

ORGANIZAÇÃO

*José Vieira da Cruz
Fábio Alves dos Santos*

APRENDIZAGEM HISTÓRICA

*ESPAÇOS,
SUPPORTES E
EXPERIÊNCIAS*

ORGANIZAÇÃO

José Vieira da Cruz
Fábio Alves dos Santos

APRENDIZAGEM HISTÓRICA

*ESPAÇOS,
SUPORTES E
EXPERIÊNCIAS*



Apoio:



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE



Recife, 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS

Reitor: Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli

Vice-reitor: Prof. Dr. Valter Joviniano de Santana Filho

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard

Diretora do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados: Profa. Dra. Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa

Coordenador da Divisão de Licenciaturas: Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira

Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Prof. Dr. Erivanildo Lopes da Silva

Coordenador do Programa Residência Pedagógica: Prof. Dr. Christian Lindberg Lopes do Nascimento

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

Reitor: Prof. Dr. Pedro Henrique Falcão

Vice-reitor: Profa. Dra. Socorro Cavalcanti

EDITORIA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

Conselho editorial:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Profa. Dra. Ana Célia Oliveira dos Santos

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro do Egito

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Prof. Dr. Emanuel Francisco Spósito Barreiros

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvana Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Vladimir da Mota Silveira Filho

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Gerente científico: Prof. Dr. Karl Schurster

Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

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

Aprendizagem histórica: espaços, suportes e experiências

CRUZ, José Vieira da

SANTOS, Fábio Alves dos

ISBN: 978-65-86413-30-4

1ª edição, dezembro de 2020.

Obra financiada com o apoio da CAPES/FAPITEC através do EDITAL CAPES/FAPITEC/SE N° 11/2016 - Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe (PROEF).

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização dos autores e da Edupe.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
<i>José Vieira da Cruz e Fábio Alves dos Santos</i>	
CENTROS DE MEMÓRIA ESCOLAR E A PRESERVAÇÃO DO PRATIMÔNIO HISTÓRICO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, CEMDAP-UFS, 1959-1995	13
<i>Joaquim Tavares da Conceição</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA GILBERTO AMADO, COMUNIDADE PORTO D' AREIA, ESTÂNCIA, SERGIPE, 2016-2017	30
<i>Andréia Teixeira dos Santos</i>	
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL EXCLUÍDOS DO PNLD: O QUE DIZEM OS AVALIADORES?	65
<i>Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira</i>	
O ENSINO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: A QUESTÃO DO PÓS-ABOLIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS, LEGISLAÇÃO E CURRÍCULOS	87
<i>Josimari Viturino Santos</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA EM LIVROS DE LEITURA: CIVILIZAR, REGENERAR E PROSPERAR	112
<i>Elizabeth de Souza Oliveira</i>	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E GÊNERO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA	133
<i>Jane Semeão</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMPASSO DO FORRÓ: DIDÁTICA PARA UM APRENDIZADO	150
<i>Monaquelly Carmo de Jesus</i>	
“VAMOS SAUDAR O BRASIL”: CIVISMO, AUTORITARISMOS E ENSINO DE HISTÓRIA	180
<i>Francisco Egberto de Melo</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: O ENCONTRO ENTRE HISTÓRIA MODERNA E ARTES CÊNICAS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	210
<i>José Vieira da Cruz</i>	
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	226

INTRODUÇÃO

*José Vieira da Cruz
Fábio Alves dos Santos
(Organizadores)*

A cultura histórica dispõe assim de uma dupla potencialidade: a de manter o legado e a de admitir sua transformação pela reflexão crítica e pela ação transformadora dos indivíduos. O legado se exprime em sínteses históricas tendentes a reproduzir e preservar a unidade identificadora do indivíduo, do grupo, da comunidade, da sociedade. A autonomia crítica dos indivíduos e as modificações por eles promovidas demonstram que diversificações e alterações são possíveis e efetivas¹

A aprendizagem histórica é mais que um processo cumulativo, encastelado e imóvel à dinâmica do tempo, lugar e do tecido social que a envolve. Ela, a exemplo da cultura histórica, analisada na reflexão acima, é um processo intelectual, educativo e político sobre o qual se decidem as possibilidades de se manter ou de se transformar legados, processos e identidades de sujeitos, instituições e sociedades.

Neste movimento dialógico, dialético e de (re)interpretações, a aprendizagem histórica não se restringe ao produzido nos espaços de pesquisa e de ensino. Resulta, a seu tempo, da intensa interação, disputa e negociações destes junto aos sujeitos, comunidades, movimentos sociais, partidos políticos, instituições, políticas públicas e governos. A exemplo

1. MARTINS, Estevão de Rezende. “Processos históricos, aprendizagem e educação de uma ‘segunda natureza humana’”. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, abr./jun. 2016, p. 83.

das discussões, objetivos e disputas assentados em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Ensino Fundamental, 1996; Ensino Médio, 1999); do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do Plano Nacional de Educação (PNE/2014); da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; dentre outras. Isto para não falar de toda a celeuma em torno do que deveria compor o ensino de História no momento da formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Assim, tanto a cultura quanto o aprendizado histórico manifestam-se em meio a espaços, suportes e experiências. Dentre os espaços, aqui considerados como lugares de aprendizados, destacamos: os centros de memória escolar e os, consequentes, cuidados com a educação do patrimônio histórico e cultural; a sala de aula enquanto espaço de experiências didáticas e pedagógicas; e, ainda, a escola e as comunidades em que ela se insere enquanto lugar de fala, identidades e aprendizagens. Os suportes, por sua vez, considerados enquanto estruturas, formas e/ou modos de apoio aos diferentes processos de ensino e de aprendizado, transformam instrumentos, ferramentas e objetos em pontes do ensinar e do aprender nas suas mais variadas possibilidades, a exemplo do livro didático, dos manuais pedagógicos, das legislações e políticas públicas, dentre outros. E, por fim, espaços e suportes estimulam o desenvolvimento de diferentes experiências de ensino por meio de metodologias ativas, problematizadoras e formativas de identidades como a indígena, quilombola, de gênero e rural. Além de experimentos inovadores, lúdicos e criativos como o uso de imagens, músicas e das artes cênicas.

Em torno deste tema, objeto e objetivo, a proposta de discussão, que norteou a organização deste livro acerca dos processos de *Aprendizagem histórica: espaços, suportes e experiências*, está fundamentada no projeto de divulgar o que professores, em diferentes níveis escolares, têm pesquisado e experimentado sobre o Ensino de História no Tempo Presente. A partir dessa pretensão e inspirado nas ideias de RÜSEN sobre

aprendizagem histórica², a presente coletânea tem três momentos de diálogo.

O primeiro momento contém dois capítulos direcionados, de modo mais específico, ao estudo de espaços de aprendizagem: um centro de memória escolar e uma comunidade escolar quilombola. O segundo destinou-se à análise de suportes didáticos e pedagógicos tratados em quatro capítulos: um dedicado a estudar os pareceres do PNLD e os demais a relações variadas de conteúdos de História em livros didáticos como: a formação do homem republicano no final do século XIX, os conteúdos do “Pós-abolição” junto à legislação, currículos, livros didáticos e BNCC e, ainda, os debates de gênero frente à BNCC. Por fim, nos três últimos capítulos, foram selecionados estudos acerca de experiências no campo das imagens e eventos comemorativos, da música e das artes cênicas.

Em torno desses momentos, o presente livro está assim organizado: no primeiro capítulo, intitulado “Centros de memória escolar e a preservação do patrimônio histórico: uma experiência na Educação Básica, CEMDAP-UFS, 1959-1995”, o professor Joaquim Tavares da Conceição, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), discute a importância dos centros de memória escolar, as etapas para a sua organização e, em particular, as experiências de aprendizagens desenvolvidas junto ao Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP) do CODAP/UFS, entre os anos de 1959, quando essa documentação começou a tomar corpo, ainda no Ginásio de Aplicação da então Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, até 1995 quando, em novas instalações e sob a estrutura do CODAP, o acervo foi organizado pelo CEMDAP como espaço de preservação do patrimônio histórico escolar e enquanto laboratório de pesquisa e de ensino tanto para estudantes da Educação Básica quanto para estágio dos estudantes do curso de Licenciatura em História da UFS.

2. RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

O segundo capítulo, “Ensino de História e Educação Escolar Quilombola: a experiência da Escola Gilberto Amado, comunidade Porto D’Areia, Estância, Sergipe, 2016-2017”, fruto do Mestrado Profissional em Ensino de História de Andréia Teixeira dos Santos, apresenta um estudo acerca da constituição do sentimento de pertencimento quilombola junto aos estudantes da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, na comunidade Porto D’Areia, município de Estância, Sergipe, entre 2016-2017. Este remanescente quilombo urbano, o segundo oficialmente reconhecido no Estado pela Fundação Palmares, tem nas experiências da comunidade, nas tradições juninas e nas atividades escolares, espaços de identidade, autoestima e de afirmação. Aspectos resgatados, potencializados e valorizados pelo projeto “Consciência em Movimento” desenvolvido pela escola no período mencionado. Dentro da perspectiva de uma pesquisa participante e de uma intervenção pedagógica, foi apresentado como resultado o caderno de *Memórias do bairro Porto D’Areia*, dentre outros recursos didáticos, voltados para a História local, a Educação das relações étnico-raciais e a Educação escolar quilombola.

O capítulo três denominado “Livros Didáticos de História Regional excluídos do PNLD: o que dizem os avaliadores?”, de autoria do professor Itamar Freitas, da Universidade Federal de Sergipe e da professora Margarida Maria Dias de Oliveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apresenta, a partir das respectivas experiências dos autores junto a esse campo de trabalho, uma análise dos pareceres de exclusão de coleções e de livros didáticos regionais de História submetidos aos processos seletivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referentes aos anos 2007, 2010 e 2014. A partir da apreciação destes pareceres, os autores, fundamentados na literatura e nos resultados dos pareceres emitidos, oferecem subsídios tanto para a melhoria dos currículos de formação de professores quanto para a produção de coleções e de livros de didáticos de História Regional e Local. A referida avaliação, portanto, faz de modo claro, objetivo e direto, um inventário de erros, problemas, avanços e desafios relacionados ao mercado editorial

e às políticas públicas associadas ao referido Programa e ao respectivo gênero literário.

Intitulado “O Ensino da História Afro-brasileira: a questão do Pós-abolição nos livros didáticos, legislação e currículos”, de autoria de Josimari Viturino Santos, o quarto capítulo também é resultado do Mestrado Profissional em Ensino de História. Neste texto, são tecidas reflexões importantes acerca da inserção de conteúdos da História Afro-brasileira, em particular, sobre a questão dos conhecimentos a respeito do Pós-Abolição. Em torno dos desafios deste tema, a autora analisa como os livros didáticos, a legislação educacional e os currículos escolares estão abordando a presente discussão nos estados e nos municípios. Desafios que perpassam a formação inicial e continuada dos professores, o comprometimento de editoras e de autores de livros didáticos em proporcionar uma abordagem dos conteúdos sobre essa temática e, por fim, a adequação dos referenciais curriculares às demandas existentes, sobretudo, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 e da BNCC.

O capítulo quinto, “O Ensino de História em livros de leitura: civilizar, regenerar e prosperar”, baseado na pesquisa, em desenvolvimento, de Mestrado Profissional em Ensino de História, de Elizabeth de Souza Oliveira, estuda o Ensino de História na última década do século XIX a partir de sua difusão enquanto livros de leitura na formação do cidadão na emergente sociedade republicana. A explanação, portanto, tem como cerne o debate do homem republicano a partir dos valores que foram alicerçados em livros de leitura, empregados como ferramenta político-ideológica do contexto especificado. Assim, após uma contextualização do tema e da conceituação, forma e funções do papel dos livros de leitura, o texto avalia como o Ensino de História em livros de leitura cumpriam importantes funções na formação de tipos ideais de cidadãos.

O sexto capítulo, “Base Nacional Comum Curricular e gênero: limites e possibilidades”, de autoria da professora da Universidade Regional do Cariri, Jane Semeão, analisa o contexto ideológico de disputas em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em

particular, interrogando como as discussões acadêmicas sobre a categoria “gênero” foram realizadas no componente curricular História para o Ensino Fundamental - Anos Finais. Com esse objetivo, o texto discute a História enquanto disciplina e o que é apregoado como sendo sua função social para a formação cidadã dos(as) alunos(as); questiona como a BNCC orienta, silencia e é alvo de disputas na construção de matrizes curriculares para a Educação Básica. E, neste sentido, por um lado, contrapõe-se aos grupos conservadores de extrema direita e, por outro, posiciona-se a favor da temática de gênero como parte das ações pedagógicas de combate a práticas misóginas e “LGBTfóbicas”, de consolidação dos Direitos Humanos, compreensão das relações de poder e das experiências humanas no Tempo Presente.

O sétimo, mais um produto do Mestrado Profissional em Ensino de História, intitulado “O Ensino de História no Compasso do Forró: didática para um aprendizado”, de autoria de Monaquelly Carmo de Jesus, apresenta o forró como uma espécie de guarda-chuva didático, pedagógico e identitário para compreensão de vários significados. Este gênero musical, gravado por vários artistas foi reconhecido pelo público e popularizado enquanto gênero musical a partir da década de 1940 e de 1950, em particular, com nomes como Luís Gonzaga e Jackson do Pandeiro. Assim, o forró é utilizado como recurso didático e pedagógico, no contexto das aulas de História, para analisar ideias, significados e identidades que envolvem o Brasil, a partir das representações acerca do Nordeste e dos nordestinos.

Já o oitavo capítulo, “Vamos saudar o Brasil”: civismo, autoritarismo e Ensino de História, do professor da Universidade Regional do Cariri, Francisco Egberto de Melo, tece, inicialmente, uma reflexão crítica a respeito do uso de imagens e hinos dos cadernos Avante enquanto representação de uma cultura cívica presente na educação escolar brasileira, notadamente com o advento da República, mas que, ao longo da história, ganhou destaque nos momentos de maior autoritarismo de Estado como no início do Estado Republicano, na Ditadura do Estado Novo, na

Ditadura civil-militar e nos tempos atuais, quando se identificam constantes ações contra o Estado Democrático de Direito realizadas pelos que por direito e obrigação deveriam preservá-lo.

Em seguida, o texto aprofunda essa reflexão no contexto da década de 1970, por ocasião das comemorações do Sesquicentenário da Independência do Brasil. Instante no qual, para grande parte das autoridades civis e militares que sustentaram a ditadura, era fundamental identificar, consolidar e difundir a cultura cívica associada aos micropoderes escolares, cívicos e patrióticos. Nesse texto, portanto, apresentam-se as permanências de uma cultura cívica autoritária que pautou e, de certa forma ainda pauta, um conjunto de ações, práticas e formas de pensamento político conservador em diferentes momentos de história nacional. Assim, este capítulo avalia que a defesa de um projeto cívico e moral nacional, em particular, defendido por meio da criação de escolas militares, não se constitui em uma novidade em termos de intervenções no espaço escolar, mas o que nos deve chamar atenção são as maneiras de manifestação desse projeto em cada tempo.

E, por último, no nono capítulo, “Ensino de História e formação docente: o encontro entre História Moderna e artes cênicas em uma experiência universitária”, do professor da Universidade Federal de Sergipe, José Vieira da Cruz, relata uma experiência de extensão universitária e de formação docente a partir do uso das artes cênicas como uma forma de unir habilidades artísticas, metodologia de ensino, pesquisa e aprendizagem histórica. A experiência parte da ideia de discutir os clássicos do pensamento moderno na disciplina História Moderna, do Curso de Licenciatura em História da Universidade Tiradentes, entre os anos de 2005 e 2006.

A proposta consistiu em desafiar os estudantes-participantes da experiência a adaptarem textos de época como *O Príncipe*, escrito por Nicolau Maquiavel; *Utopia*, de Thomas More; *Elogio da Loucura*, de Erasmo de Rotterdam e o *Fausto*, de Goethe, para uma linguagem cênica – com os devidos cuidados atinentes à contextualização das obras sem o

cometimento de anacronismos. O texto relata que após meses de preparação envolvendo a leitura das obras selecionadas, elaboração dos roteiros e dezenas de ensaios o resultado foi a produção de três peças teatrais: “O Príncipe Moderno”, “A Ilha da Sociedade Perfeita” e “A Paixão de Fausto”. Além disso, o relato desta experiência destaca o envolvimento dos participantes, enquanto docentes em formação e, de modo particular, do público numeroso que prestigiou as referidas apresentações.

Em síntese, a proposta do presente livro é a de reunir experiências acerca dos diferentes espaços, suportes e experiências de aprendizagem histórica. E, é importante deixar explícito, considerando a aprendizagem histórica como um “o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica”³, compreender a dinâmica destes aprendizados nos espaços escolares, por meio dos suportes pedagógicos e das experiências de ensino.

Evidentemente, não foi possível a esta coletânea organizar um estudo exaustivo a respeito de todas as possibilidades que o tema envolve – e não é essa a intenção desta publicação. Assim, alguns temas, igualmente importantes, deverão fazer parte de outros estudos e publicações. Neste instante, limitamo-nos, de forma consciente, apenas a oferecer uma contribuição para esse vasto campo de estudo, compreendendo que estamos descortinando tão somente a ponta de um grande *iceberg* cujo passado de estudos, aprendizados presentes e, em particular, expectativas futuras de espaços, suportes e experiências, constitui um contínuo fazer-se de aprendizagens, (re)interpretações e discussões.

Aracaju, 06 de outubro de 2020

Organizadores

3. RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Op. cit., p. 16.

CENTROS DE MEMÓRIA ESCOLAR E A PRESERVAÇÃO DO PRATIMÔNIO HISTÓRICO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, CEMDAP-UFS, 1959-1995

Joaquim Tavares da Conceição

Este capítulo apresenta algumas reflexões sobre a importância da salvaguarda de documentos e objetos produzidos no decorrer da trajetória de uma instituição escolar. Em torno dessa prática de pesquisa e de ensino, o valor desses bens para a preservação da memória institucional e de sua natureza de patrimônio cultural é fundamental (BAEZA, 2003; MORAES, 2009). Neste sentido, o objetivo deste estudo é o de discutir a importância e as etapas de organização de um centro de memória escolar. E, dentro deste arco de discussões, as ações e/ou práticas desenvolvidas no Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para a formação de estudantes de educação básica e para estudantes da disciplina Práticas de Estágio Curricular do Curso de graduação em História.

O interesse na escola como espaço de memória e de preservação do patrimônio histórico educativo surgiu a partir de atividades desenvolvidas e dos resultados de projetos de iniciação científica executados no Colégio de Aplicação da UFS. Os projetos tiveram como objetivo geral a organização e catalogação de um acervo de documentos produzidos ao longo dos anos de existência do Ginásio e do Colégio de Aplicação da

Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS), em particular no período de 1959 a 1995.

A origem do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe está relacionada com a existência da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS), fundada no ano de 1950, com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino secundário e no ensino normal. Associada à FCFS, em 30 de junho de 1959, é criado o Ginásio de Aplicação. O mencionado Ginásio foi criado pela Sociedade Sergipana de Cultura com o desígnio de servir de apoio às práticas didáticas e pedagógicas por meio de estágios de graduandos da mesma faculdade. No ano de 1966, o Ginásio de Aplicação passou a ser denominado Colégio de Aplicação em decorrência da implantação do Curso Colegial. No momento de sua fundação, o Ginásio de Aplicação foi acomodado nas dependências da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe.

Em 1968, com a criação da Universidade Federal de Sergipe, a Faculdade de Filosofia e o Colégio de Aplicação, que dela era parte integrante, foram incorporados e passaram a fazer parte da estrutura organizacional da Universidade. No ano de 1981, o Colégio de Aplicação passou a funcionar no Campus Universitário José Aloísio de Campos, no município de São Cristóvão, instalado em salas do pavimento superior de um prédio denominado Didática III. Finalmente, em meados dos anos 1990, entre 1994 e 1995, o Colégio passou a funcionar em prédio próprio localizado no mencionado Campus Universitário (CONCEIÇÃO, 2016; NUNES, 2013).

No curso deste recorte temporal compreendido entre 1959, momento da criação do Ginásio de Aplicação pela FCFS, até 1995, quando a instituição passa a ocupar a sua sede própria e atual endereço, as pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação da UFS (CEMDAP) resultaram na salvaguarda e organização de diversas pacotilhas contendo uma grande variedade de espécies e tipos documentais (CONCEIÇÃO, 2016). Deste modo, o *corpus* documental reunido no CEMDAP é formado por livros manuscritos,

projetos pedagógicos, cadernos de memórias, anais de encontros, fotografias diversas, plantas arquitetônicas, regimento escolar, legislação escolar, dentre outros tipos de documentos oriundos de diversas ações e/ou atividades escolares.

Em geral, o acervo de documentos é formado por registros originais e apresentam uma diversidade de formatos – livros, cadernos, folhas avulsas ou encadernadas – e suportes, a exemplo do papel e das fotografias. Quanto às características internas, a documentação é bastante fragmentada e registra ou cobre, como já mencionado, o período que se inicia no ano de 1959, ano da fundação do Ginásio de Aplicação, até meados dos anos de 1990, momento em que o Colégio de Aplicação passa ocupar a atual sede.

