionamento sobre quem possui direito à voz numa sociedade que tem por norma a branquitude, a masculinidade e a heterossexualidade. E, como já mencionado, reconhecer o local que os sujeitos ocupam na sociedade. Isto, contudo, não significa que na minha condição de homem branco, cis e heterossexual não possa adentrar no debate. Ao mesmo tempo, exige que se reconheça o meu “lugar de fala” e principalmente o de meus alunos.

Vale destacar ainda que este conceito, sendo uma ferramenta política importante, pois reconhece a vivência e a trajetória de sujeitos e grupos, não busca, adverte Djamila Ribeiro, restringir a troca de ideias (RIBEIRO, 2017, p. 84). A respeito disto, Jota Mombaça esclarece que

Muito se fala sobre como esse conceito tem sido apropriado de modo a conceber ou não autoridade para falar com base nas posições e marcas políticas que um determinado corpo ocupa num mundo organizado por formas desiguais de distribuição de violências e acessos. O que as críticas que vão por essa via aparentemente não reconhecem é o fato de que há uma política (e uma polícia) de autorização discursiva que antecede a quebra promovida pelos ativismos do local de fala. Quer dizer: não são os ativismos do lugar de fala que instituem o regime de autorização, pelo contrário. Os regimes de autorização discursiva estão instituídos contra estes ativismos [...]. Se o conceito de lugar de fala se converte numa ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas, é porque ele está sendo operado em favor da possibilidade de emergências de vozes historicamente interrompidas. (apud RIBEIRO, 2017, p. 87).

Mais uma vez, a abertura ao outro, ao diálogo, se faz ferramenta importante na produção do conhecimento, ainda mais ao pensar a temática de gênero, considerando minha posição social. A troca de saberes a partir da oficina, professor, estudantes da universidade e da escola básica impõe a reflexão da nossa prática docente, reconhecendo a existência de diferentes lugares de fala, considerando, principalmente, as trajetórias de sujeitos e grupos.

A participação que tive junto ao Pibid permitiu, portanto, questionar a minha prática docente. A experiência de escrever este relato, acima de tudo, buscou aproximar estes

questionamentos com referenciais teóricos, a fim de pensar a relação entre teoria e prática. As atividades desenvolvidas descritas, buscaram, acredito, efetivar a práxis pedagógica, com a reflexão entre teoria e prática, mas, sobretudo, pensar estas de acordo com os saberes dos alunos, suas vivências e trajetórias. O diálogo entre sujeitos e saberes, proporciona a produção do conhecimento, construindo uma educação, na lição de Paulo Freire, com o educando e não para o educando.

## Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** 1ª edição. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

TIBURI, Marica. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 1ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2015.



# “É imperialismo que nem o Donald Trump, sor?”:

Um relato de experiência sobre Imperialismo no âmbito do PIBID

Por Bruno Corrales Pereira<sup>1</sup>, Carlos Eduardo Barzotto<sup>2</sup>

Esse relato de experiência tem como objetivo narrar e problematizar uma experiência de sala de aula desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto História/UFRGS e realizada pelos autores na Escola Estadual Júlio de Castilhos. Aqui, abordamos a criação da atividade sobre imperialismo e cultura, que tomou como eixos temáticos a situação da Grécia Antiga e o atual imperialismo global. Sendo assim, falaremos da observação das aulas que antecederam a prática e da inspiração para atividade, bem como da sua aplicação e problematização.

## Introdução

Desde o início da graduação, estudantes de licenciatura em história se veem colocados diante do dilema da prática do ensino de seu objeto. Os métodos são questionados, as motivações a respeito dos conteúdos trabalhados são postas em debate e o saber histórico é alvo constante de dúvidas de caráter pedagógico. Com a passagem da postura do/a aluno/a para a de professor, seja nos estágios obrigatórios, seja nos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tais discussões acabam por ser levadas até a preparação efetiva de aulas, e, é claro, até a sua aplicação. Enquanto bolsistas do PIBID – Subprojeto História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuantes no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre, nos deparamos, também, com dadas articulações. Durante a esquematização de nossa primeira intervenção na turma 12E, em agosto de 2017, priorizamos as observações previamente efetuadas em sala, buscando acrescentar à formação dos estudantes elementos extracurriculares e que fossem ao encontro do conteúdo curricular regularmente exposto pelo professor titular, José Luís Mineiro.

Como matéria ministrada no primeiro ano do ensino

<sup>1</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 6º semestre; e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>2</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 8º semestre; e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

médio – etapa da referida turma –, o professor trabalhava à época de nosso ingresso os conceitos de helenismo e imperialismo, dando prosseguimento às formações dos povos gregos no período Antigo. A partir da observação da turma 12E, constatamos o seu interesse por questões sócio-políticas contemporâneas, e o engajamento relacionado a contextualizações do conteúdo que lhes era apresentado. Desta forma, procuramos problematizar o conceito de imperialismo, destacando as suas diferenças e permanências ao longo da história – enfocando, por sua vez, os modelos gregos e atuais.

Conforme Maria Schmidt<sup>3</sup>, “ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas” (SCHMIDT, 2005, p. 57); portanto, não nos limitamos a uma exposição simples do conteúdo, e sim em apresentar não só as transições e problemáticas, como também as discussões entorno do conceito imperialismo cultural e das estruturas da sociedade de mercado que atualmente podem ser acompanhadas.

## Por que fazer?

De acordo com a proposta do nosso subprojeto dentro do PIBID, parte da nossa prática consistiria em observar as aulas ministradas pelo professor titular, assim como propor discussões, auxiliar com as aulas, e também sugerir outros focos analíticos e/ou didáticos. Nesse sentido, já nas duas primeiras semanas de aula com a turma 12E, notamos certas inquietações vindas dos alunos.

Em primeiro lugar, percebemos que eles e elas – assim como a maioria das outras turmas – sentiam-se desmotivados/as com o ensino de História. Em um dado momento de uma aula, por exemplo, uma aluna suspirou ao saber que o conteúdo curricular de Grécia Antiga acabara e disse: “finalmente estamos avançando no tempo...”. A partir dessa frase e do restante das atitudes dos/as alunos/as, nos parece que eles/as se sentem demasiadamente afastados/as da disciplina histórica, no aguardo de que o estudo chegue, enfim, até eles. Não queremos dizer com isso que a turma 12E – ou que as outras turmas da escola – não gostem de estudar História ou da aula ministrada, e sim que não se sentem parte da narrativa criada por ela.

Em segundo lugar – e talvez por um desdobramento do primeiro ponto –, quando o professor começou a falar sobre o imperialismo clássico, os alunos e as alunas rapi-

<sup>3</sup> De modo a alinhar-nos com a escrita inclusiva proposta por acadêmicas feministas, todos os nomes de autores e autoras citados/as terão o primeiro nome e o sobrenome, de modo a visibilizar a produção feminina. Nesse mesmo sentido, algumas palavras terão flexão dos gêneros, com objetivo de abarcar igualmente ambos os gêneros.

damente iniciaram a fazer associações com o tempo presente, buscando inserir-se nessa narrativa. Animados, eles perguntaram ao professor sobre as semelhanças entre o imperialismo grego e a eleição de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos, além de questionarem-se sobre essa temática na atualidade.

Nesse sentido, uma vez que o Ensino de História é considerado um campo de fronteira (MONTEIRO, PENNA, 2011) – ele se localiza entre História e Educação - e que, portanto, nos aproximamos tanto das teorias educacionais quanto historiográficas, achamos interessante debater uma ideia de Paul Ricoeur (1994). Para esse autor, no momento de escrita da História, cria-se uma narrativa acerca de um evento ou um conjunto de eventos. Portanto, só damos sentido às situações históricas quando as contamos, escrevemos, debatemos, e as estruturamos dentro de certas lógicas. Aproximando essa problemática do Ensino de História, parece potente pensar que uma aula é também a criação de uma narrativa sobre certo conteúdo. Se os e as estudantes, porém, não se sentem inseridos na narrativa que está sendo criada, como é possível integrá-los na discussão da aula?

De acordo com Thiago Casemiro e Vanessa Brunow (2012, p. 4), assumir nosso lugar enquanto sujeitos históricos em sala de aula implica em uma série de questões, como – para o caso dos/das discentes – “[...] tomar consciência de sua história para que possa agir sobre ela, integra-se com a história que o cerca, não sendo apenas espectador, mas protagonista”. Desse modo, acreditamos que, ao perceber as relações feitas pelos alunos e ao utilizá-las para construir – junto a eles – uma aula, estamos ajudando a torná-los protagonistas da História que os constitui, assim como também se torna possível uma aproximação da problemática de uma temporalidade distante com o contemporâneo.

Com isso em mente, procuramos aproximar o debate sobre imperialismo clássico com o imperialismo contemporâneo, a partir da perspectiva cultural de Edward Said (1995). Acreditamos que, ao propor uma análise a partir do viés cultural, seríamos capazes de discutir e debater questões imperialistas que perpassam o cotidiano dos alunos, assim como constroem seus saberes e atividades docentes.

## Como fazer?

Conforme a organização atual do PIBID – História, os bolsistas participam das aulas em duplas, tanto nas observações quanto nas intervenções e oficinas. Assim sendo, a fim de realizarmos uma aula completa para os/as estu-

dantes da turma 12E, optamos pela divisão de tópicos a serem expostos durante o período cedido pelo professor de História titular. Foram eles: 1) retomada do conceito “clássico” de imperialismo; 2) explicar o tipo de coerção praticada pelo imperialismo clássico; 3) contraste com o atual modo de imperialismo, buscando relacionar com questões-chave como, por exemplo, a situação de intervenção estado-unidense no Oriente Médio; 4) explicar o contexto pós-Guerra Fria e a formação dos imperialismos contemporâneos; 5) exposição de vídeo que parodia sociedade de mercado e homogeneização cultural, chamado “*Lutte contre la société de consommation*”<sup>4</sup>; e, por fim, 6) abordar os conceitos de nazismo e supremacia branca, relacionando-os ao conceito de imperialismo<sup>5</sup>. Com a divisão entre os três primeiros eixos para o bolsista Carlos Eduardo, e os três últimos para o bolsista Bruno, a aula expositivo-dialogada contaria ainda com esquemas desenhados no quadro negro – neles, colocadas características-chave de cada um dos imperialismos abordados, assim como seus meios de coerção e os períodos históricos em que se apresentaram.

Como embasamento teórico para a exposição do “conteúdo em si” nos valem tanto de obras acadêmicas, tais quais as de Hobsbawm (2008) e Said (1995); quanto de livros didáticos, como de Cotrim (2005) e Arruda e Piletti (2008). Não obstante, foram consultados também artigos, como o de Samir Amin (2005), e web sites variados. Com isso, procuramos mesclar uma gama de fontes e dar respaldo histórico suficiente para o conteúdo que sintetizamos para os estudantes durante o período de aula trabalhado.

A proposta, que inicialmente foi acolhida com desânimo pelos/as alunos/as – pois era, afinal, mas uma aula de Grécia Antiga –, proporcionou debates e envolvimento interessantes por parte deles. Conforme fomos avançando no planejamento e construindo os conceitos de “imperialismo clássico” em diferenciação ao “imperialismo contemporâneo”, questões atuais começaram a surgir e relações entre o passado e o presente foram feitas. Desse modo, por exemplo, quando abordamos a questão do imperialismo cultural do Norte sobre o Sul, os/as estudantes falaram de seus gostos musicais estrangeiros e brasileiros, bem como sobre suas preferências de roupas, etc.

Da mesma forma, quando debatemos o vídeo proposto, a discussão potencializou-se com a inserção da ideia de que o mercado capitalista contemporâneo necessita da maior homogeneização das massas possível para alavancar suas vendas. Inicialmente, porém, quando o vídeo terminou, os/as alunos/as alegaram não ter entendido nada, pois a interpretação dele é muito aberta e livre. No entanto, conforme fomos debatendo aos poucos os acontecimentos do vídeo, os/as estudantes passaram a fazer relação entre a construção do mercado capitalista com os seus próprios

<sup>4</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zfi0JTMNEsc&feature=youtu.be>. Acesso em: 17 de nov. 2017.

<sup>5</sup> Esse ponto foi inserido porque o período em que a aula foi ministrada ocorreu uma semana após a manifestação neonazista em Charlottesville, em agosto, e alguns alunos comentaram sobre isso em aula.

cinco sentidos, como é abordado no vídeo.

Por fim, na medida em que a atividade avançava para o final do período, comparações estavam sendo feitas entre a indústria musical, literária e cinematográfica entre o Brasil e os Estados Unidos, bem como impressões sobre a grande influência da política norte-americana sobre o mundo. Nesse momento, percebemos – retomando a discussão citada a cima, sobre narrativa – que os/as estudantes se inseriram na narrativa histórica e apropriaram-se dela e a resignificaram a partir de suas vivências particulares.

Para exemplificar essa situação, escolhemos uma discussão que surgiu sobre a marca do boné utilizado por um dos alunos. Aparentemente, havia uma rixa entre duas marcas desse produto – que nós, professores, não tínhamos conhecimento – e uma delas é brasileira, ao passo que a outra é estrangeira – e essa é mais valorizada que aquela. Ao mesmo tempo, certos/as alunos/as teceram comparações entre o espaço ocupado pela cantora Anitta no exterior e o espaço ocupado por cantoras, como Lady Gaga (representantes do Norte global), no Brasil.

Ou seja, ao englobarmos os sujeitos-educandos ao lado do professor na produção de reflexões, valorizando seus conhecimentos prévios, demos espaço para o exercício imaginativo e reflexivo dos discentes – que, a partir dele, criaram narrativas próprias em relação a períodos históricos. Dessa forma, corroboramos a crítica de Ana Maria Monteiro (2003) a uma visão de transposição didática que vê o/a aluno/a como tábula rasa no Ensino de História, e que não leva em conta seus saberes pré-estabelecidos. Procuramos, assim, fazer o exercício contrário, e a acreditamos que esse movimento foi positivo para aproximar os alunos da História enquanto disciplina.

## Considerações Finais

Valendo-nos da sentença de Paulo Freire (1996), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, e a guisa de conclusão, devemos também problematizar – para além dos conteúdos – as nossas ações e observações em sala de aula.

Durante o período trabalhado, procuramos manter o diálogo o mais aberto possível, apesar das exposições conceituais e do inicial estranhamento por parte da turma. Os alunos e as alunas, em um dos dias com maior frequência estudantil da turma, demonstraram certa quietude nos primeiros instantes, dados os dois professores novos que acabavam de se postar diante deles. Entretanto, com o desenvolvimento relacional das discussões, obtivemos maior

atenção por parte dos discentes. O uso de recursos visuais, trouxe uma quebra na padronização “quadro-caderno” que podemos observar em muitas outras aulas. Com isso, uma vez que os alunos se colocaram como protagonistas do aprendizado, a partir de suas experiências e gostos (musicais, de moda, etc.), consideramos que obtivemos sucesso em escapar – pelo menos parcialmente – da sistematização da sala de aula tradicional.

Além disso, a dinamização dos tópicos nos auxiliaram a estabelecer conexões, havendo intercalações construtivas entre nossas falas e propostas. A divisão de sala de aula contribui para a formação de educadores, em vista do aprendizado único de efetuar planejamentos e observações em companhia de outro ponto de vista e abordagem. Assim sendo, é possível estabelecer ligação entre o conhecimento adquirido fora da sala de aula, entre as práticas de planejamento e estudo, e as próprias práticas com os estudantes de ensino médio. A troca de saberes se realizou em todos os vetores, ainda que a disposição física da sala não tenham fugido aos moldes mais “clássicos” de ensino – com alunos lado a lado e professores à frente. A inovação, desta forma, nos é trazida a partir das próprias concepções posteriores ao fato, somando-se às manifestações da turma, que nos proporcionaram debates sadios para o ambiente de formação em que nos encontrávamos.

As supracitadas discussões, que acabaram por relacionar objetos, marcas e acontecimentos próximos aos estudantes transformaram o espaço em uma “via de mão dupla”, enriquecendo-nos, também, quanto ao interesse do corpo estudantil a respeito de questões comumente abordadas pelo campo da história. Em um período de grande descrença nas ciências humanas como um todo, alunos e alunas de uma escola pública demonstrando interesses críticos em relação a sua realidade e buscando formas de se aperfeiçoar nesse aspecto comprovam o elemento renovador e transformador de que é capaz a educação.

## Referências Bibliográficas

AMIN, Samir. O Imperialismo, Passado e Presente. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, nº 18, pp. 77-123.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a História – da modernidade à formação de novos impérios**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

CASEMIRO, Thiago Bomfim, BRUNOW, Vanessa de Oliveira. História regional em sala de aula. **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO**, 2012.

COTRIM, Gilberto. **História Global – Brasil e Geral – volume único**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBBSBAWN, Eric John. **A era dos impérios: 1875-1914**. Tradução Sieni Maria Campos; Yolanda Steidel de Toledo. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História e Ensino**. Londrina, v.9, p.37-62, out. 2003. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075/10607> . Acesso em 17 nov 2017.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011, pp. 191-211.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa – Tomo 1**. Tradução Constança Marcondes Cesar. 3. ed. Campinas: Editora Papirus, 1994.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann, 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 54-66.

# Lembrando a greve:

Relatos produzidos como parte do acervo do Memorial da Escola Técnica Estadual  
Irmão Pedro

Por Fernanda Camargo Sperotto<sup>1</sup>, Arthur Maia Baby Gomes<sup>2</sup>

Este trabalho procura estabelecer que tipo de posições e experiências sobre a greve vivida em 2017 foram expressas ao final de uma aula sobre este tema pelos alunos do segundo ano do ensino médio da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro. A atividade, pensada com um uso do memorial da escola, foi proporcionada pelo subprojeto História do PIBID UFRGS e pela disciplina de Estágio em Educação Patrimonial.

## Introdução

Este trabalho nasce de uma experiência de aula na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, onde atuamos, durante o ano de 2017, como integrantes do PIBID<sup>3</sup>. A atividade foi desenvolvida em conjunto com o Estágio em Educação Patrimonial<sup>4</sup>, no qual contamos com a colaboração do colega Sandro Marques dos Santos. Nesta atividade, buscamos utilizar o espaço do memorial da escola, sobre o qual trataremos a seguir, como espaço de produção de conhecimento histórico crítico e analítico.

Aqui, iremos nos propor a analisar a produção escrita resultante da aplicação destas aulas, que tinham como tema as greves de 1987 e 2017, de maneira comparativa e com a pergunta constante de o que constitui uma fonte quando vamos pensar este tema, seja no sentido jornalístico, político ou histórico. Como os alunos se posicionaram enquanto produtores de fontes? Enquanto participantes do complexo sistema que compõe a situação de greve? É isso que iremos abordar.

## Objetivos

O presente trabalho faz reflexões sobre os usos e não usos do memorial da Escola Técnica Irmão Pedro, e traz alguns exemplos de retorno dos alunos em relação ao

<sup>1</sup> Estudante de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

<sup>2</sup> Estudante de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



pertencimento à escola, a cultura escolar e à situação da greve ocorrida no ano de 2017, tema central de nossa proposta pedagógica.

# 1. Breve histórico do Memorial da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro

A existência do memorial da E.T.E. Irmão Pedro é fruto do trabalho da equipe do PIBID UFRGS - subprojeto História no ano de 2012. Sob supervisão da professora Raquel Balczarek Grendene, foram reunidos equipamentos antigos, memórias de alunos, recortes de jornais onde a escola aparece em destaque, peças de uniformes, entre outros materiais. A escola, fundada em 1962 oferece cursos técnicos e ensino médio, tendo, principalmente por conta dos primeiros, razoável captação de recursos e localizando-se em uma área central de Porto Alegre.

A professora Raquel relatou que a pesquisa das fontes e informações que compõe o memorial foi feita pelos bolsistas do PIBID em 2012, e a criação dos painéis ficou a cargo dos alunos do curso técnico de publicidade da escola. Houve um grande empenho na construção do espaço, entretanto ele não vem sendo usado conforme a expectativa inicial. Por ser uma sala pequena e sem a infraestrutura adequada para receber turmas de mais de dez alunos, acaba sendo um local pouco frequentado, o que inviabiliza a fixação de itens nas paredes, por exemplo, por ser um local húmido. Fomos até a secretaria e à biblioteca em busca de um possível acervo, além do material exposto, para vermos as possibilidades de temas para trabalhar com as turmas, mas nos foi informado que não existem documentos guardados além dos registros oficiais dos alunos da escola. Portanto, percebemos que os objetos e documentos expostos dependeu em grande parte da pesquisa feita pelos bolsistas do PIBID e de doações, principalmente de material fotográfico, feitas por funcionários e funcionárias, e também de ex-alunos. Neste contexto, uma grande quantidade de ex-alunos e professores da escola participou, trazendo memórias e acervos pessoais. A professora Raquel também relatou que após a inauguração do memorial e de algumas atividades realizadas pelos bolsistas do PIBID na época, ela sofreu um acidente e ficou afastada da escola por dois anos, período em que o espaço ficou fechado, sendo realizados apenas alguns estágios, mas sem cumprir amplamente o objetivo proposto desde o início: de demonstrar aos

---

<sup>3</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, regulado e fomentado pela CAPES.

<sup>4</sup> Disciplina obrigatória do currículo de Licenciatura em História (disciplina de código EDU02x12) na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), ministrada pela professora Carmem Zeli de Vargas Gil.

alunos aspectos da história da instituição e fazer com que se sintam parte dessa história.

Alguns objetos expostos, como mesas, máquinas de datilografia, central telefônica, troféus, painéis com fotografias e textos sobre a história da escola, chapéu da banda marcial, computador dos anos 90, etc., fazem parte da expografia do memorial. Esses elementos materiais nos informam sobre as características funcionais e simbólicas que fundamentaram as práticas sociais no passado (ESCOLANO, 2017, p.3), e também sobre os processos de ensino e aprendizagem. A maioria dos objetos do memorial está relacionado ao curso de secretariado oferecido pela instituição, que também oferece os cursos de contabilidade e publicidade. Isso indica que o memorial está bastante voltado, em sua parte expográfica, ao ensino técnico ministrado na escola - função essa que, segundo a história contada nos painéis, foi o que motivou a criação da instituição.

## 2. O memorial enquanto promotor da cultura escolar

Reconhecer enquanto legítima uma ação educativa no âmbito patrimonial, no memorial da escola, é reconhecer que há o que aprender a partir da memória preservada neste espaço.

A ideia de pensar o patrimônio enquanto algo que possui valor em si só, que merece ser preservado e divulgado apenas para promover conhecimento sobre o passado, enquanto um grande feito, ou de maneira estritamente institucional é de pouca relevância nas nossas pretensões com esta ação educativa. Compreendemos a educação patrimonial enquanto algo que proporciona reflexões sobre as diferentes valorações atribuídas à memória. Como explica Bárbara da Silva:

“Júnia Pereira e Ricardo Oriá (2012) caracterizam os últimos anos como o momento de pluralização em relação a assuntos referentes ao patrimônio, tanto nas terminologias sobre a relação entre educação e patrimônio, quanto à diversificação de lugares e suportes para a memória no processo educativo (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, festas, ofícios, saberes e fazeres, etc.). O reconhecimento de patrimônios não consagrados (que não estão protegidos por legislações e não estão reconhecidos pelo IPHAN) contribui para o trabalho educacional de sensibilização e consciência da importância de preservação de patrimônios culturais presentes na comunidade dos discentes, reforçando laços identitários e a memória presente nesses espaços de vivências.”(SILVA, 2013)

É com esta concepção que pretendo dialogar, pensando o memorial enquanto um espaço que pode proporcionar reflexões, não apenas institucionais, mas também sobre diversas práticas que fazem parte da cultura escolar. Sobre este termo, explica Julia (2001):

“Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *school society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.” (JULIA, 2001, p. 10-11).

Portanto, um memorial que comporta relatos de experiências escolares de alunos, visa trazer à tona esta concepção de cultura escolar enquanto estas complexas relações que se estabelecem entre normas, práticas e agentes (BARROSO, 2005), e a ação educativa, que será apresentada na sequência, está diretamente relacionada com a busca das relações, sejam elas de tensão ou de apoio, que um movimento de greve proporcionam dentro da escola.

### 3. Apresentação da ação educativa

Enquanto era notável que a greve de professores havia deixado marcas, sejam elas positivas ou negativas na visão dos atores envolvidos, também percebemos que houve poucas oportunidades de um debate institucional sobre este tema com os alunos, que também ansiavam pelo debate. A ação educativa desenvolvida no memorial visou discutir a greve enquanto um elemento presente na vida de alunos e professores da educação pública, e dialogar sobre

sua importância na constituição da carreira dos professores, vendo-a como forma de luta que traz consequências para a educação pública como um todo. Para chegar até aí, buscamos também escutar o que os alunos tinham a dizer, buscando o lugar deles nessa história.

A atividade aplicada consistiu em quatro momentos principais. Um primeiro, onde era apresentado o memorial e também a história da instituição de maneira que explicitasse o processo de construção e seleção da memória. Houve problematização do espaço, que tipo de material havia sido escolhido para compô-lo e o que é criar a memória de uma instituição. O memorial possui três grandes painéis nomeados “tempos da instituição”, “tempos da sociabilidade” e “tempos da profissionalização”. Pensando nessas escolhas, era possível que os alunos debatessem sobre a composição do espaço de memória e também do espaço escolar em si.

A segunda parte introduzia o tema da greve. Os estudantes se dividiam em grupos para ter acesso às fontes que seriam discutidas. Estas consistiam em fontes jornalísticas sobre a greve geral de 1987, assim como a lista de professores desligados da escola em razão da mesma, e outras sobre a greve de 2017 por diferentes veículos, com diferentes teores ideológicos. Cada grupo ficou responsável por um destes materiais, respondendo perguntas de identificação e reflexão sobre o que tinham em mãos, culminando na pergunta sobre a fonte ser “neutra” ou não.

No terceiro momento, cada grupo apresentava sua fonte e as respostas eram debatidas de maneira comparativa, tentando evidenciar quais eram as semelhanças e diferenças na maneira de produzir as reportagens, quais agentes eram, ora protagonistas, ora negligenciados, como as greves eram representadas, diferenciando, não apenas o tempo, mas também diferentes versões para o mesmo contexto.

A diferença de enfoque das reportagens deixa claro a disputa de grupos sociais e a inexistência da suposta imparcialidade a que o jornalismo se propõe. Conflitando as reportagens foi possível perceber mais facilmente as disputas ideológicas representadas pelos veículos de imprensa, evidenciando conflitos sociais. Para Dominique Julia,

“[a] cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.” (JULIA, 2001, p.10)

Visto isso, ressaltamos a importância de trazer os conflitos que acontecem na sociedade para dentro da sala de aula, principalmente tratando-se da educação pública, em um espaço de memória situado dentro da escola. E a partir dessas reflexões, é possível costurar o papel dos estudantes enquanto agentes sociais e também da cultura es-

colar, relacionando-os com os eventos que acontecem no cotidiano político e cultural da sociedade, principalmente sua agência dentro de um processo de greve. Também ficou claro com os diferentes posicionamentos, que criar um relato não encerra as discussões, e nunca pode contemplar todas as visões sobre um evento, no caso a greve, muito menos alcançar a verdade absoluta. Esta compreensão foi fundamental para que houvesse o gancho com a quarta e última parte.

Ao final, as turmas produziram suas memórias sobre a greve, sob a proposta de se tornarem parte do acervo do memorial da escola, fortalecendo o papel das subjetividades no discurso desse episódio constitutivo da cultura escolar, fosse por meio de escrita, desenho ou outras maneiras, o que se lembravam de positivo ou negativo, enfim, o que gostariam de manifestar. A partir destes relatos, buscamos entender que tipos de concepção de greve os alunos que registraram suas memórias consideram que deva ser lembrada e registrada. Embora tenhamos aplicado a atividade também com turmas de terceiro ano, neste artigo, utilizamos apenas os registros produzidos nas turmas 203, 204 e 205 de 2017 como recorte para análise dos relatos produzidos.

## 4. Os relatos produzidos

Foram utilizados como fonte, ao todo, quarenta e quatro respostas de alunos das já referidas turmas de segundo ano do Ensino Médio. Para melhor esquematizar a situação, criamos, inicialmente, dois grandes grupos: Aqueles alunos que privilegiaram seus relatos de experiências individuais em oposição àqueles que privilegiaram uma manifestação de apoio ou não à greve, buscando contextualizar o leitor do relato de maneira mais ampla.

Originalmente, a intenção era que os alunos respondessem da primeira maneira, trazendo suas experiências individuais enquanto atores sociais da greve, porém, predominou em grande medida a segunda. Apenas um aluno trouxe um relato que não estivesse ligado de maneira genérica à categoria “alunos”. Disse ele:

“Eu venho de outra cidade, Porto Alegre é um baita lugar, eu adorei, e o colégio Irmão Pedro foi uma grande experiência, foi a primeira vez que eu vi meu colégio entrar em greve, foi uma certa preocupação, pois eu fiquei pensando que ia repetir (talvez eu repita esse ano, mas deixa...) mas as coisas deram certo no fim, infelizmente os professores não conseguiram o que queriam, mas sempre vale a pena e é necessário lutar pelo que é certo.”

Mesmo este relato, não se eximiu de apresentar sua

posição sobre o processo de greve, porém, explicou como se sentiu em relação a ela a partir de um relato que não se aplicaria a outros alunos. Na maioria dos relatos, persistiu “alunos” enquanto categoria, como parte de um panorama geral, como nos exemplos a baixo:

“Normalmente as pessoas pensam que a greve somente prejudica os alunos, porém, aprendi que a greve também é uma forma de aprendizado, ou seja, aprender a lutar por nossos direitos.”

“A meu ver, a greve dificultou muito nosso ano, prejudicou os vestibulandos. Mas eu entendo os professores e apoio sua causa.”

“Embora a escola tenha parado durante um mês, não ocorreram muitos resultados para compensar os alunos, professores e os funcionários públicos em geral.”

Para compreender este segundo grupo, focado nos alunos que propuseram uma análise sobre a greve, optamos por dividi-lo em três grupos. Aqueles que se manifestam, majoritariamente, a favor da greve, incondicionalmente ou apesar de eventuais problemas por ela causados, aqueles que se manifestam a favor da greve, mas declaram críticas ao método, e por fim, aqueles que se expressam contra a greve, identificando-a apenas como um movimento prejudicial. Houve também a necessidade posterior de instituir um quarto grupo, dos alunos que deixaram o espaço em branco, que foram cinco ao todo.

O primeiro grupo foi amplamente predominante. Vinte e nove alunos expressaram apoio à greve, mesmo que tenha havido reveses, ou não manifestaram nenhum revés. Nestes casos, estes pontos prejudiciais são vistos como inevitáveis, algo que deve ser compreendido em nome de um objetivo maior, como na bastante representativa resposta a seguir:

“A greve ocorrida no ano de 2017, envolvendo diversas escolas estaduais e envolvendo todo o corpo estudantil, foi um acontecimento importante para essa geração. Professores e alunos foram juntos para a rua, buscando, justamente, o direito dos professores de receberem seus salários. É verdade que a greve prejudicou em questão de tempo e conteúdo as escolas paralisadas, mas culpar os professores seria um erro terrível. O Estado deveria buscar maneiras de superar a crise e pagar os trabalhadores em dia, os professores, assim como nós, são apenas vítimas das circunstâncias.”

Na mesma linha de manifesto, temos este outro exemplo:

“A greve de 2017, com certeza, é o cúmulo, em pleno século XXI, os professores deveriam ser os deuses deste país.”

Governo horrível. Sartori é péssimo governante do Estado.

Sou aluna e gostariam que meus professores fossem pagos.

48 dias sem aulas!!!

Espero que melhor daqui 2, 3 anos. A escola é ótima, ótimos professores!”

Já os alunos do segundo grupo, deixam bastante claro que, embora apoiem a reivindicação dos professores, há problemas no método da greve, como podemos observar nos seguintes exemplos:

“É um direito, nos dias de hoje, que é muito importante, porém, algumas pessoas não sabem aproveitar esse direito.”

“A greve de 2017 foi algo que não nos deu muitos resultados, pois o SEPERS não estava tão unido (apenas algumas escolas em greve), perdemos em média dois meses de aula e os professores seguem sem receber.”

“Eu sou a favor de que todas as pessoas manifestem sua insatisfação com o governo ou suas propostas.

Porém agora, acredito que a greve está perdendo a força. E que está se prolongando demais e está começando a prejudicar os estudantes mesmo sabendo que não vão ganhar mais do que já ganharam.

Fora Temer, presidente ilegítimo, golpista, machista, racista e homofóbico.

Fora Sartori.

Fora Marchezan.”

“Sobre a greve:

- Eu apoio a greve, os professores deveriam ter feito antes e tem TOTAL direito;
- O problema é que alguns professores NÃO ESTÃO PENSANDO EM NÓS;
- No momento de greve eu procurei saber o que estava acontecendo, me revoltei, mas foi algo que possivelmente valeu à pena.”

Este grupo de alunos constrói uma memória que tenta reconstituir a greve como uma tentativa, em geral, uma tentativa válida, mas pode perder seu caráter construtivo em parte, por conta de decisões e práticas que prejudicam o objetivo principal. Aqui, foram encaixados apenas seis alunos.