Os centros de memória escolar e o patrimônio histórico

No decorrer de sua existência, as instituições escolares por meio de seus agentes de ação educativa produzem diversos documentos e objetos de cultura material que informam a respeito de suas ações, finalidades e atividades desenvolvidas no fazer da cultura escolar. A este respeito é dito que:

“[...] cultura escolar [é] 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).” (JULIA, 2011, p.10).

O debate a respeito da preservação do patrimônio cultural escolar ainda é bastante imperativo, urgente e necessário, sobretudo, levando em conta os relatos e/ou diagnósticos que dão conta das condições de precariedade como são encontrados a documentação escolar e os locais inadequados onde é acondicionada (FERNANDES, 2015; MARTINS, 2002; RIBEIRO, 1992).

Frequentemente, o que se preserva no denominado “arquivo escolar” é a documentação comprobatória da vida escolar individual dos alunos, dossiê escolar ou de questões funcionais de professores e funcionários. Muitos outros documentos, registros e/ou objetos não são devidamente preservados ou acabam descartados sem critérios adequados. Desta forma, os significados e as possibilidades provenientes da preservação da memória, da história e do patrimônio cultural da instituição, do desenvolvimento de práticas de ensino, da formação e da rede de sociabilidades dos indivíduos que participam da instituição, sejam eles estudantes, docentes ou técnicos, frequentemente são minimizados, desconsiderados e jogados fora.

Não obstante essa dura realidade, é importante destacar que, a despeito de certa cultura do descarte das “coisas velhas”, em diversos estados do Brasil podemos encontrar a concretização de centros, arquivos, memoriais organizados por pesquisadores com o intuito de preservar e tornar acessível a documentação histórica produzida em instituições educacionais (ALVES, 2015; CARDOSO, 2014; CONCEIÇÃO, 2018; MENEZES, 2009).

A importância de um centro de memória no espaço escolar

A finalidade principal dos centros de memória e/ou memoriais é reunir, organizar, preservar atividades pedagógicas e de pesquisas, conjuntos documentais e/ou objetos de valor histórico, científico ou de outro caráter cultural. Um centro de memória também é um espaço para “produzir conteúdo e disseminar a documentação histórica para os públicos interno e externo” (CENTRO DE MEMÓRIA, 2013, p. 12). Nesse sentido, a proposta de implantação de centro de memória no espaço escolar, além de funcionar como espaço de preservação da memória e da história de um Colégio ou de outra instituição de ensino, tem como objetivo atuar para o desenvolvimento de atividades educativas, culturais e científicas, por um lado, articulando ensino e pesquisa e, por outro, alargando as relações entre a escola, a comunidade e a sociedade.

Um centro de memória pode, além da guarda de registros escritos e imagens, produzir novos conteúdos a respeito da memória e da história da instituição por meio de banco de fontes orais compostas pela técnica de entrevista. Essa atividade apresenta um rico potencial para o desenvolvimento de inovações nas práticas do ensino de história. O uso da história oral, no contexto de diversas instituições e/ou organizações, alimenta a discussão da importância “das entrevistas de história oral e sua utilização como fonte de pesquisa. Os depoimentos recolhidos podem ser usados por pesquisadores e pessoas interessadas, de uma forma geral, em determinado tema” (CENTRO DE MEMÓRIA, 2013, p. 48).

Em geral, um centro de pesquisa, documentação e memória tem como público alvo a própria comunidade escolar: professores, funcionários e estudantes. Mas, pode também atender a interesses da sociedade e de diferentes campos do conhecimento. Para atingir o público escolar ou outros públicos, um centro de memória pode possuir uma natureza híbrida, ou seja, atuar como um centro de preservação e de divulgação de documentação e/ou materiais a respeito da memória da instituição educativa. E, dessa forma, transformar-se em um centro de referência para reuniões de pesquisas, de ações culturais e de divulgação de informações.

Assim, um centro de memória em um espaço escolar visa alcançar entre seus objetivos específicos: coletar e reunir acervos materiais e imateriais do patrimônio cultural, cuidando de seu tratamento, de sua organização e conservação; disponibilizar fontes para a consulta de pesquisadores interessados na memória e história da escola e/ou instituição educativa; constituir repositório das produções dos agentes educativos da escola; desenvolver pesquisas e disseminar informações a respeito da história e memória da escola; promover ações de educação patrimonial, ressaltando o valor da memória histórica da instituição; constituir repositório de acervo audiovisual referente à memória da escola; desenvolver e incentivar a produção de objetos de aprendizagem voltados para a preservação e difusão do patrimônio escolar. Todos esses objetivos podem

ser atingidos com práticas de ensino de história e de iniciação científica com estudantes da escola.

O acervo do centro de memória escolar pode ser constituído por originais ou cópias de documentos históricos de diferentes suportes, formatos e tipos (textuais, iconográficos, audiovisual), de referências bibliográficas e de objetos da cultura material recolhidos em diversas partes da escola. Além do material existente na própria instituição, outros poderão ser produzidos como entrevistas e/ou documentários com ex-professores, ex-funcionários e ex-alunos.

O acervo de um centro de memória também pode agregar material bibliográfico, técnico e artístico produzido e doado pelos agentes educativos da escola e compra de material bibliográfico especializado. Igualmente, o acervo poderá ser composto por documentos e/ou objetos da cultura material doados por terceiros, a exemplo de: a) Materiais provenientes de acervos privados pessoais (ex-professores, ex-funcionários, ex-alunos etc.), como diplomas, livros, cadernos, fotografias, álbuns, entre outros; b) Entrevistas cedidas por pesquisadores; c) Materiais bibliográficos relacionados com a temática e objetivos do Centro de Memória provenientes de outras instituições. A reunião desse material em local determinado e apropriado tem como finalidade, além das ações de salvar o patrimônio cultural da escola, facilitar “o trabalho dos pesquisadores, que poderão encontrar reunidas, em um só lugar, informações valiosas para a realização de seus trabalhos” (ZAIA, 2005, p. 160).

Etapas, recursos e usos de um centro de memória escolar

Para o funcionamento de um Centro de Memória no espaço escolar é necessário que seja disponibilizada uma sala específica localizada no prédio escolar, podendo ser separada em dois ambientes, por divisória e/ou balcão: (1) área reservada da sala para a guarda e o tratamento dos materiais coletados e/ou doados e para o desenvolvimento das atividades específicas da coordenação; (2) uma área para atendimento e consulta ao acervo pelos usuários. Para atender os objetivos de Centro de Memória,

a sala escolhida deverá ter dimensões que comportem os dois ambientes indicados, segundo as necessidades de cada instituição e estar localizada no prédio escolar, em local que facilite o acesso ao público interno e externo.

A sala designada deverá ser bem ventilada, limpa, livre de infiltrações e outras ações de deterioração. O espaço designado, de acordo com as condições encontradas, deverá ser higienizado, pintado, ter sua parte elétrica revisada e em condições para instalação de computadores e de ramal telefônico e acesso à internet. Outro ponto importante é a climatização ambiental com a instalação e/ou manutenção de ar-condicionado visando garantir o conforto para o desenvolvimento das atividades, o atendimento satisfatório do público e, sobretudo, a preservação do acervo em condições relacionadas às normas técnicas para preservação de documentos (CAMPOS, 2006).

Além disso, a área reservada da sala deverá ser equipada com armários, estantes, mesa, cadeiras, escrivaninha e equipamentos: computador, scanner, câmera fotográfica e gravador digital. A área para o atendimento a pesquisas necessitará ser equipada com mesas redondas, cadeiras, expositores e mural informativo. O quadro, em sequência, apresenta as etapas simplificadas para a implantação de um Centro de Memória em espaços escolares.

Etapas simplificadas para implantação de um centro de pesquisa de documentação e memória escolar

ETAPA 1	ATIVIDADES
	Reforma e/ou adaptação do espaço físico
	Constituição do mobiliário e equipamentos
	Instalação do mobiliário
ETAPA 2	ATIVIDADES
	Seleção e coleta de materiais para constituição do acervo
	Campanha de doações de material
	Transposição do material coletado para o CPDM

	ATIVIDADES
	Inventário do acervo
ETAPA 3	Tratamento e processamento técnico do acervo (identificação, catalogação e indexação em base de dados informatizada, organização em mobiliário adequado)
	Elaboração de catálogos e instrumentos de referência
	Definição das condições de acesso ao acervo;
ETAPA 4	Definição das ações educativas e de produção científica;
	Produção de fontes para o CPDM – banco de fontes orais.
	Definição das condições de acesso ao acervo;

Fonte: LOPES & PIMENTA, 2003; FERNANDES, 2015; LIMA, 2009; RAMOS, 2013.

A execução das atividades das etapas indicadas no quadro anterior pode ocorrer com a integração de práticas de ensino de História, especialmente o trabalho com as diversas tipologias de documentos. Nesse caso, além dos documentos e objetos da cultura material, os alunos poderão ser orientados a realizarem e transcreverem entrevistas com professores e funcionários ou ex-alunos, contribuindo para a preservação da memória institucional e o entendimento dos processos históricos a partir de seu próprio contexto.

Aliada ao trabalho de compreensão de fontes e memória, a educação patrimonial também deverá permear de forma contínua as atividades do centro de memória. De acordo como o Guia Básico de Educação Patrimonial (1999), educação patrimonial é:

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999, p.7).

O acervo escolar reunido e preservado, além de todo o espaço escolar, potencializará o desenvolvimento das etapas metodológicas da educação patrimonial, a saber: observação, registro, exploração e apropriação (HORTA, 1999). Deste modo, o conhecimento e a relação direta com o patrimônio escolar se apresentam como uma estratégia importante para o desenvolvimento do trabalho educacional voltado para a valorização do patrimônio cultural. A partir do contexto local é possível estabelecer compreensões e ações voltadas para o entorno da escola e da própria cidade. Assim, como ensina Horta (1999):

A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**. O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de **preservação sustentável** desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de **identidade e cidadania**. A Educação Patrimonial é um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo socio-cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da **auto-estima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (p. 4) *grifos do autor*

Então, a implantação de um centro de memória, planejado e orientado, instalado no espaço escolar, terá o escopo de dinamizar e tornar mais acessíveis determinados conteúdos para o desenvolvimento de práticas de ensino como também a realização de atividades interdisciplinares envolvendo

as grandes áreas de ensino-aprendizagem, centradas nas ações preservacionistas e de valorização do patrimônio cultural (HORTA, 1999, p. 6).

Um centro de memória é também um espaço para “provocar situações de aprendizado” por meio de trabalho interdisciplinar a respeito de questões ligadas à escrita, oralidade, memória, herança cultural; compreensão e leitura de textos e imagens; processos físico-químicos de conservação do papel; condições ambientais para preservação de documentos e higienização; cuidados com a saúde ao manipular documentos, meio ambiente e meio ambiente histórico, dentre outras temáticas e/ou temas transversais. Considerando esse caminho de ensino-aprendizagem, o ensino de História “deve atrelar-se aos temas propostos pela comunidade escolar, a fim de tornar-se presente e capaz de dizer qual sua função dentro do processo escolar” (FREITAS, 2013, p. 67).

Essa documentação permanente, isto é, que já atravessou as fases de uso corrente e intermediário, constitui o conjunto de documentos custodiados em caráter definitivo pelo CEMDAP. E tem, em termos acadêmicos e culturais, valor histórico e científico (BELLOTTO, 1991). Um bom exemplo da importância de um centro de memória escolar é o Centro de Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP), da UFS.

O Centro de Memória e Documentação do Colégio de Aplicação (CEMDAP)

Como já foi discutido, o CEMDAP teve início a partir da documentação de objetos localizados ou resgatados do Colégio de Aplicação da UFS, relativos ao período de 1959 a 1995. A organização deste acervo tem possibilitado o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de iniciação à pesquisa com estudantes da educação básica e com estudantes da disciplina Práticas de Estágio Curricular do Curso de graduação em História. Nesse sentido,

a organização desses acervos, bem como a pesquisa e o registro da história da escola, além de terem o objetivo primeiro da preservação da memória e do nosso patrimônio cultural, podem proporcionar aos alunos

situações para exercícios tais como: observar, separar, contar, medir, classificar, catalogar, comparar, descrever, higienizar, restaurar, acondicionar, elaborar cadastros, tabelas, relatórios, etc, atividades que fazem parte das abordagens científicas e podem ser apropriadas, segundo sua natureza, pelas diferentes disciplinas do currículo (BAEZA, 2003, p. 6).

As figuras em seguida apresentam aspectos de atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos do Colégio de Aplicação (UFS) no CEMDAP.



Figura 1: Visita de alunos do Ensino Médio ao CEMDAP (2017)

Acervo: CEMDAP

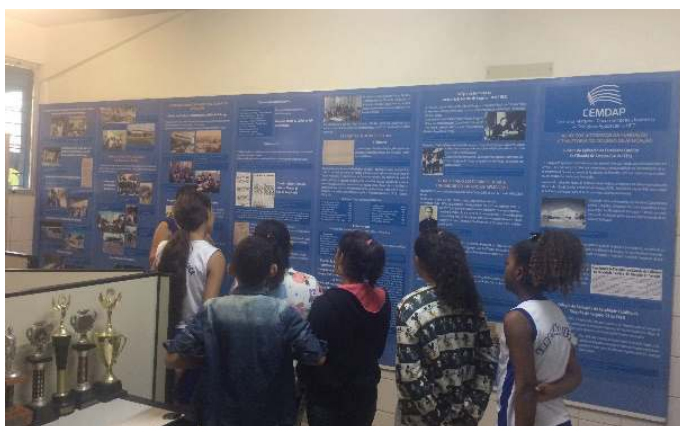


Figura 2: Aula de História do Ensino Fundamental no CEMDAP (2017)

Acervo: CEMDAP



Figura 3: Alunas do Ensino Fundamental pesquisando no acervo do CEMDAP (2017)

Acervo: CEMDAP



Figura 4: Visita de alunos do Ensino Fundamental ao CEMDAP (2017)

Acervo: CEMDAP

A preservação de acervos documentais permanentes e de objetos da cultura material de instituições escolares também amplia a compreensão a respeito das funções, atividades e sujeitos da ação educativa, além de outros aspectos da história e da cultura escolar da instituição de ensino, da sociedade e das ações humanas. Desta forma, impulsionadas pela

existência e pela preservação de um acervo documental e de outros registros da ação humana produzidos nesse tipo de instituição, isto é, de ensino Fundamental e Básico, as pesquisas desenvolvidas têm resultado na produção de artigos em periódicos, livros, anais de eventos, dentre outras produções científicas e técnicas (MAGALHÃES, 1999; MENEZES, 2011; VIDAL, 2005).

Em relação às práticas de ensino de História, as atividades de um centro de memória escolar podem estimular estudantes para a iniciação de atividades de pesquisa que problematizem a respeito de aspectos diversos da memória da escola e de seu patrimônio cultural. Neste sentido, o “trabalho com documentos pode render boas aulas de educação patrimonial, aulas de história, de português, de redação e interpretação, além de proveitosas lições de cidadania” (OLIVA, 2015, p. 46).

Na sequência, a imagem destaca uma prática de ensino de História no Centro de Pesquisa de Documentação e Memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP), desenvolvida por alunos do Curso de História, por meio do desenvolvimento de estágio curricular.



Figura 5: Aula de História do Colégio de Aplicação no CEMDAP
Acervo: CEMDAP

A visita pedagógica orientada ao CEMDAP, ilustrada na figura acima, teve como finalidade o desenvolvimento de aula prática de didática

– intitulada “Identificar tipos de fontes a partir dos documentos históricos da escola” –, com estudantes do 6º ano do ensino fundamental, tendo como objetivos de aprendizagem a compreensão do conceito de fonte histórica e a identificação e classificação dos seus diferentes tipos.

Nesta atividade prática, procurou-se abordar o objeto de conhecimento “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” e trabalhar a habilidade “EF06HI02), [de] identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas” prevista na BNCC (BRASIL, 2017). Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar, identificar e classificar diferentes tipologias de fontes. E, por meio desta atividade, puderam manter contato direto com a documentação escolar organizada e preservada no centro de memória da instituição de ensino em que estudam.

Essa atividade junto às fontes possibilitou também que os estudantes compreendessem aspectos da produção do conhecimento historiográfico, em particular, como trabalha o historiador e o quanto as fontes são importantes para o método histórico investigativo:

[...] a apropriação de noções, de métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber escolar, não significa que se pretende fazer do estudante um “pequeno historiador” e nem que ele seja capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade e do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (BRASIL, 1997, p. 40).

Considerações finais

A implantação de centro de pesquisa, documentação e memória em espaços escolares parte da função preservacionista de documentos permanentes, iconográficos, orais e audiovisuais de objetos do patrimônio

cultural da instituição. Os documentos e outros materiais reunidos e organizados apresentam uma grande variedade de informações decorrentes de atividades escolares desenvolvidas por professores, diretores, funcionários, alunos, entre outros e contribuem para a compreensão da história e memória da escola e de seus agentes educativos.

Esse material reunido e organizado possibilita reflexões a respeito de temáticas centrais para o ensino de História, a saber: fonte, memória, patrimônio cultural, e, diálogos com outros saberes e disciplinas escolares. Por fim, a implantação de um centro de pesquisa de documentação e memória no espaço escolar é uma iniciativa que, observando a metodologia da educação patrimonial (HORTA, 1999), tenderá a incutir ou despertar nos alunos, a partir de evidências concretas da cultura escolar, habilidades de observar e interpretar objetos reais. Quanto aos professores, fica o desafio de “[...] utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças “*chave*” no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera ‘*ilustração*’ das aulas” (HORTA, 1999, p. 7).

Referências Bibliográficas

- ALVES, E. M. S. *Entre papéis e lembranças: o Centro de Educação e Memória do Atheu Sergipense e as contribuições para a História da Educação*. Aracaju: Editora do Diário Oficial do Estado de Sergipe, 2015.
- BAEZA, T. M. M. *Manual de trabalho em arquivos escolares*. São Paulo: IMESP, 2003.
- BELLOTTTO, H. L. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- _____. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CAMPOS, Maria Luiza Farias de. *Políticas de preservação de documentos em bibliotecas Públicas Brasileiras*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. (Dissertação de Mestrado)
- CARDOSO, M. L. Pela preservação da memória e do patrimônio educacional militar: a criação do Centro de Memória do Ensino Militar na Universidade da Força Aérea. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 127-153, jan./jun, 2014.

CENTRO DE MEMÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E REFERÊNCIA ITAÚ CULTURAL. *Centros de memória: manual básico para implantação*. São Paulo: Itaú Cultural, 2013.

CONCEIÇÃO, J. T. *Preservação e organização de documentos permanentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe*. In: XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Comunicações individuais. Porto (Portugal). Anais... Universidade do Porto, 2016. p. 1-11.

CONCEIÇÃO, J. T. ; NOGUEIRA, Maria Magna Menezes Correia. Preservação e organização documental: O Centro de Pesquisa Documentação e Memória do Colégio de Aplicação – Cemdap (Dossiê “Os arquivos e a construção do conhecimento histórico”). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe*, Aracaju, v. 1, n. 48. p. 63-73, ago. 2018.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; MONTEIRO, Rísia Rodrigues Silva; MELO, Rafaela Cravo de. Produção de Documentação Oral e a Preservação da Memória do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, Dossiê “Patrimônio-Educativo e História oral: subjetividades e diversidades na contemporaneidade”, *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo (RIDPHE_R)*, v. 4, n. 2, 2018.

FERNANDES, L. C. *Memória ou esquecimento da educação escolar?: um itinerário de pesquisa de intervenção* [livro eletrônico]. MS: Ed. UFGD, 2015. (Coleção Teses e Dissertações). 104p

FONTANELLI, S.A. *Centro de Memória e Ciência da Informação: uma interação necessária*. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Bacharel em Biblioteconomia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

FREITAS Neto, J. A. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2013.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução de Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

LIMA, S. T. M. S. *Projeto para a criação do Centro de Memória do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada: uma história de competência, paixão e perseverança* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

LOPES, A. M. e PIMENTA, Cristina (org.). *Como montar um centro de documentação: democratização, organização e acesso ao conhecimento*. Rio de Janeiro: ABIA, 2003.

MAGALHÃES, J. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (orgs.) *Para a História do Ensino Lical em Portugal: Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*. (pp. 63-77) Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999.

MENEZES, M. C. (coord.) et al. *Inventário histórico documental: Escola Normal de Campinas – de escola complementar a instituto de educação (1903-1975)*. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. Escrever os documentos – construir o inventário – preservar a cultura material escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 93-116, jan./abr. 2011.

NUNES, M. S. C. *Colégio de Aplicação da UFS: Memórias de um Ginásio de Ouro*. São Cristóvão: UFS, 2012.

OLIVA, T. A. Patrimônio documental e história: a importância dos arquivos escolares. In ALVES, E. M. S. *Entre papéis e lembranças: o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense e as contribuições para a História da Educação* (pp. 41-50). Aracaju: Editora do Diário Oficial do Estado de Sergipe, 2015.

OLIVEIRA, J. P. G. *A formação do professor de História da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: entre disciplina, docentes e conteúdos (1951-1962)*. São Cristóvão/SE: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2013.

RAMOS, L. B. *Projeto para implantação do Centro Cultural, Científico, de Documentação e Memória do CRO-MG (CD – Memória e Cultura do CRO-MG)*. Diretrizes, planejamento, recursos técnicos e humanos, cronograma e planilha orçamentária, 2013.

RIBEIRO, M. V. T. Os arquivos das escolas. In NUNES, C. (org.). *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira* (pp. 47-64). Rio de Janeiro: INEP, 1992.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. (pp. 3-30). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ZAIA, I. B. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. *Revista Brasileira de História da Educação* n° 10 jul./dez. 2005.

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA GILBERTO AMADO, COMUNIDADE PORTO D'AREIA, ESTÂNCIA, SERGIPE, 2016-2017

Andréia Teixeira dos Santos

Apresento, neste texto, alguns elementos que compuseram um estudo acerca da constituição do sentimento de pertencimento quilombola junto a estudantes da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, na comunidade remanescente de quilombo Porto D'Areia, município de Estância, Sergipe. Neste sentido, inserimo-nos na referida unidade de ensino participando de um projeto denominado “Consciência em Movimento”, no período de 2016-2017. Utilizo a primeira pessoa do plural por entender este trabalho como um diálogo compartilhado tanto com a orientadora do projeto quanto com a comunidade escolar do Gilberto Amado.

O mencionado projeto tem promovido rodas de conversa com moradores da comunidade e outras experiências de ensino-aprendizagem no campo do ensino de História e da educação escolar quilombola. Dentro desta perspectiva, o objetivo do “Consciência em Movimento” é o de possibilitar a emergência de uma ressignificação do conceito de quilombo e de despertar o sentimento de pertencimento dos quilombolas em relação aos seus antepassados e suas histórias.

Ao longo de nossa inserção na escola, observamos que existe grande envolvimento dos alunos em ofícios tradicionais da comunidade, a exemplo da produção de fogos de artifício e da pesca, além de um esforço para

valorizar a autoestima da comunidade. Dentro deste contexto, o projeto e a pesquisa realizada resultaram na produção de um Caderno de Memórias voltado para a valorização da comunidade enquanto espaço de memória, significação de saberes e de fazeres ancestrais e de expressão tanto do pertencimento à identidade cultural quilombola quanto de cidadania.

O espaço de pesquisa escolhido foi a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, na comunidade Porto D’Areia, município de Estância, Sergipe. O mencionado município, situado a 70 Km de Aracaju, capital do Estado, é reconhecido nacionalmente por realizar festejos juninos com intenso uso de fogos de artifícios, em particular, de um artefato pirotécnico chamado Barco de Fogo – uma estrutura feita de madeira ornamentada com fogos pendurada em arames que percorre um percurso de ida e volta. Esta tradição tem rendido ao município a sua divulgação como “Capital Brasileira do Barco de Fogo”. Além disso, em razão de ter crescido neste município, percebi como a comunidade de Porto D’Areia era parte importante da cultura e das tradições juninas do município de Estância.

Definido o local de pesquisa, fazia-se necessário também direcionar o trabalho para um recorte de pesquisa. Este recorte foi definido a partir de uma inserção prévia na única escola pública situada na comunidade quilombola de Porto D’Areia: a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado. A delimitação deste objeto teve como marco inicial a realização de uma visita à mencionada escola em 2016, alguns meses após meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em História – Profhistória. A partir dessa visita, a pesquisa se voltou para o estudo do sentimento de pertencimento quilombola daquela comunidade certificada pela Fundação Cultural Palmares, em 30/03/2012¹, ou seja, quatro anos antes do início desta pesquisa.

1. PALMARES, Fundação Cultural. Certificado de reconhecimento de comunidade quilombola de Porto D’Areia, Estância, Sergipe. Processo nº 01420.003699/2012-23, 30/03/2012.

Após o curso desta primeira visita, no ano seguinte, em 2017, participei do planejamento, desenvolvimento e culminância pedagógica do projeto “Consciência em Movimento”. Experiência que me possibilitou, por um lado, conhecer melhor a diversidade cultural e socioeconômica da comunidade e, por outro, construir junto com ela, em especial com os estudantes, um caderno de memórias com fins educacionais, históricos e identitário.

A respeito desta discussão, Souza, ao abordar a educação e a construção da identidade quilombola no Quilombo Brotas, no Estado de São Paulo, observa que o sentimento de identidade quilombola teve que enfrentar “a relação que o imaginário social faz entre escravidão brasileira e população negra e entre quilombo e crime”². Frente a essa herança fortemente marginal presente no imaginário social, a necessidade de acompanhar e de compreender o trabalho de resgate, valorização e construção da identidade do sentimento de pertencimento quilombola junto aos estudantes da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado se apresentou tanto relevante socialmente quanto em termos acadêmicos e educacionais, em particular, no campo do Ensino de História.

Assim, estabeleci junto a minha orientadora, a professora Marizete Lucini, investigar o sentimento de identidade cultural quilombola dos discentes da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, na comunidade Porto D’Areia, Estância, Sergipe, entre 2016 e 2017, por meio da observação participante e de uma intervenção pedagógica na referida escola. Neste sentido, inserimo-nos no projeto “Consciência em Movimento”, existente na Escola desde 2013. Para realizar a pesquisa, partimos do pressuposto de que os quilombolas precisam conhecer os processos históricos que envolvem sua comunidade, incluindo os processos que se confrontavam com a valorização das raízes negras do grupo. Este esclarecimento viabiliza uma ressignificação do conceito de quilombo

2. SOUZA, Márcia Lucia Anacleto de. *Educação e identidade no Quilombo Brotas*. Campinas: Unicamp: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 158, p. 133.

na contemporaneidade, contribuindo para uma valorização da trajetória do grupo que passa a entendê-la como um instrumento de resistência.

Dentro desta perspectiva, consideramos também a necessidade de discutir como o Ensino de História tem contribuído ou não para a divulgação de uma visão negativa sobre o negro, ao privilegiar em suas abordagens as elites ou os chamados vencedores (normalmente brancos). Neste sentido, os livros didáticos têm uma parcela de contribuição tanto em relação à postura de professores e dos currículos escolares para reforçar ou desconstruir estereótipos quanto ao papel do negro na sociedade – em particular, em relação ao valor de suas tradições culturais, autoestima e contribuição para a História.

Diante dessa discussão, esse texto tem a pretensão de refletir sobre a importância do Ensino de História para valorizar as memórias de um grupo social e o seu processo de ressignificação identitária. E, desse modo, investigar as raízes, trajetórias e relações sociais e culturais tecidas por essa comunidade remanescente quilombola a partir dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado.

O caminho metodológico da pesquisa está ancorado no campo da pesquisa qualitativa em educação. O trabalho foi um estudo de caso baseado no uso da pesquisa documental e na observação participante para mapear que significados os discentes da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado atribuíram ao projeto “Consciência em Movimento”, em 2017. A pesquisa apresenta características de um estudo de caso por estar circunscrita a um grupo dentro do contexto das comunidades remanescentes de quilombos do Estado de Sergipe.

A fenomenologia hermenêutica serviu de base para a compreensão dos fundamentos da significação dada pelos alunos ao projeto. Além disso, a fenomenologia nos auxiliou a observar o objeto de pesquisa sem predeterminações prévias buscando compreender aquilo que os alunos têm como importante para sua formação intelectual e pessoal. A observação participante ocorreu, neste trabalho, a partir do momento em que

fizemos parte das atividades do projeto “Consciência em Movimento” para recolher dados e constatar o posicionamento dos sujeitos ao longo das atividades realizadas. Para Correia, o uso da observação participante “é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”³.

Ainda no que se refere à metodologia, fizemos a escuta dos alunos da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado a fim de que eles informassem quem seriam os personagens marcantes, assim como os locais, os saberes e fazeres característicos da comunidade Porto D’Areia. Buscamos também identificar que memórias os alunos possuem sobre a trajetória do seu grupo. Esta escuta foi realizada no coletivo, a partir de rodas de conversa feitas nas turmas. Como o objetivo foi elaborar um material pedagógico a partir dos olhares dos(as) estudantes da referida escola, o registro das suas falas se tornou fonte central para a compreensão de como eles se identificam e se relacionam com a sua comunidade.

O trabalho foi estruturado em três partes. Na primeira, discutimos alguns estudos realizados e que tiveram como tema a Educação Escolar Quilombola bem como os conceitos de quilombo, memória e identidade/identização, enfatizando as bases teóricas e metodológicas utilizadas na execução da pesquisa.

Na segunda, trouxemos uma caracterização da comunidade Porto D’Areia, destacando processos históricos, memórias e aspectos culturais que consideramos importantes para a compreensão da ligação do bairro com a negritude e o cenário da escravidão na Região Sul de Sergipe. Esta historicização do bairro serviu também para compreendermos o processo que levou o Porto D’Areia a ser certificado como comunidade remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. Destacamos ainda, na segunda parte, o local de pesquisa: a Escola Estadual

3. CORREIA, M. C. A. “Observação participante enquanto técnica de investigação”. In: *Pensar Enfermagem*, 13(2), 1999, p. 30-36.

Quilombola Gilberto Amado, ressaltando mudanças ocorridas após a certificação de Porto D'Areia como comunidade remanescente de quilombo e o direcionamento para a promoção de uma Educação Escolar Quilombola na referida unidade de ensino.

Na terceira parte, tratamos da nossa inserção na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, em particular no projeto “Consciência em Movimento” bem como os contatos feitos com os alunos que contribuíram significativamente para a elaboração do caderno de memórias da comunidade Porto D'Areia.

As reflexões oriundas deste trabalho, realizadas com os discentes da Escola Quilombola Gilberto Amado, foram determinantes para a construção do Caderno de Memórias do bairro Porto D'Areia. A produção deste Caderno, produto pedagógico desta pesquisa, foi importante na medida em que ainda não havia na referida escola nenhum material que abordasse especificamente a comunidade de Porto D'Areia, em particular, como remanescente quilombola. Assim, o material produzido tem como proposta servir como suporte pedagógico para discussão da comunidade escolar, no que se refere à História local, à Educação para as relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola.

Remanescentes quilombolas e a educação escolar

Após leituras de estudos sobre quilombos, a exemplo de Munanga⁴, Arruti⁵, Almeida⁶ e Carneiro⁷, fica claro sua definição enquanto grupos étnicos que compartilham uma trajetória comum, interligada pela ancestralidade negra e que luta pela posse da terra adquirida a partir de

4. MUNANGA, Kabenguele. “Origem e histórico do quilombo na África”. In: *Revista USP*. São Paulo, n.28, dez. (1995) – fev. (1996). p. 56-63.

5. ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: EDUSC, 2006.

6. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombolas e novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.

7. CARNEIRO, Edson. “Singularidades dos quilombos”. In: MOURA, Clóvis (org.): *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. EDUFAL: Maceió, 2001, p.11-20.

vários processos, a exemplo de doações, da compra ou pela ocupação permanente.

Os quilombos na contemporaneidade são focos de resistência negra no Brasil, lutando, por um lado, para a superação da opressão e marginalização a que os negros foram submetidos no Brasil e, por outro, para que haja reparações sociais e econômicas. Os remanescentes quilombolas são, portanto, grupos organizados e que reivindicam suas terras. Esses grupos ou comunidades, por sua vez, podem estar localizados no campo ou nas cidades, como é o caso da comunidade Porto D'Areia, um bairro da zona urbana do município de Estância.

Segundo Ferreira, os quilombos são lugares de memória, de uma “memória coletiva [que] é uma característica intrínseca às comunidades negras independentemente do território por elas ocupadas”⁸. Dessa forma, é possível afirmar que os quilombos, enquanto grupos étnico-raciais, apoiam-se na memória coletiva para reconhecer a existência de um passado comum. Para Ferreira, a memória para os remanescentes quilombolas é uma das fontes fundamentais e, em alguns casos, exclusiva para se levantar informações sobre a história dessas comunidades que podem não estar presentes em documentos oficiais”⁹.

Bastos, por sua vez, afirma que ligada à questão da memória coletiva das comunidades remanescentes de quilombo estão as lembranças de pessoas reconhecidas pelo grupo como detentores da história, dos saberes e da memória local, sendo responsáveis por ensinar esses valores, a fim de orientar presente e futuro da comunidade¹⁰. A memória é responsável pela manutenção das práticas culturais de um grupo para gerações

8. FERREIRA, Ângela Aparecida. *História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI*. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2016. p.12 (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência),

9. FERREIRA, Ângela Aparecida. Op. cit.

10. BASTOS, Priscila da Cunha. *Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras*. Niterói: UFF: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. (Dissertação Mestrado em Educação).

futuras. Assim, é importante que um aluno quilombola conheça a origem (memórias fundantes) e os processos históricos vividos pela sua comunidade para que se enxergue dentro de uma coletividade e construa um sentimento de pertença ao grupo.

Dessa forma, consideramos que a constituição de identidades é atravessada por processos sociais e educativos que se realizam dentro e fora da escola, de maneira formal e informal. No caso de uma comunidade remanescente de quilombo, o processo de formação ocorrido nas unidades de ensino seria reconhecido como Educação Escolar Quilombola. Esta envolve a escola enquanto espaço de socialização no qual concepções existentes e disseminadas na sociedade podem ser transmitidas, de forma intencional ou não, reproduzindo discursos que desmoralizam a luta dos quilombolas, discursos racistas e/ou discursos em defesa da existência de uma democracia racial, etc.

O processo que ocorre fora da escola é chamado Educação Quilombola. Esse processo decorre das relações que os indivíduos desenvolvem no âmbito da comunidade a qual eles fazem parte. Compreendemos que a Educação Quilombola está relacionada à vivência dos indivíduos em sua comunidade englobando espaços de socialização onde compartilham memórias, tradições, religiosidades, saberes e fazeres. Tais elementos decorrem do cotidiano e, também, da inserção dos indivíduos dentro do movimento social quilombola, constituindo um currículo vivenciado. Assim, se consegue unir memórias da comunidade, o que pode ser aproveitado pela escola em suas ações pedagógicas.

Entendemos a identidade como um processo inacabado, construído nos caminhos de socialização ao longo de toda a trajetória do indivíduo nos quais as experiências de vida são múltiplas, dadas as variações das relações sociais. Utilizamos, no trabalho, os conceitos de identificação ou identização de acordo com a proposta de Melucci¹¹. Para Bastos, em

11. MELLUCI, Alberto. *O jogo do Eu: a mudança em si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

uma comunidade quilombola, a história de resistência dos negros passa a construção de uma identificação pessoal, coletiva e de seus espaços de socialização (escola, trabalho, etc.). A reconstrução destes processos pode causar rupturas na autoimagem do negro e do quilombola¹².

Dentro desta perspectiva, Gomes, ao falar de mulheres negras, diz que a imagem distorcida e estereotipada do(a) negro(a) interfere na trajetória e construção da identidade racial e de gênero fazendo com que, muitas vezes, utilize-se o recurso da negação ou do ocultamento das origens e dos papéis atribuídos ao negro e às negras¹³.

A identidade quilombola é uma identidade coletiva que é evocada por um grupo que busca reivindicar uma maior visibilidade diante da marginalização ou situação de opressão a que o grupo foi historicamente submetido. Segundo Bastos, a construção dessa categoria social mostra as similitudes existentes na comunidade bem como a sua diferenciação entre ela e outras. Nesse processo, a autoconstrução da identidade quilombola é uma expressão da mobilização política dos sujeitos autodeclarados quilombolas a fim de buscar melhorias para sua realidade¹⁴. Em outros termos, reivindicar esta identidade acaba se tornando um importante instrumento de luta, cidadania e mobilização social.

Nesse sentido, compartilhamos do raciocínio de Bastos, quando, ao analisar os diversos espaços onde a identidade de um indivíduo se constitui, afirma que a escola é um espaço privilegiado de formação. Assim, não se pode deixar de abordar a escola como espaço importante para discutir as relações étnico-raciais e sua reestruturação na atualidade¹⁵. Apesar desta constatação, a discriminação ainda está presente na escola em ações explícitas ou implícitas: desde discursos abertos, passando pela ausência de referenciais negros nos programas de disciplinas e pelo

12. BASTOS, Priscila da Cunha. Op. cit.

13. GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

14. BASTOS, Priscila da Cunha. Op. Cit.

15. Op. cit.

menosprezo às manifestações africanas e afro-brasileiras. Não obstante a existência de dispositivos como a Lei 10.639 de 2003 – alterando a LDB para instituir a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica – ainda encontramos resistências em várias escolas do país em relação à abordagem dos temas propostos na referida Lei.

No que se refere ao papel da escola, Souza nos informa que o “silenciamento ou a falta de ação da escola no combate ao preconceito e à discriminação racial produz efeitos na identidade dos sujeitos, nas formas de se ver e de conceber o grupo a que pertence” ¹⁶. Portanto, é imprescindível que haja empenho em abordar, em suas ações pedagógicas de curto, médio e longo prazo, a diversidade cultural e racial brasileira de forma positiva. E, quando se trata de uma escola localizada numa comunidade quilombola, este trabalho deve ser realizado vislumbrando a elevação da autoestima e a tomada de consciência sobre a importância das lutas das comunidades, seja por posse de terra, seja por melhorias em termos de infraestrutura, liberdade de expressão, liberdade religiosa, qualidade de vida e cidadania.

Para Bastos, o processo de identificação envolve a socialização com familiares, amigos, escola, trabalho, movimentos sociais, etc. ¹⁷. Em uma comunidade quilombola, a trajetória do grupo contribui para a construção dessa identidade individual ou coletiva. Com relação ao papel da escola na constituição identitária dos discentes, em especial no que se refere à utilização de estereótipos negativos, Souza afirma que:

A educação escolar durante grande parte de sua trajetória foi e ainda é utilizada como instrumento de colonização de mentes, de modo a adequar a sociedade aos interesses dos grupos dominantes. Assim,

16. SOUZA, Márcia Lucia Anacleto de. *Educação e identidade no Quilombo Brotas*. Campinas: Unicamp: Programa de Pós-Graduação em Educação: Unicamp, Campinas, 2009, p. 158. (Dissertação Mestrado em Educação).

17. BASTOS, Priscila da Cunha. *Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras*. Op. cit.

os conhecimentos que sempre foram tidos como válidos, de um modo geral, desconsideraram as visões de mundo dos povos africanos e seus descendentes. Com isto, a necessidade de descolonizar a educação escolar e descolonizar a pedagogia é urgente, de modo a trazer para o debate as singularidades dos diferentes povos, o questionamento à universalização de certos saberes em detrimento de outros, a reflexão acerca dos modelos de educação que se tem implantado e seus objetivos, além de tantos outros debates necessários ao processo de descolonização do sistema educacional¹⁸.

Nesta perspectiva, Campos e Souza indicam que os quilombos eram re-dutos contra o colonialismo e a colonialidade que inferiorizavam o negro já desde a sua captura na África e invisibilização identitária no tráfico e na escravidão em si – todos eram negros, não havia mais etnias, culturas e mesmo nomes¹⁹. Os negros foram afastados de sua cultura e identidade e, diante dessa realidade, resistiram e lutaram durante todo o período colonial.

O fim do sistema colonial não representou o fim do colonialismo e da colonialidade e as lutas dos negros se desdobraram em outras demandas, a exemplo: a luta por educação de uma forma geral e, em específico, uma educação para as comunidades quilombolas; a reivindicação territorial; e a formulação e efetivação de políticas afirmativas. Os povos negros e, consequentemente, os quilombolas não encontraram na educação escolar o devido espaço e enfrentam até hoje dificuldades. Estes povos estiveram em condição de invisibilidade e ausência de cidadania mesmo após a abolição da escravatura. Eles também têm, ao longo do tempo, lutado por direitos e pelo reconhecimento de sua cultura. Para Candau e Russo, a situação dos

18. SOUZA, Shirley Pimentel de. *Educação Escolar Quilombola: As pedagogias quilombolas na construção curricular*. Salvador: UFBA: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. p. 71-72. (Dissertação em Educação).

19. CAMPOS, Louise Rodrigues.; SOUZA, Sullivan Ferreira de. “Educação Quilombola e Decolonialidade: Um Diálogo Intercultural”. In: *XII Congresso Nacional de Educação*. 2015.

afro-descentes na maior parte do continente tem sido configurada por processos de violência e exclusão física, social e simbólica. No entanto, em diferentes nações, foram muitas as lutas de grupos afro-descendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo. Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais²⁰.

As autoras enfatizam que existem denúncias feitas pelo movimento de pessoas negras com relação ao racismo e práticas discriminatórias na educação escolar. Nestas denúncias, predomina a ideia da democracia racial que reproduz a hierarquização cultural difundida pelo colonizador, ajuda na perpetuação de estereótipos e no não reconhecimento do racismo na sociedade brasileira²¹. Para elas, os movimentos negros têm produzido diferentes leituras e reivindicam reparações dos danos sofridos pelos negros e justificam a necessidade de políticas reparatórias em decorrência do sistema escravocrata e das políticas de embranquecimento/exclusão socioeconômica e cultural a que negros foram e ainda são submetidos.

Como fruto dessas lutas, no âmbito educacional, evidenciamos as políticas afirmativas de acesso e permanência dos negros nos diferentes sistemas educacionais. Dessa forma, a obrigatoriedade nos currículos escolares e nos materiais didáticos da inclusão de conteúdos referentes ao estudo das culturas negras – africanas, afro-descentes e/ou quilombola – e de seus processos históricos de resistência vividos, enfatiza de forma positiva a contribuição destes para a sociedade brasileira. Assim, podemos referenciar ainda a luta do movimento quilombola em torno de uma

20. CANDAU, Vera Maria F. e RUSSO, Kelly. "Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa". In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010, p. 151-169.