O último grupo possuiu apenas duas respostas, em

geral, bastante curtas, que não apresentam especificamente as razões do posicionamento, mas enfatizam o caráter prejudicial da greve:

“Acho eu a greve de 2017 foi injusta tanto com os professores quanto com os alunos, prejudicando a situação escolar do ano. “

“A greve foi ruim, pois prejudicou os alunos e aos professores.”

É interessante perceber que estas respostas foram substancialmente mais curtas que os demais grupos, e são, efetivamente, minoria no espaço em que estão inseridas. É possível que haja algum constrangimento neste posicionamento, ou ao menos, que sejam opiniões impopulares. No entanto, é positivo que a atividade tenha proporcionado um momento onde estes alunos perceberam que a sua opinião, sendo ela controversa ou não, é também parte da memória a ser constituída da greve na escola.

## 5. Conclusão

A partir do notável apoio à greve da maior parte dos alunos que construíram os relatos utilizados como fontes, é possível refletir sobre como estes veem suas próprias reflexões enquanto fontes para a escola. Quase em sua totalidade, como discutimos, os alunos produziram, não relatos de experiências individualizadas, mas posicionamentos, refletindo um pouco do que estes estão compreendendo como legítimo de se tornar parte do patrimônio da escola, que são uma espécie de manifesto de categoria enquanto alunos.

Nesse sentido, o que se pôde compreender durante a elaboração deste trabalho, é esta tendência às concepções de relatos que virão a ser patrimônios da escola enquanto uma avaliação das greves de maneira mais geral, sem, ainda assim, considerar as trajetórias. Estas avaliações, em geral, constroem a memória de uma greve quase que homogênea, pois em sua imensa maioria, produz avaliações muito parecidas, de que a greve é benéfica, embora com alguns contratempos inevitáveis para a categoria de estudantes.

Para expandir esse trabalho, é possível pensar este tipo de reflexão a partir de turmas que não tenham feito este trabalho prévio, discutindo as apresentações midiáticas ou o próprio espaço do memorial, para buscar se estas concepções seriam semelhantes em outros contextos.

Ao produzir estes materiais de relatos e posicionamos e integrá-los ao memorial, reafirmamos a premissa deste espaço: não ser um lugar de hegemonia, mas de



construção de conhecimento a partir das diversas experiências vividas na escola, de alunos, professores, visões externas, e contribuir para o efetivo pertencimento dos alunos à escola e da escola também aos alunos. Por isso, esperamos que o que foi produzido nesta atividade possa ser utilizado em futuras atividades dentro do memorial e que este se torne ambiente de cada vez mais aulas e atividades diversas dentro da escola.

## Referências Bibliográficas

BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Editora Universidade Aberta, Lisboa, 2005. Cap. 2: Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola.

ESCOLANO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas/SP. Editora Alínea, 2017. Cap 4, Arqueologia da Escola. pp 3

GONÇALVES, Diana Vidal. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan-jun 2001 p. 9-44, 2001.

SILVA, Bárbara Groffda. Educação para o patrimônio na escola: experiências no Estágio de Docência em História. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas e TRINDADE, Rhuan. **Patrimônio cultural e ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

TRINDADE, Rhuan. **Patrimônio cultural e ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

## Fontes (reportagens) utilizadas na atividade

ExtraClasse.org. **Em greve há 66 dias, professores decidem manter paralisação**. In: <http://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2017/11/em-greve-ha-66-dias-professores-decidem-manter-paralisacao/> acesso em: 13/11/2017.

Zero Hora. **Sem previsão de concluir o ensino médio, alunos do 3º ano veem ano perdido com greve**.

In: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/11/sem-previsao-de-concluir-o-ensino-medio-alunos-do-3o-ano-veem-ano-perdido-com-greve-cja1ie29z04v001msoec0k6ja.html> Acesso em 05/12/2017

G1.com. **Em meio a polêmicas, greve dos professores estaduais do RS completa um mês.**In: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/em-meio-a-polemicas-greve-dos-professores-estaduais-do-rs-completa-um-mes.ghtml>. Acesso em 13/11/2017

# O ensino de História e a resistência aos medos de falar, de ser e de dizer

Por Pedro Soares Gediel<sup>1</sup>, Fernando Seffner<sup>2</sup>

O medo e a criação de um estado de pânico moral são eficientes ferramentas de controle social. Mesmo que não hajam leis aprovadas vinculadas ao programa do escola sem partido (a única lei estadual aprovada encontra-se suspensa pelo STF), o relato deseja analisar, a partir de experiências vivenciadas no trabalho escolar e estágios, os modos pelos quais certa mordada na abordagem de temas sensíveis no ensino de história já vem se instalando.

O presente relato trata-se de uma escrita a partir de uma série de reflexões e inquietações que surgiram ao longo dos estágios obrigatórios, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Patrimonial, do currículo de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS) e de uma experiência de aproximadamente 1 ano atuando como bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID), na Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, no bairro floresta, em Porto Alegre.

Essa trajetória iniciou-se no primeiro semestre de 2016, configurando aproximadamente dois anos de experiência de sala de aula. Esse período coincide com articulação e estabelecimento do Golpe de Estado que levou à presidência Michel Temer em detrimento da presidente eleita Dilma Rousseff, em agosto de 2016, assim como com o processo de desmanche de serviços e investimentos públicos essenciais e uma política de ataque sistemático aos trabalhadores e a atores sociais ligados a movimentos sociais, a partir de um anticomunismo militante latente que não era tão evidente desde a Ditadura Militar.

Dentre esses ataques aos trabalhadores, situa-se o movimento político promovido por diversos agentes da direita conservadora, idealizado pelo procurador de justiça de São Paulo, Miguel Nagib, marcado por esse anticomunismo militante, um ataque à liberdade e ao direito de aprender e ensinar chamado "Movimento Escola Sem Partido". Esse movimento objetiva combater a "doutrinação ideológica" que supostamente é promovida no ambiente escolar brasileiro, defendendo um ensino "neutro", falaciosamente considerando o status quo e a educação tradicional como ausente de ideologia e despolitizada, a verdade impassível de relativização e de problematização, preconizando que todas as versões de um mesmo conteúdo sejam

<sup>1</sup> Graduando em História-licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS)

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação(FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS)

trabalhadas; além disso, um ponto fundamental desse ataque à educação, que chamarei de movimento da Escola com Mordaça, uma vez que esse nome estabelece uma relação muito mais verossímil com o que o mesmo representa, é o combate incansável ao que os seus partidários chamam de "ideologia de gênero", uma forma tendenciosa de se referir à inserção dos debates sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, que configuraria uma ameaça a outro ponto fundamental desse movimento, a educação e a leitura de mundo da família, que, supostamente, deveria ser proibida de ser questionada pelo professor.

Já estão tramitando diversos projetos de lei que são produtos do movimento das leis da Mordaça, dentre eles destaca-se o Projeto de Lei(PL) 867/2015, de autoria de Izalci Lucas(PSDB), na Câmara Federal dos Deputados, que pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), objetivando incluir o programa do "Escola Sem Partido". No Rio Grande do Sul, foi protocolado na Assembléia Legislativa o PL 190/2015, pelo deputado estadual Marcel Van Hatten. Uma das principais reivindicações do movimento é tornar obrigatória "a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo":



Cartaz proposto para ser fixado nas salas de aula pelo Movimento Escola Sem Partido. Disponível em: [programaescolasempartido.org](http://programaescolasempartido.org). Acesso em: 06/02/2018.

Estabelece-se, assim, um tensionamento entre a educação no âmbito familiar e no âmbito escolar, sendo a primeira, na figura do professor "doutrinador", uma ameaça latente à segunda, estabelecendo um processo de pânico moral, e para entender esse conceito utilizarei Richard Miskolci, que define o conceito criado por Cohen por

o processo de sensibilização social no qual um tipo de comportamento e uma categoria de "desviantes" são identificados de forma que pequenos desvios da norma são julgados e recebem uma forte reação coletiva. Assim, Co-

hen criou o conceito de pânico moral para caracterizar a forma como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a determinados rompimentos de padrões normativos. Em seus próprios termos, quando emerge um pânico moral(Miskolci, 2007,p.111)

Seria, então, a doutrinação um desses rompimentos do padrão normativo vigente, fazendo do professor uma ameaça à educação e formação familiar. No mesmo trabalho de Miskolci(2007), ao descrever o processo de estabelecimento do pânico moral, um trecho de Cohen parece descrever a atuação do movimento da Escola com Mordança(Miskolci, 2007, p. 111)

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (Cohen, 1972:9)

A ascensão do discurso conservador no Brasil, emergente em diversos setores da sociedade e assumindo diversas facetas, abriu espaço para a consolidação de uma militância anticomunista, que se dedica a erradicar diversos atores e movimentos sociais que seriam identificados com essa "ameaça comunista". Nas manifestações que foram fundamentais no golpe de Estado de 2016 diversas palavras de ordem dentro dessa lógica apareceram com grande intensidade, como os que reivindicavam uma "intervenção militar" para evitar que o Brasil "virasse Cuba", dentro desse anticomunismo que remete aos tempos de Ditadura Militar, cria-se o medo do professor que estaria educando para o estabelecimento de um modelo de sociedade contrário à ordem. É a partir dessa retomada de valores conservadores no debate público que se estabelece um quadro de pânico moral, pois, como defende Miskolci,*pânicos morais nunca são espontâneos. Eles são produto da catalisação de temores já existentes na coletividade*(Miskolci, 2007, p.115).

O professor assume, nesse contexto, o papel de desviante, sendo a educação crítica e emancipadora, que visa desenvolver a autonomia e a capacidade de ler o mundo e entender a posição ocupada pelo educando na sociedade, como uma doutrinação para a dissolução dos valores que

regem a vida em sociedade, promovendo uma formação sem valores morais e que destruiria o que seriam, para os defensores da Escola com Mordaça, pilares fundamentais da ordem social estabelecida, esse processo fica muito claro em Miskolci(2007, p. 114)

A política simbólica que estrutura os pânico morais costuma se dar por meio da substituição, ou seja, grupos de interesse ou empreendedores morais chamam a atenção para um assunto, porque ele representa, na verdade, outra questão. Um exemplo é a descriminalização da homossexualidade, que obrigou àqueles que gostariam de denunciá-la como imoral a encontrar outras formas, dentre as quais se destaca o ressurgimento do temor da pedofilia.

A substituição, no caso do professor, se daria ao considerar a educação crítica e questionadora, que instrumentalize o aluno para refletir acerca de suas concepções e paradigmas, um ataque direto à instituição familiar e aos valores preconizados por ela, a ser combatido pelo tão evocado "cidadão de bem". É importante, nesse sentido, tentar entender o porquê desse combate à educação que instrumentaliza o alunado para uma reflexão crítica da sociedade, objetivando estabelecer os motivos que levaram ao ataque dos empreendedores morais desse processo, é então que se faz muito relevante o trabalho de Penna(2016), no qual o autor aponta que esse movimento de ataque à educação ignora a relação dialógica que se estabelece no ambiente de sala de aula, considerando o aluno, um refém do discurso do professor e incapaz de se posicionar, um indivíduo sem agência para refletir criticamente acerca do que se ensina. Uma amostra desse entendimento da dinâmica educacional no trecho do PL 867/2015, do deputado Izalci, onde é proposto que a Educação nacional considere o "reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado"(art. 2º, V, do PL 867/2015), considerando parte dessa doutrinação experiências claras de protagonismo político estudantil e o exercício da cidadania do alunado, como o movimento estudantil, definido pela página do movimento como

O movimento estudantil é aliado histórico dos promotores da doutrinação política e ideológica nas escolas. Sua "rebeldia juvenil" está a serviço dos partidos de esquerda, que dos bastidores o controlam há décadas, como o operador do brinquedinho ao lado.(Disponível em:<http://escolasempartido.org/movimento-estudantil>. Acesso em: 06/02/2018)

Na mesma página, em um segmento chamado "síndrome de Estocolmo", a agência do aluno também é colocada como uma impossibilidade, estabelecendo uma relação desconexa com a condição psicológica na qual o sequestro desenvolveria sentimentos de afeto, amizade ou amor por um sequestrador, sendo nessa metáfora leviana esse professor "doutrinador" um sequestrador dessa audi-

ência cativa, deixando claro que aqui a palavra cativa, não foi escolhida ao acaso, segundo site do movimento esse processo seria definido por

Vítima de um verdadeiro “sequestro intelectual”, o estudante doutrinado quase sempre desenvolve, em relação ao professor/doutrinador, uma intensa ligação afetiva. Como já se disse a propósito da Síndrome de Estocolmo, dependendo do grau de sua identificação com o sequestrador, a vítima pode negar que o sequestrador esteja errado, admitindo que os possíveis libertadores e sua insistência em punir o sequestrador são, na verdade, os responsáveis por sua situação. De modo análogo, muitos estudantes não só se recusam a admitir que estão sendo manipulados por seus professores, como saem furiosos em sua defesa, quando alguém lhes demonstra o que está acontecendo. (Disponível em: <http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo>. Acesso em: 06/02/2018)

Nos dois casos, fica evidente que o movimento pela Escola com Mordça assume que toda e qualquer manifestação de protagonismo e exercício da cidadania estudantil é uma manifestação da lavagem cerebral dos professores "doutrinadores". Outro aspecto fundamental para o entendimento desse movimento que ataca diretamente a liberdade de ensino e aprendizagem é a tentativa de sobrepor a esfera privada sobre a pública na Escola. Para tanto se faz fundamental a leitura de Nicolazzi(2016) em associação com o trabalho de Penna(2016). Segundo Penna(2016, p.52), definem-se o domínio público e privado por:

O domínio público seria uma dimensão da vida social, com suas próprias normas e regras de decisão. Esse domínio não é apenas diferente do domínio privado(da família, das amizades e das conexões pessoais) e do domínio público(dos negócios, busca de lucro e relações comerciais), como também é separado deles. No domínio público, os cidadãos debatem, argumentam e negociam para definir quais são os interesses comuns, potencialmente distintos dos interesses privados. A cidadania pode ser identificada com o engajamento e compromisso com esses interesses pessoais e, por isso, exigem certa disciplina e autocontrole. Os valores necessários para esse compromisso com o domínio público não surgiriam naturalmente, mas teriam de ser construídos coletivamente, em especial através da Educação.

No anteprojeto de lei estadual(disponível em:<https://www.programaescolasempartido.org/estadual>. Acesso em:06/02/2018) disponível no site do movimento<sup>3</sup>, no qual o político interessado em promover a lei da mordada em seu espaço de atuação tem modelos de projeto de lei em âmbito federal, estadual e municipal, e de decreto em âmbito municipal e estadual, consta:

Art. 1º. Esta Lei institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, e 24, incisos IX e XV, e § 3º, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:(...)

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:(...)

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

Nesses trechos dos projetos das leis da Mordada fica evidente que se reivindica um suposto direito de os pais determinarem o que deve ser ensinado pelo professor em questões religiosas e morais. A aplicação dessa lei além de extremamente antidemocrática, uma vez que os alunos estariam impossibilitados de refletir acerca de seus valores morais e religiosos e de aprender sobre outras formas de entender a moral, a religião e, conseqüentemente, o mundo, um processo fundamental para que seja combatida, por exemplo, a intolerância religiosa, um problema social gravíssimo na sociedade brasileira contemporânea, também é impossível, considerando a pluralidade infinita de percepções acerca da moral e da religião, advindas da multiplicidade de subjetividades muito particulares desses pais. Nesse sentido Nicolazzi(2016,p.84) nos dá pistas para entender o real motivo do pânico social mobilizado pelo movimento Escola com Mordada

Estamos diante de uma perigosa projeção do espaço familiar, ou seja, do âmbito privado, sobre o ambiente amplo da sociedade, onde a dimensão pública deve prevalecer como condição fundamental para as discussões sobre o bem comum e sobre a justiça social. Em outras palavras, o que tais projetos pretendem é realizar um esvaziamento da dimensão pública do ensino e, conseqüentemente, a suposta despolitização da prática educacional

Essa sobreposição do privado sobre o público é o gerador do que talvez seja o mais preocupante elemento da Escola com Mordada, o incentivo a pais e alunos para monitorarem os seus educadores ou dos seus filhos, tendo, in-

<sup>3</sup>Disponível em:<https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 06/02/2018.



clusive, no site do movimento, um curto texto ensinando como "flagrar o doutrinador"<sup>4</sup>, além de um espaço dedicado exclusivamente a divulgar as denúncias dos pais, chamado "proteja seu filho", ambos demonstrando a posição de passividade e de incapacidade de se defender do aluno que precisaria de um tutorial para aprender a identificar que estaria sendo doutrinado, além de precisar dos pais para se defender dessa figura nefasta construída pelo discurso desse movimento de ataque à educação que é o professor doutrinador.

Na experiência de sala de aula proporcionada pelos estágios e pelo PIBID, seja atuando como professor ou como ouvinte de uma aula de um colega, tornou-se evidente que uma educação descolada da realidade é inviável e que o alunado têm, sim, ao contrário do que aparece nos projetos da Escola com Mordança, a capacidade de se posicionar e de interpretar o conteúdo ensinado a partir de suas vivências, assim como de se posicionar de forma contrária ao que defende o professor, de forma respeitosa e razoável, trazendo, fomentando um debate saudável e democrático na sala de aula. Ao se debater temáticas sensíveis como as greves que ocorreram em 2017 ou a Ditadura Militar, os alunos mostraram-se interessados em discutir diferentes pontos de vista, sabendo que o professor também carrega a sua própria vivência e um posicionamento político acerca de diversos temas. É inevitável que surjam questões da vida cotidiana, presente nos noticiários e nas páginas dos jornais, durante as aulas de história, e negar o espaço para o debate a fim de defender uma História supostamente neutra é, na verdade, configura uma postura antidemocrática e marcadamente política. Dar a determinadas formas de pensar a História o caráter de verdade, como se não fosse advinda de uma determinada leitura de mundo e negar que haja posicionamentos políticos no que está sendo ensinado é muito mais nocivo à construção coletiva e democrática do conhecimento.

Apesar de os alunos demonstrarem interesses em debater o mundo que os cerca, a ameaça fomentada pela Escola com Mordança esteja sempre presente na sala de aula, o professor que incentiva um debate crítico está sempre exposto à possibilidade de estar sendo gravado, filmado ou monitorado de outra forma para receber o estigma de doutrinador. Ainda mais preocupante é o fato de que já existem casos em que a perseguição política a determinadas práticas docentes já causou processos contra professores e até o seu afastamento, gerando um clima de medo aos demais professor. Por exemplo, a professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, Marlene de Fáveri, foi processada por uma orientanda de mestrado que afirma que sofreu perseguição religiosa da professora em questão, outro caso de clara perseguição política foi a dispensa do professor da rede pública estadual e colega do PIBID-História,

<sup>4</sup> Disponível em <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador>.

José Luis Morais, conhecido como Mineiro; então professor da Escola Presidente Costa e Silva, José foi dispensado da instituição onde trabalhava há 8 anos em virtude do projeto denominado "De Costa para a Ditadura" uma alusão ao nome da escola que homenageia o ditador que teve seu governo marcado pela instauração do Ato Institucional de Número 5, uma marco da institucionalização da sangrenta repressão ditatorial.

Como professor em formação, nesse contexto de perseguição política e de mobilização para tirar o debate e a instrumentalização crítica da sala de aula, me deparei com o medo de sofrer algum tipo de acusação nesse sentido, uma preocupação que se mostrou não ser uma questão particular quando, no segundo encontro das licenciaturas da região Sul(II ENLICSUL), fui indagado, por uma colega do PIBID-Letras de Santa Catarina após a apresentação de uma aula, na qual discuti as greves do ano de 2017, sobre os problemas que poderia ter gerado na Escola ou de um possível indisposição para com o corpo docente e administrativo, foi marcante a surpresa da colega quando relatei que não havia tido nenhuma reação desse tipo.

Entretanto, a experiência de sala de aula foi importante para evidenciar a importância de uma educação crítica e emancipadora no país e no mundo em que vivemos sendo, talvez, a potência de mudança que traz uma formação crítica o real motivo para os empreendedores morais mobilizarem o pânico moral que ataca a educação e a profissão do educador. Sendo assim, resistir é preciso e se faz necessário formar cidadãos capazes de reconhecer os ataques aos seus direitos conquistados, colocados em cheque não só pelo Escola Sem Partido, mas também por um projeto de desmanche do Estado e de ataque os direitos dos trabalhadores, como a reforma da presidência, a reforma trabalhista, entre outros. Ser professor se faz um ato de resistência e se faz ainda mais necessário promover o debate e a criticidade em sala de aula, se fazendo necessário resistir à perseguição política e aos medos de falar, de ser e de dizer. O ambiente escolar não é um espaço de reafirmação e de confirmação do entendimento da família sobre diferentes assuntos, mas sim um espaço de conviver com diferentes indivíduos que têm diferentes experiências e diferentes entendimentos sobre as mais diversas questões, é um espaço de educar para a vida no espaço público, e não uma extensão dos ensinamentos da esfera privada. Sendo assim, é imprescindível que seja um espaço que ensine a respeitar essas diferenças e que ensine a debater uma pluralidade pontos de vista de forma democrática, para que se possa questionar, inclusive, o discurso do professor, mas também o do padre, o da família, o do telejornal, o do deputado.

## Referências Bibliográficas

FRIGOTTO, Gaudêncio. “ESCOLA SEM PARTIDO”: IMPOSIÇÃO DA MORDAÇA AOS EDUCADORES. e-Mosaicos - **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira(CAP-UERJ)**. V.5-N.9 - Junho 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>. Acesso em 10/02/2018.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o Partido da Escola sem Partido?. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.5, vol.3, jul/dez. 2016.Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/issue/view/2862/showToc>. Acesso em 10/02/2018.

SALEJ, Ana Paula; AMORIM, Marina Alves. O Conservadorismo Saiu do Armário!: a luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido. **Revista Ártemis**, vol. XXII nº1; jul-dez, 2016. pp. 32-42.Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/32142>. Acesso em 10/02/2018.

PENNA, Fernando de Araújo. PROGRAMA "ESCOLA SEM PARTIDO": UMA AMEAÇA À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria ; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim(orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: MAUAD,2016.p.43-59. Disponível em:<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2016/07/programa-escola-sem-partido-uma-ameac3a7a-c3a0-educac3a7c3a3o-emancipadora.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu(28)**, Campinas, janeiro-junho de 2007:101-128.Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644798/0> Acesso em 10/02/2018.

MIGUEL, Luis Felipe.Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621.Disponível em:<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em 10/02/2018.

MATTOS, Amana Rocha, et al.“Escola sem Partido” ou educação sem liberdade?. 2016. Disponível em:<http://escolasemmordaca.org.br/download/escola-sem->

partido-ou-educacao-sem-liberdade/ . Acesso em 10/02/2018.

PENNA, Fernando Araújo. **Em defesa da liberdade de expressão em sala de aula**. 2016. Disponível em: <http://escolasemmordaca.org.br/download/em-defesa-da-liberdade-de-expressao-em-sala-de-aula/>. Acesso em 10/02/2018.

# “O partido nazista era o PT da Alemanha?”:

Relato docente sobre uma experiência com o ensino de história e o nazismo

Por Carolina Monteiro<sup>1</sup>, Ignacio Angues<sup>2</sup>

Este relato tem como objetivo refletir sobre duas aulas ministradas no Colégio Estadual Júlio de Castilhos em julho de 2017 como parte das atividades do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Subprojeto História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As aulas foram elaboradas para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio após a emblemática pergunta de uma aluna: “era o Partido Nazista o PT da Alemanha?”. Com o objetivo de complexificar o tema do nazismo e melhor discutir os acontecimentos que levaram a ascensão deste ao poder na Alemanha, foram planejadas aulas sobre a história do Partido Nazista e sua ideologia. Como recursos, foram utilizadas as propagandas do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, pois a nosso ver elas sugerem sobre as visões nazistas acerca da sociedade alemã daquele momento.

## Introdução

As aulas de história são comumente onde as discussões políticas atuais emergem de uma forma recorrente no decorrer da apresentação dos conteúdos da disciplina. Há portanto uma transformação do ambiente escolar tradicionalmente definido em que a sala de aula deixa de ser o “o espaço fechado do estudo [...] dos acontecimentos da história [...], [passando] a ser um locus do debate intenso e politizado sobre o cotidiano da sociedade” (MULLET, 2007, p. 154). Esse movimento de “catarse” por parte dos estudantes durante as aulas pode ser traçado na forma que as mesmas estão se caracterizando durante os últimos anos, onde esse movimento é por vezes exigido pelo próprio professor. E quando se trabalha com um conteúdo (em nosso caso a Segunda Guerra Mundial) que é todavia latente em vários aspectos de nossa sociedade é esperado que cause um impacto nos discentes.

A partir disso, o que podemos observar sobre o viés de nossas experiências em sala de aula no Colégio Júlio de

<sup>1</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 7º semestre; e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>2</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 7º semestre; e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Castilhos, é que os jovens de ensino médio recebem um “bombardeio” de informações dos mais variados assuntos. Sobretudo informações e notícias referentes às discussões políticas, tanto em nível local como internacional, onde a ciência histórica é utilizada como ferramenta política (SABROW, 2009). Isso acarreta que esses elementos se tornam partes integrantes da rotina escolar, e são motivos de enfrentamentos, basta alguns nomes de políticos para gerar um enorme espectro de reações nas turmas.

Essa grande quantidade de informações que os estudantes recebem hoje em dia não são a sua maioria vinda dos grandes meios de comunicação. A popularização dos aparelhos *smartphones* e uma maior cobertura de redes móveis no país nos últimos anos<sup>3</sup>, possibilitaram aos jovens diferentes fontes através das mídias digitais. Por sua vez os novos caminhos da informação impulsionaram o fim do consumidor de informações como mero espectador. Como dito por Mauro Michel El Khouri e Luciana Lobo Miranda (2015, p. 86), os novos paradigmas da informação com a digitalização proporcionaram ao jovem um meio de comunicação em que “seu aspecto produtor é potencializado pela possibilidade de publicação imediata de conteúdos digitais por parte dos usuários”.

A medida que essas novas questões ingressam no meio escolar percebemos que é a dificuldade das escolas se dá, tanto em razão da agravante situação dos espaços escolares, como a falta de recursos pedagógicos para se dialogar com esses novos elementos. Essa dificuldade faz com que a escola não cumpra sua “função de educar para o uso das mídias e das novas tecnologias” (KHOURI; MIRANDA, p. 82). O resultante disso é que o jovem faz um processo de “equivalência” entre suas fontes de informação. Podemos então supor, que para o jovem um *meme* de internet passa a ter o mesmo valor informativo e educacional ao jovem que um texto de uma pesquisa científica.

Esse processo não é necessariamente algo negativo, pois também demonstra uma maior abertura para a produção de materiais do próprio jovem. Porém abre espaço para uma série de canais de *YouTube* e páginas de *Facebook* – por muitas vezes financiados por corporações multinacionais, como no caso da série de televisão e internet “Guia Politicamente Incorreto” financiado pela *A&E Networks* – que tem por objetivo produzir materiais que buscam imitar um modelo de meio de comunicação “alternativo” como forma de atrair o jovem<sup>4</sup>. A respeito do conteúdo ligado à ciência histórica apresentado por essas páginas e canais, observamos é que o conteúdo vai na contramão das discussões historiográficas, em preferência pela apresentação de um modelo retrógrado de estudo da história.

Portanto quando assumimos a tarefa de ministrar

<sup>3</sup> *State of Mobile Networks: Brazil*, disponível em: <<https://goo.gl/Qk2eaF>> Acesso em: 13 fev. 2018.

<sup>4</sup> No trecho foi apresentado um exemplo negativo na produção de conteúdo digital, contudo há diversos produtores de conteúdo que trabalham de forma mais adequada com o assunto, como os canais de *YouTube* “Leitura Obriga HISTÓRIA” e “Café História TV”, que demonstram o potencial pedagógico da mídia.

uma aula sobre um assunto o qual tem as suas marcas na atualidade, como é o caso do nazismo, percebemos de que não poderíamos tratá-lo de uma forma simplificada, pois tínhamos uma demanda dos próprios alunos da turma por uma discussão mais aprofundada e politizada sobre esse assunto. Buscamos com isso atender uma função que sentíamos que não estava sendo satisfatória para os alunos, de estabelecer uma relação entre a grande quantidade de informações absorvidas pelos alunos e o ambiente escolar.

## Eventos Catalisadores para a construção das aulas

Um dos méritos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é a promoção de vínculos entre o ensino superior e a escola básica através da formação de professores/as. Isto implica em uma vivência dos/as bolsistas nos diferentes espaços da vida escolar: salas de aulas, corredores, sala dos professores, pátios, entradas, saídas, coordenações, etc. Mais do que isto, o PIBID propicia a experiência do cotidiano escolar, os ensinamentos e aprendizagens que extrapolam as disciplinas, as relações, as trocas, os planejamentos e, certamente, os imprevistos.

Segundo Fernando Seffner, toda aula comporta imprevistos que colocam o planejamento em cheque e nos levam ao dilema de seguir as aulas pelo trajeto pré estabelecido ou formular uma nova direção para o ensino (SEFFNER, 2010, p. 218). Foi nesta encruzilhada que nos encontramos quando, ao observar uma aula do terceiro ano do ensino médio sobre a Segunda Guerra Mundial, nos deparamos com a emblemática pergunta de uma aluna que sentava em uma das primeiras fileiras da sala: “*então o Partido Nazista era o PT da Alemanha?*”. Para nós, bolsistas, que observávamos a sala de aula buscando apreender todas suas infinitas minúcias, a inesperada pergunta gerou um misto de surpresa e interesse pela resposta que seguiria. Para a professora que ministrava a aula, no entanto, que esforçava-se no malabarismo de sustentar a atenção dos inúmeros olhares da sala, o questionamento passou despercebido.

Adotando a perspectiva de Seffner, de que os comentários feitos em sala são esforços para estabelecer conexões entre o mundo dos alunos e os conteúdos de sala de aula e de que os comentários imprevistos revelam caminhos produtivos de aprendizagem (SEFFNER, 2010, p. 219), entendemos ser frutífero nos posicionarmos frente a colocação da aluna - com a qual possivelmente alguns alunos concordavam - e construirmos um novo caminho para a aprendizagem.

Além disso, a ideia de abordar o tema sensível do

nazismo e do Holocausto<sup>5</sup> através de alguma atividade diferenciada nos parecia bastante próspera. Enquanto bolsistas, dispúnhamos de um tempo para a preparação de atividades que nos propiciaria planejar algo diferente e complementar em relação às aulas já assistidas pelas/os alunas/os sobre estes temas, que, de modo geral, eram uma tradicional “aula no quadro”. A maior proximidade com as mídias digitais dos/as bolsistas - normalmente mais jovens que os professores da escola -, foi também um elemento importante na idealização de nossas aulas, bastante influenciadas por sequências didáticas disponíveis online, sites educativos sobre o tema e um grande número de fontes que podem ser acessadas pela internet<sup>6</sup>. Tais trocas de saberes e o contato entre as diferentes gerações de professores/as é outro aspecto central do PIBID, que estreita os vínculos entre os que estão iniciando a licenciatura e aqueles que já experienciam à docência há anos.

## As aulas

No Colégio Estadual Júlio de Castilhos, na região central de Porto Alegre, os bolsistas do PIBID/História encontram-se divididos conforme sua disponibilidade nos três turnos da escola, atuando conjuntamente com os diferentes professores desta. A turma em questão no presente relato trata-se de um terceiro ano do Ensino Médio do turno da tarde e, quando da ocorrência dos eventos narrados, contava com um quórum regular de cerca de 20 alunos. Apesar de não ser a professora do terceiro ano a supervisora do PIBID na escola, já estávamos familiarizados com ela e com os/as estudantes, pois desde o início do ano vínhamos acompanhando as aulas. Além disso promovemos também, em um esforço conjunto de todo o subprojeto História daquela escola, uma atividade sobre a ditadura civil-militar brasileira - o que já nos rendera um importante canal de discussão com a turma. Deste modo, quando nos propusemos a elaborar uma aula que abordasse a formação e ascensão do Partido Nazista na Alemanha, fomos muitíssimo bem acolhidos.

Inúmeras eram as possibilidades e os materiais disponíveis para explorar o tema escolhido nos dois períodos de 50 minutos (separados por um intervalo de uma semana entre eles) que nos foram reservados. Acabamos optando por um viés que nos permitisse explorar o progressivo fortalecimento do Partido Nazista e suas ideologias, a adesão de setores da sociedade a ele e a construção da imagem de Hitler. Entendemos serem as propagandas nazistas fontes

<sup>5</sup> Essa discussão, no contexto da cidade de Porto Alegre, pode ser evidenciada no artigo de Fernando Nicolazzi “A zona cinzenta do Escola sem Partido: Valter Nagelstein e o ensino do Holocausto” publicado em 10 de julho de 2017 no portal de notícias Sul 21. Disponível em <<https://goo.gl/ocD3k5>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

<sup>6</sup> Para citar alguns exemplos de sites: <[www.zum.de/psm/ns/index.php3](http://www.zum.de/psm/ns/index.php3)>, <[www.facinghistory.org/topics/holocaust](http://www.facinghistory.org/topics/holocaust)>, <<http://lemad.fffch.usp.br/node/8251>>, <[research.calvin.edu/german-propaganda-archive/](http://research.calvin.edu/german-propaganda-archive/)>. Acesso em: 13 fev. 2018.