21. CANDAU, Vera Maria F. e RUSSO, Kelly. Op. cit.

educação escolar específica que aborde a história, a cultura e os saberes tradicionais de suas comunidades.

Com relação às políticas educacionais, podemos citar a aprovação da Lei n° 10.639/03 e da Resolução n° 08/2012 do CNE/CEB, fundamentais para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Estas foram conquistas importantes na promoção de uma democratização dos currículos escolares valorizando a diversidade cultural, racial ou de classes sociais existentes no Brasil. Para Campos e Souza, não se trata de substituir o eurocentrismo pelo afrocentrismo, mas de estabelecer uma prática educativa decolonial/intercultural fundamentada na horizontalidade e respeito mútuo, superando a pedagogia pautada num padrão hierarquizante²².

A pedagogia decolonial é construída a partir das pessoas invisibilizadas, valorizando seus saberes ancestrais, sua corporeidade, identidades e histórias²³. Concordamos com Campos e Souza quando estes afirmam que o movimento quilombola traz em sua essência uma resistência à subalternização imposta pela colonialidade. Esta é uma luta que se projeta em vários setores como o territorial e o educacional. Os princípios da pedagogia decolonial estão presentes nas Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, a partir do momento que estas buscam promover uma visão positiva acerca do negro e do quilombola.

Partindo desse aporte teórico, entendemos que a Educação Escolar Quilombola está intimamente imbricada com a Educação Quilombola. Trata-se de valorizar os sujeitos, os lugares, os seus modos de fazer, agir, sentir e se relacionar. É trazer a sabedoria popular para dentro da escola de forma que os alunos compreendam o conhecimento produzido por seu grupo como válido e representativo de séculos de resistência contra a opressão a que os africanos e seus descendentes foram submetidos.

22. CAMPOS, Louise Rodrigues.; SOUZA, Sullivan Ferreira de. “Educação Quilombola e Decolonialidade: Um Diálogo Intercultural”. In: *XII Congresso Nacional de Educação*. 2015.

23. ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Trazer a memória coletiva, presente na corporeidade, na fala, nas rezas, nas festas, nas lutas, para a sala de aula torna-se fundamental no processo de identificação dos sujeitos com sua ancestralidade.

Por meio de uma abordagem pedagógica crítica, de perspectiva decolonial, os alunos poderão se sentir parte de um grupo oprimido socialmente e passar a engrossar a luta por seus direitos. A Educação Escolar Quilombola é um elemento importante no que concerne à ampliação dos direitos dos grupos afrodescendentes. No entanto, Carril alerta que para que haja efetivamente o preconizado nas Diretrizes é preciso que ocorra alteração na cultura escolar, ainda que de forma eurocentrada²⁴. Nesse sentido, a perspectiva pedagógica decolonial auxilia no processo de desconstrução de estereótipos negativos em relação à trajetória do negro no Brasil, além de convergir para um processo de identificação positiva de crianças e jovens estudantes.

Na próxima parte, o texto tece um breve histórico da comunidade Porto D'Areia e sua relação com o escravismo em Estância. Abordamos também a influência dos festejos juninos na formação identitária do grupo quilombola. Apesar da escassez dos escritos, a história da negritude do Porto D'Areia está presente nos corpos, nas vozes e nos saberes de sua gente que permaneceu ao longo do tempo. Apresentamos também nesta parte do texto a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, local desta pesquisa.

A comunidade quilombola Porto D'Areia e suas tradições

A comunidade quilombola Porto D'Areia, no município de Estância, é o segundo quilombo urbano do Estado. O primeiro quilombo urbano reconhecido em Sergipe é a Maloca, localizada em Aracaju, capital do Estado. A história do quilombo de Estância acaba se entrelaçando com os acontecimentos da parte central da povoação. As fontes oficiais

24. CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. "Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como texto e contexto". In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69 - abr-jun, 2017, p. 539-564.

mencionam, espaçadamente, a localidade apesar de sua importância para o crescimento econômico do referido município, nos séculos XVIII e XIX. Além disso, tal comunidade tem uma importância cultural significativa principalmente no que se refere às tradições juninas, dentre elas: a fabricação de foguetes e do barco de fogo.

O bairro Porto D'Areia teve papel fundamental no ingresso de escravizados na povoação de Estância. Às margens do Rio Piauí, o Porto D'Areia recebia embarcações contendo gêneros alimentícios e também escravizados comercializados nos Trapiches do bairro, que foi um dos primeiros da então povoação de Estância. Relatos de moradores mais antigos da comunidade informam que alguns escravizados moraram no território da Fazenda Kanga, às margens do rio Piauí, e utilizavam espaços isolados para realizar seus rituais religiosos. Na referida fazenda, reivindicada pelos quilombolas como parte de sua territorialidade, existe a chamada pedra dos caboclos, onde, segundo os moradores, eram feitos estes rituais.

De acordo com o antropólogo Elvoclébio de Araújo Lima, um dos representantes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, na elaboração do Relatório de Comunidades Quilombolas Sergipanos, traçar uma genealogia precisa de um quilombo urbano como o Porto D'Areia é um processo bastante difícil, pois, em geral, quilombos urbanos são locais onde a circularidade de pessoas é muito grande. Além disso, as condições precárias da comunidade, ocasionadas pela ausência de ações dos poderes públicos, fazem com que pessoas saiam da localidade em busca de melhores opções de moradia e infraestrutura.

No Relatório Antropológico da comunidade, Elvoclébio afirma que a comunidade se insere na legislação de reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas por apresentar em seu núcleo identitário a ancestralidade negra e a trajetória de resistência a diversas formas de opressão e marginalização. Trata-se de uma comunidade que, na sua dinâmica territorial, é considerada urbana uma vez que está inserida no perímetro urbano do município de Estância, mas, possui também áreas

rurais e ribeirinhas como alvo de reivindicação dos quilombolas que as consideram necessárias para manutenção e sustento do grupo.

Uma característica identitária marcante do bairro Porto D'Areia é o grande envolvimento da população nas atividades culturais e religiosas referentes ao ciclo junino em Estância. De acordo com Silva, a maioria dos fogueteiros estancianos mora ou já morou, em algum momento, no Porto D'Areia, funcionando o bairro como um propulsor da produção de fogos e uma grande escola para os fogueteiros estancianos²⁵.

Os fogos são produzidos pelos moradores, em geral pescadores, que se transformam em fogueteiros com a proximidade dos festejos juninos fabricando: barcos de fogo, buscapés, espadas, chavinhas e pitus.

O barco de fogo é uma peça artesanal feita em madeira com o formato de barco que foi criada por Francisco da Silva Cardoso, conhecido como Chico Surdo. Ele tinha uma deficiência auditiva e trabalhava na prefeitura como jardineiro. Além de gostar de festas juninas e de dedicar-se à fabricação de fogos de artifício, Chico tinha o sonho de ser marinheiro, por isso produziu os artefatos pirotécnicos em formato de barco. O barco de fogo se movimenta em um fio de aço e tem como combustível a força das espadas de fogo que são posicionadas nas duas extremidades do barco.

Os barcos são enfeitados com papel laminado, bandeirinhas e ornamentados com chavinhas e pistoletes que completam o espetáculo. O percurso do barco deve ser de ida e volta pelo cabo de aço que fica preso nas chamadas tesouras. Estas são estruturas de madeira que ficam posicionadas como duas tesouras abertas. O barco de fogo foi incluído como patrimônio imaterial do Estado de Sergipe por meio da Lei 7.301 de 2011. O dia 11 de junho é reconhecido como o Dia do Barco de Fogo, pois nesta data nasceu o seu criador. A data está incluída no calendário cultural do município de Estância.

25. SILVA, Priscila Santos. *(Não) vai dar chabu! a festa do fogo no São João de Estância-SE*. São Cristóvão: UFS: Núcleo de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Cristóvão, 2011. (Dissertação de Mestrado em Sociologia).

Já os buscapés são artefatos de fogo de artifício feito com bambu, recheado com pólvora, que corre no chão ziguezagueando e termina em uma explosão. As espadas, por sua vez, são similares ao buscapés, porém, podem permanecer na mão do soltante por não ser fabricada para explodir. No caso das espadas, os indivíduos manuseiam o fogo de forma similar a um guerreiro com uma espada de aço. As chavinhas são artefatos pirotécnicos sem poder de explosão, feitos de pólvora e areia, enrolados com papel de jornal ou revistas. E, por fim, os pitus são parecidos com os buscapés, mas de menor espessura, tamanho e poder de explosão, quando mantidos bem reduzidos.

O professor Acrísio Oliveira nos informa que há registros de buscapés, em Estância, em meados do século XIX²⁶. Esta relação entre o bairro, os festejos juninos e a soltura de fogos é destacada em jornais das primeiras décadas do século XX nos quais se identifica o porto fluvial da cidade como local recorrente de realização de festejos, procissões, fabricação de fogos de artifício e barcos de fogo e a formação de folguedos como o Pisa Pólvora, a Batucada e o Samba de Coco. Segundo moradores mais antigos, os primeiros barcos de fogo foram lançados nas margens do rio Piauí.

O Pisa Pólvora é o momento de preparação dos ingredientes que compõem os fogos de artifício. No pilão, são colocados enxofre, salitre, cachaça e carvão (extraído de árvores de umbaúba) que são machucados até virar pólvora. Durante a preparação, os fogueteiros entoavam cantigas improvisadas enquanto dançavam no ritmo das batidas do pilão, instrumento que transforma a mistura de ingredientes em pólvora.

O ritual presente no Pisa Pólvora remete aos tempos da escravidão nos quais os negros escravizados, apesar de ter uma jornada de trabalho árdua, em seus momentos de socialização, dançavam e cantavam versos improvisados ao som de tambores e outros instrumentos. Homens

26. OLIVEIRA, Acrísio Gonçalves de. "Porto D'Areia: o porto seguro dos estancianos". In: *Jornal A Tribuna Cultural*, n. 149, em junho de 2014.

e mulheres participam desse momento de trabalho e celebração fazendo daquele que seria um trabalho árduo, pois os pilões são pesados, um momento de celebração comunitária.

Atualmente, o Pisa Pólvora tradicional não é mais realizado no cotidiano dos fogueteiros, pois, devido à falta de mão de obra, foram desenvolvidas máquinas para misturar os componentes dos fogos de artifício. No entanto, os fogueteiros com quem tivemos contato ao longo deste trabalho nos informaram que, antigamente, o trabalho era mais animado, pois havia presença da música e da dança, desde o momento da retirada dos bambus (que são transformados nas chamadas tabocas) até o processo de preenchimento das tabocas dos buscapés e espadas e a feitura de outros tipos de fogos.

Entrelaçadas ao saber fazer dos fogos de artifício estão as Batucadas, folguedos característicos da cidade de Estância. Nas Batucadas, homens, mulheres e crianças dançam vestidos com roupas juninas e adereços como chapéus, laços de fita e flores, calçados em tamancos de madeira acompanhando os versos cantados pelos tocadores. Os instrumentos presentes nas Batucadas são tambores, ganzá, reco-reco, porca e o pandeiro. Os grupos têm a marcação dos tamancos como outro elemento rítmico.

O Samba de Coco, por sua vez, é uma manifestação cultural nascida no Nordeste brasileiro e que tem como influência a presença africana. De acordo com alguns relatos, a dança tem origem no momento do preparo do barro para a fabricação de casas de taipa. O barro era amassado com os pés, com fortes batidas no chão. Outros relacionam a dança ao processo da quebra do coco. Em diversos lugares do Brasil, o Samba de Coco ou simplesmente Coco é praticado tendo como base instrumental o uso de surdo, pandeiro, triângulo, ganzá e o tamanco. Assim, como nas Batucadas, as músicas entoadas são improvisadas e o ritmo dos tamancos é característico. Hoje, em Estância, há o predomínio das Batucadas.

O bairro Porto D'Areia continua em destaque no que se refere às festividades alusivas aos santos juninos. Continuam existindo Batucadas e

a confecção de barcos de fogo e fogos de artifício bem como as tradicionais batalhas de buscapés e espadas. Durante o período junino, os pescadores da comunidade param suas atividades costumeiras e se tornam mestres do fogo produzindo todo o espetáculo de luzes que é característico do São João de Estância, há mais de um século.

No que se refere ao ofício do fogueteiro, podemos perceber que este vem sendo preservado ao longo do século, passando de geração para geração. Identificamos famílias de fogueteiros cujo ofício é compartilhado. As crianças começam observando e auxiliando os mestres na seleção dos materiais para a feitura dos fogos e na ornamentação de barcos de fogo. Em seguida, iniciam o ofício aprendendo a fazer pitus, que são menores que buscapés e espadas, e tem um menor potencial ofensivo. Depois, partem para o trabalho completo. Atualmente, a fiscalização da participação de menores de idade no fabrico de fogos é mais rigorosa, mas, mesmo assim, ainda percebemos a presença de crianças no aprendizado do ofício.

Assim como no ofício de fogueteiro, as crianças e jovens do Porto D'Areia também aprendem a dançar Batucada com os mais velhos. Muitos alunos da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado participam de grupos de Batucada e são descendentes de mestres como Ana Cléa Bastos, aluna do 9º ano, que é filha de “Neném da Batucada”, fogueteiro e organizador da Batucada Porto União. O próprio Neném nos informou que ele e seus irmãos eram levados por sua mãe, Dona Josefa (*in memoriam*), que era brincante do referido folguedo, para apreciar e brincar nas Batucadas.

O ofício da pesca também é tradicional no Porto D'Areia sendo repassado para novas gerações, apesar das condições difíceis da pesca no rio Piauí. Ao participarmos do projeto “Consciência em Movimento”, percebemos nos relatos que os membros da comunidade têm domínio sobre os procedimentos da pesca dos peixes e de crustáceos como o guaiamum.

Neste sentido, encontramos como laço identitário da comunidade Porto D'Areia o uso da tradição oral para a transmissão dos seus saberes

e modos de fazer. Para Pacheco, cada grupo reproduz e reinventa uma prática de transmissão desses saberes e fazeres bem como estabelece uma política de reconhecimento em relação aos lugares dos mestres e dos aprendizes²⁷. Fazem parte da tradição oral os mitos, as brincadeiras, os rituais, os cantos, instrumentos, objetos, símbolos, ofícios, culinária, expressões artísticas e tantos outros elementos que são criados e recriados no seio da identidade e ancestralidade do grupo. Estes fazeres e experiências articulam o processo de elaboração, aprendizagem e de transmissão desses saberes.

A comunidade Porto D'Areia apresenta um aporte identitário oral por meio do qual foram transmitidos, ao longo do tempo, saberes, valores e ofícios. Os membros da comunidade, constantemente, referenciam os mestres com quem aprenderam seus ofícios e muitos, hoje, ocupam lugares de mestres. A comunidade também foi perpassada pela chamada modernidade. E, alguns de seus ofícios, a exemplo do processo do Pisa Pólvora, foram adaptados a uma nova realidade: o uso de máquinas, mas, sem perder a essência daquilo que fora outrora: um momento de socialização e de celebração.

Desta forma, todos esses saberes e fazeres foram identificados, resgatados, registrados e valorizados no projeto “Consciência em Movimento”, edição 2017. E é em torno desse projeto e deste objeto, do ensino de História e da educação escolar quilombola na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado que a próxima seção deste texto está centrada.

O projeto “Consciência em Movimento” e o Caderno de Memórias do Porto D'Areia

Nossa inserção na Escola Gilberto Amado se concentrou no período de realização do projeto “Consciência em Movimento” por se tratar de um dos momentos de maior mobilização em torno da promoção das

27. PACHECO, Lilian. “A Tradição Oral”. In: *Curso de formação na Pedagogia Griô*. São Paulo, 2017.

Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, na referida unidade ensino. O projeto começou em 2013 abordando diversas temáticas relacionadas à cultura africana, afro-brasileira e da comunidade do Porto D'Areia. É um projeto que tem meses de duração, com variadas estratégias pedagógicas que buscam a promoção de uma aprendizagem significativa e de valorização da comunidade.

Os projetos educacionais são importantes na medida em que facilitam o processo de aprendizagem e potencializam a consolidação de objetivos e metas pedagógicas. Desta forma, a participação dos membros da comunidade escolar em projetos educacionais estimula a elaboração do conhecimento na prática facilitando, assim, a assimilação e compreensão dos conteúdos de diferentes disciplinas. Além disso, o aluno torna-se protagonista construindo conhecimento e seguindo para além do currículo tradicional.

Inserido neste horizonte de discussão e de objetivos, nos anos de 2016 e 2017, acompanhamos o desenvolvimento do projeto “Consciência em Movimento” da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado. E, a partir de experiências e aprendizados, passamos a analisar e a reunir as narrativas orais, desenhos, pinturas e textos escritos para elaborar um caderno de memórias como suporte pedagógico para ações futuras junto à comunidade quilombola do bairro Porto D'Areia.

Em termos metodológicos, o trabalho desenvolvido durante a intervenção na Escola Gilberto Amado seguiu a perspectiva da observação participante. Além disso, utilizamos questionários para traçar um perfil das crianças, adolescentes e jovens do projeto. Foram realizadas, também, rodas de conversa, oficinas e visitas a locais do quilombo Porto D'Areia. Estes caminhos da intervenção pedagógica e de pesquisa resultaram em conversas direcionadas a valorização das memórias da comunidade e sua autoestima, a sistematização da produção escrita e de imagens da comunidade pelos estudantes para um caderno de memórias, e, por fim, a elaboração de diversos outros materiais e objetivos educacionais, culturais e de cidadania.

Esses momentos serviram, por um lado, para compreender como os estudantes se apropriaram dos conhecimentos tradicionais da comunidade e, por outro, para compreender como eles se relacionam com os seus espaços bem como observar de que modo as ações desenvolvidas dentro da escola os estimularam no processo de identificação, identidade e pertencimento enquanto quilombolas e cidadãos.

O projeto “Consciência em Movimento”, edição 2017, teve como tema “A cor da cultura: um conto que eu conto e a imagem que eu vejo”. Os objetivos do projeto foram: valorizar a cultura negra brasileira; redescobrir-a apesar das várias tentativas de embranquecimento ao longo da história; desmistificar preconceitos em relação à estética, cultura e religiosidade africana e afro-brasileira; provocar discussões acerca da história e memória da comunidade Porto D’Areia de forma a suscitar um posicionamento em relação à realidade vivida pela comunidade.

As atividades desenvolvidas nas turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental foram: confecção de livro ilustrado, produção de mosaicos, pinturas, poesias, apresentações teatrais e de dança, oficinas de batucada, confecção de barco de fogo, capoeira, turbantes e penteados, desfile da beleza negra, visita guiada, exibição/discussão de filmes e a realização de rodas de conversa. É importante ressaltar que nós desempenhamos ações no turno vespertino, com a participação de alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. O 5º ano foi incluído em nossas ações graças ao grande interesse e parceria da professora Rayane Soares, que fez questão de que seus alunos estivessem inseridos na produção de desenhos e poemas.

Com os estudantes do 6º ao 9º ano, iniciamos os trabalhos aplicando um questionário para tentarmos compreender um pouco o que pensavam sobre suas origens e o seu bairro. O questionário foi aplicado no dia 30 do mês de outubro e, dos 49 alunos, que naquele momento frequentavam os anos finais do ensino fundamental, 38 o responderam. O questionário contemplava questões sobre o conhecimento que tinham sobre o bairro e também sobre identificação e identidade enquanto quilombolas.

As perguntas eram abertas para deixar que os alunos respondessem com maior liberdade.

Um fato que nos chamou atenção ao analisarmos os questionários foi que dos 38 estudantes que responderam 14 se declararam pardos, 15 se definiram como morenos, 01 como moreno claro, 01 como mulata, 01 como amarela e apenas 04 alunos se identificaram como negros. Estas respostas nos levaram a pensar que ainda existe resistência em se auto-declarar negro/negra, apesar de todas as ações desenvolvidas em prol da valorização da negritude no âmbito escolar.

Dizer-se moreno parece uma forma de “amenizar” a cor. Resgatamos aqui a ideia de Fanon que afirma que a cor é o aspecto mais visível do negro e, em diversas situações, ele sofre pré-julgamentos que desconsideram outros aspectos de sua personalidade²⁸. Diante disso, a pessoa negra passa a querer disfarçar sua origem, não assumindo a sua cor. Nesse sentido, entendemos que a hierarquização racial ainda se encontra presente no imaginário de alguns estudantes apesar de todas as iniciativas em torno da valorização negra.

Para Oliveira, a autodefinição racial de negros e mulatos encontra-se ligada à assimilação da ideia de inferioridade do negro, assim, estes indivíduos consideram a cor da sua pele como algo ruim, negando sua ascendência negra e idealizando tornarem-se brancos²⁹. O branqueamento torna-se, então, para alguns indivíduos, uma estratégia de aquisição de uma identidade positiva mesmo que isso signifique um afastamento do seu grupo de origem, no caso, o negro.

No caso das crianças, adolescentes e jovens do Gilberto Amado percebemos que – apesar de estarem sempre ouvindo, no ambiente escolar, termos relacionados à cultura africana e afro-brasileira e se envolverem em projetos que buscam abordar as lutas dos negros por seus direitos – ainda há hesitação quanto à autodeclaração da cor da pele.

28. FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. EDUFBA: Salvador, 2008.

29. OLIVEIRA, I. *As desigualdades raciais vistas pelas crianças e pelos jovens*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998 (Tese de Doutorado).