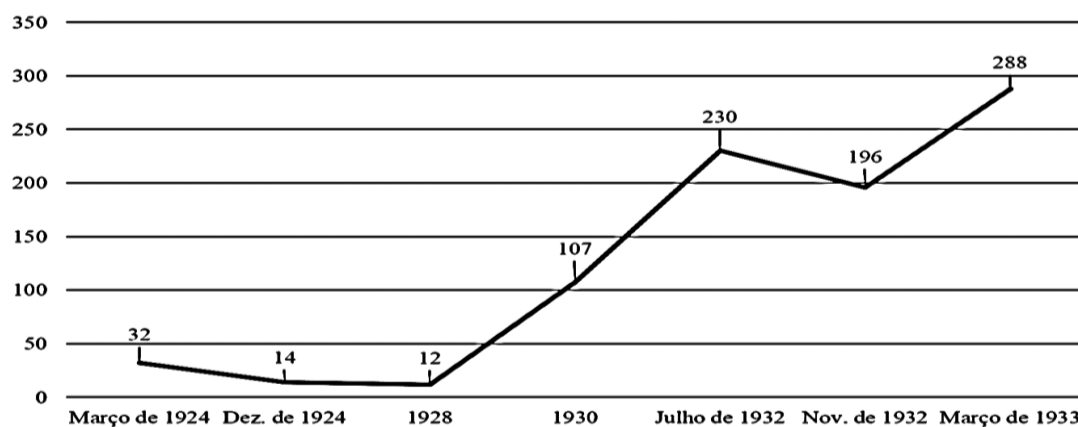
profícuas para tais discussões, pois ela teriam uma dupla função em nossas aulas. A primeira é que elas retratariam uma ótima síntese acerca da ideologia nazista e serviriam como um prelúdio interessante para trabalhar sobre as contribuições de Joseph Goebbels e do Ministério do Esclarecimento Público e Propaganda. A segunda é que as propagandas cumpriam um papel de fonte na discussão sobre o nazismo, de modo que, através delas, pudemos almejar uma problematização e crítica historiográfica, complexificando, através de sua análise, o conteúdo abordado nas aulas (MULLET; SEFFNER, 2007). Estabelecemos três objetivos em nosso planejamento: 1) Entender o alinhamento político do Partido Nazista frente ao cenário alemão; 2) Propor uma visão panorâmica do contexto de ascensão do Nazismo na Alemanha (eleições, referendos...); e 3) Perceber como as imagens de partidos e ideologias políticas são apresentadas nas propagandas políticas, notando o diferente tratamento que elas são dadas dependendo do contexto social em que são aplicadas. Para colocar em prática nossa discussão sobre as propagandas, entendemos ser fundamental um momento anterior que servisse como base teórica para as discussões posteriores. Assim, optamos por fazer uma primeira aula expositiva que se ocupasse da ascensão do nazismo na Alemanha. Tal aula foi baseada em três momentos específicos.

O primeiro momento foi centrado na apresentação do sistema político alemão da chamada *República Weimar* e na discussão sobre como um sistema parlamentarista como participação democrática através do sufrágio universal permitiu o surgimento do Partido Nazista. O segundo momento foi voltado na explanação acerca do processo eleitoral do período. Aqui foi crucial situar o nazismo no espectro da direita política, pontuando, também, a infame questão do “socialismo” presente no nome do partido. Tratamos de estabelecer a palavra “socialismo” a partir de sua historicidade (ESENWEIN, 2005) e questionar o quanto poderíamos considerar o plano de governo nazista como socialista devido seus preceitos e programas, (BEL, 2010, p.16). O terceiro e último momento desta aula foi reservado para a explicação de como teria se dado a tomada de poder pelo Partido Nazista. Optamos por falar sobre dois acontecimentos: o primeiro deles é quando o presidente eleito Paul von Hindenburg concede poderes à Hitler frente ao parlamento Alemão; e o suposto incêndio ao parlamento por parte de grupos comunistas, acontecimento esse que serviu como pretexto para o Partido Nazista assumir o poder na Alemanha de forma ditatorial.

Como resumo das informações foi feito um gráfico relacionando os anos das eleições e o número de parlamentares do partido nazista no parlamento alemão. O gráfico apresenta uma boa ilustração do crescimento progressivo do Partido, de modo que sua leitura seria bastante elucidativa sobre o processo. O gráfico, contudo, não fora impresso para ser distribuído entre os/as alunos/as, estando ape-

nas disponível no plano de aula que tínhamos em mão. Abraçando a ideia de que os imprevistos são marcas da sala de aula, decidimos oferecer o nosso plano para que circulasse na sala para que cada um/a pudesse fazer sua leitura individual do gráfico reproduzido abaixo.

FIGURA 1 - Número de parlamentares nazistas eleitos nas eleições alemãs (1924-33)



Fonte: Elaborado pelos autores

Buscamos também, no transcorrer de toda primeira aula, acentuar o papel fundamental que certos grupos civis desempenharam no fortalecimento do Partido Nazista, não só através de sua conivência, mas algumas vezes, de maneira ativa com o financiamento deste. Além disso, buscamos descrever um quadro político que mostrasse as diferentes ideias em voga naquele momento, falando sobre outros partidos e ideologias antagônicas. Por fim, procuramos também apresentar a ascensão do nazismo como um processo complexo não necessariamente centralizado na figura de Hitler, fugindo, assim, de visões que transformam o líder nazista em um “gênio maligno” e que esquecem das condições sócio-políticas mais amplas (PEREIRA & GITZ, 2014, p.67-68). As perguntas acerca de Hitler, no entanto, foram o que dominaram por muitas vezes a curiosidade da turma sobre o tema.

Passada uma semana do primeiro encontro, nos reunimos novamente com a turma, desta vez em uma sala diferente. Nesta segunda aula o foco se daria inteiramente nas propagandas nazistas, de modo que optamos pela sala com recursos audiovisuais. Após a entrada e a disposição dos/as alunos/as em torno das mesas redondas dispostas em L, continuamos nosso planejamento, fazendo uso de slides. Tendo uma experiência com a turma, e a própria turma com uma maior confiança sobre o conteúdo, foi possível trabalhar de forma mais dialogada e aberta com os/as alunos/as.

O início da aula teve o intuito de despertar a interpretação crítica acerca de uma propaganda. Perguntamos aos/as alunos/as o que são propagandas e para que elas servem, na intenção de evidenciarmos que a criação de

uma propaganda implica na tentativa de vender algo: seja um produto, uma ideia ou um tipo de comportamento. A partir deste ponto, podemos colocar a seguinte pergunta: as informações que aparecem nas propagandas são sempre confiáveis? Assim, pudemos estabelecer inicialmente que, da mesma forma que um comercial reproduzido na televisão ou um outdoor lido na rua, as propagandas feitas pelo Estado Nazista também tinham o objetivo de “vender o seu peixe”.

Seguindo esta breve introdução, partimos para a exposição de alguns elementos centrais no debate sobre a propaganda nazista propriamente dita. Apresentamos, neste ponto, a figura de Joseph Goebbels e seu Ministério da Propaganda. Sendo uma das figuras-chave em moldar a imagem do nazismo e o fez na forma de “manter a propaganda simples e fácil de ser assimilada por qualquer espécie de público” (MARTINO, 2007, 41). A partir disso definimos sete características da propaganda: linguagem simples, racismo, idolatria (à Hitler), militarismo (hipermasculinização dos corpos masculinos), anticomunismo, antissemitismo e maleabilidade.

Decidimos iniciar trabalhando sobre justamente a última característica, pois a partir dela seria possível construir junto com a turma a ideia de se usar propagandas como fonte histórica. Portanto foi comparado uma propaganda de abril de 1932 durante as eleições presidenciais em que o candidato Paul Von Hindenburg aparece associado como “o candidato dos judeus”, já a segunda imagem de março de 1933 mostra a imagem de Hindenburg junto a de Hitler. Depois perguntamos aos estudantes quais seriam os possíveis motivos dessa mudança, e com isso definimos que nessas propagandas deveríamos tanto prestar atenção em seus detalhes ideológicos do nazismo quanto seu contexto de circulação.

Um dos tópicos que consideramos mais importante ao planejar a aula foi o do anticomunismo, visto que estavam em voga no período em que a aula foi ministrada, as discussões referentes a posição do nazismo no espectro político<sup>7</sup>. A partir disso selecionamos três imagens para discutirmos a relação do nazismo com a esquerda, sendo que duas delas (as mais à esquerda na FIGURA 2) foram usadas para reforçar no alunado a importância do contexto histórico da obra. No caso o antes e depois da Batalha de Stalingrado, é perceptível a mudança do retrato utilizado para representar o soviético, do “urso bobo” em 1941 ao perigoso “monstro das estepes” de 1943, mesmo que as características animais permanecessem.

<sup>7</sup> Como podemos observar nesse artigo publicado pela BBC Brasil em 7 de maio de 2017: <[www.bbc.com/portuguese/salasocial-39809236](http://www.bbc.com/portuguese/salasocial-39809236)> Acesso em 14 fev. 2018.

FIGURA 2 - Propagandas nazistas sobre o tema do comunismo



Fonte: German Propaganda Archive<sup>8</sup>

Contudo é na imagem mais à direita na qual buscamos como meio de explicar a relação nazismo e a esquerda. Nela observamos um mapa do continente europeu que busca denunciar as áreas do continente “afetadas” pelo comunismo. O que foi destacado por nós foi dois pontos sobre a planificação: o primeiro deles é que alguns dos locais “afetados” são colocados dentro da própria Alemanha, o que revela que a oposição ao regime internamente seria algo que vem do comunismo, portanto da esquerda; o segundo ponto é que a partir dos outros locais destacados, principalmente na Inglaterra (o trabalhismo) e na Espanha (o anarco-sindicalismo), foi possível discutir com os/as alunos/as se o interesse nazista era apenas em se opor ao comunismo ou qualquer ideologia de esquerda.

Conforme nos aproximávamos do final dos 50 minutos estabelecidos, o teor da discussão encaminhou-se para uma conclusão. Intencionamos, por fim, uma discussão da relação intrínseca entre a censura e a propaganda nos governos autoritários. Através de uma retrospectiva das imagens mostradas, pedimos que pensassem sobre qual modelo de cidadão e cidadã que estas propagandas louvavam, bem como o modelo de conduta apresentado. Ora, se aqueles eram os padrões incentivados e permitidos, eles nos mostram também, muito sobre o que não era permitido e portanto não se tornava público. Ao passo em que as imagens de homens assim chamados viris e mulheres submissas, todos brancos, apoiadores do regime, etc. era divulgada, simultaneamente se retiravam de circulação imagens que não corroborassem com a heterossexualidade, os interesses econômicos, raciais e religiosos defendidos pelo Estado alemão. A propaganda anda de mãos dadas com a

<sup>8</sup> Disponível em: <[www.bytwerk.com/gpa/](http://www.bytwerk.com/gpa/)> Acesso em: 14 fev. 2018

censura.

## Diagnósticos e conclusões

De modo geral, entendemos ter sido bastante acertado o planejamento elaborado para as aulas. Tanto a primeira, abordando a construção e histórico do Partido, como a segunda, evidenciando seus mecanismos de funcionamento e adesão, nos permitiram circular por campos ainda não muito explorados no ensino deste tema. A questão do personalismo político em torno da figura de Hitler, por exemplo, foi um problema já mencionado que, acreditamos, fomos bem sucedidos em contornar, pontuando o maciço apoio da sociedade civil alemã ao regime. Outro ponto importante foi a ênfase dada à multiplicidade de experiências que a discussão sobre propagandas pôde gerar. Através da reprodução de diferentes imagens podemos pensar acerca das imposições feitas pelo regime aos diferentes grupos sociais.

Em relação aos objetivos que haviam sido propostos neste mesmo planejamento, acreditamos também que os cumprimos de maneira efetiva. As estratégias pensadas e os recursos selecionados - imagens, fontes, slides -, em grande medida, deram conta do recado. Existem, contudo, objetivos intrínsecos em todas as aulas que extrapolam os planos de ensino. Para nós, naqueles períodos que nos foram designados, nos colocávamos como meta que, para além dos tópicos pré-estabelecidos, pudéssemos gerar uma compreensão do nazismo dentro de seu contexto de autoritarismo e ausência da democracia, como uma resposta à já mencionada pergunta que intitula o presente relato.

Com isso em mente, é de se imaginar nossa imensa satisfação quando, ao final da aula, a mesma aluna que havia feito a emblemática colocação levantou a mão trazendo uma questão central para o debate sobre a censura e a propaganda nazista: *“É como na Ditadura Militar, né? Enquanto a censura proíbe algumas coisas existem outras que são incentivadas e permitidas pelo governo”*. Apesar do tom casual presente na afirmação, a fala da aluna foi substancial. Retomando conceitos e ideias que havíamos discutido anteriormente em uma oficina sobre ditadura, censura e cultura marginal, a breve colocação evidenciou apreensões e nexos em torno dos temas que havíamos propostos de modo que podemos nos considerar em grande medida satisfeitos com nossas aulas. Através de uma participação despretenhosa, pudemos ter mais confiança não só no trabalho que havíamos feito em dupla nos últimos 50 minutos, mas no projeto que vínhamos desenvolvendo de forma bem mais longa e conjunta enquanto PIBID na escola.

# Referências Bibliográficas

BEL, Germa. Against the mainstream: Nazi privatization in 1930s Germany. **The Economic History Review**, Oxford. vol. 63, n. 1, p. 34-55, 2010.

EL KHOURI, Mauro Michel; MIRANDA, Luciana Lobo. Do consumo à produção de mídia por estudantes de escola pública em Fortaleza - Brasil. In: BARBALHO, Alexandre Almeida; MARÔPO, Lidia Soraya Barreto. (Orgs.). **Infância, Juventude e Mídia - Olhares Luso-brasileiros**. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 77-94.

ESENWEIN, George. Socialism. In: HOROWITZ, Maryanne Cline (Orgs.). **new dictionary of the history of ideas**. Nova Iorque: Charles Scribners & Sons. v. 5, 2005, p. 2227 - 2235.

MARTINO, Luís Mauro Sá. A estética da propaganda política em Goebbels: Um estudo sobre a produção da publicidade a partir de seus Diários. **Comunicação & política**, v.25, n.2, p.035-053, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet. O Ensino de História e o Presente. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-166, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. ; GITZ, Ilton. **Ensinando sobre o Holocausto na escola**. Porto Alegre: Penso, 2014.

\_\_\_\_\_. ; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90** (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

SABROW, Martin. The Use of History to Legitimize Political Power: The Case of Germany. In: SWOBODA, Hannes; WIERSTMA, Jan Marinus (Orgs.). **Politics of the Past: The Use and Abuse of History**. Vienna: Renner Institut, 2009, p. 97 - 104. Disponível em: <[http://www.socialistsanddemocrats.eu/sites/default/files/2856\\_EN\\_politics\\_past\\_en\\_090603\\_1.pdf](http://www.socialistsanddemocrats.eu/sites/default/files/2856_EN_politics_past_en_090603_1.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. et. al. (Orgs.). **Ensino de História Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições ANPUH RS, 2010, p. 213-230.

# Tema livre:

Aprendizados e inquietações dos licenciados de história com a experiência da pesquisa no ano final do ensino fundamental

Por Júlia Silveira Barbosa<sup>1</sup>, Douglas Bandeira Ramos<sup>2</sup>

A proposta desta reflexão é construída a partir da experiência adquirida no PIBID no Colégio de Aplicação da UFRGS junto ao componente curricular de Estudos Latino-americanos. Pretendemos pensar a relação que se estabeleceu entre a prática desenvolvida como orientadores de trabalho de conclusão para turmas do nono ano, e as aprendizagens adquiridas sobre a vida escolar. Nossa metodologia de trabalho neste relato incluirá o uso de referenciais teóricos da área da educação, e as reflexões serão pautadas na experiência como orientadores.

## Introdução

É a partir do primeiro momento em sala de aula que surgem inquietações dos licenciandos, e a busca por respostas. Tivemos a oportunidade de sermos bolsistas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) antes do estágio obrigatório. Somos estudantes de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estávamos cursando o quarto semestre no momento da prática docente realizada. Tivemos o desafio de uma experiência única no Colégio de Aplicação da UFRGS, que possui muitos diferenciais em relação a outras instituições públicas de ensino. A experiência se fez peculiar, visto que no último trimestre das turmas finais no ensino fundamental atuamos como orientadores de trabalho de conclusão.

O presente relato de prática é escrito a partir da nossa atuação focada na orientação dos trabalhos de conclusão e as consequentes inquietações e indagações geradas a partir disso, principalmente com relação às escolhas feitas pelos alunos como suas temáticas para os trabalhos de conclusão. Será dada ênfase às reflexões e questionamentos que surgiram a partir da experiência pedagógica que vivenciamos no PIBID. O texto será dividido em três momentos: inicialmente, será feita uma introdução contextualizando a prática desenvolvida e a escola, relatando as especificidades do Colégio de Aplicação, e a disciplina de Estudos Latino-Americanos, da qual fomos auxiliares. O

<sup>1</sup> Estudante de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

<sup>2</sup> Estudante de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

segundo subtítulo servirá para relatar e problematizar as inquietações que surgiram com as escolhas temáticas para as pesquisas do trabalho de conclusão, salientando-se o respeito que o professor deve ter com o saber dos educandos. Em terceiro lugar, serão destacadas as reflexões que nos foram permitidas a partir da orientação nas pesquisas. É aqui que iremos levantar as nossas inquietações acerca das condições básicas de conhecimento que a universidade nos oferece, e o desafio da docência que o PIBID nos proporcionou.

## Uma experiência única no Colégio Aplicação

O primeiro e importante contato com o exercício da docência que tivemos foi no início do quarto semestre de graduação em licenciatura em história na UFRGS por intermédio do PIBID. Desde 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência possibilita essa primeira interação do aluno licenciando junto às instituições de ensino da rede pública antes dos estágios obrigatórios, o que torna possível já no início da graduação essa experiência da prática docente nas escolas, ambiente em que o futuro professor irá atuar após a sua formação, porém na graduação esse contato se limita aos estágios, por isso a importância do PIBID para os alunos de licenciatura. A Escola a qual iniciamos enquanto professores de história foi o Colégio de Aplicação da UFRGS.

O Colégio de Aplicação (CAP) é uma instituição que teve suas atividades iniciadas em 1954 com o objetivo de desenvolver e aprimorar a prática docente de estagiários licenciandos da Universidade, aliando a formação teórica com a prática pedagógica. A escola passou por diversas localidades até se firmar no Campus do vale. O CAP enquanto instituição de ensino se destaca por sua educação de qualidade e por seu currículo, visto que há disciplinas eletivas, projetos educacionais, disciplinas de línguas estrangeiras, atividades no turno inverso, oficinas que ensinam a pesquisar, laboratórios específicos, infraestrutura da Universidade a disposição e professores mestres e doutores e que dispõem de tempo para o planejamento das aulas. Essas características tornam o CAP uma instituição de ensino atípica das demais, infelizmente. Contudo, é no Colégio de Aplicação que, de fato, demos os primeiros passos enquanto professores de História.

A nossa atuação no Aplicação ocorreu nos oitavos e nonos anos do ensino fundamental na disciplina de Estudos Latino-Americanos. Nas primeiras semanas assistimos às aulas que eram ministradas por dois professores,



um de história e uma de geografia, e também ajudávamos no planejamento e seleção de materiais didáticos na construção das aulas. No início do último trimestre letivo a nossa atuação ficou especificamente na orientação dos trabalhos de conclusão dos nonos anos. A disciplina de Estudos Latino-Americanos é um componente curricular obrigatório nos oitavos e nonos anos do fundamental no CAP, sendo que no nono ano é feito um TCC pelos alunos. Em cada trimestre há uma temática específica a ser trabalhada, como aspectos culturais, geográficos e sociais. O diferencial da disciplina está na sua forma de abordar os conteúdos que geralmente não fazem parte de um currículo genérico, onde a maior dificuldade é encontrar materiais, portanto, utilizam-se músicas, filmes e textos produzidos pelos bolsistas e outros diversos materiais que dão suporte para a construção deste conhecimento interdisciplinar sobre a América Latina. Focaremos na nossa atuação enquanto orientadores.

As duas turmas de nonos anos do CAP foram divididas em grupos que deveriam ser orientados por um bolsista do PIBID. Sendo assim, há o trabalho final que possibilita um tema de escolhido pelos estudantes que envolva a “América Latina no século XXI”.

O processo de orientação permaneceu pelo trimestre inteiro e através de relatórios os trabalhos foram se desenvolvendo. Inicialmente, ajudamos na escolha do tema, posteriormente colaboramos com a escrita e a produção da pesquisa e no fim com a produção dos slides, visto que a última aula da disciplina foi a apresentação dos trabalhos no auditório da geociências da UFRGS no campus do vale.

A orientação aos trabalhos de conclusão nos permitiram reflexões acerca da relação do mundo externo com a escola, onde percebemos através das temáticas escolhidas, as demandas atuais de discussões que os alunos experienciam, junto ao mundo midiático que os rodeia.

Cada grupo tinha o livre arbítrio de escolher um tema, desde que estivesse relacionado à América Latina no século XXI. O tema também deveria ser viável para pesquisa em um trimestre e que fosse de interesse comum a todos os integrantes. Ao invés de escolherem temas que não fossem relevantes socialmente e que não tivessem um grau alto de dificuldade para a pesquisa, os alunos de nono ano do fundamental nos surpreenderam e fizeram escolhas de temas polêmicos e muito atuais, tais como: LGBT's na mídia, ocupações das escolas secundaristas e suas reivindicações, e o padrão de beleza midiático atual.

## As escolhas temáticas e o respeito ao saber dos educandos

O cotidiano do professor acarreta diversas aprendizagens no decorrer do exercício da sua carreira. Sejam estas obtidas através de novas pesquisas para aprimorar os seus conhecimentos lógicos ou saberes adquiridos sobre a prática educativa. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire escreve sobre o ensinar e os saberes que o docente deve haver. Na nossa situação como orientadores de pesquisa foi importante entender que existe o saber dos educandos. Sendo assim caracterizado e refletido sobre o mesmo autor:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (2015, p.31)

Salienta-se que o saber escolar e o saber dos educandos fazem-se complementares, mas possuem origens diversas. O primeiro é construído a partir dos currículos e das aulas dentro da instituição de ensino. O outro, como caracterizado acima, é um saber socialmente construído, sendo acarretado por influências externas à escola. O momento pedagógico da pesquisa nos fez refletir sobre esses diferentes saberes, e aprender a respeitá-los no momento de decisão das temáticas para os trabalhos de conclusão.

O que queremos dizer é que por ser um tema livre, desde que abordasse a América Latina no século XXI, houve o desafio da procura por uma temática subjetiva para os integrantes dos grupos. A nossa inquietação nesse momento surgiu com os temas polêmicos escolhidos. Desta maneira, refletimos que as instituições de ensino, principalmente as de educação básica, priorizam o conhecimento escolar, entretanto deve-se perceber que no âmbito educacional há presença dos saberes dos educandos, advindos dos seus contextos de experiências de vida.

Notamos que há relação nas escolhas temáticas com o contexto político, e com a busca dos estudantes pela identidade própria. São nesses pontos que concluímos que há influências externas, sejam estas as telenovelas, os sucessos musicais da atualidade, e os debates da comunidade.

Em primeiro momento, os trabalhos de conclusão que envolviam aspectos sociais e as relações de grupos minoritários na sociedade desenvolveram a busca pela identidade e o direito de ser quem se é, como um integrante social que deve ser respeitado e escutado. As escolhas temáticas que representam o que está sendo dito são: “O padrão racista midiático de beleza no Brasil e na Argentina” e “A representatividade LGBT na teledramaturgia brasileira em *A Força do Querer*”. O grupo que abordou o racismo se fazia majoritariamente por estudantes negros, meninas e meninos que inclusive não queriam escrever so-

bre o racismo, mas que ao decorrer da pesquisa sobre o padrão de beleza em alguns países latino-americanos escolhidos para o trabalho, concluíram que era preciso discutir sobre o racismo velado nas produções midiáticas. Sendo assim, a principal discussão desse trabalho de conclusão abordava os padrões de beleza nos meios de comunicação. Pesquisaram propagandas, e concluíram que nelas as mulheres brancas que são protagonistas. No dia da apresentação, os slides continham imagens de propagandas racistas, mas também mensagens como “mulher negra, você é linda” ou “tire o seu padrão racista de mim”, sendo o grupo que teve o maior tempo de debate entre os colegas ouvintes sobre a temática. Concluímos que houve a busca pelo respeito da identidade, mas principalmente a busca pela representatividade. Na última década o movimento negro tem se fortalecido através das redes sociais e ensinando crianças e adultos negros a se amarem.

O segundo grupo surpreendeu-nos também. A escolha do tema também envolvia a representatividade para outro grupo minoritário. Com a influência da telenovela “A Força do Querer” e os novos sucessos musicais como Pabllo Vittar, a comunidade LGBT virou assunto entre as rodas de conversa dos colegas. Assim, pesquisas que envolviam um estudo sobre gênero e sexualidade se fizeram inúmeras, mas relataremos apenas sobre essa escolha temática, visto que orientamos este grupo. O foco desse trabalho de conclusão se fazia justamente na telenovela citada, que foi transmitida pela emissora Globo, e teve alto índice de audiência. Buscaram personagens e suas histórias para aprenderem sobre os conceitos de gênero que utiliza o movimento LGBT. Pesquisaram sobre a transsexualidade, e suas categorias. Assim sendo, no dia da apresentação ensinaram aos colegas as diferenças entre transgênero, dragqueen e travesti.

Para outro momento, o terceiro grupo orientado fez a escolha por um tema político. Aqui observamos como o contexto político também influencia o saber dos educandos. Muito discutido entre telejornais e redes sociais, o assunto polêmico escolhido foi o processo do movimento de ocupações que ocorreram durante o ano de 2016. O tema foi “As ocupações de 2016 no Colégio de Aplicação”, e conforme o título pesquisaram o processo de ocupação dos estudantes do colégio. Buscaram imagens e relatos para a discussão do ponto de vista favorável à ocupação. Sabemos que a influência surgiu pela intensidade que se teve de ocupações pelo Brasil no ano de 2016. Sendo um movimento político, teve estudantes secundaristas e do ensino superior como protagonistas, por reivindicações de melhorias na educação brasileira e contra a PEC 241, além da Reforma do Ensino Médio.

## Inquietações dos licenciandos para o futuro

A partir do desafio de orientar os trabalhos de conclusão, nos indagamos principalmente em dois tópicos: qual o propósito do curso superior de licenciatura, e o quanto importante é o momento pedagógico primário para a graduação. E o segundo, que se fez sobre quais são os desafios para a carreira de professor.

A experiência que o PIBID nos proporcionou se fez importante, e complementar para a graduação. Eis que foi uma oportunidade para articularmos a formação teórica e a prática pedagógica. Como estudantes do quarto semestre, não obtivemos todas as disciplinas obrigatórias do curso de História, mas já estudamos uma parcela dos conteúdos. Assim sendo, não podemos ainda discutir de maneira aprofundada as carências do currículo atual do curso na UFRGS. Entretanto, já podemos escrever as nossas inquietações a partir da experiência prática, e colocarmos indagações para o futuro.

Percebe-se que os tópicos selecionados são conexos. Aqui se faz uma discussão sobre a teoria e a prática do estudante de licenciatura. Antes do exercício pedagógico se faz preciso um conhecimento sobre o conteúdo, que advém com os estudos dos licenciandos a partir das disciplinas da faculdade. Entretanto, sublinha-se que para a carreira docente, são fundamentais o saber escolar e o saber dos educandos também. Nessa relação há a fusão de todos os saberes, que surgem primeiramente com a teoria, e após são aplicados nas salas de aula. Visto como afirma SILVA:

[...]Porque entendemos que a profissão docente não pode mais ser reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e às técnicas para transmiti-los, haja vista que a perspectiva, o significado do saber escolar (aquele considerado erudito, um saber de classe) define-se atualmente, no diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. (2010, p.59)

O ensino superior, sobretudo os cursos de licenciatura não prometem o aprendizado total de todo o conhecimento científico já produzido. Contrariando, ele nos oferece as condições básicas para produzirmos o conhecimento próprio. Cabe ao graduando ou licenciando a continuação dos seus estudos para uma futura especialização. Nesse relato de prática não nos cabe contrariar ou favorecer a teoria educativa ou os currículos da faculdade, mas questionar a relação dos saberes antes citados.

Como dito no terceiro parágrafo, a teoria e a prática se fazem complementares para o exercício da carreira docente. O desafio como bolsistas do PIBID nos permitiu indagações a respeito do exercício pedagógico. Primeiramente, será que cabe apenas o conhecimento histórico para a sala de aula? E afirmamos que não, como temos argumentado durante todo o relato de prática. Acrescentamos também que possivelmente o nosso aprendizado sobre o saber escolar e o saber dos educandos só nos foi permitido por estar dentro da sala de aula. Então cabe questionar que

há aprendizados somente percebidos na prática docente? Não cabem apenas teorizações sobre comportamentos dos educandos, é preciso que o estudante de licenciatura se impacte com a realidade das instituições de ensino, os currículos escolares, e especialmente com os estudantes da escola. Concluimos como SILVA,

Entretanto, no cotidiano da sala de aula a prática não se dá de forma idealizada como é ensinada nos cursos de formação inicial. São muitas situações divergentes que, não sabendo como lidar, haja vista que não “aprendeu”, o educador passa a optar por novas formas de agir. Pode-se concluir que este tipo de paradigma – da racionalidade técnica, não considera a complexidade dos fenômenos educativos. (2010, p.60).

Em outro tópico, compete a nossa reflexão sobre o que é ser professor. Cabe apenas o ensinar para a carreira docente? O nosso momento pedagógico permitiu-nos de entender que ser professor é distante de apenas transferir conhecimento. Conforme FREIRE:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (2015, p. 47).

Assim sendo, concluimos que há inúmeras tarefas e situações para o professor: ele é capaz de silenciar os estudantes, ser mediador de conflitos, provocar pensamentos e reflexões, ajudar em situações necessárias, mas obrigatoriamente tem o dever de educar. Em outro ponto, focalizando no indivíduo professor, nos indagamos: Será que não há o dever de aprimorar os seus conhecimentos? E assim surge a figura do professor-pesquisador, da qual nos fizemos presentes ao colaborar como orientadores para os trabalhos de conclusão. Ao afirmar que professor é na essência pesquisador, DEMO salienta que ser professor é ser um profissional da reconstrução do conhecimento, e ainda acrescenta:

Ser professor é substancialmente saber “fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem sucedida. Somente faz o aluno aprender, o professor que bem aprende. Pesquisa é, pois, razão acadêmica crucial de ser. (2001, p.5-6)

Firmamos que nos fez necessário pesquisarmos juntamente com os estudantes do nono ano, para compreendermos as inquietações deles com as temáticas escolhidas. Para intervir é preciso conhecer as realidades e as subjetividades dos estudantes, entretanto, o conhecimento sobre surge com pesquisas. Este é um dos desafios da prática docente, que deve fazer parte do cotidiano do professor. Não nos basta o conhecimento histórico apenas aprendido na faculdade, é indispensável que continuemos a pesquisar e a

aprender, seja através de saberes científicos ou saberes dos educandos. Por fim, ao professor cabe estar disposto para as novas aprendizagens.

## Considerações finais

Essa experiência inicial, portanto, mesmo que de curta duração nos possibilitou entender de uma maneira inicial as facetas do exercício da docência e impreterivelmente contribuirá no desenvolvimento dos futuros professores que seremos. As primeiras impressões, a ansiedade, o planejamento das aulas, o contato com os estudantes e, sobretudo, a atuação enquanto orientadores foram situações enriquecedoras para a nossa formação. Além disso, o exercício docente nos fez refletir, pensar e desenvolver inquietações a respeito da relação estudante\professor e os saberes particulares trazidos do exterior à instituição de ensino, desenvolvidos a partir dos meios difusores de informação e conhecimento. Refletimos também a respeito do curso de licenciatura, e a relação da teoria com a prática, se é suficiente o conhecimento histórico para formar profissionais da educação aptos a lecionarem. Concluímos que é preciso enfrentar a complexidade social e política do mundo escolar. Por fim, agradecemos a oportunidade que o PIBID ofereceu-nos como primeiro momento pedagógico.

## Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. **A crise na Educação.In:Entre o passado e o futuro.** Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)> (Acesso em 20/02/2018)

DEMO, Pedro. **Professor/Conhecimento.** UnB, 2001. Disponível em: <[http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor\\_Conhecimento.pdf](http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf)> (Acesso em fevereiro de 2018)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50ª Edição. Rio de Janeiro, São Paulo. Editora Paz e Terra, 2015.

SILVA, da Vieira Arlete. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico.** Vol. 112.p. 58-66. Setembro de 2010. Disponível em:

<<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/revistaespa.pdf>>(Acesso em fevereiro de 2018)

UM POUCO DA HISTÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/institucional/historia/>> (Acesso em fevereiro de 2018)

# Entrevista

revista do  
LHISTE



# Miradas diversas sobre o Pibid História:

Entrevista com **Katani Maria Monteiro Ruffato**

Por Caroline Pacievitch<sup>1</sup>; Natália Pietra Méndez<sup>2</sup>

O trabalho no PIBID com a iniciação à docência possibilitou trocas de experiências entre docentes de diferentes universidades, supervisores e supervisoras e estudantes de licenciatura. Seja nos eventos do próprio PIBID, ou nas Jornadas de Ensino de História e Educação realizadas pelo GT de Ensino da ANPUH-RS, as conversas e trocas de experiências com equipes de outras universidades foram fundamentais para a reflexão da equipe que esteve à frente do subprojeto UFRGS.

Por isso, para finalizar este dossiê, entrevistamos a Profa. Dra. Katani Monteiro da Universidade de Caxias do Sul, que coordenou o Subprojeto História PIBID UCS durante 2015-16. Katani Monteiro atua na área de Teoria da História e também em Ensino de História, nas disciplinas de supervisão de Estágio Docente. Na entrevista, ela conta como foi a implementação do projeto e qual foi seu impacto na aproximação de estudantes e docentes da universidade a respeito do cotidiano da educação pública brasileira. Katani conta como a experiência do PIBID teve impacto nas escolas que abrigaram o Subprojeto, apresentando uma sensível melhora do desempenho dos estudantes na área de humanidades, bem como um crescente interesse pelos conteúdos de história. A entrevista foi realizada por e-mail, em maio de 2018. As perguntas foram elaboradas pelas organizadoras do dossiê, professoras Caroline Pacievitch e Natalia Pietra Méndez.

1 – Katani, qual foi o período em que participaste do PIBID e qual foi teu vínculo com o Projeto. Agradecemos se tiveres como ver também alguma informação sobre número de estudantes da UCS envolvidos, número de supervisores e escolas (apenas do subprojeto história).

**Katani:** A UCS aderiu ao PIBID em março de 2014. Lembro que fomos nós, do curso de História, que organizamos o primeiro encontro na instituição para discutir sobre a adesão das licenciaturas da UCS ao PIBID. Na ocasião, convidamos a professora Carla Meinerz, da FAGED (UFRGS), para nos falar sobre o PIBID. Foi um momento muito importante, pois contamos com a experiência da

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Unicamp e professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

<sup>2</sup> Doutora em História pela UFRGS e professora do Departamento de História da UFRGS.

Carla, que estava envolvida com o Programa há mais tempo. Ao longo desses quatro anos, atuamos em cinco escolas, sendo três municipais e duas estaduais. Em apenas uma escola estadual o trabalho foi desenvolvido com o ensino médio, portanto, o ensino fundamental foi o nível no qual se deu a maioria das experiências. Os relatórios indicam que o PIBID possibilitou a inserção de 33 estudantes e 5 supervisores de escola, entre março de 2014 e fevereiro de 2018. Eu coordenei o subprojeto História durante o ano de 2015, até meados de 2016. Atuei com um grupo de 10 estudantes, dividido em duas escolas: a Escola Municipal Machado de Assis, situada no Bairro Reolon, na periferia da cidade, e a Escola Estadual Técnica de Caxias do Sul, localizada no Petrópolis, um bairro privilegiado, ao lado da UCS. A menção à localização das escolas é importante porque diz respeito a realidades bastante diversas, especialmente em relação às origens sócio-econômicas do público escolar.

## 2 – Qual foi o impacto do PIBID para a aproximação dos e das estudantes do curso de Licenciatura em História com a escola e com a sala de aula?

**Katani:** Realmente, essa é a questão central que torna o PIBID uma política extremamente potente em relação ao aperfeiçoamento da formação dos futuros professores e professoras da educação básica. O diálogo efetivo entre a instituição de ensino superior e o universo escolar, nos momentos iniciais da formação acadêmica, antes da experiência docente que se objetiva nos estágios, possibilita um amadurecimento que gradualmente vai se constituindo e que contribui de forma singular para a reflexão sobre a profissão, sobre seus encantos e desafios. O PIBID oportuniza experiências formativas que ultrapassam o âmbito do ensinar História, mas refere-se, substancialmente, a um outro jeito de perceber o funcionamento e o cotidiano da escola pública brasileira. É interessante notar como os acadêmicos, ao iniciar o planejamento, trazem suas memórias de estudantes da educação básica [alguns recém saíram do ensino médio] como ponto de partida para pensar a sua prática. Esse deslocamento do “lugar” de estudantes do ensino básico para o “lugar” de futuros professores e professoras de História, geralmente, é acompanhado de crítica ao ensino de História que tiveram. O que não fez sentido, o que não teve um significado não poderia ser repetido. A disposição dos pibidianos estava centrada na “mudança radical”, como alguns se referiam, nos modos de ensinar História e dos recursos didáticos. Nesse ponto, é interessante, agora eu fico lembrando, como houve, em muitos momentos, uma tensão entre pibidianos e supervisores de escola. O supervisor de uma das escolas, professor já experiente, mostrava-se reticente a algumas metodologias de ensino, e os pibidianos insistiam, argumentavam até o

convencimento da importância de tentar mudar, de experimentar. E eu sempre animei essa atitude de desconforto. Tivemos momentos muito intensos nesse sentido.

3 – Tu atuas também como professora que supervisiona os Estágios de estudantes de Licenciatura. Percebeste alguma diferença na atuação ao longo dos estágios de quem teve participação como bolsista de Iniciação à Docência (ID) no PIBID e de quem não teve essa experiência?

**Katani:** A experiência com o PIBID é muito particular. Mas de forma geral, sim, é possível perceber que estagiários que passaram pela experiência do PIBID conseguem se movimentar melhor no ambiente escolar. Sabem o que cabe a cada setor da escola, conhecem procedimentos de regimento escolar, estão mais bem preparados para os encaminhamentos administrativos e burocráticos da escola. Agora, na sala de aula, quando têm que assumir e conduzir, sozinhos, uma situação de aprendizagem, a coisa é mais complicada. É porque no PIBID, há uma relação de companheirismo entre os pibidianos, que se ajudam, trabalham coletivamente desde o planejamento e, além disso, há a presença constante do professor supervisor. Eu estou falando de minha experiência, a qual foi, totalmente, voltada para o planejamento e reflexão do cotidiano em sala de aula. E essa foi uma decisão conjunta. Antes de eu assumir a coordenação, as atividades com o PIBID estavam mais voltadas para o desenvolvimento de projetos temáticos. Muitas vezes eram desenvolvidos em contraturno. Então, é claro que eu percebi em alguns estagiários o impacto do PIBID porque ele proporciona o incremento de um repertório, que inicialmente é mais teórico, aquele adquirido através dos estudos das disciplinas pedagógicas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, as quais compõem o núcleo de formação específica das licenciaturas, além daquelas próprias do campo da História. A dimensão prática que o PIBID oportuniza faz a diferença na ampliação desse repertório.

4 – Uma das queixas de estudantes de licenciatura em história é sobre uma distância significativa entre Teoria da História e o Ensino de História. Nas aulas de Teoria volta e meia surgem questionamentos sobre como trabalhar questões relacionadas às temporalidades, memória, narrativa, relação entre o global e o local. Estudantes apresentam inseguranças sobre a possibilidade de pensar a teoria da história no ensino que é desenvolvido para a educação básica, muitas vezes acreditando que aqui é o lugar de articular “conteúdos” e “didática”. Em que medida a experiência do PIBID

contribuiu para superar esta visão de um ensino de história distanciando da teoria?

**Katani:** Bem, eu também trabalho com a Teoria da História no curso, e cada vez mais essa discussão tem sido colocada. A disciplina de Teoria da História da UCS tem uma carga horária, pequena, mas tem, de Prática como Componente Curricular. É um momento importante que é dedicado a pensar algumas dessas questões. Eu tenho feito um trabalho de análise de questões da teoria em livros didáticos, e num lugar específico do livro, nos elementos paratextuais e, mais específico ainda, nas apresentações dos autores dedicadas aos alunos leitores, o que corresponderia a um prefácio. Ali estão expressas, ou deveriam estar, as concepções de História que animam os autores a produzir o livro e o que eles crêem ser as funções da História. A análise desse discurso contribui para a reflexão sobre a presença da teoria no ensino de História. Outra atividade da disciplina que vai nesse sentido é a análise dos capítulos dos livros didáticos que tratam das especificidades da construção do conhecimento histórico. Esses capítulos integram os livros de 6º ano do ensino fundamental, e 1º ano do ensino médio. É muito interessante porque os acadêmicos se dão conta que aquilo que aprenderam tanto em Introdução ao estudo da História como em Teoria também são saberes escolares. É a discussão da relação entre saber acadêmico e saber escolar que se apresenta. Esses capítulos aos quais eu me refiro expressam de maneiras muito diversas esses “conteúdos”. Mas, de forma geral, propõem estudos sobre o que é História, quem constrói a História, sobre a relação da História com o tempo, o que são fontes históricas, como analisar documentos, a interdisciplinaridade, História e memória, enfim. Há um livro de ensino médio que tem um capítulo chamado “Noções de Teoria da História”. Então, eu quero dizer com essa fala que a preocupação sobre como trabalhar questões da teoria na educação básica é um movimento que tem que ter lugar na formação acadêmica. Dessa forma, essas questões foram retomadas nos planejamentos do PIBID. E, também, quero finalizar dizendo o óbvio. A articulação entre “conteúdos” e “didática” nunca é neutra. As escolhas sobre o que ensinar e como ensinar também compreendem uma certa visão de mundo e, portanto, é um exercício de teoria.

5 – O principal objetivo do PIBID sempre foi contribuir para a formação de novos docentes. No entanto, há também uma perspectiva de contribuir com a educação básica. Na tua opinião, o PIBID História fez diferença para os alunos e alunas das escolas envolvidas? Quais experiências tu destacarias?

**Katani:** Eu tive retorno de coordenadoras pedagógicas de

escolas a esse respeito e dos próprios supervisores. Nas escolas que receberam o PIBID, o relato é de que houve um aumento no interesse dos estudantes pela participação nas atividades propostas pelo programa e nos conteúdos trabalhados de forma diferenciada pelos pibidianos. O envolvimento foi tão grande que alguns acabaram por se interessar em cursar História também, mas para além disso, o interesse e o desempenho nas disciplinas da área de humanidades melhorou visivelmente.

Eu vou destacar uma experiência com o uso de imagens para o estudo do Absolutismo no 7º. Os pibidianos trouxeram a discussão sobre o que entendiam como uma “necessidade” levar para a sala de aula fontes visuais, “porque chamavam mais a atenção dos alunos”. Para o planejamento da unidade eu sugeri que partíssemos da leitura da obra *A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luis XIV*, de Peter Burke. Foram vários dias de discussão do texto de Burke, afinal muitos ainda não tinham feito a disciplina de Moderna e o uso qualificado da imagem, superando a visão simplista de documento como prova da verdade, rendeu muitas reflexões. Bem, apoiados no estudo de Burke sobre os diversos suportes nos quais o REISOL fez representar o seu poder absoluto, foram selecionadas diversas imagens, as fontes de Burke, que permeavam o cotidiano francês no período. Medalhas, estátuas, tapeçarias, pinturas, moedas, portais, vestimentas fabricam a imagem do rei através dos símbolos que reforçam seu poder político e sagrado para além dos muros dos castelos, esses artefatos se espalham pelo espaço público. Essas foram as imagens, as fontes históricas, escolhidas pelos pibidianos como recurso para trabalhar o tema com os alunos. A presença de uma ausência na forma de representação e o uso político disso, no passado, foi o mote para a problematização do conceito de absolutismo e, em sua forma mais geral, de poder. Aqui eu retorno para a questão anterior no sentido de que a ideia de representação, um tema da Teoria da História, se fez presente como saber escolar. O retorno dos pibidianos foi muito positivo. Relataram que essa foi “de longe”, a “aula” que mais mobilizou os alunos para conhecer sobre o passado.

## 6 – Qual é a tua avaliação sobre o futuro do PIBID?

**Katani:** Vivemos um período bastante incerto em relação às políticas públicas. Especificamente para a educação, o congelamento de investimentos descortina um cenário de muita insegurança. O novo edital do PIBID traz modificações no tamanho e na configuração dos grupos. Só a experiência poderá demonstrar o impacto dessas modificações. Esperamos e lutamos para que o programa continue sendo um espaço efetivo de iniciação à docência, de reflexão-ação-reflexão para um número cada vez maior de estudantes de licenciaturas.

# Artigos

revista do  
LHISTE

# Base Nacional Comum Curricular:

A história disputada em duas versões<sup>1</sup>

Por Matheus Oliveira da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Este texto pretende apresentar os resultados da pesquisa de iniciação científica intitulada *Base Nacional Curricular Comum: as disputas para um currículo em História (setembro/2015 – maio/2016)*. Procuramos entender como as disputas acompanhadas após a publicação da primeira versão da Base efetivaram-se na segunda. Para isso, recorremos aos dois documentos, analisando-os comparativamente e contextualizando suas produções. Concluímos que o componente curricular História da segunda versão da BNCC foi fruto de um movimento de disputas dentro da comunidade dos historiadores e estes, por sua vez, conformaram-se em currículo pautado na tradição escolar vigente no ensino de História. Além disso, atesta-se o fato de que, mais uma vez diante da oportunidade, a História escolar não foi pensada a partir da realidade brasileira, mantendo-se o vínculo de um pensamento histórico de caráter eurocêntrico.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; História; Disputas; Tradição escolar.

## Abstract

This document intends to contextualize and explain, theoretically and methodologically, the research of scientific initiation entitled National Common Curricular Base: the disputes for a curriculum in History (September / 2015 - May / 2016), oriented by Professor Doctor Margarida Maria Dias de Oliveira and funded by the Pro-Rector of Research of the Federal University of Rio Grande do Norte (PROPESQ / UFRN). We try to understand how the disputes accompanied during the publicity of the first version of the Base took a place on the second version. Therefore, we used the two documents, analyzing them comparatively and contextualizing their productions. We concluded that the curricular component History of the second version of the NCCB/BNCC was the result of a movement of disputes inside the community of historians and those, in turn, settled in a curriculum based on the current school tradition in the History. teaching. Besides that, it's possible to attest the fact that once again in front of the opportunity, the school History was not thought considering Brazilian reality, keeping the link of a historical thought of Eurocentric.

Key-words: BNCC; Curriculum; History; Disputes; School tradition.

<sup>1</sup> Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira e financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ/UFRN).

<sup>2</sup> Graduando em História/UFRN, bolsista PIBIC/UFRN e membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais.

# Introdução

Após os primeiros estudos acerca do componente curricular História, na primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>, entre 2016 e 2017<sup>4</sup>, voltamos os olhares para o mesmo componente na segunda versão do documento, publicado em maio de 2016 pelo Ministério da Educação (MEC). A razão de tal encaminhamento deu-se em virtude dos resultados obtidos, que apontaram novas possibilidades de análises a partir da proposta do Estado brasileiro de constituir um currículo comum.

A referida pesquisa teve como objetivo compreender quais eram as concepções de ensino de história que as críticas feitas à primeira versão do documento acabavam por instituir. Foram selecionadas cartas, notas e pareceres de entidades de classe, como a Associação Nacional de História (ANPUH) e suas regionais, publicados entre setembro de 2015 e maio de 2016<sup>5</sup> e postos sob análise metodológica com ferramentas criadas a partir da *análise de conteúdo*<sup>6</sup>.

Constatou-se que os profissionais de História ainda concebem o ensino, sobretudo, como o ensino de conteúdos substantivos<sup>7</sup>. Essa tese ratifica a existência de disputas que giram em torno daquilo que deve ser ensinado aos alunos da educação básica, além de salientar que, para alguns profissionais, ainda não há clareza a respeito da necessidade do estudo da disciplina na formação de alunos e, muito além disso, de cidadãos. Ademais, também foi possível perceber que ainda perdura no ensino de História uma matriz eurocêntrica, que perpassa toda a história do ensino de História no Brasil<sup>8</sup>, de maneira consolidado. Há, assim, um passado que essa tradição legitima como o passado brasileiro<sup>9</sup>.

A quantidade de documentos catalogados (18) e seu conteúdo refletiu a existência de disputas na elaboração de um currículo comum, perceptíveis nas fontes com as quais trabalhamos. Em outras palavras, tivemos condições de vi-

<sup>3</sup> Ao longo do texto, utilizarei os termos *Base*, *documento* e *BNCC* para fazer referência à Base Nacional Comum Curricular e evitar demasiadas repetições.

<sup>4</sup> Ver SILVA, 2018.

<sup>5</sup> Esse período marca, respectivamente, o lançamento da primeira e segunda versão da Base.

<sup>6</sup> Essa metodologia será explicada mais adiante.

<sup>7</sup> Para uma definição de conteúdos substantivos e meta-históricos, ver FREITAS, 2014.

<sup>8</sup> Dos primeiros programas de História aos mais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular, é possível constatar essa perspectiva eurocêntrica. Ver: FREITAS, 2013; FREITAS, 2010.

<sup>9</sup> Essa constatação é possível por meio da intensa polêmica que houve em torno da primeira versão da Base que, supostamente, excluiria temas relativos à História Antiga e Medieval. No entanto, o que a Base propunha era uma readequação das temáticas em detrimento de outro eixo formativo, a saber, os valores. Estes teriam o papel central no desenvolvimento de ensino de História e tinham como meio principal a história do Brasil, pois entendia-se que havia uma relevância desse passado digna de colocá-lo como central no currículo.



sualizar quem estava envolvido nesse processo e o que demandavam.

Dando continuidade às possibilidades abertas por esta primeira pesquisa, buscamos perceber como as disputas em torno da primeira versão efetivaram-se na segunda. Essas disputas materializam-se por meio das proposições presentes na segunda versão da BNCC, que são frutos de um intenso movimento de debates e produção de críticas e apontamentos. Ao mesmo tempo, é nosso objetivo entender como uma prescrição curricular idealiza, por meio de suas prescrições de conteúdos e objetivos, o papel e a relevância da história para o aluno, sua formação cidadã e para a sociedade. Partindo da atual conjuntura educacional no que diz respeito à História, é de suma importância que os profissionais da área e futuros profissionais reflitam sobre o local da disciplina na sociedade.

## Questões iniciais

O que tornam os currículos de História significativos objetos de estudo para os historiadores? A princípio, pode ser inevitável pensar que se a disciplina escolar se faz presente em proposições curriculares, logo, encontra-se aí a razão para um eventual estudo. Em outras palavras, se há história, então há historiador. Se por um lado esse pensamento, embora coerente, encubra algumas questões mais complexas, por outro demarca uma posição fundamental. Deduzir que história, em nível escolar, é assunto para historiadores evidencia que esse é um campo sobre o qual se deve debruçar e não deixá-lo exclusivamente a cargo de outras ciências, como a pedagogia, por exemplo.

Quais são, então, essas questões mais complexas às quais me referi anteriormente? Talvez chamá-las de complexas não seja cabível a essa explicação, embora de fato sejam. Seria mais coerente, ao mesmo tempo, concebê-las como questões próprias à História.

Sob o olhar da História do Ensino de História e levando em consideração a natureza do trabalho histórico, ou seja, a competência de historicização de fenômenos e objetos, é importante conhecer e, quando da necessidade, mapear o perfil do ensino da disciplina no Brasil. A BNCC compõe, assim, parte desse longo processo de mudanças, rupturas e de diferentes concepções que perpassam o ensino. Ao mesmo tempo, legitimam-se os currículos como fontes em potencial para tal. Olhar para o percurso trilhado

pelo ensino de história é um caminho para pensar qual ensino queremos<sup>10</sup>.

Ademais, diante do projeto de nação que se quer formar, e que está expresso nas bases legais da educação no Brasil<sup>11</sup>, cabe perguntar: como nossa disciplina contribui para a efetivação desse projeto? O currículo é o meio pelo qual é possível identificar intenções e concepções. Ora, se a pergunta remete à preocupação da contribuição da história à sociedade brasileira e quem produz o conhecimento histórico são profissionais da área<sup>12</sup>, como estes não devem dedicar-se aos estudos sobre o ensino e, mais ainda, não dedicar espaço a ele nos espaços de atuação<sup>13</sup>?

A primeira versão preliminar da Base possui características que, no mínimo, chamam a atenção pela tentativa de romper com um modelo de currículo e de história, construído ao longo da tradição escolar brasileira. À época, debates e críticas fizeram parte desse contexto em que pesquisadores e professores ligados ou não aos temas “afetados” se pronunciaram contra o documento. Como mencionado no início do texto, a grande preocupação desses profissionais foi, em geral, acerca dos conteúdos substantivos, em especial os da antiguidade e medievo. Esse é um aspecto marcante, pois ao contrário dos objetivos formativos para os alunos da educação básica, o grande embate nessa versão da Base foi sobre a manutenção da história antiga e medieval. Foram escassas as proposições que se dispusessem a dialogar sobre como essa manutenção contribuiria para os objetivos da formação de uma sociedade brasileira<sup>14</sup>.

A maneira como uma sociedade se enxerga, historicamente, passa por diversos elementos como a cultura e a política, os mitos e tradições. Há, portanto, um aparato que corrobora para a construção de uma memória e de um imaginário. Além dos filmes, das discussões políticas e dos contos populares, os currículos também cumprem tal papel ao passo em que legitimam um passado através dos fatos selecionados, da maneira como são concebidos e dos objetivos traçados para a formação de cada aluno. A BNCC a qual nos referimos tentou realinhar o olhar brasileiro sobre seu passado para uma realidade mais própria do que estrangeira, como se costumou fazer. Em suma, a história do Brasil ganhou destaque e centralidade e, assim, a ideia de

<sup>10</sup> Essa concepção dialoga com aquilo que Rüsen propôs sobre a função da história, a saber, a orientação no tempo. Essa orientação, por sua vez, ao se valer do passado a partir do presente, suscita uma perspectiva em relação ao futuro. Para saber mais, ver: RÜSEN, 2015.

<sup>11</sup> Ver: BRASIL. Art. 210. 1988; BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: 1996.

<sup>12</sup> Ver OLIVEIRA, FREITAS, 2014.

<sup>13</sup> Com *espaços de atuação* me refiro às escolas universidades e demais meios em que seja possível discutir sobre o ensino de história.

<sup>14</sup> Em um dos poucos diálogos existentes, Itamar Freitas e Margarida Dias escreveram um texto em resposta às críticas dos pesquisadores de História da África à primeira versão da BNCC, comentando tais críticas e ressaltando a necessidade de relações entre as diversas áreas. Disponível em:

<[http://www.academia.edu/22866754/SOBRE\\_A\\_CR%C3%8DTICA\\_DOS\\_PESQUISADORES\\_DE\\_HIST%C3%93RIA\\_DA\\_%C3%81FRICA\\_%C3%80\\_BASE\\_NACIONAL\\_CURRICULAR\\_COMUM\\_BNCC\\_](http://www.academia.edu/22866754/SOBRE_A_CR%C3%8DTICA_DOS_PESQUISADORES_DE_HIST%C3%93RIA_DA_%C3%81FRICA_%C3%80_BASE_NACIONAL_CURRICULAR_COMUM_BNCC_)>. Acesso em: Agosto de 2017.

um passado próprio começou a ser levantada no âmbito do saber escolar.

Mas por que passado próprio se a história do Brasil nunca esteve ausente dos currículos? Não é novidade o caráter eurocêntrico da disciplina História no Brasil. Quais elementos são tomados para definir que o ensino de história no Brasil possui um caráter eurocêntrico? Nos livros, na historiografia e nas disciplinas escolares e acadêmicas, nossa história só começa a partir de 1500. Esse primeiro marco, por exemplo, está alocado no recorte de Brasil Colônia. A Colônia só existe em uma relação direta com processos políticos e econômicos desenvolvidos na Europa. Antes disso, há um distanciamento de pertencimento<sup>15</sup>, coberto pelo que chamamos, em geral, de História Indígena. Além disso, poderia citar o espaço destinado à Europa em detrimento de demais espaços como a África, a Ásia e, principalmente, o Brasil. No entanto, o grande problema não está nos conteúdos, mas sim no fato de que eles não são pensados a partir de uma relação conosco. É fato que esse caminho deixaria claro que alguns temas só podem ser relacionados ao país em uma simples tarefa comparativa, para que aprendamos pelo viés da alteridade. O que se perde ao não refletir sobre o público ao qual ensinamos e sua realidade? Além da naturalização do objeto das disciplinas escolares<sup>16</sup>, negligencia-se o perfil social que ingressa nas escolas e universidades, seus contextos e, consequentemente, a compreensão<sup>17</sup> de seu mundo.

As críticas à primeira versão, a ruptura da segunda em relação à primeira, a maneira de olhar o passado e o próprio passado que o currículo legitima, as discussões sobre o que e como ensinar, além de quem está em uma posição social na qual pode ser ouvido, entre outros fatores, constituem a Base Nacional Comum Curricular em um espaço de disputas, interesses e concepções. O que houve entre a publicação das duas primeiras versões constitui-se, assim, como elementos desse campo que projetaram tal cenário. Entender como tantas disputas em torno da Base foram efetivadas da primeira para a segunda versão é uma tarefa fundamental para subsidiar discussões e trabalhos sobre a história do ensino de história, para a formação de futuros professores ainda graduandos e para que possamos cada vez mais refletir sobre o porquê, para quem e como ensinar história no Brasil. Por fim, executar tal tarefa significa não eximir-se das prescrições constitucionais acerca da formação de uma sociedade brasileira democrática.

<sup>15</sup> Com esse termo quero dizer que a ideia de associar nossa história e sua gênese como fruto da chegada ao Brasil pelos portugueses e a relegação de um passado anterior como o *nosso passado* demonstra esse caráter europeu de nos pensarmos como sujeitos envolvidos em processos históricos e seus desdobramentos.

<sup>16</sup> CHERVEL, 1990.

<sup>17</sup> Compreender o mundo significa, além do significado literal do termo, ler o mundo, suas conjunturas políticas e econômicas, saber questionar-se e posicionar-se com fundamentos – sejam de ordem empírica, sejam de aspectos do mundo em que vive.

# O perfil da História nas duas versões

Para sintetizar a disposição da História ao longo das séries, foi elaborado o Quadro 1 a seguir que, no caso da segunda versão, só pôde ser construído por meio da leitura das prescrições, pois não trazia tal síntese pronta, ao contrário da primeira versão<sup>18</sup>.

Quadro 1 – Estrutura do componente curricular História

| 1ª VERSÃO     |                                                            | 2ª VERSÃO     |                                                            |
|---------------|------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------------------------------|
| Anos Iniciais |                                                            | Anos Iniciais |                                                            |
| 1º Ano        | Sujeitos e Grupos Sociais                                  | 1º Ano        | Comunidade                                                 |
| 2º Ano        | Grupos Sociais e Comunidades                               | 2º Ano        | Comunidade                                                 |
| 3º Ano        | Comunidades e outros lugares de vivências                  | 3º Ano        | Cidade local                                               |
| 4º Ano        | Lugares de vivências e relações sociais                    | 4º Ano        | Introdução a processos históricos                          |
| 5º Ano        | Mundos brasileiros                                         | 5º Ano        | Pré-História/História Antiga/América Pré-Colombiana        |
| Anos Finais   |                                                            | Anos Finais   |                                                            |
| 6º Ano        | Representações, sentidos e significados do tempo histórico | 6º Ano        | História Antiga (Grécia e Roma)/História Medieval          |
| 7º Ano        | Processos e Sujeitos                                       | 7º Ano        | História Moderna/Brasil Colônia/Brasil Império             |
| 8º Ano        | Análise de processos históricos                            | 8º Ano        | Brasil Império/Brasil República                            |
| 9º Ano        | Análise de processos históricos                            | 9º Ano        | História Contemporânea                                     |
| Ensino Médio  |                                                            | Ensino Médio  |                                                            |
| 1º Ano        | Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros            | 1º Ano        | História da América (Colônia-Repúblicas/Contemporaneidade) |
| 2º Ano        | Mundos americanos                                          | 2º Ano        | História Contemporânea                                     |
| 3º Ano        | Mundos europeus e asiáticos                                | 3º Ano        | Brasil República                                           |

Enfoques temáticos norteiam a disciplina na primeira versão, na segunda, são os conteúdos que tomam tal função. Nesse primeiro aspecto consegue-se visualizar as principais distinções que, por sua vez, estão dotadas de significado. Instituir que *processos e sujeitos*, por exemplo, são os condutores do desenvolvimento das atividades naquela série em específico se traduz na possibilidade de múltiplas abordagens, mas também – e principalmente – que o objetivo daquele nível está relacionado à instrumentalização de um saber construído. Por outro lado, pôr a História Moderna, por exemplo, como o definidor de um nível específico simboliza a relevância do conteúdo como fim formativo, quando na verdade ele deveria ser o meio para alcançar um determinado objetivo (FREITAS, 2014).

<sup>18</sup> BRASIL, 2015, p. 243.

Outra singularidade diz respeito aos eixos que estruturam as competências e habilidades, as quais espera-se que os alunos desenvolvam. Na prática, esses eixos estão prescritos nos objetivos a serem alcançados. Assim, organizam-se da seguinte maneira.

Quadro 2 – Eixos que norteiam as versões da Base

| 1º VERSÃO                      | 2º VERSÃO                              |
|--------------------------------|----------------------------------------|
| Procedimentos de Pesquisa      | Linguagens e procedimentos de pesquisa |
| Representações do tempo        | Conhecimentos história                 |
| Categorias, noções e conceitos |                                        |
| Dimensão político cidadã       |                                        |

A primeira versão idealiza que o aluno/cidadão deve compreender o mundo e a História a partir das quatro estruturas apresentadas. Destaca-se, nesse caso, a existência de competências exclusivas à dimensão político cidadã, o que revela uma preocupação com o vínculo entre história e cidadania. Segundo o documento,

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BRASIL, 2015, p. 241).

Ao mesmo tempo, a equipe responsável pela construção dessa versão concebe que “uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro” (BRASIL, 2015, p. 241). Nesses trechos apresentados há uma concepção de História delimitada, bem como uma concepção acerca de seu papel na vida cotidiana, ou seja, há uma função social que legitima o saber histórico na Educação Básica. O objetivo, assim, não é conhecer para saber, mas sim saber para agir e ser. Os conhecimentos substantivos, por exemplo, devem então contribuir para essa função social, assim como o domínio de conceitos e representações do tempo também o devem.

Não é possível afirmar que não há na segunda versão uma concepção de História e função social atribuída a ela, como se observa a seguir.

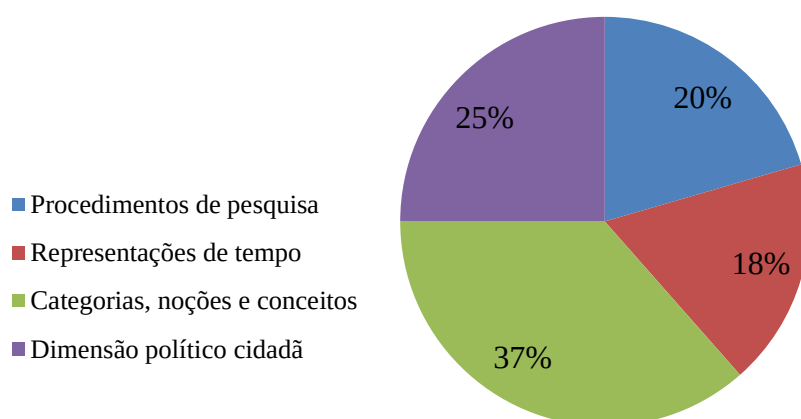
O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na Educação Básica ao ampliar suas vivências e significados sociais com reflexões sobre os nexos históricos que os constituem. Esse estudo favorecera o exercício da cidadania na medida em que, comprometido com o caráter com-

plexo e plural desses nexos, estimule e promova o respeito as singularidades étnico-raciais e culturais, e a liberdade de pensamento, de ação, de credo religioso, e de opções políticas. Em suma, a partir de procedimentos e temas selecionados, o estudo da História deve contribuir para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver [...] As representações do passado, em suas interseções com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro, são questões centrais para o componente curricular História (BRASIL, 2016, p.155)

No entanto, a primeira versão apresenta um avanço significativo em relação à segunda. Ao instituir um eixo exclusivo à dimensão cidadã, ratifica-se como já afirmado o caráter prático e social da disciplina, conformando um sentido em torno dela. No documento posterior, a existência de apenas dois eixos voltados aos conteúdos substantivos e meta-históricos demonstra que a cidadania não foi contemplada sob o mesmo peso dos conteúdos e que, mais uma vez tratado como currículo culto, traveste um projeto sem intencionalidades.

Para averiguar o peso atribuído aos eixos de cada Base, quantificamos o número de prescrições por eixos e obtivemos os seguintes dados.