Apesar da constatação mencionada acima a respeito da cor de pele, ao responderem à pergunta: “Você se identifica como membro de uma comunidade quilombola?”, 26 dos 38 estudantes responderam que sim, 03 responderam que não (destes, foi verificado que dois deles não eram nascidos ou criados no bairro), 01 estudante respondeu talvez e outros 10 optaram por não responder esta pergunta.

Em relação à resposta positiva para a pergunta, as justificativas foram diversas e giraram em torno da afirmação de ser negro ou descendente de negros, do fato de ter sempre morado no bairro ou de estudar em uma escola quilombola. Frases como “Porque eu sou negro (a) e porque eu moro na comunidade quilombola”, “Sim, porque eu nasci e cresci aqui” ou “Sim, porque eu estudo em uma escola quilombola” estão presentes nos questionários.

Percebemos, aqui, que as crianças e jovens da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, enquanto grupo inserido em políticas educacionais de afirmação identitária, estão reconhecendo seu pertencimento quilombola. Esta última constatação nos fez refletir sobre o papel que tem sido desempenhado pela escola nesse processo de identificação que não é algo que acontece de imediato, mas, um processo gradativo de descobertas e encantamentos.

Podemos afirmar que a ideia do orgulho de pertencer a uma comunidade quilombola vem sendo construído no discurso dos estudantes do Gilberto Amado. Alguns poemas produzidos por eles – reunidos e organizados no “Caderno de Memórias” – mostram como esse sentimento de pertencimento ao local e identidade quilombola já faz parte do cotidiano. É comum nas falas e textos expressões como “aqui é bom de se viver”, “nasci aqui e não quero sair”.

No que se refere à questão: “O que você conhece sobre a origem e história do bairro Porto D’Areia?”, as respostas giraram em torno do passado relacionado ao comércio existente no rio Piauí e da chegada de escravos e gêneros agrícolas por meio dessas embarcações. A maioria dos

estudantes informou que esse conhecimento foi adquirido na escola e alguns acrescentaram que foi obtido, também, junto aos seus familiares.

Mais uma vez, enfatizamos a importância da escola como incentivadora do conhecimento acerca da história local, trazendo para dentro de seus muros a memória do grupo, sua trajetória, seus saberes e seus ofícios. Para Ferreira, o estudo da história local auxilia na tomada de consciência da importância de preservar a memória histórica por meio da oralidade³⁰. Para essa autora, os conteúdos dos livros didáticos jamais serão suficientes para dar informações que impliquem em possibilidade de construção de uma consciência identitária nos estudantes quilombolas. Neste sentido, a memória é um elemento imprescindível para o processo de afirmação étnica.

Nesta mesma linha de discussão, segundo Vargas, a dinâmica pedagógica relacionada à “História local é terreno propício para que estudantes signifiquem os processos históricos, lidem com as temporalidades e percebam a construção das narrativas. É imperativo que o ensino de História esteja alinhado à vivência e à experiência dos sujeitos³¹”.

Nesse sentido, a história local se torna uma estratégia metodológica fundamental para estabelecer a relação entre o Ensino de História e a realidade dos estudantes quilombolas. É uma forma de romper com o padrão eurocentrado de poder e saber, inserindo os discentes numa linha de pensamento libertadora para além dos estereótipos e estigmas da comunidade. Os estudantes do Gilberto Amado estão conseguindo ter contato com a história da comunidade graças aos esforços dos membros da equipe docente e pedagógica da escola que abrem espaços, dentro do currículo proposto, para a valorização do lugar enquanto espaço de memória e ressignificação dos saberes dos antepassados.

30. FERREIRA, Ângela Aparecida. *História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI*. Op. cit.

31. VARGAS, Karla Andrezza V. *Vozes, corpos e saberes do maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/Florianópolis*. Florianópolis: UDESC: PROFHISTÓRIA: UDESC, 2016, p. 77 ((Mestrado em Ensino de História).

É importante mencionar também que, além da escola, a própria vivência em comunidade se apresenta como um espaço de aprendizagem. Sendo assim, percebemos, pelas respostas do questionário, que muitos estudantes participam ativamente das manifestações culturais do bairro, a exemplo de batucadas, escolas de samba, fabricação de fogos, auxílio na ornamentação de barcos de fogo e outros grupos de dança. A participação em batucadas liderou as respostas dos alunos, seguida das escolas de samba, quadrilha junina e pisa pólvora. A participação nas vivências locais mostra o interesse em preservar a cultura da sua comunidade, além de servir como um espaço de socialização, entretenimento e aprendizagem de um ofício, no caso, o de fogueteiro. Percebemos que é comum, no bairro, que esses saberes sejam passados de geração a geração, pois muitas pessoas com quem conversamos alegam ter começado ou aprendido estas atividades a partir de um parente que lhe ensinou o ofício.

Em relação aos locais do bairro considerados importantes pelos estudantes do Gilberto Amado, o Cristo ocupou a primeira colocação. Nesse espaço, há uma escultura semelhante a do Cristo Redentor, que foi colocada no Alto da Conceição (parte mais elevada do Porto D'Areia) como um pagamento de promessa, na década de 1950. A escultura era pequena e se tornou um ponto turístico do bairro ao longo das décadas. Segundo relatos, muitos recém-casados iam até o Alto da Conceição para tirar fotos, próximo ao Cristo. A imagem passou por algumas adaptações até que, em 2015, em um projeto de revitalização do bairro, foi substituída por uma grande estátua o que ajudou a retomar o local como um ponto turístico de grande visitação e isso foi enfatizado nas falas dos alunos.

Além do Cristo, outros lugares de memória que aparecem nas narrativas dos estudantes são os trapiches. Grandes construções que serviram como ponto de entrada e armazenamento de mercadorias no passado estanciano nas quais o comércio fluvial tinha grande destaque. Eles serviram, também, como local de chegada dos escravizados a Estância. Trata-se de um local simbólico, um portal de entrada para uma jornada difícil, a qual o negro não aceitou pacificamente. Não conseguimos

encontrar referências exatas sobre o período de construção dos dois trapiches cujas ruínas ainda existem no bairro Porto D’Areia. Sua função era, assim como em outras regiões do Brasil, de entreposto comercial, local de embarque e desembarque de mercadorias e de circulação de muito dinheiro.

Associado aos trapiches e ao surgimento do bairro Porto D’Areia está o rio Piauí. Um dos rios mais importantes da região Centro-sul de Sergipe, pois serviu como via de transporte fluvial entre Sergipe e as prósperas províncias da Bahia e de Pernambuco. Considerando as falas dos estudantes a respeito, observamos que eles o consideram um símbolo marcante do bairro, tido como um local de divertimento.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada uma apresentação da pesquisa para os estudantes e discutido um pouco da história e memória do Porto D’Areia. Em seguida, foram realizadas rodas de conversa como estratégia de abertura de diálogo com os alunos. As rodas tiveram os seguintes temas: “História e memória do bairro Porto D’Areia”, com o professor Acrísio Gonçalves que tem produzido vários artigos jornalísticos contando fatos da história do município de Estância e do município de Santa Luzia; “A capoeira como recurso educacional”, com o Mestre Adilson; “Religiosidade afro-brasileira no bairro Porto D’Areia e a intolerância religiosa”, com Wilton Santos; “Memórias da escravidão e cultura afro-brasileira”, com o professor Fernando Valério e “Celebrações, festas e práticas corporais” com a participação da autora deste texto.

Investimos na realização das rodas de conversa por considerarmos que era necessário descentralizar a fala e afastar a ideia de que haveria um palestrante que iria ensinar aos estudantes algo sobre o que eles vivenciam diariamente. A roda de conversa, enquanto modelo de ação pedagógica, possibilita um constante movimento no sentido da percepção dos participantes enquanto protagonistas³². Tal postura está em

32. SAMPAIO, J, et. al. “Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano”. In: *Interface*, Botucatu. 2014; 18(supl). p.1299-1312.

consonância com a concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire e com o referencial teórico-metodológico da chamada Educação Popular.

Além das rodas de conversa, os estudantes participaram de oficinas de penteados, de batucada, de capoeira e de confecção de barcos de fogo. Além das oficinas, participaram de um cortejo afro organizado pela Prefeitura Municipal de Estância. Consideramos que as oficinas, assim como as rodas de conversa, são possibilidades de quebrar a hierarquia entre estudantes e os convidados, e as utilizamos como estratégia de aprendizagem mútua, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos e instigando os participantes a se empenharem na realização das atividades propostas uma vez que, no caso dos estudantes do Gilberto Amado, elas faziam parte da vivência deles.

Após estas atividades, os estudantes foram convidados a revisitar o seu bairro. A visita foi organizada pelos professores de Geografia (Marcelo) e História (Rafael). Partimos da escola Gilberto Amado com destino a alguns pontos do Porto D'Areia que são representativos de sua história e memória e que fazem parte do cotidiano dos que ali residem. O objetivo desta visita foi retomar pontos abordados nas rodas de conversa verificando avanços dos estudantes no reconhecimento dos lugares de memória do bairro.

Realizadas estas ações, os estudantes sistematizaram o conhecimento na forma de apresentações diversas para serem expostas ao público no dia 01 de dezembro de 2017, na culminância do projeto “Consciência em Movimento”. Foram produzidos pinturas, mosaicos, murais, desenhos, poemas e apresentações artísticas. É importante ressaltar que em todos os momentos do projeto a participação dos estudantes foi significativa. Observamos e participamos do projeto de diferentes maneiras buscando apreender, aos poucos, alguns elementos que compõem a constituição identitária dessas crianças e jovens.

A cada passo do projeto, os estudantes demonstravam seu conhecimento sobre os modos de fazer, festas e memórias da comunidade. Muitas crianças, adolescentes e jovens nasceram e cresceram em meio às

manifestações culturais do bairro. Decidimos, então, posteriormente, retornar ao Gilberto Amado para conversar com os estudantes e ouvir suas narrativas sobre o seu bairro e sua importância.

Encerrado o projeto “Consciência em Movimento”, no qual atuamos na perspectiva da observação participante, retornamos ao Gilberto Amado com o intuito de ouvir os alunos sobre o patrimônio histórico e cultural da comunidade quilombola de Porto D’Areia. Durante toda a nossa ação na escola, tivemos o entendimento de que as crianças, adolescentes e jovens são agentes ativos nas relações estabelecidas na comunidade. Para Sousa, “a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas”³³. Assim, partimos para o diálogo com os estudantes para compreender a comunidade a partir do que vivenciam.

Pensamos em questões norteadoras para observar a espontaneidade das falas dos estudantes e tentar captar suas concepções sobre o local em que vivem. Fizemos a escuta por turma. Partimos do pensamento de Toren, segundo o qual para compreendemos os significados que as crianças atribuem ao seu mundo, precisamos dar-lhes a oportunidade de fala³⁴. Dessa forma, pedimos aos estudantes que falassem, alternadamente, para facilitar o nosso registro das falas e estas foram registradas por meio de escritos e de gravação.

É importante ressaltar que o sentimento de orgulho e pertencimento faz parte das falas das crianças, adolescentes e jovens da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, pois informaram, em alguns momentos, que o bairro Porto D’Areia é um lugar bom de viver, repleto de festas e de grupos culturais dos quais a maior parte participa ativamente.

33. SOUSA, Emilene Leite. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Florianópolis: UFSC: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2014 (Mestrado em Antropologia).

34. TOREN, Christina. “A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos”. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, jul./dez. 2010. p. 19-48.

Percebemos, também, que os estudantes estão inseridos nas dinâmicas religiosas, econômicas e culturais que tornaram o grupo coeso e contínuo ao longo do tempo – a exemplo da participação em atividades como a pesca e o conhecimento sobre a produção dos fogos de artifício.

Constatamos, ainda, que os alunos possuem grande conhecimento sobre os saberes e fazeres do seu grupo e que estes são transmitidos de geração para geração por meio da oralidade. Para Lima e Costa, a tradição oral é “o universo de vivências dos saberes e fazeres da cultura de um povo, etnia, comunidade ou território que é criado e recriado, transmitido e reconhecido pela coletividade através da oralidade, de geração para geração”³⁵. O processo de transmissão dessa tradição possui, segundo Pacheco, uma pedagogia e linguagem específicas no que se refere à elaboração, expressão e percepção³⁶.

A tradição oral constitui um sistema simbólico complexo envolvendo ritos, mitos, danças, brincadeiras e outros elementos que convergem para a identidade e ancestralidade de um povo. No caso do Porto D’Areia, a tradição oral envolve elementos como o fabrico dos fogos e sua ritualística, o ofício da pesca e as manifestações culturais que permanecem ao longo do tempo e se mostram como traços identitários do grupo. A oralidade acaba sendo uma forma de preservar a sabedoria e conhecimento dos mais antigos. Neste universo, a escrita é algo obrigatório, dando lugar à observação e à vivência como formas de aprendizado.

Após o meu último contato com os estudantes do Gilberto Amado, solicitei que produzissem textos, poemas, desenhos, pinturas ou fotografias sobre o que havíamos conversado e disse que estes trabalhos seriam utilizados em um caderno de memórias, do qual eles seriam autores.

35. LIMA, Mestre Alcides de. COSTA, Ana Carolina F. da. “Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil”. In: *Revista Diversitas*. USP, São Paulo, Ano 2, n. 3, set 2014/mar 2015. p. 216-245.

36. PACHECO, Lillian. *Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

Recebemos os materiais e partimos para a sistematização dos mesmos no caderno de memórias da comunidade.

O Caderno de Memórias conta com poemas e desenhos produzidos pelos estudantes como forma de ilustrar cada seção do trabalho. Na primeira parte do caderno, trazemos um histórico do bairro Porto D'Areia, enfatizando sua importância comercial no contexto da economia escravocrata da região sul sergipana. Em seguida, abordamos alguns personagens que fazem parte da memória dos estudantes como pessoas representativas no que diz respeito aos seus saberes e fazeres e à importância destes para a sobrevivência do grupo. Posteriormente, fizemos o registro dos lugares de memória mencionados ao longo da pesquisa, e, por fim, destacamos as festas, celebrações, manifestações culturais e ofícios que compõem o ser quilombola na comunidade Porto D'Areia.

Considerações Finais

Considerando as premissas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – que propõe o respeito e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, a valorização da diversidade étnico-racial sem preconceitos de quaisquer tipos, o reconhecimento dos quilombolas e dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios e a valorização e continuidade de tais comunidades – buscamos contribuir, no âmbito da Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, com a viabilização desses princípios por meio de um trabalho de pesquisa que objetivou estimular o processo de identificação e de identidade dos estudantes com sua ancestralidade, a partir de uma visão positiva da trajetória, tradição, cultura e história das populações de origem negra.

Assim, retomamos as ideias defendidas por Gomes³⁷ e Bastos³⁸ que consideram a identidade quilombola como algo coletivo, evocado por

37. GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

38. BASTOS, Priscila da Cunha. *Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras*. Op. cit.

um grupo que está reivindicando visibilidade social frente à opressão a que foi, historicamente, submetido para dizer que, no caso do Porto D'Areia, que é um quilombo urbano, há grande movimentação de pessoas chegando e saindo da comunidade. Uma mobilização política deve ser feita constantemente, dentro e fora da escola a fim de garantir a continuidade da comunidade.

Compreendemos a comunidade como um grupo étnico no qual identificamos a existência de uma organização social que se estabelece a partir das relações de parentesco e das práticas e representações sociais que permanecem fortes no grupo ao longo do tempo. Observamos o empenho dos moradores do Porto D'Areia na transmissão, de uma geração para outra, dessas práticas econômicas, religiosas, culturais e sociais.

Sobre a nossa inserção na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado, é possível afirmar que foi importante na medida em que pudemos estabelecer um sistema de parceria, conforme preconizado nas Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Pudemos conhecer os avanços e as dificuldades para a realização dos trabalhos pedagógicos, em especial o projeto “Consciência em Movimento” que vem, há cinco anos, promovendo a valorização da cultura, religiosidade e estética afro-brasileira, no Porto D'Areia.

Consideramos que o reconhecimento da comunidade Porto D'Areia como remanescente de quilombo teve impacto na vida dos moradores do bairro, contribuindo para uma reorganização de lutas no que se refere aos direitos garantidos pelos dispositivos legais e, sobretudo, no que se refere ao direcionamento em torno de um modelo educacional diferenciado que contemple os saberes, a cultura e as lutas da comunidade. Nesse sentido, o Gilberto Amado tem sido um *lôcus* de articulação comunitária em torno da promoção de uma Educação Escolar Quilombola.

Dessa forma, nosso trabalho tem o intuito de oferecer aos professores um instrumental teórico-metodológico para a elaboração de propostas pedagógicas para a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado e outras escolas do gênero. Além de revisitar práticas e estabelecer novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Sobre o “Caderno de Memórias”, o intitulamos como “*Memórias e Histórias de Porto D’Areia: reexistir para resistir*”, por considerarmos que as comunidades, assim como Porto D’Areia, que se articularam e ingressaram com os procedimentos legais para o reconhecimento como quilombola, estão mergulhando em um processo de ressignificação de sua trajetória e de sua ancestralidade a fim de se posicionarem contra a invisibilidade a qual as comunidades quilombolas foram, historicamente, submetidas. O momento de articulação comunitária fortalece o grupo para novas formas de resistência não mais com relação à escravidão, mas, agora, ligada à marginalização, ao preconceito, à falta de oportunidades e à não concessão de direitos básicos que atinge a grande massa da população negra, no Brasil.

O Porto D’Areia, historicamente marginalizado, ganha visibilidade a partir dos apontamentos feitos por crianças, adolescentes e jovens da comunidade na referida publicação. Buscamos assim, com este trabalho, desconstruir visões colonizadas acerca da localidade, visando promover uma experiência pedagógica voltada para o combate ao racismo. Buscamos, também, junto com a comunidade, tecer retorno do que conseguimos aprender, resgatar e produzir no curto espaço de tempo da presente pesquisa. E, desse modo, indicando potencialidades existentes na comunidade que podem ser trabalhadas dentro e fora da escola.

Alimentamos a expectativa de que o material produzido possibilitará um empoderamento dos professores, alunos e da comunidade, que terão acesso a um conhecimento sistematizado para iniciar novas ações pedagógicas, novas rodas de conversas e debates.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombolas e novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: EDUSC, 2006.

BASTOS, Priscila da Cunha. *Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras*. Niterói: UFF: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CAMPOS, Louise Rodrigues.; SOUZA, Sullivan Ferreira de. “Educação Quilombola e Decolonialidade: Um Diálogo Intercultural”. In: *XII Congresso Nacional de Educação*. 2015.

CANDAU, Vera Maria F. e RUSSO, Kelly. “Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa”. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010, p. 151-169.

CARNEIRO, Edson. “Singularidades dos quilombos”. In: MOURA, Clóvis (org.): *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. EDUFAL: Maceió, 2001, p.11-20.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. “Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como texto e contexto”. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69 - abr-jun, 2017, p. 539-564.

CORREIA, M. C. A. “Observação participante enquanto técnica de investigação”. In: *Pensar Enfermagem*, 13(2), 1999, p. 30-36.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. EDUFBA: Salvador, 2008.

FERREIRA, Ângela Aparecida. *História local em sala de aula: quilombos de Minas e identidade quilombola no século XXI*. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2016 (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação e Docência).

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

LIMA, Mestre Alcides de. COSTA, Ana Carolina F. da. “Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil”. In: *Revista Diversitas*. USP, São Paulo, Ano 2, n. 3, set 2014/mar 2015. p. 216-245.

MELLUCI, Alberto. *O jogo do Eu: a mudança em si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MUNANGA, Kabenguele. “Origem e histórico do quilombo na África”. In: *Revista USP*. São Paulo, n.28, dez. (1995) – fev. (1996). p. 56-63.

OLIVEIRA, Acrísio Gonçalves de. “Porto D’Areia: o porto seguro dos estancianos”. In: *Jornal A Tribuna Cultural*, n. 149, em junho de 2014.

OLIVEIRA, I. *As desigualdades raciais vistas pelas crianças e pelos jovens*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998 (Tese de Doutorado).

PACHECO, Lillian. *Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

_____. “A Tradição Oral”. In: *Curso de formação na Pedagogia Griô*. São Paulo, 2017.

PALMARES, Fundação Cultural. Certificado de reconhecimento de comunidade quilombola de Porto D' Areias, Estância, Sergipe. Processo nº 01420.003699/2012-23, 30/03/2012.

SAMPAIO, J, et. al. "Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano". In: *Interface*, Botucatu. 2014; 18(supl). p.1299-1312.

SILVA, Priscila Santos. *(Não) vai dar chabu!* a festa do fogo no São João de Estância-SE. São Cristóvão: UFS: Núcleo de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Cristóvão, 2011. (Dissertação de Mestrado em Sociologia).

SOUSA, Emilene Leite. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. Florianópolis: UFSC: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2014 (Mestrado em Antropologia).

SOUZA, Márcia Lucia Anacleto de. *Educação e identidade no Quilombo Brotas*. Campinas: Unicamp: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 158, p. 133.

SOUZA, Shirley Pimentel de. *Educação Escolar Quilombola: As pedagogias quilombolas na construção curricular*. Salvador: UFBA: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. p. 71-72. (Dissertação em Educação).

TOREN, Christina. "A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos". In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, jul./dez. 2010. p. 19-48.