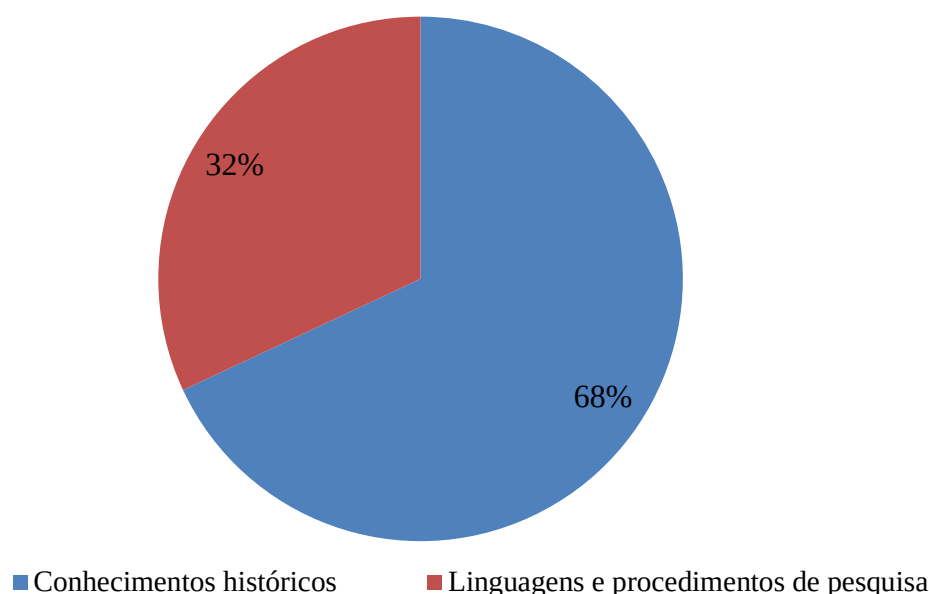
Gráfico 1 – Distribuição dos eixos na primeira versão



O eixo *Categoria, noções e conceitos*, que mais se aproxima da noção de conteúdos substantivos, detém a maior parte de prescrições entre os demais, porém, esse percentual não causa uma significativa desproporção.

Para a segunda versão, há a seguinte distribuição.

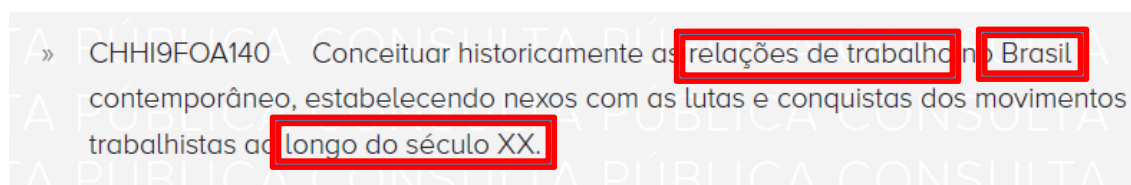
Gráfico 2 – Distribuição dos eixos na segunda versão



Os *Conhecimentos históricos* são a grande ênfase do componente curricular História na segunda versão da BNCC. Ao contrário do que se observa na primeira, aqui há uma desproporção entre os eixos. Esse é um aspecto importante que anuncia a perspectiva de História por trás da composição do documento. A História precisa ser operacionalizada na vida de cada cidadão para que este possa orientar-se no tempo e no espaço, a partir de valores e concepções construídas histórica e socialmente. Isso significa que compreender o passado (*conhecimentos históricos*) e manipulá-lo (*linguagens e procedimentos de pesquisa*) de maneira desvinculada a um objetivo social revela que a História não está sendo pensada para além dela mesma. Nesse sentido, prescrever objetivos (ou não) próprios para a relação da História com a cidadania, por exemplo, diz muito sobre qual o papel social que é atribuído a ela.

Dentre outras coisas – como filmes, livros, jogos etc. –, os currículos também legitimam um passado, uma memória e uma narrativa por meio da seleção que trazem consigo. Assim, qual passado que as duas versões quiseram lembrar? Para essa resposta foi necessária a leitura e consubstanciação de informações por meio de ferramentas

de análises elaboradas previamente durante as primeiras leituras dos documentos<sup>19</sup>.



A *leitura flutuante* possibilitou perceber elementos comuns entre os objetivos propostos e, com isso, criar uma ferramenta para a coleta de dados que posteriormente serviriam à resposta da pergunta mencionada. No exemplo anterior, destacam-se os elementos *o que, onde e quando*<sup>20</sup>. Obtiveram-se, dessa maneira, os seguintes recursos metodológicos.

| Tema                 | Espaço | Recorte temporal | Código      |
|----------------------|--------|------------------|-------------|
| Relações de trabalho | Brasil | Século XX        | CHHI9FOA140 |

Com base nas informações levantadas, chegamos aos dados a seguir.

<sup>19</sup> A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa que pode ser aplicada aos mais diversos tipos de discursos, de maneira sistemática, para empreender uma análise das comunicações. A leitura flutuante constitui-se como o primeiro passo para o trato com o corpus documental selecionado, pois é a partir dela que será possível conhecer as especificidades de cada fonte (BARDIN, 2015).

<sup>20</sup> A quantidade de aparições destaca relevância de um tema, porém, essa mesma quantidade não significa, necessariamente, que este será trabalhado mais em relação a outro. Lembremos que a Base tem um caráter mínimo e os professores têm liberdade de avançar conforme seus critérios. Além disso, a Base também não determina como e quando trabalhar determinado tema. Ela estabelece objetivos a serem alcançados. Se na primeira versão, a História Antiga está inserida em três objetivos, ela pode, ainda assim, ser estudada ao longo de um bimestre ou, até mesmo, do ano letivo, por exemplo.



Gráfico 3 – Recortes espaciais na primeira versão

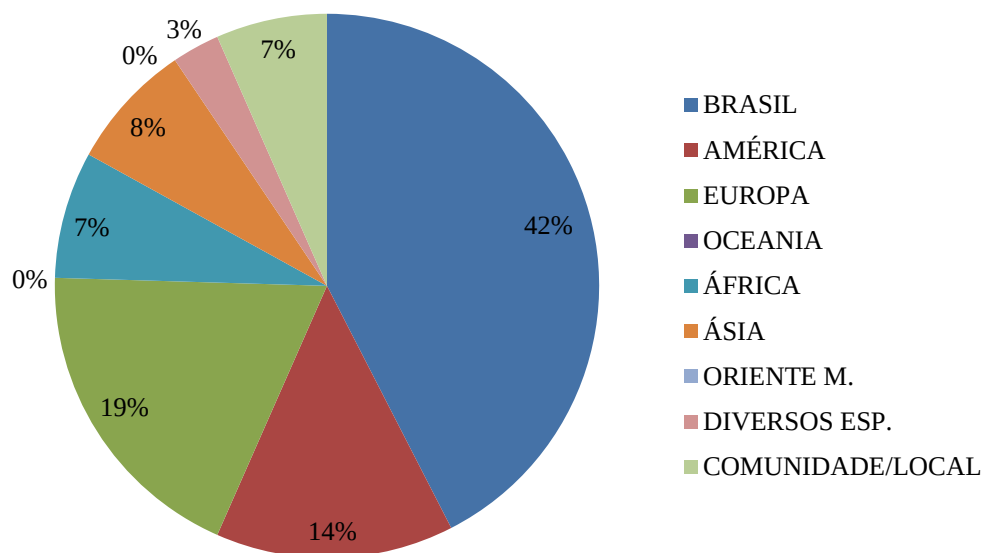


Gráfico 4 – Recortes espaciais na segunda versão

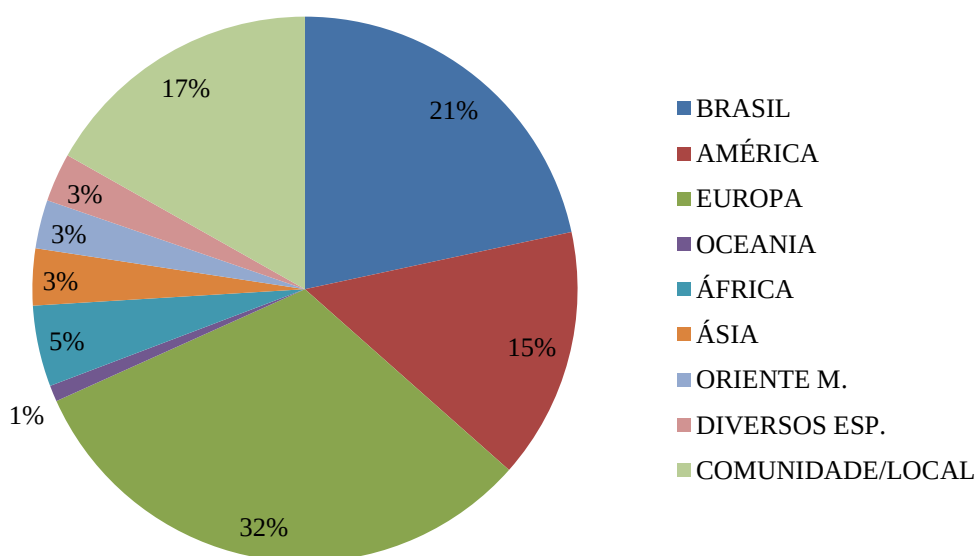


Gráfico 5 – Recortes temporais na primeira versão

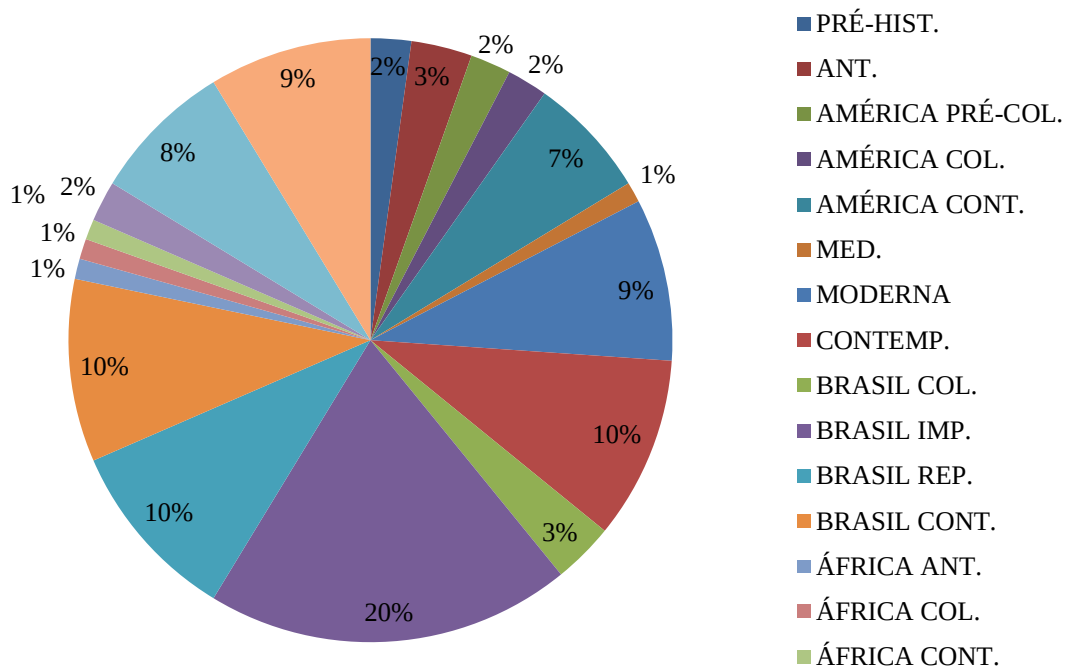
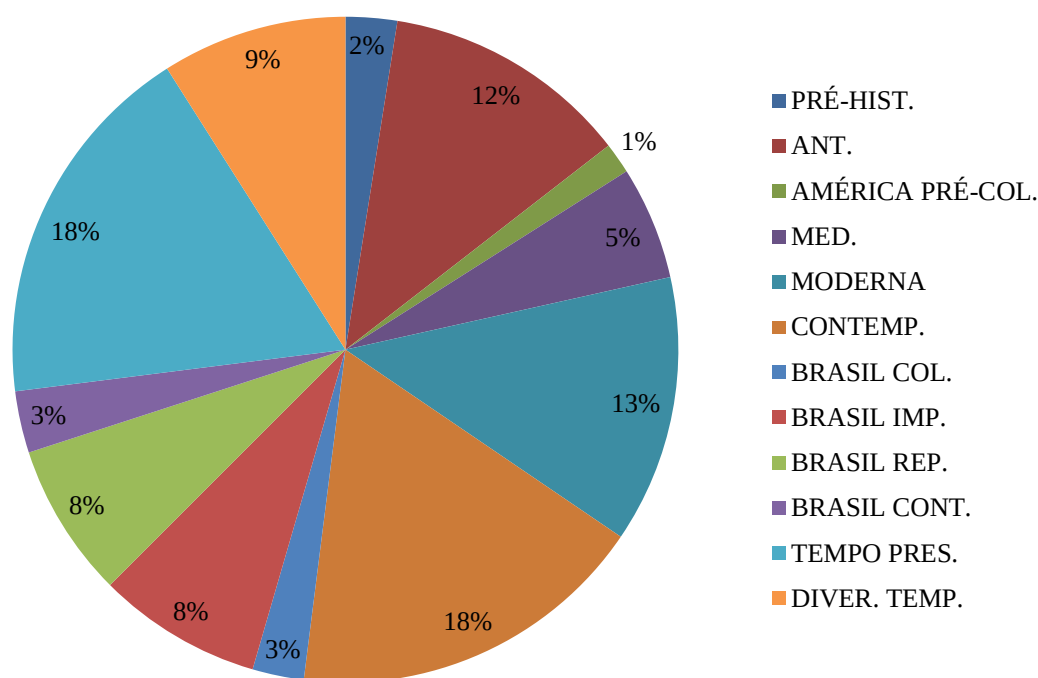


Gráfico 6 – Recortes temporais na segunda versão



Na primeira versão, coerentemente à sua proposta, o Brasil e seus recortes temporais tomam destaque. Observe-se que a Europa aparece com o maior percentual após o Brasil, na frente inclusive da própria América, que é sucedida pela África e Ásia, com aparições menores<sup>21</sup>. Por outro lado, na segunda BNCC, a Europa passa a ter mais peso, saindo de 19% para 32%. Já o Brasil caiu de 42% para 21%. A História Contemporânea – tema da história europeia com maior destaque na primeira versão – por sua vez, saindo de 10% para 18%, passou a ser o tema com mais aparições no âmbito geral, em face do Brasil Império – tema da história brasileira com maior destaque na primeira versão –, que passou de 20% para 8%.

O que podemos atestar com base nesse levantamento é que a tendência predominante entre ambas as versões é o aumento do enfoque na Europa em detrimento da diminuição dos demais recortes espaço-temporais e a preservação da ideia de que não se pode formar um cidadão sem que este conheça todas as fases da história europeia. Temas ligados à África e Ásia, e até mesmo à história nacional, comumente tidos como menores nos currículos e nos livros

<sup>21</sup> Todas as nomenclaturas utilizadas para definir o que seria *tempo* e *espaço* foram extraídas dos próprios documentos. Além disso, não quantificamos aqui os temas, uma vez que demandariam mais tempo, bem como elementos gerais passíveis de uma classificação comum.

didáticos, haviam ganho maior visibilidade na primeira Base, o que foi perdido na segunda<sup>22</sup>.

## A efetivação: entre dados e disputas

Os resultados deste trabalho não seriam possíveis sem a contribuição de Freitas e Oliveira (2018), a partir de seu texto *Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar*, que dentre outras coisas, traz suas experiências como integrantes da equipe responsável pela elaboração da primeira versão da Base, ressaltando as disputas existentes para a conformação de um currículo e na transição de agentes que culminou na segunda versão. Com os dados levantados nesta pesquisa e o relato dos professores, foi possível traçar uma via contextual e uma via analítica para compreender as significativas mudanças entre os documentos estudados.

A experiência narrada por Freitas e Oliveira (2018) põe em evidência a multiplicidade de sujeitos envolvidos na elaboração da primeira versão da Base. Professores da educação básica, do ensino superior, pesquisadores, gestores, entre outros profissionais, participaram de um processo constituído a muitas mãos. Há, contudo, dois elementos importantes ao entendimento acerca das versões aqui analisadas. O primeiro diz respeito à série de pressupostos a partir dos quais a equipe partia. Dos seis listados, destaca-se que “o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, tem que significar algo que ele conecte com sua vida cotidiana ou que, mesmo reconhecendo sua aplicabilidade teórica, reconheça sua utilidade na vida prática” e que “a parte comum da base deveria ter norteadores suficientemente amplos para contemplar a diversidade nacional, mas, ao mesmo tempo, constituir-se em uma garantia de nivelamento de direitos” (FREITAS, OLIVEIRA, p. 57, 58). Essas concepções fundamentaram o caráter do documento, cuja ênfase estava na história do Brasil. Tal opção dialoga diretamente com os pressupostos expostos, os quais entendem que a história nacional contribui significativamente para o sentido que se esperava dar ao ensino básico.

No entanto, essa versão sofreu ataques não apenas do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, mas também de entidades como a ANPUH. Ambos levantavam uma questão comum: a ausência de conteúdos tidos

<sup>22</sup> Quando da publicação do primeiro componente História, o GT de História da África e ABE-África se pronunciaram criticamente à abordagem e ao espaço destinado à África. No entanto, o quadro não foi melhorado na segunda versão e nenhum posicionamento foi tomado pela entidade. Para saber mais, ver: SILVA, 2018, p. 91; Para ver as respostas a tais críticas, ver a nota 14.

como fundamentais, em especial História Antiga e Medieval, os quais não estavam ausentes, como se pensou.

As críticas, a possibilidade de retificação e o direito à resposta fazem parte de um sistema democrático que se encontra em seu pleno funcionamento. No entanto, a forte pressão da ANPUH, de professores e pesquisadores tidos como renomados e gestores da educação pública, exercida sobre a primeira versão, resultou na submissão de um processo de elaboração legal e democrático ao conservadorismo político e intelectual que culminou em outra versão que não aquela produzida pela equipe responsável pela Base, mas sim por um pequeno grupo de três professores que, em pouco tempo e de maneira não democrática, produziram aquele que poderia ser o currículo oficial do Brasil.

Esse conservadorismo é atestado na negação<sup>23</sup> a uma perspectiva que rompeu com um modelo de História pautado na Europa. A seleção de conteúdos é política e como tal gera responsabilidades sobre o estado no qual a sociedade se encontra, se partirmos do pressuposto que a educação tem uma função social. Os historiadores, como os governantes, também são responsáveis pelos problemas sociais ainda não solucionados e pela memória hegemônica.

A relação entre esse contexto e os dados levantados nesta pesquisa nos fornecem elementos para compreender as disputas em torno da conformação de uma base. Além disso, é possível visualizar o que mudou e por que mudou. A manutenção de um modelo curricular já consolidado no Brasil não resultou de uma perspectiva que procurou colocar nosso passado em evidência e tampouco refletir sobre nossos problemas – o que deveria ser papel do ensino de História –, mas sim da necessidade de manter vivo o passado de uma elite, que mescla a ideia de uma formação social advinda da Europa e a dificuldade em desprender-se do entendimento de que é preciso estudar todo o passado da humanidade e, em especial, da Europa, diga-se de passagem.

## Considerações finais

O componente curricular História da segunda versão da BNCC foi fruto de um movimento de disputas dentro da comunidade dos historiadores. Atesta-se o fato de, mais uma vez diante da oportunidade, a História escolar

<sup>23</sup> Ressalte-se que a crítica não implica, necessariamente, na negação.

não ter sido pensada a partir da realidade brasileira, mantendo-se o vínculo de um pensamento histórico de caráter eurocêntrico e elitista, para o qual as grandes forças da comunidade aqui referida atuam. As disputas, as quais procuramos entender como foram efetivadas entre uma versão e outra, refletiram na retomada de conteúdos da história europeia e seus respectivos recortes espaciais e temporais, bem como na diminuição ou equiparação da história brasileira, posta novamente como resultado de processos exteriores.

Esperamos que a experiência da História na Base Nacional Comum Curricular possa orientar discussões acerca do que é necessário ensinar e aprender, levando sempre em consideração o cidadão que se quer formar. A democracia não pressupõe a ausência de divergências, ao contrário, cria os espaços necessários para os debates, os consensos e as próprias oposições. Pensar na História e seu papel na vida cotidiana requer, portanto, a efetivação de condições mínimas para o exercício da democracia, que hoje encontram-se fragilizadas em instâncias maiores mas que, há pouco tempo, não foram fortalecidas pelos próprios profissionais que não compreenderam um trajeto democrático traçado na constituição da primeira versão da Base, que reverberam as lóstimas das desigualdades sociais, mas acreditam que não rever o *que, o como e o porquê* ensinar História é uma questão menor e que isso nada tem a ver com a sociedade brasileira e sua contínua formação.

## Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília, 2016, 652 p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

FREITAS, Itamar. Conteúdos históricos. In: FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Editora Criação, 2014, p.101.

FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano

(1931/2009). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013.

FREITAS, Itamar. **História do Ensino de História no Brasil (v. 2)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010, 220 p.

OLIVEIRA, Margarida Marida Dias de; FREITAS, I. A formação do profissional de história na contemporaneidade. In: **Mouseion**, Canoas, n. 19, dez., 2014, p. 109-125.

OLIVEIRA, Margarida Marida Dias de.; FREITAS, I. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Rinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **História: demandas e desafios do tempo presente**. 1. ed.: EDUFMA, 2018, v. , p. 49-63.

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

SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História: Primeiros resultados. **Boletim Historiar**, v. 2, p. 98-110, 2017.

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos? **Boletim Historiar**, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106, 2018.

# “De Noel Rosa a MC Pocahontas”:

Trabalhando história das mulheres no ensino médio com apoio de músicas brasileiras

Por Lair Amaro dos Santos Faria<sup>1</sup>

## Resumo

Da observação de comentários misóginos por parte de alunas e alunos e, concomitantemente, da constatação da alta taxa de feminicídio no Brasil, surgiu a percepção de que cabia a elaboração de uma aula em que a história das mulheres fosse abordada. No bojo dessa intenção, verificou-se que a aula deveria ser diferenciada, inclusive na exposição. Assim, por meio da reprodução de canções brasileiras em sala de aula nas quais a figura da mulher ocupa o lugar central, alunas e alunos puderam ouvir e, em seguida, discutir as letras das músicas refletindo se as composições, enquanto documentos de suas épocas, contribuíam para o entendimento do quadro atual de violência contra as mulheres.

Palavras-chave: História das mulheres; ensino de história; uso de fontes musicais

## Abstract

From the observation of misogynistic comments on the part of students and students, and concurrently from the finding of the high rate of femicide in Brazil, the perception emerged that it was necessary to elaborate a class in which the history of women was approached. In keeping with this intention, it was verified that the lesson should be differentiated, including in the exhibition. Thus, through the reproduction of Brazilian songs in the classroom in which the female figure occupies the central place, students and students could listen and then discuss the lyrics of the songs reflecting whether the compositions, as documents of their times, contributed to the understanding of the current situation of violence against women.

KEY-WORDS: Women's History, Teaching History, Musical resources

|

O Brasil ostenta o lamentável quinto lugar mundial no número de assassinatos de mulheres por ano. Consoante o “Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil”, as diversas formas de violência que afligem a população crescem numa espiral sem precedentes. Por meio desse relatório, toma-se conhecimento que os registros do SIM/MS apontam que, entre 1980 e 2013, “o País contabilizou 106.093 assassinatos de mulheres” (WAISELFISZ, 2015, p. 71). Considerando apenas o ano de 2013, o número de mulheres mortas nesse ano equivaleria ao extermínio de “todas as mulheres em 12 municípios do porte de Borá ou de Serra da Saudade” (WAISELFISZ, 2015, p. 72). Não obstante essa constatação, tal fato não gera comoção ou repulsa nacional, mas, como salienta o Mapa da Violência,

<sup>1</sup> Doutor em História Comparada – UFRJ, Professor no Colégio Estadual Antonio da Silva.



“reina a indiferença, como se não existisse um problema” (WASELFISZ, 2015, p. 72).

Esse quadro, por conseguinte, suscitou refletir na viabilidade de apresentar às turmas de Ensino Médio tais números e, de alguma maneira, levar alunas e alunos a produzirem uma genealogia do feminicídio no Brasil. Em virtude de, observando e ouvindo as falas dos estudantes, ter sido possível identificar, entre os rapazes e entre algumas moças, discursos machistas, misóginos e antifeministas. Uma das alunas, por exemplo, posicionava-se peremptoriamente contra o termo feminicídio, pois, segundo suas palavras, em um vídeo por ela assistido no canal do YouTube intitulado “Mamãe, falei” aprendera que o termo era “preconceituoso e discriminatório” e, por conseguinte, não deveria ser usado.

Imperioso se mostrou, porém, modelar a aula sobre assunto tão árido em uma linguagem que fosse compreensível e agradável para a maioria das alunas e dos alunos. Sendo assim, concebeu-se uma aula na qual canções brasileiras populares de diferentes épocas e distintos estilos seriam utilizadas como motivadoras de discussões acerca do machismo e das mutações nas representações femininas nas músicas levadas para sala de aula. Com efeito, a questão que permeou a aula ministrada e a qual alunas e alunos deviam estar atentos foi: até que ponto as letras das músicas ouvidas durante a aula refletiam as concepções sobre o lugar das mulheres na sociedade em suas épocas de composição e como elas, de alguma maneira, projetavam alguma luz acerca do tratamento recebido pelas mulheres.

Este trabalho, portanto, registra os passos da elaboração da aula, os comentários mais relevantes proferidos na aula e conclui com um balanço de seus sucessos e insucessos. A primeira parte indica as releituras empreendidas no sentido de estar nutrido de fundamentação teórica. Por conseguinte, autoras como Joan Scott e Louise Tilly serão trazidas à baila assinalando as diferentes contribuições de ambas para o entendimento de como se constituiu a História das Mulheres e como essa história suscitou tanto uma crise quanto uma revisão paradigmática na escrita da História. Em seguida, será disponibilizada a experiência em si, ou seja, o passo a passo da aula com o relato das reações das alunas e dos alunos às músicas ouvidas. A fim de aferir os resultados da aula, um curto questionário foi impresso e distribuído para as alunas e os alunos. As respostas obtidas constituem o tópico seguinte. Por fim, algumas considerações são tecidas sobre o processo como um todo.

A aula, assim foi possível constatar, mostrou-se uma oportunidade excelente para introduzir alguns tópicos relativos a História das Mulheres para aquelas e para aqueles jovens. Por conseguinte, quase pode-se dizer que a aula se tratou, de fato, de uma brevíssima introdução a História das Mulheres na qual algumas músicas do repertório nacional que vieram a público ao longo do século XX serviriam como ilustração e como motivadoras de debates. Com efeito, a premissa que perpassou a montagem da aula foi a de que as músicas selecionadas poderiam cooperar para um entendimento – parcial e incompleto, mas estimulante o suficiente para que as alunas e os alunos buscassem maiores informações por conta própria e, após aquela aula, nunca mais ouvissem música passivamente – da jornada das mulheres na sociedade brasileira. Mais que isso, as composições do repertório musical brasileiro reproduzidas na aula deveriam ser encaradas como discursos acerca da mulher. Discursos estes que podiam enaltecer ou desqualifica-las, mas que estariam estreitamente ligados aos seus contextos de produção.

Central para a elaboração dessa aula, com efeito, foi ter sempre em mente que o trabalho do pensamento só adquire sentido se puder contribuir para, como postulava E. P. Thompson, descortinar “novas possibilidades de superação de velhas formas de dominação, [sejam elas] econômicas, políticas ou culturais” (BERTUCCI; FÁRIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Para estar municiado de conteúdos e teorias que embasassem a aula, mostrou-se imperioso reler trabalhos de historiadoras que se dedicam, há anos, a pesquisar sobre a História das Mulheres. A primeira releitura, portanto, foi o texto de Joan Scott que, opondo-se a uma dada versão convencional a respeito da trajetória que culminou no surgimento da História das Mulheres, a autora propõe repensar criticamente esse caminho, afirmando que aquela versão, ao se sustentar em uma narrativa linear, simplifica o processo e deixa de lado, ao mesmo tempo, “a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história” (SCOTT, 1992, p. 65)<sup>2</sup>. Mais que is-

<sup>2</sup> Um exemplo de narrativa linear em torno da História das Mulheres pode ser acessado no texto de Rachel Soihet na coletânea de artigos organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas (1997). Soihet pontua que antes da reviravolta ocorrida na escrita da História nas últimas décadas, Michelet enfocou sobre as mulheres quando o campo de estudos sobre as mulheres ainda nem sonhava surgir, sublinhando, contudo, o fato de ele manter-se “coerente com o pensamento de seu tempo” (SOIHET, 1997, p. 275). A autora prossegue ponderando que a história positivista, a partir de fins do século XIX, recua na temática à proporção que o interesse de seus praticantes se voltava exclusivamente para a história política e o domínio público. Por conseguinte, no âmbito desse duplo objetivo as “mulheres pouco aparecem” (SOIHET, 1997, p. 276). O passo a seguir, como não poderia deixar de ser, consiste em mencionar os historiadores da Escola dos *Annales* e frisar que, embora as mulheres não tenham sido incorporadas à historiografia que se inaugurava, sua contribuição foi no sentido de facilitar sua concretização num futuro próximo. O marxismo, Soihet continua, igualmente não se volta para a questão feminina, pois seus adeptos buscariam unicamente analisar os meios de “instauração da sociedade sem classes com a mudança do modo de produção” (SOIHET, 1997, p. 276). A autora faz uma breve concessão e credita

so, a autora postula que a história das mulheres deve ser encarada no âmbito da “política da produção do conhecimento” (SCOTT, 1992, p. 66). Por conseguinte, é forçoso destacar, Scott comunga da ideia que “a narrativa da história das mulheres (...) é sempre uma narrativa política” e que essa história exprime uma força política potencialmente crítica que “desafia e desestabiliza as premissas disciplinares estabelecidas” (SCOTT, 1992, p. 67; 76; 90; 95; COSTA, 2003, p. 187). Corolário dessa constatação, a história das mulheres suscitou identificar uma insuficiência fundamental na escrita da história até então: “o sujeito da história não era uma figura universal, e os historiadores, que escreviam como se ele o fosse, não podiam mais reivindicar estar contando toda a história” (SCOTT, 1992, p. 86; SOIHET, 1997, p. 278).

Pode-se inferir das palavras de Scott que aquele momento fez emergir um problema inesperado, isto é, mostrou-se difícil inserir as mulheres na história e a operação de reescrita da história advinda das novas percepções requereu reconceituações que até mesmo os historiadores das mulheres “não estavam inicialmente preparados ou treinados para realizar” (SCOTT, 1992, p. 86). Suscitando, assim, a necessidade imperiosa de entabular um modo de pensar sobre as diferenças entre homens e mulheres. Com efeito, frisa Scott, “gênero” foi o termo empregado para teorizar essa questão (SCOTT, 1992, p. 86; COSTA, 2003, p. 188; SOIHET, 1997, p. 279)<sup>3</sup>.

No bojo dessa teorização, ficou evidente, por sua vez, que havia que se considerar também as diferenças dentro da diferença. Implica dizer, desafiou-se o “significado unitário da categoria das ‘mulheres’” (SCOTT, 1992, p. 87) e, por conseguinte, constatou-se que “o termo ‘mulheres’ dificilmente poderia ser usado sem modificação: mulheres de cor, mulheres judias, mulheres lésbicas, mulheres trabalhadoras pobres, mães solteiras” (SCOTT, 1992, p. 87). A pluralidade da categoria das “mulheres” ensejou, portanto, a retomada das discussões entre feministas e historiadoras das mulheres, pois, como salienta Scott, tomou-se consciência de outro problema fundamental, a saber (SCOTT, 1992, p. 89):

Se há tantas diferenças de classe, raça, etnia, sexualidade, o que constitui o campo comum em que as feministas podem organizar uma ação coletiva coerente? Qual é o elo

---

a “correntes revisionistas marxistas, engajadas no movimento da história social” (SOIHET, 1997, p. 275), um posicionamento diverso mirando seu olhar analítico para “os grupos ultrapassados pela história, as massas populares sem um nível significativo de organização, e, também, as mulheres do povo” (SOIHET, 1997, p. 276). Por sua vez, “a onda do movimento feminista, ocorrida a partir dos anos 60, contribuiu, ainda mais, para o surgimento da história das mulheres” (SOIHET, 1997, p. 276). Após traçar essa linha do tempo, a autora conclui que o reconhecimento mundial a respeito dos estudos sobre as mulheres “ainda é frágil, não se podendo afirmar que as relações entre os sexos sejam vistas como uma questão fundamental da história” (SOIHET, 1997, p. 277).

<sup>3</sup> “A palavra [gênero] indica”, assevera Soihet, “uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como o ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”. O gênero se torna, inclusive, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ — a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SOIHET, 1997, p. 279).

conceitual para a história das mulheres ou para os cursos de estudos das mulheres, entre o que parece ser uma proliferação infinita de diferentes histórias (de mulheres)?

Scott pondera que esses problemas foram então abordados a partir de uma leitura pós-estruturalista na qual as diferenças foram pensadas com base na economia da produção dos discursos sobre as diferenças. Implica dizer, analisar os discursos no âmbito de sua produção, legitimação e circulação. Assim o fazendo, as feministas, consoante Scott, lograram apresentar “interpretações dinâmicas do gênero que enfatizam a luta, a contradição ideológica e as complexidades das relações de poder em mutação” (SCOTT, 1992, p. 91). Não tardou para que feministas hostis ao pós-estruturalismo atacassem essa abordagem sob o argumento de que essa forma de olhar a história exclui a experiência à proporção que a primazia da perquirição histórica recai sobre os discursos.