VARGAS, Karla Andrezza V. *Vozes, corpos e saberes do maciço: Memórias e histórias de vida das populações de origem africana em territórios do maciço do Morro da Cruz/ Florianópolis*. Florianópolis: UDESC: PROFHISTÓRIA: UDESC, 2016. p. 77 (Mestrado em Ensino de História).

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REGIONAL EXCLUÍDOS DO PNLD: O QUE DIZEM OS AVALIADORES?

Itamar Freitas

Margarida Maria Dias de Oliveira

Neste texto, analisamos os pareceres de exclusão de coleções e de livros didáticos regionais de História submetidos aos processos seletivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referentes aos anos 2007, 2010 e 2014.

A partir dessa análise, por um lado, foi possível delinear uma espécie de cartografia dos erros cometidos por autores e editores de coleções e de livros didáticos de História Regional. E, por outro, enfatizar alguns dos significados da mencionada exclusão para os sujeitos envolvidos. Desta forma, sob o olhar tecido pelos referidos pareceres, alimentamos a intenção de oferecer subsídios tanto para a melhoria dos currículos de formação de professores quanto para a produção de coleções e de livros do gênero, no Brasil.

Dentro desta perspectiva, as teses que defendemos estão organizadas em quatro tópicos que tratam: das prescrições do Estado dirigidas aos avaliadores e os autores/editores das coleções e dos livros didáticos; do cotidiano da avaliação; do significado do ato de excluir coleções e livros didáticos do processo de escolha e de compra e, por fim, dos principais erros flagrados durante a avaliação.

Em relação à última tese, os principais desacertos ou inconsistentes podem estar relacionados a questões pedagógicas, historiográficas, gráficas, de forma e de conteúdo em relação ao manual do professor, de

trato com temáticas atinentes à cidadania e aos direitos sociais, coletivos e individuais, bem como às discussões pertinentes à etnicidade, gênero, grupos de interesses, entre outros.

1. O Estado prescritor e o significado da avaliação

Genericamente, avaliação é o processo de atribuição de valor, mediado por critérios instituídos *a priori*, relacionados às metas que se deseja atingir¹. Neste sentido, o significado de atribuir valor a partir de critérios estabelecidos se aplica à avaliação de coleções e de livros didáticos de História. Contudo, ao contrário do que querem fazer crer alguns editores e autores – e como fartamente registra a bibliografia transnacional sobre a matéria² – a atribuição de valor aos livros didáticos não é uma tarefa inerentemente individual e subjetiva. Trata-se de um trabalho acordado entre vários sujeitos interessados, dentre eles: Estado, editores, autores e diferentes segmentos da sociedade civil. Estes sujeitos, mediante critérios de conhecimento público e transparente, anunciados em editais de licitação publicados no *Diário Oficial da União*, conhecem, antecipadamente, as regras do certame.

Ao Estado brasileiro, principalmente após o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), coube a “dupla centralidade” de prescritor de conteúdo sejam eles substantivos ou de valores e, também, de ser maior cliente do mercado, isto é, ser o maior consumidor/comprador de coleções e livros didáticos, incluindo os de História Regional³.

Em termos contraditórios, os agentes que menos interferem diretamente na interposição desses critérios são os profissionais envolvidos na

1. ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009. p. 38-41.

2. FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *A qualidade do livro didático de história no Brasil, na França e nos Estados Unidos da América*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2016.

3. GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês. *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007. p. 33.

formação de professores de História. Essa lamentável ausência já foi alvo de vários trabalhos e é justificada, principalmente, por três motivos. O primeiro deles está associado ao fato de que a corporação de professores universitários – dominante constituidor do que chamamos “academia” – não se propõe a discutir a natureza do material didático adequado ao ensino básico.

O segundo motivo está relacionado ao fato da academia não refletir sobre as finalidades que extrapolam a transposição didática do ensino de História, isto é, não define ou discute, de forma satisfatória, temas como progressão do conhecimento, processos de aprendizagens e a relação do conteúdo conceitual com as demais mídias que circundam o mundo dos professores, dos alunos e da sociedade, a exemplo da música, cinema, programação televisiva, jogos eletrônicos, redes sociais e, de um modo geral, o vasto, dinâmico e inovador universo da *internet*.

Neste sentido, a corporação dos professores, nas oportunidades que experimentou, rendeu-se à tradição escolar e ao fenômeno conhecido como Mercado. A este respeito, a primeira avaliação dos livros didáticos no país, ocorrida em 1993, não apresentou modelo(s), mas, ao contrário, incorporou o esquema existente no Mercado já consagrado pela tradição escolar, por meio da adequação de critérios de avaliação⁴.

Além desses dois motivos, questões endógenas condicionam o distanciamento referido acima, constituindo o terceiro campo de motivos. Uma das dimensões destes é a tradição de que a própria corporação é alvo. Os profissionais resistem à incorporação da própria literatura produzida pela pesquisa de ponta na área do ensino de História. Resistem até mesmo às funções sociais do conhecimento histórico produzido por distintas teorias da História, produzidas nos séculos XIX, XX e XXI,

4. SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

como as de J. G. Droysen ([1858] 2009) e R. G. Collingwood ([1926] 1994) e J. Rüsen (2015)⁵.

Com raríssimas exceções, historiadores formadores de professores continuam a conceber o ensino de História como um canal de divulgação do conteúdo substantivo produzido por historiadores profissionais da ciência histórica, entendida, em geral, em suas razões autotélicas – com significados existentes somente para si, sem uma necessidade específica, exceto a de sua própria Torre de Marfim.

A própria formação de professores é marcada pelas aulas expositivas, transmissoras de conteúdo factual e por dificuldades para ultrapassar o modelo quadripartite, a visão linear, a ideia de que toda a “história da humanidade” deve ser objeto das disciplinas dos cursos de licenciatura⁶. Essas ideias-força continuam impedindo a discussão sobre os saberes específicos da escola, seleção de conteúdos e, principalmente, sobre os procedimentos científicos a serem adotados para a construção do saber que prevê sua constante revisão.

Com essa afirmativa, não estamos minimizando a força dos sujeitos e dos modos de pensar que os sustentam, mas, exatamente o inverso. Esclarecer estes profissionais – quanto ao seu poder de manutenção ou não de um modelo de produção de material didático e de concepção do ensino de História – é um passo necessário tanto à discussão de novos conteúdos substantivos quanto dos critérios de avaliação dos livros didáticos de História e de formação do próprio avaliador.

Uma das consequências do quadro acima se refere, sobretudo, à concentração de uns poucos avaliadores de livros didáticos nos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, ao menos até meados

5. Ver a respeito em: RÜSEN, Jörn. O que é a teoria da história? In: *Teoria da História - Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. p.31-36; em: COLLINGWOOD, Robin Georg. “Outlines of a Philosophy of History (1928)”. In: *The idea of History – Revised edition with lectures 1826-1828*. Oxford: Oxford University Press, 1994b. p.425-496; e em: DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de Teoria da História*. Petrópolis: Vozes, 1909.

6. OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na contemporaneidade. *Mouseion*. Canoas, n.19, dez. 2014, p.109-125.

da década passada. Não havia avaliadores formalmente preparados nas Universidades tampouco nas escolas da educação básica. A este respeito, ao menos até 2004, os profissionais que se revezaram nas avaliações estavam concentrados nos estados mencionados como pode ser verificado no exame da lista de avaliadores dos guias de livros didáticos do período⁷.

Portanto, participar das atividades do PNLD exigia e exige, simultaneamente, alta especialização em domínios históricos, conhecimento sobre a pesquisa na área do ensino de História e sobre a estrutura e funcionamento da educação básica. Em síntese, a experiência isolada como professor do ensino básico ou como pesquisador especializado em determinado objeto histórico não basta para exercer com eficácia as atividades de avaliador.

2. O cotidiano da avaliação

Quem se habilita a avaliar livros didáticos para o PNLD tem que se acostumar rapidamente à rotina dos processos seletivos. O tempo é exíguo. Em média, o profissional é obrigado a cumprir sua tarefa que envolve leitura e avaliação em quarenta dias. Isso significa também a leitura anotada de, aproximadamente, 50 páginas diárias que vai construindo uma memória recente sobre pontos positivos e/ou pontos problemáticos do livro em questão interferindo na avaliação do livro ou coleção seguinte. Não há tempo para “esquecer” o que já foi avaliado.

Contudo, não é só ler e tentar não esquecer. É ler gêneros textuais distintos: texto principal do livro, textos complementares dispostos em boxes, atividades, imagens, textos prescritivos do manual do professor, mais textos complementares de caráter acadêmico, textos tópicos de orientação pedagógica, legislação educacional, indicação bibliográfica, fílmica e sitografia. E, ainda, ler estes diferentes gêneros textuais indo e voltando a

7. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático 2004: História - Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

livros, teses, tratados de teoria histórica, tratados de pedagogia, dicionários históricos, de filosofia e de ciências sociais, dentre outras referências bibliográficas.

O procedimento de atribuir valor, por seu turno, é absoluto. Não é permitido ao avaliador fazer comparações com o título concorrente. Aliás, ele desconhece o título concorrente. A coleção e/ou o livro didático regional é avaliado quanto ao atendimento aos critérios do edital. Aqui, mais uma dificuldade para o avaliador acostumado, como todos nós, a ler, cotidianamente, mais de uma coleção ou mais de um livro sobre o mesmo tema para estabelecer um juízo. Ele tem, em frente, um exemplar de livro didático e, ao lado ou na memória, textos tópicos com listas de proibições que resguardam prescrições em termos de respeito aos princípios legais – a exemplo do respeito à liberdade e à diversidade – e dos parâmetros dos indicadores de qualidade científica com os critérios de correção e de coerência.

Essa situação gera alguns equívocos. É de certa forma comum avaliadores, em um primeiro contato com o trabalho, tenderem a aplicar à risca o edital, estando propensos a excluir todos os livros sob seu crivo. Em meio a esse processo, entra em ação o argumento ponderador do par oculto – profissional que examina a mesma obra sem conhecimento do parceiro e exerce a ação mediadora de coordenador adjunto. Definitiva, porém, é a ideia do próprio avaliador. Ele sempre volta ao princípio cunhado, em vários países, sobre a qualidade do livro didático de que não há livro perfeito. Perfeição é um ideal e ideal está na cabeça de cada profissional⁸. O que o avaliador possui é certa concordância em termos do significado de “erro”. É necessário, então, identificar e dimensionar o erro, quantificar e qualificar as “falhas pontuais”.

A outra tendência imediata do avaliador é empregar, ao máximo, o saber que domina em sua área de especialização, ou seja, o especialista

8. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana Lima (org.). *Para que(m) se avalie?* Livros Didáticos de História e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: Editora da UFRN, 2014

em História Antiga ou História da Cultura Afro-brasileira tende a ser muito mais focado e rigoroso nos trechos em que o livro didático trata da Grécia Clássica ou da África Moderna. Os mesmos agentes referidos intervêm para moderar essa tendência que praticamente se estingue na terceira ou na quarta experiência de avaliação. O próprio avaliador percebe o desequilíbrio de o seu primeiro parecer – detalhado e hiper crítico em um segmento do livro e praticamente omissos sobre as demais partes. Esse aprendizado, que tem muito de assistemático e individual, ajuda a minimizar um verdadeiro pavor entre os avaliadores: a responsabilidade pela exclusão de um livro do *Guia* do PNLD.

3. O significado da exclusão

A exclusão de um livro regional ou de uma coleção do catálogo do PNLD significa perda imediata de receita para as editoras e propaganda negativa do seu produto principalmente se ele já estava presente na versão anterior do PNLD. Livro excluído desencadeia a ampliação dos custos com uma nova obra. O autor tem que ajustá-la, o ilustrador refaz suas escolhas e o diagramador reorganiza os elementos gráficos. O ideal, na concepção do avaliador, seria a reescrita do texto. Contudo, o mais frequente – após cada demanda incluída no edital ou ressalva apontada na resenha do Guia ou os erros apontados no Parecer de Exclusão – é a simples inclusão de uma caixa ou um texto complementar e a substituição ou a alteração de uma imagem. Desta forma, os riscos de as mudanças implicarem na introdução ou na ampliação de problemas de coesão ou de coerência na obra analisada são de certa forma, reduzidos, atenuados e controlados.

A exclusão também significa perda de potencial propaganda positiva. O simples fato de uma coleção figurar como selecionada pelo MEC e disposta em catálogo oficial representa prestígio para a editora e a coleção, principalmente quando o alvo da empresa são os professores e estudantes das redes privadas de ensino. Aí está uma das facetas da relação ambígua das editoras com o Estado. Por um lado, elas reclamam

das prescrições dos editais e, por outro, usufruem tanto da venda direta quanto da imagem positiva difundida nos Guias.

Não obstante esses cuidados e preocupações, por vezes ambivalentes e ambíguos, os pareceres dos avaliadores excluem obras e coleções. Nestes casos, o que efetivamente excluiu livros didáticos – considerando os pareceres da última década – foi a identificação da presença de erros de informações, conceitos e/ou afirmativas que induziam ao desacerto em quantidade significativa. Em outros termos, isso significa que foram detectados problemas sob uma taxa que varia de quinze a vinte por cento de páginas em uma coleção. E, dentre estes problemas, preconceitos evidenciados em textos, imagens e/ou a indução de estereótipos e de juízos de valor em uma quantidade significativa.

Quaisquer dos tipos de problemas apontados no parágrafo anterior, quando flagrados solitariamente, não levavam à exclusão. A constatação deste tipo de problema suscitava imediata reclamação das editoras concorrentes. Elas conheciam o edital ao pé da letra, tinham acesso direto aos pareceres de exclusão e direito a impetrar recursos perante a justiça. Em relação às coleções e livros didáticos regionais de História, no entanto, nunca obtiveram êxito, mas foram contumazes na reclamação de que os avaliadores incorreram em subjetividades.

O evidente interesse dos editores em baixar seus custos os levou a defender a manutenção das versões dos livros e coleções submetidos aos editais do PNLD. Eventuais mudanças ou mesmo pequenas alterações no edital eram motivos para críticas e questionamentos. Na perspectiva das editoras, o objetivo primordial dos editais era o da certificação dos livros, ou seja, a emissão de um selo de aprovação válido por muitos anos. Estabelece-se assim, conforme os editais do MEC, um mínimo de três anos de validade das obras e das coleções tanto para aquisições públicas quanto para as vendas anuais relacionadas às escolas privadas.

Movidas por esses interesses, nos últimos seis anos, as editoras obtiveram grande vitória no sentido de instituírem o instrumento das

chamadas “falhas pontuais”. E, ao potencializarem esse argumento, o da falha pontual, enquanto classe de equívoco que não gera a exclusão, defenderam os seus interesses empresariais. O raciocínio dos editores, admitido pelo Estado, é o de que a obra é de boa qualidade, mas incorre em um erro ou omissão de informação. Neste sentido, no caso da identificação de problemas nas obras ou coletâneas apreciadas, eles argumentam que devem ser consideradas as falhas pontuais para as devidas correções para só então serem incorporadas ao Guia.

A invenção da “falha pontual” expressa mais uma vez a relação ambígua do Mercado com o Estado. Os editores, por um lado, reclamam das avaliações e rejeitam a exclusão dos seus produtos, todavia, defendem que as falhas pontuais identificadas em seus produtos não sejam objeto de exclusão e sim do número de revisões necessárias para atenderem os critérios estabelecidos pelos editais e pelo certame.

Assim, a equipe avaliadora, paga com recursos públicos, funcionaria como revisora a custo zero para as editoras. Em termos práticos, com a inclusão no processo avaliativo da aprovação condicional das coleções e/ou livros regionais, o Estado atende, de um lado, a uma demanda direta das editoras e, de outro, subsidia parte do processo de revisão dos produtos submetidos ao parecer dos avaliadores remunerados com recursos públicos.

4. Um inventário de erros dos livros de História Local

Neste texto, como alertado no primeiro tópico, detemo-nos ao mapeamento dos erros cometidos por autores e editores, segundo prescrições dos editais do PNLD. Dentro desta perspectiva, para um exame da relação do livro didático e das possibilidades de emprego dos seus recursos nas aulas de História local⁹, em particular, quanto à análise dos seus ele-

9. Ver a respeito: FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *A qualidade do livro didático de história no Brasil, na França e nos Estados Unidos da América*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2016; e em: LIMA, Marta Margarida de Andrade. História local nos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA,

mentos constituintes: projeto gráfico, conteúdos substantivos, estrutura frásica entre outros, é importante, também, analisar os indicadores de avaliação dos livros didáticos do PNLD.

Os mencionados indicadores seguem padrões utilizados na Espanha, Estados Unidos, França, México, Portugal, dentre outros países. Em paralelo a esse concerto extranacional, vivenciamos dois tipos de acomodação não necessariamente virtuosos. O primeiro, diz respeito à “cristalização de uma concepção de livro didático” que se expressa na padronização dos conteúdos substantivos e de um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas, impossibilitando a diferenciação entre títulos de uma mesma rubrica¹⁰. E o inventário que se segue leva em conta esses condicionantes.

A segunda, diz respeito aos indicadores de avaliação. Nesse caso, não é uma acomodação necessariamente não virtuosa já que pode possibilitar a identificação de tendências ao longo de duas décadas. A estrutura consolidada a respeito considera cinco elementos: o manual do professor, o componente curricular História, as questões relativas à aprendizagem e ao ensino de História, as questões relativas à formação para a cidadania e, por fim, o projeto gráfico.

A este respeito, a metodologia empregada envolveu a descrição dos indicadores de avaliação prescritos nos editais do PNLD. O processo de transformação desses indicadores nos descritores de avaliação estruturados em fichas abarcou desde as adaptações livres até a obrigatoriedade de indicação das chamadas “falhas pontuais”. Em seguida, as informações obtidas desses descritores alimentaram um banco de dados no Access.

Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (org.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 33-44.

10. FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *A qualidade do livro didático de história no Brasil, na França e nos Estados Unidos da América*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2016. p. 67-69

As informações obtidas, por sua vez, espelharam os principais indicadores de avaliação: configuração do manual do professor, pressupostos teórico-metodológicos relativos à História e à Pedagogia bem como ao seu desenvolvimento no livro do aluno, aspectos construtores de cidadania e qualidade do projeto gráfico e, por fim, os dados analisados permitiram empreender um “inventário” ou mapeamento dos “erros” cometidos por autores e editores de (34) livros didáticos de História Regional. Estes livros, considerados excluídos, foram identificados por quantidade nos seguintes processos avaliativos: PNLD 2007 (4), PNLD 2010 (24) e PNLD 2014 (6).

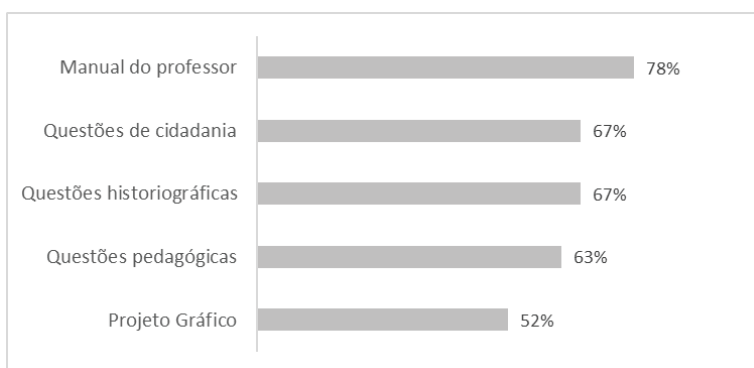


Figura 1 - Recorrências de exclusão dos livros didáticos de História Regional do PNLD (2007-2014) por macroindicadores.

Fonte: Arquivo do Memorial do PNLD (UFRN).

Graças à permanência dessa estrutura de indicadores foi possível chegar a conclusões como: 20% do total de livros excluídos apresentaram problemas em apenas um desses macroindicadores, ou seja, livros foram reprovados por serem insuficientes, de modo isolado, em termos de manual do professor, questões pedagógicas e de projeto gráfico. No outro extremo, um terço dos excluídos apresentou erros em todos os macroindicadores.

No total, o conjunto de livros didáticos inventariados, representado na Figura 1, revelou uma hierarquia de problemas que se inicia com o projeto gráfico – com menor número de ocorrências – e se encerra com

o manual do professor – com maior número de ocorrências de exclusão. Esse resultado indica, diferentemente do que se costuma pensar, que a exclusão de um livro didático de História, dificilmente, é deflagrada por problemas pontuais e isolados. Vejamos, agora, os principais motivos que levaram os avaliadores a excluïrem títulos de História Local, acompanhados de comentários relativos a cada macroindicador, seguindo a hierarquia inversa à mencionada acima.

Projeto gráfico

O grupo de indicadores do projeto gráfico foi o mais estável no período e por dois motivos nem sempre virtuosos. O primeiro tem relação com a própria experiência na produção dos livros didáticos do referido gênero. Durante muito tempo, o que chamamos de projeto gráfico resultou de experimentação assistemática, isto é, de saber-fazer, no interior de gráficas e editoras. Neste sentido, a “materialidade” do livro didático foi definida, principalmente, a partir das necessidades de minimização de custos, da usabilidade e das potencialidades estéticas. Assim, não é de todo improvável que os seus respectivos *designers*, dos livros e coleções de História Regional, venham tomando por empréstimo soluções bem-sucedidas, em termos de escolha dos professores, no que diz respeito às cores, fontes, formatação de textos e oferta de imagens, resultando em certa acomodação dos projetos.