Scott tece alguns comentários finais sobre as possibilidades e as limitações do pós-estruturalismo no que tange à história das mulheres e reitera, conclusivamente, o que veio tratando no curso de seu texto: a História das Mulheres, sua produção e seu reconhecimento, não pode ser desperdiçada deixando passar a oportunidade de transformar radicalmente o conhecimento que constitui a história.

A segunda releitura levada a efeito trouxe à baila as argumentações de Louise Tilly que aventava, em um prisma distinto do de Scott, que a História das Mulheres contribuiu para “reorientar o interesse pelas pessoas comuns do passado – motor da história social – na direção das mulheres e das suas relações sociais, econômicas e políticas” (TILLY, 1994, p. 35). Em seu texto, ela mapeia diversos estudos históricos que, pioneiramente, trouxeram à luz a história das mulheres. Consoante suas observações, alguns estudos optaram por descrever e interpretar a história das mulheres, mas esquivando-se de colocar e resolver problemas analíticos. Não obstante, essa abordagem teve o mérito de “evidenciar a experiência das mulheres” (TILLY, 1994, p. 36).

Apesar disso, tais trabalhos foram alvo de judiciosas críticas à medida em que outras historiadoras identificaram um apagamento das diferenças entre as mulheres retratadas nesses estudos (como já sublinhado acima no resumo das considerações de Scott). Por conseguinte, contestou-se a emergência de uma “cultura feminina” como corolário das pesquisas descritivas. Com efeito, as críticas assinalaram que havia um equívoco no emprego da ideia de uma cultura feminina pois aqueles estudos não levaram em conta as experiências históricas das mulheres negras e das mulheres pobres, amalgamando as distintas vivências como se fossem uma única e mesma experiência.

Essas limitações, portanto, ensejaram desdobrar a necessidade de historiadoras das mulheres tornar suas metodologias mais analíticas e, como frisa Tilly, “mostrar como seus resultados contribuem para a explicação de problemas mais gerais, estejam eles já na agenda da história, ou sejam eles mais facilmente compreensíveis do ponto de vista dos principais conceitos da disciplina” (TILLY, 1994, p. 41).

Por conseguinte, Tilly advoga que as historiadoras desse campo, a fim de sair das descrições e adentrar em uma abordagem analítica, devem problematizar suas questões. E, ela continua, tal procedimento passa por considerar o gênero como uma categoria de análise histórica (tal como pondera Scott). De acordo com Tilly, a leva de estudos que veio à lume com essa perspectiva exprimiram “um engajamento político no sentido de promover a igualdade dos gêneros e o acesso das mulheres tanto à autonomia individual quanto ao poder político e econômico” (TILLY, 1994, pp. 43-44).

Contudo, Tilly sublinha, em franca e aberta contestação aos postulados de Scott<sup>4</sup>, que usar a descrição e o conceito de gênero na história das mulheres não é o suficiente. Para ela, o método da desconstrução postulado por Scott, muito embora abra “novas perspectivas para a nossa compreensão da produção cultural do passado” (TILLY, 1994, pp. 50), tem o defeito de negligenciar a agência dos sujeitos na história.

Tilly sustenta que cumpre agregar, nesse sentido, o emprego dos métodos de análise da história social. Assim, após resenhar vários estudos sobre a participação ativa das mulheres em momentos chave da história do desenvolvimento da sociedade industrial<sup>5</sup>, Tilly aponta, à guisa de conclusão, que “as mulheres como atores da história, suas atividades, suas diferenças de raça, de classe e de origem nacional, suas concepções de si e do mundo ao redor são, de agora em diante, fatos da história” (TILLY, 1994, p. 59)<sup>6</sup>.

Colocando-se do mesmo lado que Scott na querela com Tilly, Suely Gomes Costa – a próxima releitura encetada – ofertou ponderações bastante relevantes que muito contribuíram na montagem da aula. Consoante suas palavras, os ganhos nas experiências de ensino de história a partir do momento em que o conceito de gênero é introduzido, no âmbito dos temas transversais, são no sentido de

<sup>4</sup> Leitoras e leitores interessados farão muito bom proveito se lerem o texto de Eleni Varikas no qual a autora destrincha os pormenores do desacordo entre Scott e Tilly (ver Bibliografia).

<sup>5</sup> A aula em preparação não comportava, mas ficou registrado para buscas futuras a intenção de pesquisar e estruturar um plano de aula focado na mulher na sociedade pós-industrial.

<sup>6</sup> Não obstante, Eleni Varikas ponderava que, “no plano institucional, a história das mulheres constitui invariavelmente um campo de pesquisa secundário, desprovido de legitimidade” (VERIKAS, 1994, p. 64).

“decodificar os sistemas de poder e subordinação ao longo da história brasileira de diferentes espaços e períodos” (COSTA, 2003, p. 199-200).

Mais que isso, Costa alerta para o tanto que a escola ratifica o modo “natural” como a “ideia de homem, mulher e criança organiza (...) todas as relações de poder”, como esta ideia “impregna as formas de nomear e classificar, em muitas representações aqueles(as) seres inferiores/superiores e fortes/fracos(as)” (COSTA, 2003, p. 200). Adiante, Costa advoga o ensino sobre as relações de gênero na escola por meio do emprego de “matéria documental consistente” e “fontes documentais pouco convencionais” que teriam, em sua visão, o poder de “fazer pulsar o ensino de história em direção a muitas descobertas” por parte tanto dos alunos quanto de professores (COSTA, 2003, p. 203-204).

Em uma assertiva que veio a se tornar o eixo fundamental para a elaboração da aula, Costa declara em torno do que a utilização de material documental pouco ou nada usual no que tange ao ensino de questões de gênero pode acarretar (COSTA, 2003, p. 203):

Experiências muito simples da vida cotidiana, lugar privilegiado da tessitura dessas relações [de gênero], tão próximas de alunos e professores, oferecem férteis caminhos de reflexão sobre a pluralidade dos sujeitos que atuam no processo histórico e códigos comportamentais que organizam a vida social no dia-a-dia, localizando os gêneros nesses e naqueles papéis. Entende-se então a construção social dos sexos, no passado e no presente, como algo em mutação.

Apesar do risco de se estar esticando – e esgarçando por demais da conta – o sentido pretendido pela autora, as canções selecionadas para a aula, assim se pensou, exemplificariam essas tais “experiências muito simples da vida cotidiana”, auxiliando alunas e alunos a perceberem, entre outros, os “códigos comportamentais que organizam a vida no dia-a-dia” e, por consequência, levando-os a localizar “os gêneros nesses e naqueles papéis”. Ademais, a aferição do êxito da aula ministrada verificar-se-ia no tanto que as alunas e os alunos, interpretando e discutindo as canções, teriam notado essa “construção social dos sexos” e suas mutações.

Convém acrescentar neste ponto outra fala que ampliou as perspectivas em torno da aula, da experiência que seria vivenciada e do aprendizado que se concretizaria. Rachel Soihet, no fechamento de seu texto comenta acerca da escassez de vestígios sobre as mulheres produzidos por elas próprias e seu oposto, isto é, a abundância de “representações sobre a mulher que tenham por base discursos masculinos determinando quem são as mulheres e o que

devem fazer” (SOIHET, 1997, p. 295). Isso, portanto, suscitou a realização de análises históricas cujo fim é “captar o imaginário sobre as mulheres, as normas que lhes são prescritas e até a apreensão de cenas de seu cotidiano, embora à luz da visão masculina” (SOIHET, 1997, p. 295). Como ficará evidenciado no tópico seguinte, as canções selecionadas para a aula trazem, em parte, esse imaginário e as normas prescritas para as mulheres na sociedade brasileira do século XX.



A seleção das músicas não obedeceu a nenhum critério específico. Antes, somente a canção “Amélia” fora previamente definida como item obrigatório na aula. Em seguida, utilizando mecanismos de buscas da internet com os termos “mulher”, “machismo”, “música popular brasileira”, despontaram as demais canções. Feita a lista, as músicas foram organizadas conforme uma ordem cronológica. Tal ordenação, por sua vez, visou a permitir situar cada música em seu respectivo contexto. Lembrando que parte do objetivo da aula consistia em fazer, dentro dos limites da maturidade e das visões de mundo das alunas e dos alunos, uma genealogia das representações da mulher no repertório musical brasileiro.

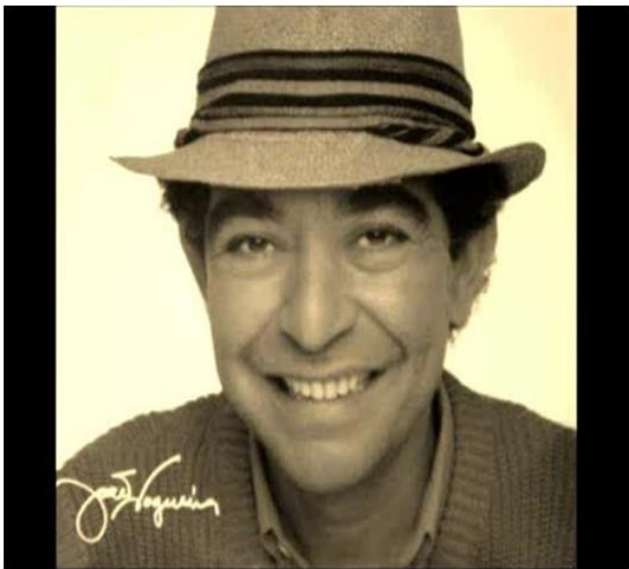
Assim, a aula foi pensada para ser realizada conforme o roteiro abaixo:

1. Introdução dos objetivos;
2. Explanação sucinta acerca da mulher na sociedade brasileira ao longo do século XX, salientando, inclusive, que a própria noção do que é ser mulher variou com o passar dos anos;
3. Reprodução de uma música (vídeos encontrados no Youtube e respectivas letras projetadas na lousa digital da sala de aula) (Ver figura 1);
4. Exposição do contexto histórico em que a música foi composta;
5. Estímulo a emissão de opiniões sobre letra e melodia pelas alunas e pelos alunos, atentando para e buscando mediar os possíveis conflitos suscitados pelas canções;

## 6. Conclusão da aula.

A primeira música reproduzida para a turma foi “Você vai se quiser”, composta em 1936 por Noel Rosa. Ao buscar a canção no Youtube, encontrou-se a mesma em uma versão gravada pelo sambista João Nogueira. Presumindo que as alunas e os alunos estranhariam a música em sua versão original, optou-se, assim, por reproduzir a que foi encontrada na voz de João Nogueira. A Figura 1 ilustra o padrão como cada um dos slides foi montado no Power Point. Assim, a turma podia acompanhar a letra da música e, ao mesmo tempo, assistir e ouvir a canção reproduzida (ao clicar sobre a fotografia no slide, iniciava-se a projeção

**“Você vai se quiser” – Noel Rosa  
(1936)**



João Nogueira

**História  
2001**

Você vai se quiser...  
Você vai se quiser...  
Pois a mulher  
Não se deve obrigar a trabalhar,  
Mas não vai dizer depois  
Que você não tem vestido  
Que o jantar não dá pra dois

Todo cargo masculino  
Desde o grande ao pequenino  
Hoje em dia é da mulher  
E por causa dos palhaços  
Ela esquece que tem braços  
Nem cozinhar ela quer

Os direitos são iguais,  
Mas até nos tribunais  
A mulher faz o que quer  
Cada qual que cate o seu  
Pois o homem já nasceu  
Dando a costela à mulher

do vídeo encontrado no Youtube).

Figura 1. Slide projetado na lousa digital

Após a audição de “Você vai se quiser”, solicitou-se a todos que expusessem suas visões sobre a música e de que modo a representação da mulher na letra era informada por uma perspectiva machista da sociedade dos anos 1930. Cumpre frisar que a primeira canção escutada incomodou, de modo diversificado, a turma. Os rapazes heterossexuais cisgênero riram-se da letra, anuindo, possivelmente, com sua mensagem. Emitiram alguns comentários lacônicos e



misóginos, chavões típicos, mas escolheram não criar polêmica com o restante da turma. As moças autodeclaradas cristãs também não se manifestaram. Mesmo incitadas a falar qualquer coisa sobre a letra do samba de Noel Rosa, insistiram em não se pronunciar. Sua decisão foi respeitada. As demais moças da turma, por outro lado, não tiveram receio algum e avaliaram o samba como “nojento”, “machista” e “sem graça”. Para elas, todos os versos denotavam desprezo e inferiorização da mulher. Revelando rugas internas na turma, uma das alunas mencionou as duas últimas estrofes apontando que a “Bíblia é um livro machista”. Nem assim, porém, as meninas autodeclaradas cristãs saíram de seu silêncio autoimposto.

Na sequência da aula, foram projetados dois slides alusivos ao direito de voto feminino no Brasil. Assim, mostrou-se que “até 1934, no Brasil, as mulheres não tinham direito a votar nem a serem votadas” (ELUF, 2000, p. 14). Esses dados causaram comoção geral na turma. Praticamente todos expressaram indignação com o atraso do país no que tange ao voto feminino. Convém, portanto, sublinhar a, por assim dizer, seletividade da revolta das alunas e dos alunos. Ou seja, em uma turma na qual nenhum de seus integrantes se encontrava na faixa etária em que o voto lhes é permitido, suscitou incômodo saber que o voto feminino foi autorizado com uma série de restrições – atestando, por conseguinte, a submissão da mulher aos homens – em proporção bem maior se comparado ao teor da letra de “Você vai se quiser”. Pode-se supor que ali se manifestou, implicitamente, alguma noção de que, dependendo da esfera, a submissão feminina é aceitável ou não.

A próxima música a ser reproduzida, “Amélia”, composta em 1942 por Mario Lago, foi tocada na versão cantada por Roberto Carlos e suscitou efusivas reclamações das jovens da turma e de alguns poucos rapazes. Pediu-se que fossem destacados os trechos da canção que mais incomodaram e as razões. O consenso geral, de início, foi o de que a música inteira era “machista”. Mas a dinâmica da aula exigia ir além de generalizações.

Assim, as alunas mostraram todo o seu incômodo com dois aspectos de “Amélia”: (a) o eu lírico comparava a atual namorada à anterior, ou seja, a mulher cujo nome dá título à canção e (b) nessa comparação, desenhava um tipo ideal de mulher. Com efeito, de acordo com as vozes que se manifestaram, o eu lírico cometia o grande equívoco de traçar paralelos entre passado e presente. E isso, assim foi dito, consiste em uma “atitude ridícula”. Na análise feita em sala de aula, as jovens alunas ressaltaram como motivo de maior insatisfação na letra as passagens: “Às vezes passava fome ao meu lado / E achava bonito não ter o que comer” e “Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia que era mulher de verdade”. Algumas protestaram e in-

dagaram porque “Amélia” era tão boba a ponto de “achar bonito” passar fome. Outras foram além e questionaram porque “Amélia”, em vez de “achar bonito” a situação não pegara suas coisas e seguiu seu próprio caminho.

As jovens alunas externaram seu inconformismo com o retrato de “Amélia” como uma “mulher de verdade” em virtude de ela não ter “a menor vaidade”. Assim, seus comentários giraram em torno da concepção masculina acerca da relação vaidade e feminilidade. Algumas alunas desenvolveram uma breve discussão sobre como esses versos de “Amélia” ligavam-se ao desejo de os homens exercerem controle sobre as mulheres, “impondo” seus próprios padrões sobre elas. Desnecessário dizer, mas “Amélia” passou a ser, para elas, a “pior música já feita no Brasil”.

Para as músicas que viriam a seguir, ofertou-se outra contextualização. No caso, tratou-se do advento da pílula anticoncepcional e a revolução comportamental que lhe foi consequente. Embasando-se em Joana Pedro, frisou-se que, como “parte de políticas internacionais voltadas para a redução da população” (PEDRO, 2003, p. 241), os métodos contraceptivos modernos foram divulgados e introduzidos no Brasil nos anos 1960.

Ademais, tendo a Revolução Cubana como pano de fundo, havia um entendimento “de que o crescimento rápido da população latino-americana, e sua consequente pobreza, seriam fortes aliados da revolução comunista. Deste modo, o perigo representado por uma questão política foi transformado no da ‘bomba demográfica’” (PEDRO, 2003, p. 242).

Com efeito, ainda seguindo os apontamentos de Pedro, as mulheres que vivenciaram o advento da pílula, na década de 1960, abraçaram a noção de que reduzir o tamanho das famílias era uma necessidade imperiosa. Assim, uma pesquisa feita pela revista Realidade em 1967 obteve como resultado que “87% das mulheres consideravam importante evitar filhos, 46% adotavam alguma forma de contracepção e 19% delas já utilizavam as pílulas” (PEDRO, 2003, p. 248).

O uso de novos meios contraceptivos, como a pílula, ensejou às mulheres e aos casais, como salienta Pedro, “separar com mais segurança a sexualidade da reprodução” e, por conseguinte, respondeu por uma “presença feminina cada vez mais forte no mercado de trabalho, nas políticas sindical e partidária, na exigência de cotas, na ocupação de cargos de destaque” (PEDRO, 2003, p. 253).

Após esses apontamentos históricos, a turma escutou e leu a letra de “Mulheres de Atenas”, canção composta por Chico Buarque e Augusto Boal em 1976. A reação geral foi, assim como com “Amélia”, de completa indignação. Não soou bem aos ouvidos das jovens e dos jovens estudantes afirmações como: “Quando fustigadas não choraram / Se ajoelham, pedem, imploram / Mais duras penas” e “Elas não tem gosto ou vontade / Nem defeito ou qualidade”. Por conseguinte, Chico Buarque foi rotulado “machista”.

Para desfazer essa imagem, mostrou-se à turma que a canção fora composta para justamente indicar que as mulheres brasileiras deveriam “mirar-se” nas mulheres de Atenas para agir exatamente ao contrário das atenienses, para não serem iguais a elas. Moças e rapazes foram lembrados que a música foi criada em plena ditadura civil-militar, quando opositores ao regime eram dedurados, perseguidos, capturados, interrogados, torturados e mortos. Em um certo sentido, ao retornarem à canção – pois a turma pediu que “Mulheres de Atenas” voltasse a ser tocada – a maioria reavaliou sua posição sobre Chico Buarque. Dentre os comentários dignos de menção, vale destacar a fala de um aluno: “Logo vi. Vindo de Chico Buarque tinha que ter alguma coisa subentendida”.

A próxima música tirou risos das alunas e dos alunos. Alguns a conheciam, pois, segundo seus testemunhos, seus pais a escutavam em casa. Tratava-se de “Perigosa”, canção composta por Nelson Motta, Rita Lee e Roberto de Carvalho, em 1977, e cantada pelo grupo Frenéticas. Muito embora familiarizados com a música, foi na aula que as alunas e os alunos prestaram atenção à sua letra. Assim, o riso se tornou ainda mais aberto, à medida que a conotação sexual de sua letra ficou explícita. Curiosamente, alguns comentários em torno da letra, emitidos pelas jovens, foram taxativos no sentido de assinalar que as “Frenéticas” – em verdade, o eu lírico – se comportavam como mulheres vulgares, oferecidas, “foguentas” e típico de “quem não se dá o valor”.

Apesar de os versos “Eu sei que eu sou bonita e gostosa / E sei que você me olha e me quer” terem sido reconhecidos como empoderadores, próprios de uma mulher que se valoriza, que tem alta autoestima, eles não foram o bastante para desfazer a impressão de vulgaridade deixada pelos versos “Eu posso te dar um pouco de fogo / Eu vou fazer você ficar louco / Muito louco, muito louco / Dentro de mim”.

De certa maneira, portanto, as “Frenéticas” foram situadas no extremo oposto de “Amélia”. Traduzindo as impressões das alunas da turma, se “Amélia” era vista co-

mo um objeto pelo eu-lírico da composição de Mário Lago, em “Perigosa” a própria mulher que canta a canção se colocava como objeto dos homens. Implica dizer, e os depoimentos confirmaram essa impressão, tanto os jovens quanto as jovens rejeitaram a mulher retratada em “Amélia” e execraram a mulher representada em “Perigosa”.

A próxima canção proporcionou uma reação interessante dos integrantes da turma. “Mulher de fases”, do grupo Raimundos (composta por Rodolfo Abrantes e Digão e lançada em 1999), foi cantada em uníssono e em voz alta. Cumpre ressaltar que assim que o slide com o título e a letra da música apareceu na lousa digital, urros de satisfação preencheram a sala de aula. Ao término de sua reprodução, questionou-se se a letra possuía, assim como as anteriores, qualquer conotação machista ou que tipo de discurso era entabulado acerca da mulher. Nenhuma das meninas e nenhum dos rapazes identificou objetificação da figura feminina na canção. Antes, dentre os comentários, houve quem dissesse que a mulher da canção era alguém com determinação e sem medo de tomar decisões. A proporção que a turma não alimentou discussões sobre “Mulher de fases”, passou-se para a próxima.

A música reproduzida na sequência era totalmente desconhecida por todos. Cantada pela cantora Pitty, “Descontruindo Amélia” (2009) prendeu a atenção das alunas e dos alunos:

Já é tarde, tudo está certo

Cada coisa posta em seu lugar

Filho dorme, ela arruma o uniforme

Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada

Ela foi educada pra cuidar e servir

De costume, esquecia-se dela

Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente

Todo dia até cansar (Uhu!)

E eis que de repente ela resolve então mudar

Vira a mesa, assume o jogo

Faz questão de se cuidar (Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também  
A despeito de tanto mestrado  
Ganha menos que o namorado  
E não entende porque  
Tem talento de equilibrista  
Ela é muita, se você quer saber  
Hoje aos 30 é melhor que aos 18  
Nem Balzac poderia prever  
Depois do lar, do trabalho e dos filhos  
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente  
Todo dia até cansar (Uhu!)  
E eis que de repente ela resolve então mudar  
Vira a mesa, assume o jogo  
Faz questão de se cuidar (Uhu!)  
Nem serva, nem objeto  
Já não quer ser o outro  
Hoje ela é um também

A turma, a partir da música ouvida, considerou que a cantora teve a intenção de mostrar que mulheres como “Amélia” não existem mais. As alunas e os alunos sublinharam que Pitty fez várias críticas à sociedade machista e justificaram a composição como reflexo das lutas do movimento feminista. Algumas alunas observaram que a cantora Pitty é conhecida por seu posicionamento seguro e corajoso e mencionaram um caso ocorrido com a roqueira relativo à sua gravidez.

Encerrando a aula, alunas e alunos ouviram a reprodução de “É chato ser gostosa”, funk composto e executado por Mc Pocahontas. A música era amplamente conhecida e, curiosamente, todos pediram para que não fosse toca-

da. Os motivos aventados: a letra não “dizia nada”, era uma repetição incessante das mesmas palavras e, mais que isso, após escutar letras como “Mulheres de Atenas” – “inteligente” e “rebuscada” segundo alguns comentários feitos durante a objeção à reprodução do funk – ouvir “É chato ser gostosa” não “tinha a menor graça”.

Contudo, apesar das reclamações, fazia parte da dinâmica da aula reproduzir todas as músicas. Por conseguinte, o funk foi tocado. Excetuando as meninas autodeclaradas cristãs do tipo evangélicas, as demais meninas acompanharam a execução da música cantando em voz baixa:

Nois incomoda

Nois incomoda

Nois incomoda

Levanta a mão pro alto a mulher que incomoda.

Ela sente inveja de mim, minha presença te incomoda.

Ela sente inveja de mim, minha presença te incomoda.

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

Eu mando assim para as recalcadas.

Eu mando assim para as invejosas.

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

Com a MC.Pocahontas eu não sei é sempre assim.

Só porque eu sou bonita ela sente inveja de mim.

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

É chato é chato é chato ser gostosa!

Aberto o espaço para discussão acerca da letra, a turma, como um todo, não se pronunciou como nas músicas anteriores. Convidadas a refletir nas similaridades entre o funk escutado e “Perigosa” das Frenéticas no que tange a forma como a mulher se coloca em ambas as composições, as alunas e os alunos asseveraram, laconicamente, que as meninas “de comunidade” são assim mesmo. Debalde a insistência, a turma não se sentiu motivada a debater a canção de McPocahontas.

O encerramento da aula, portanto, envolveu pedir às alunas e aos alunos que amarrassem as músicas entre si e apontassem se havia como perceber no conjunto uma “evolução” no que tange às mulheres na sociedade brasileira. Nesta parte conclusiva foi interessante ouvir da turma que as músicas partiam da “desvalorização feminina por parte dos homens” e chegavam, nos tempos atuais, à uma “desvalorização feminina por parte das próprias mulheres”. No caso, o funk que encerrou a aula pesou decisivamente sobre as alunas e os alunos para que tal proposição fosse trazida para a aula. Implica dizer, num balanço final a percepção que a turma teve foi a de que de “Noel Rosa a Mc Pocahontas, para as mulheres, não houve tantas mudanças significativas”.

## IV

A fim de aferir o sucesso ou o insucesso dos propósitos visados com a aula e ter um documento escrito acerca da experiência didática realizada, distribuiu-se um pequeno questionário para as turmas, cujo preenchimento era facultativo sendo a sua entrega estipulada para a semana seguinte, ou seja, elas e eles teriam alguns dias para, sem pressa, responder às perguntas. Convém lembrar que a aula seria considerada bem-sucedida se as alunas e os alunos conseguissem identificar, nas canções ouvidas durante a aula, a construção social dos sexos, suas mutações no passado e no presente e, por fim, até que ponto as músicas serviam de apoio para atitudes misóginas e discriminatórias para com as mulheres levadas a efeito por homens e também

por mulheres. No limite, ver se era possível assinalar algum nexu entre as canções e as taxas de feminicídio.

Assim, uma primeira indagação tocava no quão as alunas e os alunos conseguiam perceber cada canção como um retrato de sua época, em outras palavras, buscava-se identificar se a aula, na forma como foi conduzida, forneceu condições de as e os estudantes reconhecerem as músicas, não só aquelas reproduzidas na aula, mas igualmente as demais ouvidas no seu dia a dia, como documentos aos quais os historiadores podem se debruçar e escrever a história, em geral, e das mulheres, em particular. A pergunta, portanto, foi redigida de modo simples e direto e pedia que se respondesse se era possível notar como as músicas refletiam o ponto de vista sobre as mulheres em seu contexto histórico. As respostas foram todas positivas:

Sim, pois as músicas que foram compostas nos anos passados retratavam mais o machismo e com o passar do tempo, as músicas mais atuais vem desconstruindo esse tipo de olhar em relação a mulher.

Sim. No ano de 1936 a população era muito machista e tinha a mente muito fechada. Então as músicas eram retratadas sobre as mulheres servirem apenas para tarefas domésticas.

A pergunta seguinte foi mais explícita no que tange a um dos objetivos da aula e provocava uma reflexão sobre as mutações das representações das mulheres nas canções e na própria sociedade brasileira. Instados a pensar se houve modificações perceptíveis nas músicas ao longo do tempo, as respostas foram, mais uma vez, positivas:

É possível, sim. Essas mudanças se apresentam quando vemos a idealização feminina de uma mulher obediente e também vemos o empoderamento das mulheres ao afirmarem serem bonitas e gostosas.

Sim, percebe-se uma mudança em como a mulher é retratada de “Mulheres de Atenas” em diante, apresentando-a como indivíduo com vontades, desejos e pensamento próprio como qualquer outra pessoa, contrariando assim o pensamento arcaico apresentado em “Amélia” e “Você vai se quiser”.

Na penúltima pergunta do questionário, pediu-se às alunas e aos alunos que pensassem e expusessem suas opiniões acerca da autoria das canções ouvidas na aula e se os dados fornecidos – das sete músicas, apenas três haviam sido compostas por mulheres – permitiam algum tipo de inferência. As respostas foram bem variadas:

[A autoria das músicas influenciou o tom com que elas abordaram a mulher] e uma delas, apesar de ser composta por [uma] mulher, difama a postura da mesma diante de seu meio social.



Sim, o tom foi influenciado pela autoria e também pode-se notar que por sua autoria esta abordagem vai do puro machismo construindo uma mulher submissa até uma autora buscando o empoderamento feminino.

[A autoria] não necessariamente [afeta o tom com que elas abordaram a mulher]. Mesmo mostrando que mulher deve ter espaço no mundo uma só fala besteira e a outra mostra que a mulher pode fazer o homem de submisso.

A questão derradeira solicitava a contribuição de todos com indicações de músicas que pudessem ser futuramente discutidas em sala de aula. Convém frisar que não ficou evidenciada a maneira como as alunas e os alunos escolheram as músicas. Se selecionaram canções que ouviram com regularidade, se pediram ajuda aos pais e/ou outros professores ou se fizeram pesquisas na internet. Assim, as respostas permitiram formar a seguinte lista:

Pagu (Rita Lee) – 4 vezes

Mulher (Erasmus Carlos) – 3 vezes

Mulher de hoje em dia (Alexandre Pires) – 2 vezes

Can hold us down (Christina Aguilera)

100% feminista (Mc Carol e Karol Conká)

Tá pra nascer o homem que vai mandar em mim  
(Valesca Popozuda)

Agora só falta você (Rita Lee)

Não é não (Lila)

Garotos (Leone)

Maria (Milton Nascimento)

Run the world (Beyoncé)

Tombei (Karol Conká)

Geni e o Zepelim (Chico Buarque)

Fazendo um balanço final da experiência de abordar História das Mulheres em sala de aula com o apoio de canções brasileiras, pode-se concluir que houve sucessos e insucessos. Assim, considerando-se, por exemplo, que todas as autoras consultadas são unânimes em asseverar que a narrativa da história das mulheres é sempre uma narrativa política, pois desestabiliza as premissas da escrita da história e desvela as relações de poder que existem e se ocultam nas esferas públicas e privadas, o fato de as turmas terem conseguido discernir uma “evolução” na representação feminina nas canções e isso como resultante de uma maior participação das mulheres no jogo político cotidiano, mostra que um dos objetivos da aula foi alcançado. Mais que isso, reforçou a noção de que o ensino de História para turmas do ensino médio necessita, para ser exitoso, que docentes adotem como princípios: (a) dialogar com a realidade das alunas e dos alunos travando contato com suas experiências e (b) não ter freios no que se refere ao uso, na expressão de Costa, de “fontes documentais pouco convencionais”.

Por outro lado, inexistem meios de aferir se a aula foi o bastante para promover uma reavaliação de paradigmas por parte dos rapazes e das moças que externavam, sem pudor, comentários ofensivos e desrespeitosos acerca das conquistas das feministas. Com efeito, arraigadas e naturalizadas como estão as noções binárias sobre os sexos somadas ao preocupante avanço do pensamento conservador na sociedade brasileira atual que elegeu a “ideologia de gênero” como uma das bruxas a ser queimada em praça pública, seria utópico supor que uma única aula teria o poder de suscitar uma epifania nos jovens a ponto de, milagrosamente, passarem a respeitar as diferenças e abandonar o olhar que estipula noções de normal e anormal na sociedade. Contudo, recuperando aqui a fala de Costa convém trazer para a sala de aula discussões sobre a visibilidade/invisibilidade das mulheres na historiografia, inclusive porque assim o fazendo surgem espaços para abordar outras narrativas, nomeadamente a de outros sujeitos excluídos da história (COSTA, 2003, p. 203). Tal operação, por sua vez, encetada por uma mudança de perspectiva suscitaria tornar o ensino de história “um processo de tomada de consciência” implicando conduzir todos “a um novo patamar de conhecimento crítico sobre o Brasil e sobre nós mesmos” (COSTA, 2003, p. 203).

# Bibliografia

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. (2010). **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG.

COSTA, S. G. “Gênero e história”. In: ABREU, M., SOIHET, R. (Org.) (2003). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, pp. 187-208.

ELUF, L. N. “Lugar de mulher é na cozinha?”. In: PINSKY, J. (Org.) (2000). **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, pp. 13-20.

GANDELMAN, L. M. “Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, M., SOIHET, R. (Org.) (2003). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, pp. 209-220.

PEDRO, J. M. “A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração”. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 23, n. 45, julho de 2003, pp. 239-260.

PERROT, M. “Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência”. In: **Cadernos Pagu**, 4, 1995, pp. 9-28.

SCOTT, J. “História das mulheres”. In: BURKE, P. (Org.) (1992). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, pp. 63-95.

SOIHET, R. “História das mulheres”. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. (Org.) (1997). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, pp. 275-296.

TILLY, L. A. “Gênero, história das mulheres e história social”. In: **Cadernos Pagu**, 3, 1994, pp. 29-62.

VARIKAS, E. “Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott”. In: **Cadernos Pagu**, 3, 1994, pp. 63-84.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência no Brasil**: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)

# Relatos

revista do  
LHISTE

# Educação em Direitos Humanos:

Uma breve análise da experiência em estágio curricular em história no ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul

Por Anita Natividade Carneiro<sup>1</sup>

## Resumo

Este relato trata da experiência do estágio obrigatório curricular em História no Ensino Médio, realizado na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. A temática escolhida - a educação em direitos humanos no âmbito da disciplina de História - mostrou-se ser um desafio constante nessa prática docente, gerando diversas reflexões e modificações durante a mesma.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação em Direitos Humanos, Ensino Médio.

## Abstract

This report deals with the experience of the mandatory internship in History in High School, accomplished in a public school of the state of Rio Grande do Sul. The chosen theme - human rights education in the discipline of History - has proved to be a constant challenge in this teaching practice, generating several reflections and modifications during the same.