O segundo motivo pouco abonador foi a insuficiência de formação do avaliador em termos de “alfabetismo visual”¹¹. Uma avaliação cientificamente controlada dos projetos gráficos dos livros didáticos de História exigiria a compreensão das categorias “diagramação”, “técnicas de composição”, “cores”, imagens” e “tipografia”. Além, é claro, da necessidade de contrastar a compreensão das mencionadas categorias às ideias de

11. MENEZES, Hermes Alves de. Matriz de análise para projetos gráficos de livros didáticos. In: FREITAS, Itamar (org.) *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão* (2006-2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p.123-136.

aprendizagem histórica comumente explicitada pelos autores de livros didáticos.

A soma da consolidação de soluções gráficas entre os *designers* – que avançaram em termos tecnológicos e estéticos – com a acomodação dos avaliadores explica, em parte, a reduzida abrangência dos erros em termos de projeto gráfico comparada à amplitude dos indicadores específicos de avaliação de projetos gráficos que podem chegar a mais de sessenta.

Assim, livros de História Regional foram excluídos por problemas facilmente resolvíveis na revisão final, como a ilegibilidade das imagens e mapas, excessivamente escuras ou claras ou excessivamente diminutas; a ausência de recursos gráficos, amplamente consolidados pela literatura educacional como instrumento de aprendizagem histórica como gráficos e tabelas; a ausência ou a insuficiência de informações tópicas e/ou cronológicas nas legendas de representações: fotográficas, pinturas e mapas; e a ausência de títulos, escalas e outras informações nos mapas: autoria, custódia, descrição básica da imagem, entre outras.

Além de erros primários tipo: impressão dos textos principais em outras cores que não a preta, numeração de página incorreta, erros de ortografia e gramática, omissão no glossário das palavras destacadas para esse fim, ausência de referências bibliográficas e sub-representação do conjunto da obra no seu respectivo sumário. Erros, ausências e falhas que deveriam ter diminuído ao longo do período de escrita e edição dos referidos livros e coletâneas.

Questões pedagógicas

O segundo fator de avaliação e de exclusão de livros didáticos de História reúne questões que designamos “pedagógicas” *stricto sensu*. Dizem respeito à explicitação e ao uso de princípios de aprendizagem, ensino, trabalho do estudante e avaliação. Nesse campo e no próximo a ser comentado, os avaliadores se sentiram mais à vontade, sobretudo, aqueles que estavam em sala de aula na escola básica ou como formadores

responsáveis por disciplinas que discutiam saberes teóricos e práticas de ensino.

As ausências de elementos prescritos pelos editais lideram os casos de exclusão. A primeira delas é a explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos – traduzíveis na definição das ideias de aprendizagem histórica da disciplina escolar “História” ou na tarefa e importância do ensino de História Local. Definições desse tipo orientam a própria avaliação de grande parte dos indicadores restantes, como a coerência entre o dito no manual do professor e o feito no livro do aluno. A ocorrência em contrário, ou seja, a sua falta deixa o livro, aprioristicamente, aberto às mais estapafúrdias interpretações. Estando presentes os pressupostos teórico-metodológicos, os casos mais comuns de exclusão se deram pela desatualização da bibliografia e, obviamente, das ideias sobre ensino e aprendizagem histórica.

Entretanto, esse não é um critério pacífico entre os avaliadores. Em geral, eles se apoiam na constatação de que o *boom* da pesquisa sobre ensino de História é evento datado da década de 1990. Neste recente contexto, bastante conhecido pelos profissionais de História, passaram a ser mais frequentes a produção e divulgação de teses e de títulos que representam melhoria ou inovação na área. A este respeito, antecedendo o mencionado marco no campo da História, é importante valorizar a produção de consensos e de avanços nas áreas da Pedagogia e da Psicologia a exemplo das teses de “desenvolvimento” e de “aprendizagem” defendidas por J. Piaget, S. Vygotsky e P. Freire. Autores, obras e teses que se colocaram em oposição ao uso integral de teses de autores unilateralmente comportamentalistas e/ou tecnicistas.

A insuficiente efetivação das propostas é outro importante fator de exclusão. Esse problema é perceptível, principalmente, na relação entre princípios e categorias-chave – história, aprendizagem dialógica, respeito aos conhecimentos prévios dos alunos – seleção dos textos principais e, ainda, entre a redação dos textos principais e as atividades destinadas aos estudantes.

Para o avaliador, é fácil flagrar essa desconexão e até a contradição. Neste sentido, a experiência crítica do docente permite perceber, por exemplo, que o responsável pela redação dos textos principais não foi, provavelmente, o mesmo que redigiu as atividades a eles relacionadas. Essas inconsistências ocorrem, sobretudo, quando esses títulos anunciam categorias de aprendizagem histórica corrente que enfatizam o desenvolvimento de habilidades de baixa complexidade como a identificação e a memorização de acontecimentos.

Essa mesma experiência, somada à informação atualizada sobre a pesquisa no ensino de História, permite também flagrar o injustificado emprego de seculares estratégias socráticas – método catequético ou atividades centradas em perguntas e respostas – em lugar do emprego alternado de gêneros textuais. O mesmo ocorre com o massivo uso de imagens – *cartoons*, representações fotográficas e pictóricas, com função estética ou reforçadora – em lugar de suporte para a crítica histórica, além da oferta de fatos históricos em disposição narrativa linear sem a devida problematização dos mesmos.

Outros problemas de menor relevância e de baixa ocorrência – mas que junto aos erros crassos transformaram-se em fatores de exclusão – foram: a insuficiente orientação para o estudante desenvolver atividades, a sugestão de atividades com linguagem de nível de complexidade incompatível à faixa etária destinada, a ausência de glossário, a inadequação de materiais sugeridos para as atividades que poderiam gerar risco à saúde do aluno e, por fim, o número excessivo de atividades comparado às dimensões dos textos principais.

Questões historiográficas

Como vimos nas questões pedagógicas, pesaram bastante as insuficiências em termos de pressupostos teórico-metodológicos. No indicador “questões historiográficas”, o problema ganha outra dimensão posto que o leque de opções conceituais, costumeiramente visto como estruturador do domínio histórico, a exemplo: processo, memória, fonte, espaço, local,

região entre outros, é bem mais restrito e muito mais conhecido pelos avaliadores. Assim, foi facilmente detectada a omissão desses conceitos ou das referências aos termos acompanhadas das respectivas definições. Não somente a omissão como também a falta de clareza e, principalmente, a contradição entre os conceitos e proposições apresentadas e os seus respectivos usos nos textos principais, complementares e nas atividades.

A desatualização em termos de literatura historiográfica é outro problema grave. Ela está no emprego de conceitos – como a ideia de ciclos econômicos – e o emprego de títulos. Considerando a matéria em exame da História Regional, os avaliadores, especificamente selecionados, têm domínio sobre a historiografia de seu respectivo estado de origem e facilmente detectam, por exemplo, o emprego de obras de síntese que privilegiam sequências político-administrativas da História Local já bastante criticadas pelos trabalhos de pós-graduação produzidos também regionalmente. Ainda mais grave é a omissão dessa literatura por parte dos autores e dos editores que se aventuram pela seara do regional e do local. A cerca deste aspecto, os avaliadores apontam títulos bastante econômicos que não estimulam os professores nem os orientam a buscar uma literatura especializada.

Em geral, o livro didático que não oferece literatura complementar ou que apresenta material em desuso incorre em problemas de enredamento, isto é, de complexidade, de embaralhamento e de lacuna. A este respeito dois são os extremos: o primeiro tipo de equívoco é entender a História Regional com existência em si mesma, isto é, desconectada de outras experiências que extrapolam as suas fronteiras territoriais e já incrustadas na memória dos professores, dos pais ou responsáveis pelos alunos, a exemplo dos acontecimentos da Independência do Brasil, da Proclamação da República e da Segunda Guerra Mundial.

Lembremos que o edital do PNLD não prescreve conteúdo substantivo, mas os avaliadores, que também são professores, têm a sua consciência histórica moldada por eventos desse tipo. A omissão de alguns deles, quando determinada passagem sobre o local assim o requer, desperta a

atenção do avaliador. O segundo extremo é a exposição da experiência local como integralmente submissa a processos de caráter político e/ou econômico da experiência do nacional. Essa omissão de traços diferenciadores do local e a ideia de que os centros de poder, como Salvador, Recife, São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, moldam todas as experiências locais são também atitudes condenadas pelos avaliadores.

Para além da forma de exposição, os avaliadores combatem a qualidade da seleção e da interpretação do conteúdo substantivo. Alguns títulos apresentaram a experiência regional de modo fragmentado, enfatizando o papel de grandes personagens da política e das artes. Outros fizeram o oposto, expondo as cores locais a partir de uma visão folclorizada – com todo o sentido pejorativo que carrega esse neologismo. Nestes casos, a vida dos habitantes e da localidade é destacada a partir do exótico e do curioso. Em outros termos, destacam-se manifestações, artefatos ou acontecimentos que encerram narrativas de interesse turístico, festivo e exótico.

Por fim, outros títulos, embora em número reduzido, conceberam a História local como programas típicos das extintas disciplinas de Estudos Sociais e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Essas versões, frequentemente, revelam uma face conservadora, ou seja, apresentando uma visão acrítica, catequista e, com certo civismo.

O quinto e último grupo de problemas que motivaram a exclusão foi também o mais gritante aos olhos dos avaliadores. Erros crassos que passaram incólumes à revisão das editoras. Referimo-nos aos erros factuais: datas, cronologias, nomes de personagens etc.; simplificações de causalidade; inversões de predicado, a exemplo da República como sistema e não como regime político; e as omissões de acontecimentos, processos e sujeitos expressivos para a região, a exemplo da ausência da experiência indígena em um livro sobre determinado estado do Norte do país ou do Cangaço em um estado do Nordeste. Também não foi incomum, infelizmente, a interpretação da história local a partir do significado naturalizante dos conceitos de “raça”, “cultura” e “espaço”.

Questões de cidadania

Por questões de cidadania, compreende-se uma série de indicadores que dão conta de princípios constitucionais como o valor da democracia e fatores inclusivos em termos de gênero, sexualidade e etnicidade. As prescrições são antigas principalmente sobre a experiência de indígenas, de afro-brasileiros e de africanos. No entanto, os erros crassos permaneceram. Eles foram em número bem menor, comparados aos problemas com os indicadores das questões historiográficas, por exemplo, mas, chamaram atenção a sua permanência, apesar de serem problemas de fácil identificação e correção. Destacam-se os mais recorrentes.

O primeiro deles é a omissão da experiência de indígenas e de negros como sujeitos individuais ou contingentes populacionais. A omissão parcial em termos de tempo é a mais comum. Dado que a historiografia convencionalmente segregou, ao menos até os anos 1980, os indígenas e os negros aos séculos XVI-XIX. Nessa perspectiva, muitos autores, por um lado, dão como resolvidos os conflitos por terra, trabalho e, por outro, representam as populações regionais como uma mistura socialmente homogênea. Assim, negros têm experiência limitada ao ano 1888 e povos indígenas estão dispersos em eventos datados dos primeiros três séculos do período colonial brasileiro. Sobre esses mesmos contingentes populacionais pesam também algumas abordagens preconceituosas, a exemplo do atrelamento das expressões “criminosos” e “salteadores” à experiência dos quilombolas, de negros escravizados e de povos indígenas. E ainda, a associação descontextualizada e generalizada dos “índios” à “antropofagia”.

Mais grave ainda foi a ausência de textos e atividades que deveriam contribuir para o combate ao preconceito e a prevenção da violência relacionadas ao tempo presente. Nesse sentido, o universo de sujeitos não contemplados se expande. Os problemas apresentados foram do desequilíbrio da representação étnica local à omissão de determinados contingentes no plano da escrita e da iconografia. Essa mesma representação, quando equilibrada, não demonstrou a preocupação de

apresentar a imagens de negros, indígenas, mulheres em situações positivas prescritas pela legislação em vigor. Os próprios dispositivos que cobrem os crimes de racismo e que estimulam o respeito à diversidade cultural, religiosa, étnica não foram explorados. A preocupação em dissuadir leitores de ações homofóbicas, enfim, reforça o pouco apreço de muitos livros didáticos em termos de orientações para a formação cidadã.

Manual do professor

O Manual do professor é, praticamente, um gênero textual dentro do gênero livro didático. Ele congrega elementos de todos os indicadores analisados até aqui. Nele estão reunidas, senão as maiores possibilidades, ao menos a constatação do maior número de ocorrências que levaram à exclusão de uma obra. Os problemas frequentes, portanto, foram os erros tipográficos, de impressão e de inadequação da linguagem à faixa etária; de ausência de quadros teórico-metodológicos à contradição desses pressupostos com o seu desenvolvimento no livro do aluno. Também foram flagrados casos de abordagens antididáticas, a exemplo, da cultura local como tradição naturalizada, sujeitos históricos como grandes personagens, anacronismos de falar em povos americanos antes da designação do território como América, erros conceituais quanto à equivalência e à complementaridade entre evolucionismo e criacionismo, e erros de interpretação quanto à ideia de que o Brasil “foi descoberto” pelos portugueses.

Dos elementos singulares ao gênero, é frequente a omissão e/ou a apresentação contraditória – entre o dito e o feito – dos conceitos orientadores da obra em termos de aprendizagem histórica, metodologia de ensino de História Local, justificativas, instrumentos e sugestões de avaliação da aprendizagem. Outra omissão bastante problemática é a representação do professor expressa pelos autores. Fato que associado às parcas tentativas de diálogo com esses profissionais agrava ainda mais o descaso com um dos principais destinatários deste gênero.

Desta forma, a começar pelas ausências que impediam o bom uso do material do aluno: ausência de orientações para o desenvolvimento das atividades, da proposição de atividades irrealizáveis, da ausência de textos complementares e/ou sugestões bibliográficas para a formação continuada do professor, o inventário de erros se encerra com o desprezo pelo papel do professor no processo efetivo de ensino-aprendizagem. Um problema constatado, sobretudo, nas tentativas de interação autor-leitor, plena de verbos no imperativo, linguagem excessivamente prescritiva, reduzida ou ausente de estímulos para a criação de alternativas adequadas a cada situação real e ao emprego de experiências com sujeitos e artefatos do local.

Conclusões

A avaliação pública e oficial de livros didáticos de História no Brasil segue, como afirmamos, padrões empregados em várias democracias consolidadas embora nenhuma delas alcance as dimensões do empreendimento nacional brasileiro. Nesse sentido, temos muito a ensinar. Não fazemos ideia, entretanto, se as ambiguidades do Estado e do Mercado são semelhantes e em benefício de quem tais políticas e flutuações atuam fora do Brasil.

Esse, certamente, é um problema que ninguém se propõe a resolver com a escrita de textos acadêmicos e com pareceres de avaliação de livros e coleções no campo do Ensino de História. Contudo, ao menos na condição de formadores de professores e mobilizadores de consciências na educação básica, há largo espaço a preencher no sentido de melhorar a qualidade do livro didático e da formação profissional, ou seja, de adequá-los às recentes demandas da maior parte da população brasileira.

Em síntese, esperamos que esse inventário de erros possa ter contribuído para essa tarefa, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os usos sociais e pragmáticos do conhecimento produzido por historiadores.

Entretanto, não obstante as dimensões e os desafios desta discussão, a exemplo da permeabilidade entre teorias da História, teorias

pedagógicas e prescrições legais quanto à valorização da democracia e da cidadania e, ainda, continuarmos denunciando, por um lado, o comodismo de alguns autores e editores e, por outro, o caráter predador de segmentos do mercado editorial, já teremos fornecido uma boa contribuição à melhoria da educação pública e para o repensar da sociedade brasileira.

Bibliografia

Fontes

BRASIL. Ministério da Educação. *Pareceres de exclusão dos livros didáticos de História Regional*. Memorial do PNLD. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007-2014). [Consulta franqueada ao público com o resguardo do sigilo sobre autoria, editoria e títulos].

Referências Bibliográficas

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. *Avaliação educacional e promoção escolar*. Curitiba: Ibpe; São Paulo: Unesp, 2009.

COLLINGWOOD, Robin Georg. “Outlines of a Philosophy of History (1928)”. In: *The idea of History – Revised edition with lectures 1826-1828*. Oxford: Oxford University Press, 1994b. p.425-496.

_____. Lectures on the Philosophy of History (1926). In: *The idea of History*. Oxford: Oxford University Press, 1994. p.359-425.

DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de Teoria da História*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Itamar (org.) *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão* (2006-2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

_____. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *A qualidade do livro didático de história no Brasil, na França e nos Estados Unidos da América*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2016.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês. *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007. p.19-33.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. História local nos livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (org.). *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p.33-44.

MENEZES, Hermeson Alves de. Matriz de análise para projetos gráficos de livros didáticos. In: FREITAS, Itamar (org.) *História regional para a escolarização básica no Brasil: o livro didático em questão* (2006-2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p.123-136.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na contemporaneidade. *Mouseion*. Canoas, n.19, dez. 2014, p.109-125.

_____. COSTA, Aryana Lima (org.). *Para que(m) se avalia?* Livros Didáticos de História e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: Editora da UFRN, 2014.

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

SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

O ENSINO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: A QUESTÃO DO PÓS-ABOLIÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS, LEGISLAÇÃO E CURRÍCULOS

Josimari Viturino Santos

Este texto tem por objetivo apresentar reflexões e desafios sobre a inserção de conteúdos da História Afro-brasileira, em particular, sobre a questão dos conhecimentos a respeito do Pós-Abolição no ambiente escolar. Frente a esse horizonte de discussão, este texto analisa pesquisas que versam sobre o ensino da História do Pós-Abolição na Educação Básica e no Ensino Superior. Em torno deste tema/objeto, os esforços desta pesquisa analisarão como os livros didáticos, legislação educacional e os currículos têm abordado a presente discussão.

A este respeito, em artigo publicado em 2017, Luís Cerri e Rubia Janz, apresentam dados de uma pesquisa realizada com 254 alunos do primeiro ano do ensino médio. Estes estudantes, pertencentes a quatro escolas das redes pública e particular, localizadas na cidade de Ponta Grossa, no Paraná, responderam a um formulário de coleta de dados com questões sobre o conhecimento da situação do ex-escravizados após a assinatura da Lei Áurea, publicada em 1888. Em outras palavras, no pós-abolição da escravidão.

A primeira destas questões, segundo os autores, trazia como enunciado a afirmação de que “após a abolição da escravidão, os negros foram inseridos na sociedade brasileira, passando a uma condição de igualdade

com os outros brasileiros”¹. Uma assertiva em evidente desacordo com o conhecimento historiográfico produzido e consolidado a respeito. Essa contradição é identificada pelos autores, para os quais,

está em contradição com os estudos historiográficos e acadêmicos atuais nos vários âmbitos das ciências humanas e sociais, assim como nos dados disponíveis sobre as condições de acesso a direitos, vida e trabalho da população negra; vale dizer, não corresponde ao estágio atual do conhecimento sobre o assunto².

O evidente desacordo da primeira afirmativa – do formulário de dados aplicados – com a produção historiográfica existente, por sua vez, gerou outras surpresas nos autores da pesquisa. Os dados obtidos, a partir das respostas dos estudantes participantes, revelou que 39,8% deles concordavam ou concordavam totalmente com a afirmativa formulada – de que os ex-escravos, no pós-abolição, foram integrados em igualdade condições à dinâmica da sociedade brasileira. Para Cerri e Janz, ainda que este percentual não indique uma maioria absoluta,

é um número bastante representativo e indica fortemente que esta parte dos sujeitos da amostra não está pautando seu conhecimento pelos estudos acadêmicos e dados produzidos por agências idôneas, mas por outro(s) tipo(s) de fonte. Em oposição a isso, 54.3% dos alunos discordaram ou discordaram totalmente da afirmação e apenas 5.9% não souberam opinar³.

1. CERRI, Luís Fernando; JANZ, Rubia Caroline. “Articulação entre passado e presente a partir da compreensão do 13 de maio e do 20 de novembro por estudantes”. In: *Diálogos*. Maringá, v. 21, n. 2, 2017, p. 101-102.

2. CERRI, Luís Fernando; JANZ, Rubia Caroline. Op. cit.

3. CERRI, Luís Fernando; JANZ, Rubia Caroline. Op. cit.

Não obstante ser esta uma pesquisa pontual, realizada em um estado da Região Sul – considerada percentualmente a região mais “branca” do país, em razão da significativa presença de imigrantes europeus e de seus descendentes – esses dados demonstram que apesar dos avanços historiográficos, percebe-se um desconhecimento por uma parte significativa dos estudantes entrevistados sobre a situação dos afrodescendentes após a abolição da escravatura. E, por associação, de desconhecimento das experiências, acontecimentos e processos de luta por igualdade de direitos e oportunidades seja no período imediato à pós-abolição seja no contexto de desigualdades étnico-sociais que perduram até os dias de hoje, no Brasil.

Associada a essa constatação de desconhecimento, a reflexão proposta nesse texto é a de questionar os avanços – tanto dos estudos quanto da divulgação – dos conhecimentos sobre a História Afro-Brasileira do Pós-Abolição. A este respeito, este questionamento justifica-se frente à averiguação da existência de ambientes escolares – como os descritos na pesquisa mencionada – que evidenciam o desconhecimento dos significados do tema do pós-abolição e de suas implicações para a cidadania e para o combate às desigualdades étnicas e sociais. Em outros termos, essa pesquisa indaga: por que existe essa distância entre o que é produzido no meio acadêmico sobre o tema em estudo e o que é apropriado nos ambientes escolares?