Keywords: History teaching, Human Rights Education, High School.

## Introdução

O presente artigo tratará de uma reflexão sobre a prática docente no estágio curricular em História no Ensino Médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, mais precisamente no Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto. O tema escolhido para ser problematizado: “Educação em Direitos Humanos” surgiu da preocupação em construir um planejamento que não apenas inserisse conteúdos referentes a disciplina da História, como também, questões que respeitassem, educassem e construíssem uma prática docente em direitos humanos.

As referências usadas para refletir sobre essa temática na prática docente do estágio curricular foram todas no sentido de como é possível educar em direitos humanos dentro do espaço escolar e ainda, algumas leituras mais especificamente sobre como fazer isso na disciplina História (FRANZEN, 2015; TEIXEIRA, 2014; ARAÚJO, 2004, 2005, 2013; BARBOSA, 2007). Um documento importantíssimo para esse artigo é o Plano Nacional de Educação

<sup>1</sup> Graduanda em História - Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Artigo escrito no âmbito da disciplina “Estágio de Docência em História II – Ensino Médio” sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Beatriz Meinerz, semestre 2017/1.

em Direitos Humanos<sup>2</sup> (2007) que é um projeto de orientação do Estado brasileiro. Além disso algumas leituras foram feitas com temáticas que atravessam os direitos humanos e outros assuntos como: marcos jurídicos da educação em direitos humanos (MAUÉS & WEYL, 2007), currículo (RAMOS & FRANGELLA, 2013), democracia política (ESTEVÃO, 2013), culturas juvenis (MARTINS & CARRANO, 2011) e cidadania (CARVALHO, 2004). Outros referenciais teóricos de autoras(es) consagradas(os) foram utilizados, como Vera Maria Ferrão Candau (1995, 2003, 2012), Paulo Freire (2016) e Rubem Alves (2004).

Dessa forma, através da minha prática docente, dos referenciais teóricos utilizados, pretendo realizar uma reflexão sobre como e quando a educação em direitos humanos perpassa o cotidiano escolar e o planejamento de conteúdos. Encerro essa introdução com um questionamento de Paulo Freire (2016) presente no livro *Pedagogia da Autonomia*: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (...)” (pág.32).

## A Escola

Desde o início fui muito bem recebida no Colégio Marechal Floriano Peixoto. Assim que assinaram o termo de estágio, deram-me uma cópia da História da Escola, que transcrevo aqui:

“Começamos como um Grupo Escolar em 1939, com sede na Av. Cristóvão Colombo, 1636. Doze anos depois trocou de sede para o nº486 na mesma avenida. Comemoramos o Jubileu de Prata em 30/04/1964 e, em 1975 passamos para o endereço atual, Rua Com. Coruja, 315.

Em 1977, a Escola passou a ser chamada E.E. Primeiro Grau Mal. Floriano Peixoto e no ano seguinte foi autorizado o Segundo Grau com habilitação em Aux. Escritório e Aux. de Nutrição. Em 1979, recebeu a denominação de E.E. de Primeiro e Segundo Graus Mal. Floriano Peixoto. Em 1984, passou a atender deficientes auditivos e Jardim de Infância. Em dezembro de 2000, nossa escola alterou a denominação para Colégio Mal. Floriano Peixoto, como é até hoje.

Quando foi fundada destacava-se marcando presença nos mais variados eventos sociais e culturais promovidos pela

<sup>2</sup> A partir de agora vou me referir ao Plano pela sigla PNEDH.

Comunidade. Hoje, representa muito mais sendo um centro educacional gratuito para uma Comunidade populosa, que é o bairro Floresta e, formando alunos culturalmente comprometidos e preparados para o Mercado de Trabalho.

O diferencial da nossa Escola é a localização geográfica, que recebe os alunos dos bairros periféricos de Porto Alegre e da região metropolitana, pelo excelente nível de convivência e também por sua respeitabilidade cultural. E por fim, estamos próximo do Centro, da Rodoviária, de um enorme Shopping, servindo por isso, de passagem para estágios e empregos para nossos alunos.”

Nesse documento podemos apreender então a história do colégio, como ele se coloca dentro da comunidade, e ainda podemos observar que existe uma clara preocupação da escola em inserir os educandos no mercado de trabalho<sup>3</sup>. A localização da escola é central e recebe estudantes de muitas regiões, como pude perceber na conversa que tive na primeira aula com a turma 211B.

A escola, fisicamente, tem um porte bem grande, possuindo dois andares, três quadras de esportes, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma biblioteca, inúmeras salas de aula, cozinha, sala dos professores, sala de atendimento do SOE, sala diretiva e secretaria. No geral, a escola encontra-se bem conservada, ainda que falte um maior cuidado com o ambiente externo e sua limpeza, classes que já não estão mais próprias para uso, disposição dos livros didáticos (dentro das salas) e organização do espaço da biblioteca.

Acredito que o cuidado e a forma com que são utilizados os espaços físicos da escola também influenciam na educação em direitos humanos. Afinal, um local bem cuidado pela comunidade que o vivencia, gerará bem estar e assim como um senso de responsabilidade dos educandos para com o mesmo. Dessa forma, a qualidade física do ambiente também contribui para uma educação pautada nos direitos humanos.

## As Educandas/Os Educandos

Os(As) educandos(as) que fazem parte da turma 211B, turma localizada na parte inferior da escola, na terceira sala do corredor, são um grupo tranquilo. A turma de primeiro ano do ensino médio, tem ainda se acostumado

<sup>3</sup> Essa preocupação está de acordo com diversas orientações educacionais que estão presentes tanto em âmbito municipal, estadual quanto nacional. Exemplos disso são a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada do Ensino Médio (2011-2014) da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul; assim como a Lei de Diretrizes e Bases (2015) que, logo no, artigo 1 estabelece: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

com sua própria dinâmica, conhecendo seus colegas, pois a maioria de seus componentes proveio de outras escolas de ensino fundamental. Nota-se que o grupo com mais coesão são dos educandos que já foram colegas na etapa anterior.

As/Os estudantes que fazem parte dessa turma são mais ou menos 30 (os que comparecem a maioria das aulas), são de diversas regiões de Porto Alegre, a turma na sua divisão por gênero tem mais meninos, na sua divisão por cor de pele são mais meninas brancas que negras e meninos brancos e negros são pares. As culturas juvenis desse grupo aparecem nas suas interações, como a maneira de se vestir parecida com grupos dos quais fazem parte.

Na aula de apresentação, formamos uma roda, pedi para que eles falassem: nome, idade, em que escola estudava, em que bairro mora, trabalha ou tem alguma atividade fora da escola, qual matéria mais/menos gosta e atividade que gosta mais de fazer fora do colégio. Também fiz perguntas para o grande grupo:

\* Porque você está no Ensino Médio?

\* Porque estudar História?

\* Você tem acesso à internet/computador/celular?

No diário de classe sobre esse dia de apresentações eu escrevi as seguintes observações:

“Os alunos a maioria não mora tão perto da escola, um mora em Alvorada, os outros moram para a região norte, um no centro, e um ou outro em bairros próximos a escola. A maioria não tem atividades fora da escola, alguns fazem curso de inglês, uma menina aulas de dança, um menino joga na categoria de base de um time, e dois fazem estágio/menor aprendiz. Na questão da matéria que mais gosta e menos gosta, a maioria fala que não gosta de nenhuma. Alguns dizem matemática, outro diz literatura. Um fala história e brinco que este foi esperto por que puxou o saco da prof., logo em seguida o outro fala história também de brincadeira. Gostam de dormir, jogar jogos no computador, jogar futebol, ver séries.

Quando indagados sobre o porquê estarem no ensino médio, falam sobre serem obrigados e por que "querem ter um futuro" e eu questiono "mas será que pra ter futuro precisa de ensino médio?" e um aluno diz "acho que não, porque meu pai tem um futuro e ele não tem ensino médio". Na parte de estudar história, eles não sabem por que estudam, mas quando questiono se deveria tirar do currículo a maioria acha que não. Todos tem acesso à internet, mas no celular.”

Durante minhas quinze semanas de aula, fui, a cada encontro, entendendo cada vez mais a turma 211B, captan-



do o jeito que cada lecionando tem, suas dificuldades e qualidades. Percebi que a metodologia da aula expositivo-dialogada, com essa turma, não parece funcionar, eles não se sentem à vontade de participar, expor suas ideias, talvez por medo de errar, medo da reação que poderia vir dos colegas que mal conhecem. Dessa forma, fui adaptando meu planejamento para que houvesse mais agência desses estudantes nas aulas do que apenas expor o conteúdo.

Criei uma grande simpatia por esses estudantes, uma turma que ainda não é bem uma turma, mas que possui um potencial enorme individual e coletivo. Senti que fui bem acolhida, apesar de dificuldades que encontrei no caminho, como a questão da aula expositiva-dialogada, alunos desinteressados e até desrespeitosos.

## As Educandas/Os Educandos

A prática docente voltada para uma educação em direitos humanos perpassa por diversos aspectos. Acredito que o fundamental na educação em direitos humanos é um/a educador/a que esteja inserido nesta base ideológica de pensamento, fazendo com que suas atitudes perante a turma, seu planejamento e aulas estejam em consonância com os direitos humanos.

Dessa maneira, muito mais do que um planejamento em direitos humanos, a prática do dia a dia da docência precisa estar alinhada com o respeito, justiça, cidadania, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (BRASIL, 2007, p. 23). A base ideológica, está sempre presente na pedagogia de cada educador/a, e, como disse Paulo Freire, “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”. Em tempos de Escola Sem Partido<sup>4</sup>, onde um ideal de neutralidade (que não existe) é requisitado dos educadores/as, precisamos continuar reafirmando que a educação sempre foi e sempre será uma intervenção política no mundo, sendo assim, seguindo no raciocínio de Paulo Freire: "Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano." (Apud. NASCIMENTO, M. In: CANDAU & SACAVINO (orgs.), 2003, p.115)

<sup>4</sup> O Programa do Escola Sem Partido pode ser lido aqui <http://www.programaescolasempartido.org/> Acesso em 03/06/2017.

Quando faço a escolha por passar um conteúdo A, do que o conteúdo B, ou escolher planejar mais aulas sobre História das Antigas Sociedades Africanas do que Grécia Antiga. Quando escolho entrar em aula me preocupando apenas em “passar a matéria” do que contribuir para uma formação crítica e científica dos estudantes, estou realizando sim uma escolha por uma base ideológica.

No primeiro encontro com a turma 211B, disse para eles que a palavra “História” significava, para os antigos gregos, “pesquisa” e “investigação”, e fiz a seguinte citação:

"O senso comum se constrói e se sustenta no 'dizem que', ou seja, na opinião geral, na opinião em voga, no pensamento comum e acrítico gerador de tendências (dominantes) seguidas por quem não se ocupa em investigar, sendo que investigar o que possa estar acontecendo nem sempre é possível por quem não adquiriu esse hábito." (TIBURI, 2015, pág.166)

Essa citação é extremamente poderosa para o ensino de história em direitos humanos, pois mostra que romper com o senso comum faz parte de uma pedagogia focada na investigação, e que este hábito precisa nascer no âmbito da escola. O PNEDH, entende a escola contemporânea como:

“(...) local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.” (BRASIL, 2007, pág. 31)

O Plano é o documento norteador dessa reflexão, como já foi dito, pois durante sua redação aparecem princípios, objetivos, ações que a educação básica deveria inserir na sua prática educativa. É um documento completo e simples de ser entendido, no entanto, como aparece no estudo de Cinthia Araújo (2013), a maioria dos professores de História desconhece documentos orientadores da educação em direitos humanos.

Os princípios norteadores da educação em direitos humanos, segundo o PNEDH são:

“a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;

b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;

c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;

d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.” (BRASIL, 2007, pág. 32)

Como podemos observar, a educação em direitos humanos trata-se de um princípio muito além de passar um conteúdo voltado para os direitos humanos, mas sim toda uma prática educativa que permeia o currículo, formação dos professores, projeto político pedagógico, materiais, gestão e avaliação. Reforçar a coletividade no ambiente educacional, entendendo que não existe escola sem alunos, e que estes deveriam estar mais presentes e serem mais ouvidos sobre a sua educação.

## A prática docente

O estágio curricular em história possibilitou que a minha prática docente fosse permeada pela temática dos direitos humanos, desde a construção do planejamento até a vivência com os educandos, procurei ao máximo estar em consonância com essa base inclusiva de pensamento. Foquei principalmente em “Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados” (SACAVINO In: CANDAU & SACAVINO, 2003 pág.46). Ainda, de acordo com o PNEDH, uma das ações programáticas em que baseei minha prática docente foi em:

“9. Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada

dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;” (BRASIL, 2007, pág. 33).

Nos primeiros encontros, trabalhamos em especial com a questão da representação. Sendo assim, na primeira aula vimos o vídeo “Os perigos de uma História única”<sup>5</sup> da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, no qual, através dos seus exemplos de vida, nos convida a questionar sobre o cuidado que temos que tomar quando nos deparamos com uma história que parece essencializar um povo, nação, grupo, etc. Nas aulas seguintes trabalhamos com as Antigas Sociedades Africanas (Reino Kush, Reino de Axum, Civilização Nok e Antigo Egito), as aulas expositivas dialogadas desse conteúdo serviram tanto para problematizar com os alunos a questão de que existiram diversas sociedades com culturas próprias antes da chegada de colonizadores, como também, serviu para quebrar com o mito do Egito branco. Pude notar que eles de fato apreenderam isso no momento da avaliação escrita que realizei com essas duas problematizações.

No decorrer do trimestre, trabalhamos com outras sociedades que fazem parte do mundo antigo como hebreus, persas, chineses, japoneses, indianos, gregos, fenícios e indígenas que habitavam a região que hoje chamamos de Brasil, com isso pretendi enfocar, nas escolhas de conteúdo acerca dos povos antigos, a concepção de uma antiguidade global e não apenas europeia ou eurocentrada. A educação em direitos humanos também está presente nessa concepção global do período histórico, pois, acredito que, para os educandos, compreender as diversas maneiras que haviam de se viver na antiguidade fazem parte disso, desenvolve a noção de respeito com os modos de vida e de ver o mundo.

Algumas atividades avaliativas que realizei com os estudantes também tentam aproximar ao máximo de uma educação em direitos humanos. Como o trabalho na sala de informática, em que pedi para que eles criassem uma paródia com uma música que eles escolhessem de um dos conteúdos vistos até o momento, esse trabalho procurou se aproximar das culturas juvenis (MARTINS & CARRANO, 2011), e pude perceber que músicas eles escutam, de que forma trabalharam em grupo, como pesquisaram/investigaram mais sobre o conteúdo através da internet, etc.

Outra atividade foi a oficina de relações de gênero na antiguidade, no qual trouxemos<sup>6</sup> fontes primárias e secundárias para os alunos analisarem, debaterem em pequeno e grande grupo, exercitarem a escrita e síntese do que

<sup>5</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY> Acesso em 04/06/2016.

<sup>6</sup> Nessa oficina a minha colega de curso Lóren Pellisoli participou do planejamento, pesquisa e aplicação da mesma.

observaram nas fontes, etc. Além de uma forma de trabalho voltada aos direitos humanos, como a oficina se propõe (CANDAU, Et. al., 1995. OMISTE & LÓPEZ & RAMÍREZ In: CANDAU & SACAVINO, 2003, pág. 178.), o seu conteúdo, relações de gênero também trabalha com essa base ideológica. A oficina proporcionou que os educandos fossem agentes do seu conhecimento através de fontes, dessa forma, rompe com a educação bancária (FREIRE, 2016), sendo assim:

“A narração, de que o educador é sujeito, conduz aos educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador (...). Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” (FREIRE, 2016, pág. 80)

Além desses trabalhos, realizei uma atividade denominada “Caixa de Inspirações: Diálogos”<sup>7</sup> no qual houve um trabalho em grupo com leitura de textos e assistir vídeos que nos instigassem a pensar em como construir diálogos saudáveis e respeitosos uns com os outros, mesmo que divergíssemos de opiniões sobre qualquer assunto. Procurei, com essas atividades avaliativas, fortalecer o trabalho em grupo, os debates, a investigação, a criatividade e respeito com a construção da aprendizagem desses educandos.

Em alguns momentos com a turma também trabalhei questões como o vestibular e a universidade, com a o jogo (assustador) que estava causando muita preocupação da sociedade (“Baleia Azul”<sup>8</sup>), além de conversar com alunos sobre a situação política do país, sobre notícias que eles estavam comentando em aula. Enfim, o espaço das aulas de História foi muito além do que apenas o conteúdo programático preveria, convidando a criar um local de debate sobre assuntos que muitas vezes esses estudantes não encontram no seu cotidiano.

## Considerações finais

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.” Paulo Freire

<sup>7</sup> Conteúdo completo da Caixa disponível em <http://editalcocacola.videocamp.com/caixa-de-inspiracoes> Acesso em 04/06/2017.

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o jogo e o que a escola pode fazer sobre: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1790/jogo-baleia-azul-o-que-a-escola-pode-fazer> Acesso em 04/06/2017.

A prática docente que se estrutura no planejamento e é posta em exercício a cada período em que me encontrei com a turma 211B foi uma construção, tenho diversas críticas ao que poderia ter feito, como fazer menos aulas expositivas dialogadas, construir um espaço muito mais democrático também, com plena participação dos alunos em escolhas de conteúdo e avaliações.

No entanto, compreendo as limitações que apenas quinze semanas de aula e minha posição como estagiária podem trazer para essa prática. Com certeza este estágio, e também o estágio anterior à este, do ensino fundamental, foram extremamente construtivos para minha formação como professora. Um momento em que, como diz a frase de Paulo Freire, pude diminuir a distância de tudo o que dizia e pensava sobre educação para finalmente pôr em prática, ajustar o que percebia de errado, me colocar no lugar do educadora, aprender a conviver com os educandos e educandas.

Assim como no artigo que lemos para a disciplina de Estágio II – Ensino Médio, “Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio” (GIL & SEFFNER, 2016), que trata da interação entre educador e jovem, da maneira que podemos ultrapassar essa visão tradicional das juventudes como “desinteressadas”, “problemáticas”, entre outros estereótipos. Compreendendo assim, que não basta haver um monólogo por parte do/da educador/educadora e nem por parte do educando/educanda, é preciso que as duas partes estejam dispostas a respeitar uns aos outros. Sendo assim possível realizar um diálogo, sendo este um dos princípios básicos da educação em direitos humanos, estabelecendo uma conexão de troca de saberes, não mais sendo o educador como “aquele que detém o conhecimento”, mas sim mais um personagem do contexto escolar que tem muito o que aprender com seus educandos também.

Que esta atualização da minha prática docente seja permanente, que sigamos compreendendo a maneira transformadora que a educação tem na vida de cada um. Principalmente uma educação que está preocupada com a cidadania, os direitos humanos e que é capaz de potencializar a maneira com que cada educando tem de perceber as injustiças e desigualdades ao seu redor e modificá-las para construir um mundo melhor.

# Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim: um bairro que viu escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 128p., 2004.

ARAÚJO, Cinthia. Alianças entre o PNEDH e o ensino de história: concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, pp. 67-73, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ser igual ou ser diferente? O ensino de História e a educação em direitos humanos. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 23, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

\_\_\_\_\_. Educar para “o nunca mais”: **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos**. Anais do 5º Encontro Perspectivas do Ensino de História, 2004. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/5289/4228> Acesso em 20/05/2017.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/> Acesso em 01/06/2017.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 76p., 2007.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb\\_11ed.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf) Acesso em 10/07/2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, pp.715-726, jul.-set. 2012.

\_\_\_\_\_. Et.al. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**, 4ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 125p., 1995.

\_\_\_\_\_; SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia**. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 200p., 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 366p., 2004.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, pp.28-34, jan./abr. 2013.

FRANZEN, Douglas Orestes. Ensino de História numa perspectiva de Direitos Humanos: Métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados- MS, v.17, n.30, pp.11-26, jul.-dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 143p., 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 62ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 253p., 2016.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.1, pp.175-192, jan./mar. 2016.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v.36, n.1, pp.43-56, jan.-abr. 2011.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. Pp.103-115. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/> Acesso em 01/06/2017.

RAMOS, Aura Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos



em embates/articulações. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, pp.14-20, jan./abr. 2013.

TEIXEIRA, Rodrigo Dias. Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de aprendizagem libertadora. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas**. 2014. Disponível em [http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400548384\\_ARQUIVO\\_ensinoedireitoshumanos.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400548384_ARQUIVO_ensinoedireitoshumanos.pdf) Acesso em 01/06/2017.

TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 196p., 2015.

# Questionando a realidade através do ensino de história:

A potência do estranhamento

Por Filipe Cambraia do Canto<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho objetiva relacionar o ensino de história com o tempo presente, oferecendo como ferramenta para tal prática o conceito de estranhamento. Entendo este conceito da maneira como ele é trabalhado por Carlo Ginzburg, em seu *Olhos de Madeira*, ou seja, a partir da perspectiva de que estranhar a realidade é desnaturalizá-la, tentar compreendê-la através da busca da simplicidade, despindo-a de suas valorações usuais. De maneira geral, este relato procura analisar o papel da história e do ensino de história através de seu potencial ético e transformador. Reflexões não apenas teóricas, mas baseadas igualmente em minhas experiências como estagiário do projeto dos Territórios Negros. História, estranhamento, presente e inconformismo, portanto.

Palavras-chave: história e tempo presente; estranhamento; Territórios Negros;

## Abstract

This work aims to relate the teaching of history with the present time, offering as a tool for such practice the concept of defamiliarization. I understand this concept in the same way it is used by Carlo Ginzburg, in his *Wooden Eyes*: from the perspective that strange reality is to denaturalize it, undressing ourselves of usual conventions, trying to understand it through the search for simplicity. In general, this essay seeks to analyze the role of history and the teaching of history through its ethical and transformative potential. Reflections not only theoretical, but also based on my experiences as a trainee of the project named “Territórios Negros”. History, defamiliarization, present time and nonconformity, therefore.

Keywords: history and present time; defamiliarization; Project Black Territories

## Introdução

Dizem que a razão de ser dos artigos está nas perguntas que os animam. E igualmente, quando possível, na solução destes problemas que as perguntas conformam; uma resposta, um feixe de luz numa determinada direção. A primeira indagação que me faço é talvez a mais simples e, para mim, absolutamente necessária. O que aprendi, o que levo comigo, como bagagem, da disciplina de Estágio em Docência de Educação Patrimonial? Disciplina útil, na medida em que deu espaço a reflexões acerca do que vem

<sup>1</sup> Licenciado em História pela UFRGS. Mestrando em História pela mesma instituição e bolsista Capes.

a ser patrimônio, seja material ou imaterial. Útil, pois permitiu aos estudantes enriquecer os debates e discussões com suas vivências, suas opiniões e dúvidas. Útil também por ter proporcionado reflexões, a partir das leituras indicadas e de suas discussões, sobre a utilidade dos museus e das instituições de memória em geral. Tais atividades permitiram levar em conta outras questões, como por exemplo, o movimento eternamente duplo da memória que tem de carregar consigo e para sempre o seu outro, o esquecimento. Pois fazer lembrar de algo é também permitir algum esquecimento. A contemplação desta questão, do caráter essencialmente conflituoso da história nos carrega, penso, para o tempo presente. E aqui a disciplina de Estágio em Educação Patrimonial deixa de ser apenas útil para tornar-se finalmente necessária. A necessidade da disciplina de Estágio fala por si, na medida em que conjuga a reflexão à prática, contribuição muito particular dos estágios de docência. Estas disciplinas estimulam a elaborar e reelaborar o conteúdo histórico para e a partir do tempo presente. Pois mesmo que o ensino de história verse sobre o passado, não se pode por isso esquecer seu elemento mais prático, que tem fincado os dois pés no presente.

Estagiei e fiz parte do projeto "Territórios Negros", que é organizado pela Carris e objetiva oferecer para as escolas e também para o público em geral saídas de campo para os territórios de Porto Alegre que historicamente foram ocupados pelas populações afro-descendentes em geral. As mediações destas saídas abordam, de maneiras diversas, a contribuição efetiva dos afro-descendentes nos mais variados aspectos (a utilização de sua mão de obra na construção de grandes projetos arquiteturais, como o Mercado Público e a Igreja da Nossa Senhora das Dores; de sua contribuição para a diversidade cultural, com sua religiosidade, seus costumes, suas danças, entre outros). Mas o ponto que me chamou atenção logo de saída foi a questão da desigualdade em seu sentido mais amplo. Portanto, a partir deste eixo que é a desigualdade, pode-se analisar toda a história das populações negras em Porto Alegre. Da escravidão aos dias atuais. Mas como tornar este tema inteligível para quem não elegeu a história ou possivelmente não a elegerá como fonte diuturna de interesse, estudo e reflexão? Para mim um dos conceitos suficientemente ricos para amarrar o passado ao presente, problematizando assim a história em vez de concebê-la como algo dado, é aquele expresso pelo termo estranhamento. Trabalho o conceito de estranhamento tal como aparece no primeiro ensaio de *Olhos de Madeira*, de Carlo Ginzburg, intitulado "Estranhamento: pré-história de um procedimento literário". É bem verdade que Ginzburg reconhece duas utilizações distintas e complementares deste conceito, uma cujo sentido é dada por Proust, e que busca "proteger o frescor das aparências contra a intrusão das idéias, ainda não contaminadas pelas explicações causais" (GINZBURG, 2001,

p. 36) e outra, que me interessa mais, atribuída especialmente a Tolstoi, cuja definição é dada pelo esforço do pensamento de sair da realidade, de desnaturalizá-la, para a ela retornar. Este esforço do pensamento que gira sobre si e que, em seu movimento, expelle tudo aquilo de que já não necessita, tem como força motriz a própria ideia marcada pela busca da simplicidade. Pois ao observarmos um evento qualquer devemos nos fazer uma pergunta inquietante: o que isto é em si mesmo? Fugir da representação de algo, de suas convenções mais usuais e buscar sua concretude máxima. Em seu conto *Kholstomer*, Tolstoi narra os acontecimentos a partir do ponto de vista de um cavalo, tornando, portanto, os estranhamentos inevitáveis. Deste prisma, é preciso esforçar-se para ouvir a voz daqueles que foram silenciados caso queiramos entender melhor nossa própria realidade, sejam eles cavalos, crianças, loucos ou, em nosso caso, as populações afro-descendentes. Nas palavras de Ginzburg, "o estranhamento é um antídoto eficaz contra o risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade" (GINZBURG, 2001, p. 41). Assim, quanto mais difícil for este exercício, tanto mais forte é o indício de sua necessidade.

## O estranhamento em prática: minhas experiências nos Territórios Negros

Já no início do encontro, do trajeto, eu costumava perguntar aos estudantes o motivo pelo qual eles estavam ali. Normalmente, envergonhados, não respondiam nada; às vezes venciam a vergonha e arriscavam uma resposta: "para ir ao Quilombo do Areal da Baronesa". Outras vezes diziam-me que era para saber melhor a história dos negros; outros, que era para ver o monumento do Bará, no Mercado Público. Entretanto, quando insistia e perguntava: "Ok, mas por que vocês devem conhecer o monumento do Bará ou aprender sobre a história dos negros em Porto Alegre?", nunca respondiam nada. Talvez seja inútil perguntar-se pelas razões por trás disto, mas eu arriscaria dizer que os alunos eram pegos de surpresa nesta ocasião, que não haviam sido previamente preparados para o trajeto; talvez porque refletir sobre aquilo que fazem sob orientação da escola não seja algo presente em seu cotidiano; ou então que isto pode ter ocorrido por uma falha na minha aproximação. De resto, tentava explicar que o objetivo daquela saída era evidentemente conhecer esta história que por tanto tempo foi esquecida (e perguntar-se sobre os motivos deste esquecimento), mas igualmente pensar nas questões geradas

pela desigualdade e que, através desta assimetria histórica nos mais variados âmbitos (renda, oportunidades, acesso à informação e ao conhecimento, etc.), era possível conectarmos a história com o nosso dia a dia. E aqui, paralelamente, relacionamos este primeiro momento do trajeto com o início do filme *O Doador de Memórias*. Inicialmente, duas coisas impressionam na sociedade futurista retratada no filme: o fato de que os personagens criados só enxergam o mundo nas cores preta, branca e cinza e de que a memória do passado é deletada. Tudo nesta sociedade visa à segurança. Os seres humanos são destituídos de emoções. Através de injeções diárias, eliminam-se a dor, a raiva e a inveja; e também, outra perda inestimável, o amor. Curiosamente, as mortes, assassinatos do nosso ponto de vista, não deixam de ocorrer, mas ressignificam-se. Pois tanto os recém-nascidos doentes ou com má-formação como os idosos são vítimas deste poder, que mata mas esconde seu ato e transforma-o noutra coisa: estas pessoas são simbolicamente enviadas para "Alhures" ("Elsewhere"), embora ninguém de fato saiba onde fica esta região nem o que de fato se faça lá. A comparação entre estes momentos do filme e aqueles que presenciei durante meu estágio não é, evidentemente, perfeita, exata. Não se trata de aqui considerar os estudantes como tábulas rasas, pois muitos deles vivem a situação de desigualdade e sabem na pele o que isto significa. Trata-se antes refletir sobre a importância da história e de algumas consequências imagináveis que sua ausência pode acarretar: no caso, a apatia. A relação com o filme, pode servir, a meu ver, como complemento ou talvez como indicação do professor aos seus estudantes até mesmo para que assistam a este filme em casa. Algo a um só tempo lúdico e instrutivo.

Feitos estes esclarecimentos, chegamos à segunda etapa da saída de campo. O primeiro ponto de parada é no monumento do Tambor, localizado no Largo da Força. Monumento significativo por diversas razões. Primeiro, por se tratar de uma homenagem às populações negras que viveram e vivem em Porto Alegre, localizada justamente num ponto onde os escravos eram trazidos para serem enforcados. Outro ponto relevante: o Tambor só foi criado no ano de 2010. Longa a ausência e longo o silêncio, portanto, até o reconhecimento (formal) destes estratos sociais. Neste ponto de parada, eu costumava falar acerca da expressividade do tambor, seja como instrumento musical, religioso ou comunicativo; das condições precárias de vida dos escravos, da arbitrariedade com que eram tratados, mas também de suas formas de luta e de resistência. No entanto, o período compreendido entre 1888 (abolição da escravidão) e 2010 perfaz um longo silêncio, mas igualmente possibilita a conexão com temas presentes. Para fazer isto, normalmente eu lembrava que embora o racismo e o ato de injúria racial resultem em crimes, isto não apaga o preconceito imediatamente. Pois são construções culturais e como

tais, só podem ser tornadas inócuas, para depois caírem em completo desuso, na medida em que novas e melhores práticas sociais forem ganhando espaço. Por vezes, a permanência do preconceito evidencia-se em palavras ou expressões como "denegrir", "humor negro", "judiar", "marginal", entre outras. E é curioso observar que palavras como estas, tão pejorativamente carregadas, usadas à exaustão e por longos períodos de tempo tenham podido permanecer na boca das pessoas, proferidas de maneira quase "ingênua", um tipo especial de ironia que ganha força à medida que os perigos a que aludem (os judeus perseguidos especialmente pelo regime nazista na Alemanha, ou mesmo a escravidão) tornam-se "inexpressivos". Exemplo de concessão perigosa feita ao preconceito.

Outro ponto bastante significativo do trajeto é a parada no monumento do Bará, localizado no centro do Mercado Público. Este monumento foi especialmente importante em minhas mediações por alguns motivos. Foi construído somente em 2010 (novamente, temos o problema do grande silêncio); por possibilitar o entendimento de que grandes construções como o Mercado Público são realizadas não apenas a partir dos projetos de arquitetos e engenheiros ou mesmo de políticos, mas também através do emprego da mão de obra de pessoas de outros estratos sociais e, no caso do Mercado, da mão de obra escravizada; depois, pelo espaço central que o monumento ocupa, tão coerente com a simbologia que lhe é própria; também porque, diferentemente de tantos outros monumentos de supostos grandes homens, nomes de ruas e de cidades, o monumento do Bará é símbolo de uma cultura viva e presente, fato que, confesso, me comoveu bastante; e, finalmente, por evidenciar e possibilitar de maneira clara, um debate sobre a necessidade do respeito às diferenças e, consequentemente, do combate às formas sociais que a desigualdade assume. Em quase todas as vezes em que visitei o monumento do Bará como estagiário dos Territórios, para não dizer em todas, pude presenciar seus devotos o reverenciarem e lhe jogarem moedas ou grãos de milho. A intensidade emocional diariamente testemunhável que este monumento inspira sempre despertou a curiosidade dos estudantes. Ponto do trajeto que, com sua riqueza e pujança cultural, possibilita vários tipos de abordagens.

Encerra-se então o segundo momento da saída, onde os estudantes já puderam conhecer ou relembrar de alguns fatos da história dos negros em Porto Alegre, pensar um pouco sobre as lacunas, os silêncios, os esquecimentos e as memórias que esta história oferece; depois de se ter aludido à necessidade de conexão desta história com o tempo presente, os estudantes entram novamente no ônibus, que segue para o parque da Redenção (cujo nome de "batismo" é Parque Farroupilha - outra derrota da história oficial ante sua outra, a popular). Tempo de sociabilidade entre os es-

tudantes, tempo para lanche e, quem sabe, para conversar sobre os novos saberes e as novas curiosidades levantadas ao longo da saída.

E é também chegado o tempo de retomarmos a relação iniciada anteriormente entre o trajeto dos Territórios e o *Doador de Memórias*. Apresentada a sociedade futurista, o filme desenrola-se, faz avançar sua narrativa. Estamos numa grande cerimônia, na qual as crianças recém-nascidas serão designadas às suas famílias; os mais velhos serão "honrosamente dispensados para Alhures", enquanto os jovens terão suas profissões escolhidas, seus futuros decididos. Duas figuras destacam-se na multidão. Um homem já entrado em anos, certamente alguém importante e que, no entanto, destoa de seus pares. Ao contrário deles, felizes, satisfeitos consigo mesmos, este homem traz o cenho carregado, deixa transparecer certa angústia, um não sei quê de mal estar. A outra figura, esta bastante jovem, herói da narrativa, é Jonas (seu nome não é escolhido gratuitamente). E diferentemente de seus amigos, extremamente excitados com a cerimônia, Jonas não tem certeza de onde se encaixará, nem se de fato de se encaixará. Durante a cerimônia é dito que ele, por possuir todos os quatro atributos mais importantes - inteligência, integridade, coragem e capacidade de ver além (de certa forma, não são também atributos que podem ser desenvolvidos com o ensino de história?) - será o próximo Recebedor de Memórias, posição única e, portanto, solitária. O Doador de Memórias, a outra figura angustiada, incumbido do treinamento de Jonas, começa a lhe passar suas memórias. Jonas, naturalmente, fica encantando, seu mundo ganha cores, ele conhece a música e outras tantas coisas belas que ainda hoje formam nosso mundo. E nesse choque entre realidades diversas, entre o passado e o presente, o Recebedor de Memórias é tomado pelo sentimento do estranhamento. Jonas percebe, entre outras coisas, que as famílias de seu tempo não podem bem ser famílias, uma vez que a própria palavra amor perdera seu significado. Passa, a partir deste momento libertador, a questionar-se sobre tudo. Entusiasma-se com o conhecimento do passado. Mas isto ainda não é tudo. Seu treinamento está apenas iniciando.

Abordado o início do filme, retomemos o relato sobre a saída de campo. Os próximos pontos de parada que são a Ilhota e o Quilombo do Areal da Baronesa, momentos importantes da minha mediação. A caminho da Ilhota eu normalmente fazia uma provocação aos estudantes, propunha-lhes um exercício de imaginação, uma prática de estranhamento. Tinha uma fala mais ou menos planejada que, evidentemente, precisou sempre ajustar-se às condições de cada público. Era algo assim: "Gostaria de falar sobre uma palavra estranha, e esta palavra é estranhamento. Faço a vocês uma pergunta. Imaginem que um E.T., portanto visitante de outro planeta, permanecesse na cida-

de de Porto Alegre por mais ou menos um mês. Metade de seu tempo ele passaria nos bairros mais ricos, acompanhando a vida da alta sociedade, seus jantares requintados, suas discussões sobre viagens à Europa, etc. Na outra metade do tempo, o E.T. ficaria nos bairros mais pobres, nas vilas e favelas porto-alegrenses. Veria, assim, como é difícil marcar uma consulta médica pelo SUS, dos casos em que meninos e meninas precisam trabalhar para compor a renda familiar ou mesmo cuidar dos irmãos menores, e, em suma, ficaria a par de todas as tribulações por que passam os mais pobres de Porto Alegre. Mas aprenderia também seus costumes, suas diversões e seus passatempos. Pergunto: ao final de um mês, com que pensamentos este E.T. deixaria nossa cidade?" Nesse momento, peço aos estudantes para que reflitam um pouco sobre o assunto, que o discutam com seus colegas. Então um pouco antes de chegar ao Quilombo do Areal da Baronesa, devolvo-lhes a palavra. Normalmente os estudantes apontavam para a desigualdade de renda (alguns a conjugavam com a qualidade de vida). Neste ponto, eu por vezes dizia que, ao me fazer a mesma pergunta sobre as conjecturas do E.T., imaginava que ele compreenderia não apenas estas diferenças de renda, como também intuiria nossas semelhanças. Que todos nós, pobres ou ricos, negros ou brancos, precisamos dormir para repousar, nos alimentar, nos divertir, trabalhar, ser amados, compreendidos e respeitados. E, se todos temos necessidades realmente tão próximas a despeito de todas nossas possíveis diferenças (de personalidade, opção sexual, de credo...), por que haveria, enfim, tanta desigualdade de oportunidades em nossa sociedade? Aqui, especialmente para públicos do Ensino Médio em diante, indicaria a discussão de um tema que considero fecundo: as cotas para ingresso nas universidades públicas. Pois muitas vezes estas políticas são consideradas como "favores" justamente pelo público que delas deveria usufruir. Pode-se explicar, aproveitar o tema, sobre a diferença entre méritos e oportunidades, fundamental para esta discussão. Para ilustrar o debate, o mediador pode trazer à luz alguns dados sobre a vida da população negra em Porto Alegre (taxas de analfabetismo entre os negros e os brancos, de evasão escolar, de comparação de renda, entre outras). Pode-se falar também sobre aquela frase já batida, mas nem por isso menos verdadeira, segundo a qual conhecimento é poder; de que as ideias devem circular e que nós, enquanto cidadãos ou futuros cidadãos, temos o poder para mudar certas situações. A escravidão, tanto a indígena como a africana, não acabou? A ditadura também chegou a seu termo. E, se não fosse pela luta e pela força de resistência de muitos homens e mulheres, talvez tais situações de opressão e subjugação tivessem perdurado muito mais. Mas para saber disto, é preciso combinar o conhecimento histórico à capacidade de estranhamento e de reflexão.



A fim de exemplificar isto, voltemos à metáfora fílmica. O treinamento de Jonas prossegue como o esperado, até que um imprevisto balança seus sentimentos. Inopinadamente, ele bate à porta de seu instrutor, que não lhe atende. É madrugada e Jonas, angustiado, decide adentrar mesmo assim a casa. Seu mestre tem pesadelos, - a memória de uma guerra, da qual Jonas desconhece a existência, pois até então só havia experimentado memórias agradáveis - gesticula, fala sozinho. Jonas tenta socorrê-lo e acidentalmente absorve a memória da guerra. Desespera-se. Não sabe o que fazer com ela. Sente-se impotente. Parece sucumbir ante a contemplação da própria finitude. E considera, por fim, desistir do treinamento. Qual a finalidade de possuir tais memórias? E é justamente neste momento de inflexão que a narrativa do filme revisita uma outra, da qual é implicitamente tributária. Refiro-me ao livro de Jonas, estória bíblica, homônimo do protagonista de *O Doador de Memórias*. No relato bíblico, Deus ordena a Jonas que vá à cidade de Nínive e pregue a seus habitantes que caso não mudem e passem a respeitar os mandamentos, seus dias estarão contados. Jonas hesita, e parece fazê-lo por duas razões: por considerar que Deus é infinitamente misericordioso, ou seja, que perdoará os habitantes de Nínive apesar de seus atos; e também por se sentir, como seu homônimo, incapaz, finito. Nisto está a beleza deste relato, que pode ser associado diretamente ao poder construtor da história: que Jonas vai a Nínive, faz a pregação e acaba por convencer seus habitantes a regenerarem-se. E que, apesar de todas as dúvidas e receios, a regeneração começa através dele, que sem sua ação não haveria mudança nem convencimento. Esta é a parte pela qual o filme parece passar muito rapidamente, talvez por implicitar através da referência do nome de seu protagonista a relação que mantém com este relato bíblico. Por fim, Jonas, o do filme, se convence da necessidade, da utilidade da memória, transmitindo a seus contemporâneos o conhecimento sobre o passado. E o final do filme é bonito; pois as pessoas são tomadas por estas lembranças há muito silenciadas; têm enfim olhos não só para ver as cores, mas para chorá-las. Transbordam. Pois o saber também liberta.

## Considerações finais

Durval Muniz de Albuquerque Júnior, coloca que (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.35)

[...]a história pode, dependendo da forma como é escrita e ensinada, nos levar a valorizar o tempo presente, a vida presente, nos fazer perceber a necessária intensidade com que temos de viver a vida [...], não ficando alheios ao que

nela se passa, procurando nela intervir, [...], buscando conformar um sentido e um significado para a existência, que não estará dado.

Pois a história, ao lidar com o passado, tem a difícil tarefa de contemplar a morte, de conviver com ela. E, no entanto, a própria vida só pode ter valor em relação à morte, neste movimento dialético que faz com que uma orbite em torno da outra, com que dancem entre si esta dança curiosa e eterna que nos lembra que ambas, apesar de tudo, pertencem a este mundo. Temos primeiro de encarar a face sempre magra e óssea da finitude, mas por ela podemos igualmente exercitar o respeito à diferença e à alteridade, e sabermos, como a singela estória de Jonas nos lembra, que podemos fazer alguma diferença. Pois neste mundo globalizado em que vivemos, onde o presente está cada vez mais alargado, no qual o passado minguia e as memórias muitas vezes ganham o peso de meras curiosidades, é talvez preciso propor outro tipo de exercício à memória, um que não tenha apenas o efeito de evasão do presente - é preciso enfim, como Huyssen adverte, que exercitemos uma memorização produtiva, criadora de sentidos (HUYSEN, 2000).

## Referências Bibliográficas

### Livros:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. "Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?". In GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2013.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. Nova edição rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GINZBURG, Carlo. Estranhamento: pré-história de um procedimento literário. In: GINZBURG, Carlo **Olhos de Ma-**

**deira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001, p. 15-41.

HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: HUYSEN, A. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, p.9-40.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda Consideração Intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015.

#### **Filmes:**

**O Doador de Memórias**. Dir. Phillip Noyce, roteiro Vadim Perelman, Estados Unidos da América, 2014, 97 min.

#### **Revistas:**

**Observando**: Revista do Observatório da Cidade de Porto Alegre - v.3, n.4, 2013.

# Relato de experiência de um projeto de extensão:

A Folha de História

Por Luciano Everton Costa Teles<sup>1</sup>

## Resumo

O projeto de extensão em andamento teve como finalidade a criação de um jornal denominado Folha de História, periódico ligado aos acadêmicos do curso de História do CEST/UEA. O objetivo consiste em sublinhar, através do envolvimento da comunidade acadêmica do curso na experiência de construção de um impresso, a importância dos periódicos na sociedade e, em especial, na academia, sobretudo no processo de defesa e difusão de informações, ideias e opiniões.

Palavras-chave: Projeto de Extensão; História/CEST; Folha de História.

## Abstract

The extension project in progress had the purpose of creating a newspaper called Folha de História, a periodical linked to the academics of the CEST / UEA History course. The objective is to emphasize the importance of journals in society and especially in the academy, especially in the process of defending and disseminating information, ideas and opinions, through the involvement of the academic community of the course in the experience of building a printed form.

Keywords: Extension project; History / CEST; History sheet.

## Considerações iniciais

O presente projeto de extensão surgiu a partir do interesse em desenvolver uma atividade de comunicação impressa no interior do curso de História do CEST/UEA. O objetivo central, além de aglutinar a comunidade acadêmica em torno de um jornal, movimentando-a no processo de feitura e leitura do mesmo, consiste em fazer circular no interior do curso ideias, informações e análises referentes à academia, ao curso e a região do Médio Solimões.

Vários estudos (CAPELATO, 1988; BAHIA, 1990; CRUZ, 2000; BARBOSA, 2004; SODRÉ, 1999) já explicitaram que os periódicos desempenham um papel central na difusão de ideias e informações, mas também na defesa de interesses específicos dos grupos sociais que dão sustentação a eles.

<sup>1</sup> Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Amazonas. Professor Assistente B da Universidade do Estado do Amazonas. Email: lucianoeverton777@hotmail.com

Muito mais do que discutir a literatura sobre os impressos, este projeto em andamento estabeleceu como finalidade a criação de um jornal trimestral – *Folha de História* – para que os acadêmicos possam, na prática, sentir a experiência de construí-lo, observando as etapas necessárias na sua feitura até chegar ao processo de distribuição.

Neste sentido, atividades como a formatação do jornal, a produção de artigos e colunas voltadas para o curso de História do CEST e a região do Médio Solimões serão realizadas. Estas trazem em seu bojo aspectos que demonstram não somente os elementos ligados à produção de periódicos, como também a importância deste veículo como instrumento de informação e formação de opiniões.

A importância deste projeto de extensão reside justamente na possibilidade de aliar as discussões teóricas e práticas acerca da produção e relevância dos periódicos na sociedade atual. Ele também se mostrou viável à medida que os recursos necessários para a sua realização foram e são particulares (o coordenador do projeto juntamente com a equipe editorial disponibilizam recursos, com contribuições voluntárias ao jornal).

## A ideia do jornal *Folha de História*

Foi a partir do primeiro semestre de 2011, por intermédio de um projeto de pesquisa intitulado “História e Imprensa: a História do Médio Solimões a partir do jornal *O Solimões* (2008-2010)”<sup>2</sup>, que uma parcela dos acadêmicos do curso de História do CEST/UEA passou a se envolver mais sistematicamente com leituras e reflexões acerca do uso da imprensa na pesquisa histórica. Seja como objeto e/ou fonte de pesquisa, os periódicos se mostraram importantes no processo de construção do conhecimento histórico, principalmente por registrar acontecimentos e, neste sentido, permitir aos historiadores recuperarem uma gama de personagens – mulheres, indígenas, negros, operários, etc. – e dimensões históricas – cotidiano, espaço e condições de trabalho e outros – antes relegados ao esquecimento.

Nesta esteira, Capelato realçou a importância da imprensa como material de pesquisa valioso:

Manancial dos mais férteis para o conhecimento do passado, a imprensa possibilita ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos. O periódico, antes considerado fonte suspeita e de pouca importância, já é

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa aprovado pela Câmara de Pesquisa da UEA e desenvolvido entre agosto/2011 até agosto de 2013 (24 meses de duração).

reconhecido como material de pesquisa valioso para o estudo de uma época (1988, p. 13).

A imprensa configurou-se como um “manancial dos mais férteis” para a reconstrução e elucidação do passado. Por meio dela tornou-se possível recuperar dimensões sociais importantes, notadamente as lutas, os ideais, os compromissos e os interesses de diversos setores sociais que compõem a sociedade. Ela possibilitou um melhor conhecimento das sociedades no nível de suas condições de vida, manifestações culturais, políticas, dentre outros aspectos.

O projeto de pesquisa acima destacado visava não somente apontar a potencialidade da imprensa na construção do conhecimento histórico, estabelecendo uma discussão teórica e metodológica para isso, como também investigar um jornal, denominado *O Solimões*, que passou a circular em Tefé e na região do Médio Solimões no ano de 2008, registrando acontecimentos, tecendo críticas sociais e emitindo opiniões sobre temas variados (economia, política, cultura...).

Nesse quadro, vários alunos do curso de História desenvolveram projetos de pesquisa (Iniciação Científica<sup>3</sup> e Trabalho de Conclusão de Curso<sup>4</sup>) e de extensão (PROGEX<sup>5</sup>), que estavam articulados no interior desse projeto maior (“guarda-chuva”), tendo o jornal como documentação histórica central em suas análises e/ou organização de acervos. Esses estudos e pesquisas continuam e é nessa perspectiva que o presente projeto de extensão se insere, mas agora envolvendo uma fração de alunos do curso – e certamente o curso, o CEST e a cidade de Tefé – na produção de um periódico específico: a *Folha de História*.

Não se pode descolar o surgimento da *Folha* dessa trajetória acadêmica. Porém foi no interior da disciplina de “Metodologia da História”, ministrada no 2º semestre de 2016, que um grupo de alunos se interessou pelos jornais enquanto documentos de pesquisa e, então, mencionaram acerca do curso produzir seu próprio impresso, o que foi aceito e hoje se configura como um projeto de extensão em andamento.

<sup>3</sup> Por exemplo: SANTOS, David. *Um olhar sobre o jornal O Solimões (2008-2010)*. Iniciação Científica/PAIC. Tefé, CEST/UEA, 2012.

<sup>4</sup> Ver: PUCA, Evelen Arantes. *A questão do trabalho nas páginas do jornal O Solimões (2008-2009)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Tefé, CEST/UEA, 2013.

<sup>5</sup> Como o projeto desenvolvido no ano de 2013 e intitulado “História, memória e patrimônio histórico e cultural: a boca das missões em Tefé”.

# A materialização da *Folha de História*

Depois que a ideia foi explicitada, o primeiro passo foi marcar uma reunião ampla para definir a equipe que ficaria responsável pela feitura do periódico, o que ocorreu no dia 13 de outubro de 2016. Nesta reunião montou-se a equipe da *Folha de História*, que ficou assim composta: Delvani Barroso, Verônica Fernando (5º período), Fabíola da Silva, Miqueias Zuza, Fransoar dos Santos (7º período), Rosângela Pereira e Daniel (3º período) – acadêmicos do curso de História – e o coordenador do projeto professor Luciano Everton Costa Teles.

Após esse primeiro passo foi marcado uma data para uma nova reunião, agora somente com a equipe do jornal, para definir as atividades a serem desenvolvidas e os responsáveis por ela. A reunião aconteceu no dia 23 de outubro de 2016, ficando assim definido:

QUADRO 1  
Acadêmicos e suas respectivas atividades

| ACADÊMICOS                                           | ATIVIDADE RESPONSÁVEL                                                  |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Fabíola da Siva, Miqueias Zuza e Fransoar dos Santos | Produção de um artigo sobre um tema relacionado aos estudos históricos |
| Delvani Barroso                                      | Entrevista com o professor Yomarley Lopes Holanda                      |
| Fabíola da Silva                                     | Relato de experiência - PAIC                                           |
| Rosângela Pereira                                    | Trajetória acadêmica de um egresso do curso (Filipe França)            |
| Daniel e Verônica Fernando                           | Colher informações para a coluna Fofoca Time                           |
| Delvani Barroso e Rosângela Pereira                  | Recepcionar informações para a coluna Metendo a boca no trombone       |

ado pelo autor.

Cabe colocar em relevo que as atividades da coluna da direita são permanentes, constituindo-se como a estrutura do jornal, seu esqueleto. Além disso, em cada número do periódico sairá um editorial com temas que estão na pauta do dia – reforma trabalhista, do Ensino Médio, etc... – onde o jornal se posicionará, emitindo opiniões e marcando posição em relação a eles. Este editorial está sob a responsabilidade do professor Luciano Everton Costa Teles (coordenador do projeto).

Depois dessa última reunião foi reservado um espaço de tempo (dois meses) para que cada um pudesse então executar o que havia sido estabelecido. Após esse tempo, no dia 22 de fevereiro de 2017, a equipe se reuniu e cada

um apresentou seu material de modo que a *Folha* foi tomando corpo, ficando assim:

IMAGEM 1

#### EDITORIAL

Nasce hoje a FOLHA DE HISTÓRIA, um jornal ligado à comunidade acadêmica de História do CEST/UEA.

Surge com a finalidade de tratar de temas relacionados à formação do profissional de História; a produção do conhecimento histórico; ao papel da história e do historiador na sociedade contemporânea; a importância do Ensino de História (sobretudo num contexto em que esta disciplina se vê ameaçada em sua obrigatoriedade com a recente e imposta—goela abaixo—reforma do Ensino Médio); e demais temáticas que possam surgir como desdobramentos dos temas sublinhados acima.

Esta FOLHA também focará sobre questões pertinentes ao curso, aos alunos e professores, mencionando questões sobre o cotidiano acadêmico, não deixando passar em branco fofocas e questionamentos diversos.

Que esta FOLHA cumpra o seu papel—de movimentar, dinamizar e agregar os alunos dos diferentes períodos do curso—e de promover um bom debate.

Vida longa a FOLHA!

Luciano Teles

#### Nesta edição:

|                                                      |   |
|------------------------------------------------------|---|
| Artigo                                               | 1 |
| Entrevista com o professor Yomarley Lopes de Holanda | 1 |
| Relato de experiência - Fabíola da Silva (PAIC)      | 2 |
| Trajetória Acadêmica - Ríllipe de França             | 2 |
| Fofoca Time                                          | 2 |
| Botando a Boca no Trombone                           | 2 |

# FOLHA DE HISTÓRIA

Ano I | Edição I

30 de março de 2017

## Entre a memória nacional e a memória do sujeito comum

Como se produz a memória nacional? Ousamos dizer que à base de muitos esquecimentos. A memória histórica oficial é um dos aspectos políticos e ideológicos que fundamentará um projeto político de unificação nacional, de onde surgirá essa "comunidade política imaginada", ou como quer muitos, a "nação", a qual segundo Ernest Renan "consiste em que todos os indivíduos tenham muita coisa em comum e também que todos tenham esquecidos muitas outras coisas".

Esse sustentáculo da nação, avivado em prol de um projeto político, dará a segunda certidão de óbito a grupos historicamente marginalizados: negros, índios. Por isso, vale destacar aqui que um dos objetivos do ensino de história no alto Solimões seria buscar dar visibilidade a tais sujeitos históricos,

os quais uma dada história oficial preferiu relegar ao esquecimento.

Estudar estes atores sociais é levar ao conhecimento do público "leigo" a luta do indivíduo comum contra o rolo compressor da exploração, mas também a apropriação e ressignificação de determinados códigos instituídos em uma dada situação histórica no intuito de se beneficiar. É assim, nesse jogo de "escolhas", ainda que premida pelas circunstâncias hierárquicas de poder em voga, que o sujeito comum faz história e o "DOM", que diz Walter Benjamin:

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador, convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado

de vencer (BENJAMIN, 1994, p. 224-225).

Vencer este inimigo penetra mais do que nunca às narinas do ogre da lenda que dizia March Bloch, pois é dever de ofício lutar contra as injustiças sociais, e a escrita da história é uma ferramenta louvável que o formando em história tem sobre suas mãos para consolar estes mortos que estão inseguros; a história é um local de disputas.

A História deve estar relacionada com as coisas do presente, ao cotidiano que tanto interessa ao aluno. Dessa forma, devemos mostrar para o aluno como a História se faz presente aqui e agora.

Fransoar Souza dos Santos  
Fabíola Feitosa da Silva  
Miquéias Ferreira Zuza

## Entrevista - Professor Me. Yomarley Lopes Holanda - Por Delvani Barroso

### 1. Qual a importância da História e do historiador para a sociedade?

YLH - A historicidade é inerente à nossa condição humana. Todas as sociedades nutrem-se, de alguma forma, do seu passado de onde tecem suas referências, seus enredos sociais, suas visões diante do mundo e da vida. Estudar a História é importante porque nos possibilita entender criticamente tanto as uniformidades quanto as rupturas que se constituem no embate das ações humanas e, por conseguinte, opera enquanto discurso fundamental para a nossa formação humanistas.

Isto posto, o historiador é um profissional de grande relevância para a sociedade, pois ele é responsável em construir o diálogo entre o

passado e o presente, comprometendo-se não só com a interpretação/compreensão da realidade, mas principalmente, com a transformação social.

### 2. Como se constrói o conhecimento histórico?

YLH - Resulta da articulação entre o passado (dos fatos) e o presente (do investigador). É o historiador quem trabalha na seleção e análise das fontes, partindo de um problema de pesquisa e fundamentando-se em pressupostos teóricos e metodológicos que podem variar. Eis o princípio que explica o conhecimento histórico não como um discurso atado aos fios de um passado morto, mas sim como uma narrativa humana (nem por isso menos científica) viva e em

constante mutação.

### 3. Dê sua opinião sobre a recente reforma do Ensino Médio.

YLH - A reforma foi feita à revelia dos atores e das instituições educacionais do país. Ela não propõe a resolver as questões basilares do ensino do Brasil (formação de professores, infraestrutura...). A não obrigatoriedade do ensino de História (assim como de outras disciplinas) fere diretamente a formação crítica do estudante, assim como sua compreensão dos processos socioculturais e políticos.

A ênfase na formação tecnicista e nos chamados itinerários educativos pode esbarrar na própria falta de estrutura das escolas, principalmente naquelas situadas nas periferias e pequenas cidades.

Primeira página da Folha de História

IMAGEM 2



## METENDO A BOCA NO TROMBONE

**METENDO A BOCA NO TROMBONE 1 - O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA ESTÁ SEMPRE EM MANUTENÇÃO, FUNCIONA POR DUAS SEMANAS E FECHA...**

**METENDO A BOCA NO TROMBONE 2 - O CEST ESTÁ AGORA ASSIM: CARA CRACHÁ CARA CRACHÁ CARA CRACHÁ**

## FOFOCAS

### \* CASAL HISTÓRICO

Parece que um romance está surgindo entre dois colegas de uma certa sala. As conversas se desenrolam e tem tudo para virar um romance HISTÓRICO!!!

### \* DIZEM POR AÍ

Andam falando pelos corredores do curso que se gasta muito dinheiro com xerox... Vamos disponibilizar em PDF os textos gente!!!



Equipe Editorial

Luciano Telles  
Dolvani Barroso  
Fabiola da Silva  
Francisco dos Santos  
Miqueias Zaza  
Rosângela Pereira  
Verônica Fernando  
Daniel

## RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

### Fabiola Feitosa da Silva - graduanda do curso de História PAIC

O Programa de Apoio à Iniciação Científica- Paic, no qual participei durante 01 ano como bolsista, foi um ponto crucial e sem dúvida importante para minha formação acadêmica. O interesse surgiu em meio a conversas sobre um tema de pesquisa no qual eu tenho me dedicado a estudar desde o segundo período da graduação. A organização eclesial da Igreja nos primeiros séculos. Nesse sentido, fui apresentada a uma figura na qual eu poderia iniciar uma pesquisa relacionada a esse tema.

Juntamente com o professor Macário Carvalho meu orientador, construímos um projeto no qual eu pudesse ir dando os primeiros passos na pesquisa científica. Tendo em vista as pretensões da carreira acadêmica (mestrado/doutorado) a iniciação científica seria a porta de entrada ideal para que eu tomasse conhecimento sobre como proceder uma pesquisa em História. O projeto no qual me debruçei foi chamado Clero e Hierarquia Eclesiástica nos Escritos de Inácio de Antioquia, figura que viveu no início do século II e que compôs sete cartas nas quais é possível encontrar como no pensamento dele, deveriam estar organizadas as comunidades cristãs que haviam se formado no período. Dessa forma, observamos o surgimento de uma hierarquia em três graus: padres, bispos e diáconos. Para realizar tal pesquisa, nos baseamos numa leitura analítica das cartas produzidas por esse líder cristão no contexto de sua prisão a caminho do martírio. Os escritos de Inácio trazem recomendações, aconselhamentos e prescrições para diversas comunidades no Mediterrâneo Oriental com as quais o autor mantinha relações. Como um dos resultados do projeto, em setembro de 2016 durante o II encontro internacional de história antiga e medieval na Amazônia, tive a oportunidade de apresentar o estudo em uma comunicação oral, Experiência singular em minha formação, haja vista a gama de conhecimentos que é possível conhecer explorar nesses espaços.

Sem sombra de dúvidas a experiência da iniciação científica é importante para a formação do pesquisador, com ela é possível um amadurecimento no que é tocante à escrita, aos métodos que estão ao dispor do pesquisador em história. É o momento no qual podemos estar diretamente lidando com aquilo que durante os primeiros anos de graduação temos contato na forma teórica, lidar com as fontes e a possibilidade de estudos e contribuição a comunidade científica que ela é capaz de trazer. E, claro é um primeiro passo para aqueles que almejam uma carreira acadêmica. A experiência como bolsista da iniciação científica, certamente propiciou a mim clareza e vontade de aprofundar ainda mais a temática no TCC. Talvez por conta disso essa experiência seja imprescindível aos acadêmicos, ela possibilita um primeiro momento de contato com a pesquisa científica que é capaz de gerar bons resultados para os envolvidos.

### TRAJETÓRIA ACADÊMICA - FILIPE FROTA DE FRANÇA

O CEST-UEA faz parte de uma política de expansão do ensino superior no estado do Amazonas, desde 2001 tem germinado sementes da educação superior no município de Tefé. Sou fruto desse processo educacional, no qual a cinco anos tenho me preparando para o exercício da profissão de professor.

Minha trajetória acadêmica iniciou em 2012 quando adentrei no curso de Licenciatura em História. Foram quatro anos de caminhada guiados pela construção do conhecimento, pelo desenvolvimento

do pensamento crítico e de reflexões que me fizeram questionar a mim mesmo, assim como o mundo em que vivo, representado pelas instituições, as estruturas de poder, etc.

Portanto, mais do que preparar para a profissão de professor o curso de História me possibilitou o exercício da alteridade e cidadania. Hoje sou aluno do Mestrado em Ciências Humanas do CEST-UEA, onde desde 2016 tenho aprofundado os estudos e me

aproximado cada vez mais da pesquisa para que em breve possa dar um retorno a sociedade, como resultado de anos de estudos.

Como se pode observar, o jornal do curso de História já está pronto. É o seu primeiro número. Ele é trimestral (podendo mudar para bimestral) e possui uma tiragem de 150 exemplares (podendo também aumentar). Sua distribuição é gratuita e poderá ser encontrado na cantina do CEST, na sala dos professores, na biblioteca e no restaurante universitário.

Com isso procura-se fomentar a circulação de informações, ideias e produção de sentidos no âmbito do curso de História e do CEST/UEA, promovendo uma compreensão da imprensa como um “instrumento de intervenção na vida social”, dando lugar ao “movimento vivo das ideias, protagonistas” e, principalmente, “produção de

sentidos” de sujeitos “dotados de consciência determinada na prática social” (GONÇALVES, 2001, p. 9).

Com essa experiência também se busca demonstrar que os grupos que dinamizam os jornais (aqueles que estão por trás dos periódicos) possuem experiências e posições sociais, políticas e ideológicas, situadas e demarcadas no espaço e no tempo, que acabam norteando a forma de se registrar e se posicionar em relação aos acontecimentos produzidos nas relações sociais em jogo.

Isto implica necessariamente em questionar e/ou relativizar a ideia bastante veiculada da imprensa movida pela busca “neutra e imparcial” das informações – o “fato verdade” – e se empenhar em entender a construção do fato jornalístico, considerando nesse processo os elementos subjetivos e os interesses dos grupos por trás dos jornais. Ou seja, indagar sobre o modo como os jornais constituem formas de olhar e narrar os eventos e de fixar uma versão, entre outras possíveis, sendo fundamental identificar o “lugar social de onde cada jornal fala” (VIEIRA, 1989).

Certamente que a experiência em ter que lhe dar com a feitura – em todas as etapas – de um jornal, mesmo que de dimensões restritas e acadêmicas e com quase nenhuma tecnologia de impressão avançada, explicitará, na coleta da informação, na seleção e interpretação de acontecimentos acadêmicos e sociais e nas escolhas das publicações a serem operacionalizadas, a “consciência social” de cada um dos sujeitos históricos envolvidos e suas “posições ideológicas”. O importante é compreender esse processo e desmitificar o jornal como “templos dos fatos objetivos”, “repertórios da verdade” e “instrumentos imparciais e neutros”.

## Considerações finais

Como se pôde observar, o projeto de extensão em andamento não nasceu isolado e muito menos se constituiu de forma separada, pelo contrário, ele emergiu da articulação entre ensino (surgiu das discussões no interior da disciplina “Metodologia de História”), pesquisa (projeto desenvolvido e mencionado anteriormente – “História e Imprensa: a História do Médio Solimões a partir do jornal *O Solimões*, 2008-2010”) e extensão (o projeto em tela).

Desta forma, oriundos desse tripé, surgiram a *Folha de História* e o grupo responsável por animá-la. Espera-se com este projeto envolver a comunidade acadêmica do

curso de História/CEST – discentes, professores e técnicos – na elaboração, distribuição e leitura do jornal, demonstrando a importância dos veículos de comunicação no processo de difusão e circulação de ideias e, acima de tudo, como instrumentos de intervenção social.

## Referências Bibliográficas

BAHIA, Juarez. **Jornal, História e Técnica**: história da imprensa brasileira. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

BARBOSA, Marialva. **Como escrever uma história da imprensa?** Texto apresentado no II Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, Florianópolis de 15 a 17 de abril de 2004.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/Edusp, 1988.

CRUZ, Heloisa de Faria. **São Paulo em papel e tinta**: periodismo e vida urbana (1890-1915). São Paulo: EDUC, 2000.

FARIA E SOUZA, João Baptista, SOUZA, Monteiro de e BAHIA, Alcides. **A Imprensa no Amazonas, 1851-1908**. Manaus: Tipografia da Imprensa Oficial, 1908.

FREIRE, José Ribamar Bessa (Coord). **Cem Anos de Imprensa no Amazonas (1851-1950)**: catálogo de Jornais. Manaus: Editora Calderaro, 1990.

GONÇALVES, Adelaide (orga.). **Ceará Socialista – ano 1919**. Florianópolis: Insular, 2001.

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. **Folhas do Norte**: letramento e periodismo no Amazonas, 1880-1920. Tese de doutorado em História. São Paulo: PUC, 2001.

RIZZINI, Carlos. **O Livro, o Jornal e a Tipografia no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

VIEIRA, Maria do Pilar et al. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.