Dentro desta perspectiva, ao analisar as narrativas de cento e quarenta e um graduandos do último período do curso de História – da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – sobre as experiências, cotidiano e inserção política, social e econômica da população negra no período do Pós-Abolição, a pesquisadora Glau-
cia Murinelli, constatou que para os referidos concludentes, formados no contexto das primeiras décadas do século XXI, os conteúdos relacionados à:

abolição em 1888 não significou necessariamente uma melhoria nas condições de vida dos descendentes de escravos [...]. No trabalho ocorreu “a substituição pelo imigrante europeu” regada pelo “despreparo” e “autoexclusão” do próprio afrodescendente. Acontecimentos imersos ao “desamparo governamental e civil” e, além, do “preconceito”, embaçado nas “teorias raciais” e, ainda, “política do branqueamento”⁴.

Ainda segundo as pesquisas empreendidas por Murinelli, estes futuros professores de História, apesar de formados no contexto dos debates historiográficos das primeiras décadas do século XXI, expressaram no estudo realizado que baseavam seus conhecimentos sobre a História dos Afrodescendentes e do Pós-abolição em pesquisas e publicações das décadas de 1950 a 1970⁵. A este respeito é preciso fazer duas considerações. A primeira é que não se pode desqualificar os trabalhos produzidos por essa ou aquela geração de pesquisadores e intérpretes da história e da cultura brasileira. A produção historiográfica de cada época é um reflexo do contexto, dos debates e dos interesses de discussões que envolvem o instante da produção da obra e da biografia dos envolvidos.

A segunda consideração é que uma pesquisa pontual, realizada junto a concluintes do Curso de História, em instituições de ensino de um estado da região sul do Brasil, no caso o Paraná, exige cuidados quanto a possíveis generalizações e sugere a necessidade de desenvolvimento de estudos comparativos.

Verifica-se, portanto, a existência de certo descompasso entre a produção historiográfica e a História ensinada. Assim, em relação a esse campo de estudo, o mencionado descompasso ocorre mesmo frente ao crescente número de pesquisas que investigam a História Afro-Brasileira

4. MURRINELLI, Glaucia Ruivo. *Narrativas de Futuros Professores de História sobre os Afro-brasileiros no Contexto do Pós-Abolição: um estudo em meio a Lei federal 10.639/03*. Londrina: Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, 2012, p.110-111. (Dissertação de Mestrado).

5. MURRINELLI, Glaucia Ruivo. Op. cit., p. 111

do Pós-Abolição. Um conteúdo e período histórico que tem sido retratado, com certa frequência, nos livros didáticos de História, como serão verificados no corpo deste capítulo. Dentro desta discussão, a seguir serão apresentadas quatro pesquisas – desenvolvidas entre 2011 e 2016 – com análises de livros didáticos produzidos no período de 1990 até 2013.

O que dizem os livros didáticos e o PNLD

Essa análise inicia-se com a pesquisa desenvolvida por Mirian Ribeiro, publicada em 2011. Nesse estudo, o objetivo foi o de estudar as representações dos negros no período do pós-abolição apresentadas nos livros didáticos do ensino médio. Em torno desse propósito, a autora analisou as seguintes obras: *História Global e Geral* (1995, 2005), *Saber e Fazer História: Pré-História, Primeiras Civilizações e Antiguidade Clássica* (2002), de autoria de Gilberto Cotrim; *História da Civilização Ocidental: Geral e do Brasil* (1997), de Antônio Pedro; *História do Mundo Ocidental* (2005), de autoria de Antônio Pedro, de Lizânias de Souza e de Yone Carvalho; *Nova História Crítica da América* (1993), *Nova História Crítica do Brasil: 500 anos de História Mal Contada* (1993) e *Nova História Crítica* (2005), de Mário Schmidt. A respeito destas obras, autora afirma que:

temas centrais para a valorização dos negros continuam a ser abordados de forma estereotipada, sem uma reflexão crítica que permita ao aluno compreender que existem pontos de vista diferentes sobre uma mesma questão e que essas visões diferentes influem no cotidiano dessas pessoas, no passado e no presente⁶.

A partir do texto mencionado, podemos compreender como a autora analisa a ocorrência ou não de mudanças nas representações dos negros

6. RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. *Escravo, Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos* (1997-2012). Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2011, p. 119. (Dissertação Mestrado em História).

em obras produzidas entre a década de 1990 e nos anos 2000. A respeito disso é importante destacar que algumas dessas publicações foram elaboradas após a promulgação da Lei 10.639/03. Norma legal que incluiu no currículo da rede oficial de ensino a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, a pesquisadora concluiu “que o exposto por autores de livros didáticos a respeito do pós-abolição não apresenta uma redação que valorize o segmento negro da sociedade”⁷.

Outro pesquisador da História do Pós-Abolição no Livro Didático é Luciano Roza. Este autor, em estudo realizado para a sua Tese de Doutorado, defendida em 2014, analisou as abordagens da História Afro-brasileira no contexto do Pós-abolição enquanto conteúdos curriculares de Livros Didáticos produzidos após a publicação da Lei no 10.639/03.

Delimitado por este recorte de analisar a temática Afro-brasileira e do Pós-abolição, Roza discutiu cinco coleções: *História: Sociedade e Cidadania* (2006, 2009), de Alfredo Boulos; *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Dos primeiros seres humanos à queda do Império Romano*, *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano*, *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo*, *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Desafios do terceiro milênio* (2006), *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Dos primeiros seres humanos à queda do Império Romano*, *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa medieval à colonização do continente americano*, *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Séculos XVIII e XIX: as fundações do mundo contemporâneo*, *História. Das cavernas ao terceiro milênio: Desafios do terceiro milênio* (2009), de Patrícia Braick e Miriam Mota; *História: conceitos e procedimentos* (2006, 2009), de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo; *Projeto Araribá História* (2006, 2009), da Editora Moderna; *História em projetos. As primeiras culturas humanas – os primeiros impérios e as primeiras religiões monoteístas*, *História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros - do*

7. RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. Op. cit., p. 130

século XV ao XVIII; História em projetos. O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas ideias – do século XVII ao XIX, História em projetos. A encruzilhada dos mundos: concertos e desconcertos nos séculos XX e XXI (2006, 2009), de Maria da Conceição Carneiro de Oliveira, Carla Muicci Ferraresi e Andréa Paula dos Santos da Editora Ática. Acerca destas obras e coleções, autor afirma:

a análise empreendida, sobre a abordagem acerca de como História afro-brasileira no pós-abolição tem ocorrido nos livros didáticos de História, aponta para a superação do “lugar enclapsurado”, que associava e remetia a experiência afro-brasileira exclusivamente à condição do escravismo. É possível dizer que os limites que apontavam os poucos trabalhos que se dedicavam a investigar a relação entre o pós-abolição e a história escolar, ao analisarmos parte da produção didática em circulação posteriormente a Lei 10.639/03, nos parece que estão sendo superados⁸.

Nessa pesquisa, como podemos inferir ao analisarmos a citação acima, o autor já consegue identificar mudanças no tratamento que é dado à História Afro-Brasileira Pós-Abolição nos livros didáticos que foram produzidos após a promulgação da Lei 10.639/03. Frente a esta constatação, comparando esta pesquisa à anterior – na qual a autora havia verificado a manutenção de certos estereótipos – nos livros publicados em 2005 e analisados por esse pesquisador em 2006, percebemos que existe um cuidado por parte tanto dos autores quanto das editoras em relação a uma mudança de postura frente às demandas surgidas com a referida lei. Assim, Roza concluiu que:

a visibilidade dispensada ao protagonismo negro no período posterior ao fim da escravidão é perceptível, em graus diversos, em todas as

8. ROZA, Luciano Magela. *A História Afro Brasileira Pós Abolição em Livros Didáticos*. Belo Horizonte: Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014, p.233. (Tese de Doutorado).

coleções analisadas. Contudo, é importante ponderar acerca dos lugares na “ordem dos livros” reservados ao tema em questão. Neste sentido, notamos dois movimentos. Um é a abordagem do pós-emancipação imerso em unidades e capítulos que tratam de conjunturas políticas, sociais, culturais e econômicas da História nacional ou mundial de forma bastante ampla. À exceção de um capítulo presente em apenas uma coleção, não há capítulos ou unidades dedicados separadamente a História da África ou dos africanos no Brasil, em que o pós-abolição é abordado. Isso demonstra que se trata de um tema que tem sido abordado em associação a contextos históricos mais amplos. Outro aspecto a ser observado é que, a despeito da inclusão da história afro-brasileira no pós-emancipação, a organização curricular baseada em pressupostos etnocêntricos, para a chamada História Geral, e em parâmetros de uma narrativa nacional, para a História do Brasil, mesmo com inclusão de conteúdos do pós-abolição, não sofreu alterações⁹.

A próxima pesquisa a ser apresentada é a de Carolina Machado, realizada em 2016, a partir da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta pesquisa teve por objetivo analisar como a participação política, social e cultural dos negros na História do Brasil, do período Pós- Abolição vem sendo tratada nas aulas de História. A coleção escolhida pela autora para realizar a análise foi: *História - O mundo por um fio: do século XX ao século XXI*. Vol.3 (terceiro ano do Ensino Médio), de autoria de Jorge Ferreira, Georgina Santos, Ronaldo Vainfas e de Sheila de Castro Farias publicado pela editora Saraiva, 2ª edição, de 2013. A respeito dessa obra, Machado afirma que:

quando se trata da História afro-brasileira, o principal aspecto tratado ainda é a escravidão [...] O período pós-abolição não é sequer citado como conteúdo relevante tanto no Manual do Professor quanto no Guia

9. ROZA, Luciano Magela. Op. cit.

do PNLD. Contudo, ao se observar o conteúdo do livro nota-se algumas referências bem interessantes sobre a participação dos negros em nossa História ao longo do século XX. O que sem dúvida é um diferencial em relação a grande maioria das demais coleções presentes no Guia do PNLD, nas quais a única referência é a participação do marinheiro João Cândido na Revolta da Chibata¹⁰.

De maneira oposta ao que observamos nas duas pesquisas anteriores, a autora analisa uma obra de uma determinada coleção, todavia, faz-se necessário ressaltar que essa é a obra mais recente (2013) das que foram analisadas até agora e outro ponto que nos chamou atenção é que, de acordo com a pesquisadora, essa coleção figurou entre as mais escolhidas pelos professores da rede pública do Rio de Janeiro.

Contudo, como podemos constatar na citação a seguir, a pesquisa identificou que foi dado, na obra, um tratamento pontual à História Afro-Brasileira Pós -Abolição e observou-se a dificuldade dos autores em se desvincular da História da Escravidão, no entanto, a autora reconhece que o conteúdo apresentado pode ser visto como um avanço. Desse modo, Carolina Machado constatou que:

o conteúdo exposto [...] está longe de ser o ideal. Apresenta uma descrição bastante superficial, e fora do texto base (com exceção da Revolta da Chibata), em boxes como uma informação complementar e não como parte do conteúdo referente à História do Brasil nos diversos períodos abordados. O texto sobre o Dia da Consciência Negra se encontra em um capítulo referente à História da África. O texto base não possui qualquer conexão com a realidade brasileira, levando uma discussão importante em nossa sociedade a ser vista pelo leitor como algo

10. MACHADO, Carolina Viana. *O Pós-Abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016, p.51. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História).

aleatório e isolado dentro de um conteúdo referente à África do Sul. [...] No entanto, ao observar o panorama geral das produções didáticas no Brasil, estas pequenas referências representam um avanço¹¹.

A última pesquisa a ser analisada – também desenvolvida, em 2016, no âmbito de um Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – foi realizada por Lorraine Nazário. Essa autora buscou compreender as transformações ocorridas no currículo e, especialmente, nos livros didáticos de História a partir da incorporação da lei 10.639/03 no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ocorrido em 2011. A partir do referido ciclo de estudos, Nazário tece uma análise comparativa de duas coleções aprovadas no PNLD de 2011 e de 2014. E, nesse estudo comparativo, investiga a forma pela qual os negros são representados nos livros didáticos apreciados. Entorno desta proposta, a autora analisou os volumes dedicados ao 8º ano das seguintes coleções: “*Vontade de Saber História*” e “*Projeto Radix*”, ambas aprovadas nos Guias Didáticos do PNLD de 2011 e de 2014 e sobre os quais ela externou que:

A análise das obras de ambas as coleções demonstra alguns avanços na incorporação da Lei à produção didática de História. Ao ler atentamente os capítulos, percebem-se alterações, por vezes sutis, por outras mais nítidas, que apontam um caminho de transformações na narrativa para acolher as exigências de positividade e visibilidade. [...] Em linhas gerais, o estudo nos mostrou a dificuldade de incluir o negro na narrativa consagrada sobre a História do Brasil, especialmente quando o tema são as questões políticas. A narrativa clássica, que elenca partidos, interesses, estruturas de poder, não consegue, por óbvio, encaixar o negro em suas linhas, já que a existência da

11. MACHADO, Carolina Viana. Op. cit., p.54.

escravidão como estruturante das relações, impedia a participação negra nos meios decisórios¹².

Conforme foi especificado, a análise da autora detém-se às obras do oitavo ano do ensino fundamental. Nestes volumes, a pesquisadora escolheu como recorte temporal o início do Segundo Reinado, em 1840, e o encerrando com a Proclamação da República, em 1889. Merece destaque também, neste estudo, o fato de que as partes das obras analisadas e submetidas ao PNLD de 2014 foram utilizadas por estudantes de diversas escolas até 2016/2017.

Feitas essas primeiras considerações, o que chamou a atenção na análise da autora e será discutido na citação a seguir é que não foi encontrado, por exemplo, referências à participação dos afrodescendentes no movimento republicano, ou seja, não é visibilizada a participação dos negros no referido processo político. Nesse sentido, Nazário identificou

uma dificuldade grande em alterar os esquemas narrativos tradicionais e inserir o negro para além dos nichos de conteúdo (escravidão, processo de abolição...). A posição secundária do negro nas questões políticas e econômicas persiste, o que mostra o longo caminho a ser percorrido por autores e editores de livros didáticos¹³.

Pelo exposto, é de suma importância – para o desenvolvimento de uma educação antirracista e em favor de uma postura étnico-racial positiva – que se tenha como mote o respeito às diferenças, à diversidade e à inclusão cidadã. E, assim, tecer uma proposta de Educação e de Ensino de História que eleve a autoestima de estudantes negros/as. Neste

12. NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. *A Lei e os Livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03*. São Gonçalo: Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016, p. 62-63. (Dissertação de Mestrado em Ensino de História).

13. NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. Op. cit., p. 67.

sentido, é importante estimular o desenvolvimento de pesquisas – nas mais variadas áreas do conhecimento – para evidenciar o protagonismo negro em suas singularidades, sociabilidades, diferenças e temporalidades.

História Afro-Brasileira Pós-Abolição, legislação e currículo

Este tópico tem por objetivo analisar como a História Afro-Brasileira Pós -Abolição é retratada na legislação educacional e nos referenciais curriculares em âmbito nacional e local. Frente a este objetivo, o presente estudo analisará a Lei 10.639, publicada pelo Congresso Nacional no Diário Oficial da União (DOU) em 09/01/2003 – dispondo sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” – e a Lei nº 2251, publicada pela Câmara Municipal de Vereadores de Aracaju, no DOU, em 31/03/1995 – que dispõe sobre a inclusão no currículo escolar da rede municipal de Aracaju do ensino de 1º e 2º graus dos conteúdos programáticos relativos ao estudo dos negros e negras na formação sócio cultural e política brasileira.

No que diz respeito aos referenciais curriculares, serão objetos de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Da lei 2251/95 à lei 10.639/03

A lei 2251 foi sancionada em 31 de março de 1995, mesmo ano em que ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília. Após essa marcha, é apresentado ao governo brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial o qual, dentre outros temas, defendia a revisão de livros didáticos nos quais os negros fossem representados de forma estereotipada.

A iniciativa do município de Aracaju é uma das primeiras do Brasil a transformar em lei a obrigatoriedade do Ensino da História Afro-Brasileira. Além de se preocupar com os temas que deveriam ser ensinados, a lei prevê também a compra de materiais didáticos. A este respeito, o Art. 4º estabelece que “Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do município”¹⁴.

A mencionada lei municipal destaca também a necessidade da formação continuada dos professores – em conteúdos relacionados à cultura e à contribuição Afro-brasileira. Previsão legal estabelecida na norma citada, em seu:

Art. 5º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira¹⁵.

No que diz respeito ao Ensino da História Afro-Brasileira Pós-Abolição encontramos na referida lei a previsão legal estabelecida no Art.3º. No referido artigo, além do tema Pós-abolição, também é evidenciada a necessidade de discussão de temas como o tráfico escravagista, a condição do cativo, as rebeliões escravas, os quilombos, a condição social do negro, os movimentos políticos em favor da resistência negra, a herança e a produção cultural de origem afro-brasileira¹⁶.

Ainda sobre a mencionada lei, é importante ressaltar o estímulo ao uso da interdisciplinaridade na construção das propostas educacionais

14. ARACAJU. “Art. 4º”. In: *Lei nº 2251*, de 31 de março de 1995, p. 1

15. ARACAJU. “Art. 5º”. Op. cit.

16. ARACAJU. “Art. 3º”. Op. cit.

como se pode observar na redação do “Art. 6º: A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da Raça Negra a cada caso”¹⁷.

Já a Lei 10.639, publicada em 09 de janeiro de 2003, é o resultado das reivindicações de mais de vinte anos do movimento negro brasileiro. A sua existência deve ser vista como um importante passo no longo processo de implantação de uma educação antirracista. Com isso, ao compreendermos a lei como um marco, faz-se necessário analisar como o Ensino da História Afro-Brasileira Pós-Abolição é apresentado nessa norma.

Dito isso, partiremos para a análise do corpo da Lei 10.639/03. A este respeito, faz-se necessário ressaltar que as discussões mais amplas sobre os conteúdos que deverão constar nos currículos e projetos pedagógicos das escolas do Brasil estão presentes nas diretrizes curriculares, contudo, indícios sobre a História Afro-Brasileira Pós-Abolição podem ser encontrados no Art. 26-A, § 1º, da referida lei, de modo implícito referindo-se à participação dos negros na formação da sociedade brasileira, conforme estabelece a redação:

§1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.¹⁸.

O que chama atenção ao analisarmos esse parágrafo da Lei 10.639/03 é a ideia de se estudar o protagonismo dos afrodescendentes. Um protagonismo estabelecido por meio da luta dos negros – tanto no passado

17. ARACAJU. “Art. 6º”. Op. cit.

18. BRASIL. “Art. 26-A”. In: *Lei 10.639*. 9 de janeiro de 2003, p.1

quanto no presente – e pelo reconhecimento do papel deles enquanto construtores da nação brasileira.

Em síntese, ao compararmos as duas legislações é possível afirmar que a lei do Município de Aracaju, publicada em 1995, apesar de ser anterior à lei do Congresso Nacional, é mais completa em razão de abordar desde os conteúdos que deverão ser ensinados até a formação continuada dos professores. No que diz respeito ao Ensino da História Afro-Brasileira do Pós-Abolição, em ambas o protagonismo dos afrodescendentes é apresentado, de forma explícita na primeira lei e, implícita na segunda, como um dos temas que deverão ser abordados em sala de aula.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial¹⁹.

A avaliação de Martha Abreu e de Hebe Mattos, mencionada acima, destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais, sem dúvida, têm uma grande relevância para o processo de implantação da Lei 10.639/03. Em razão de elas terem sido constituídas e se constituírem enquanto um documento norteador. Desta forma, as discussões em torno da lei passam a ser mais efetivas e consistentes. É o que podemos observar na transcrição de seu artigo 2º.

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

Art., 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática²⁰.

No que se refere ao Ensino da História Afro-Brasileira do Pós-Abolição, encontramos indícios sobre como deverão ser elaboradas as propostas educacionais no Parecer CNE/CP 003/2004. Tal documento regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A este respeito, pode-se destacar que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas²¹.

Nesse sentido, discutido na citação anterior, é apresentado o principal objetivo do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, isto é, a

20. BRASIL. “Art. 2º”. In: *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2004, p.1

21. BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Op. cit., p. 11.

valorização da História e Cultura dos Afro-Brasileiros. Essa valorização, por sua vez, deverá ocorrer por meio de um ensino que articule o passado e o presente. Desta forma, não se deve deixar de lado o passado escravista, mas, entendê-lo como um processo que faz parte da história dos afrodescendentes do e no Brasil.

Contudo, para além desse passado, existe um presente de lutas e conquistas que poderão trazer “novos capítulos” para essa história. Com relação aos conteúdos sobre a História Afro-Brasileira Pós-Abolição, pode-se destacar que:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade²².

Destaca-se nessa citação o diálogo entre passado – das experiências quilombolas e outras experiências de resistência – e presente – tecido pelo movimento negro e outros movimentos da sociedade civil. Neste sentido, articulado ao Ensino da História Afro-Brasileira, merece destaque a importância da História Local no processo de ensino e de aprendizagem do ambiente escolar e dos debates para o exercício da cidadania. E, nesta perspectiva, tem-se também um estímulo e ambiente favorável para a valorização de personalidades negras, a exemplo de

Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia

22. BRASIL. Op. cit., p. 12

Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros²³.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento de projetos, pesquisas, atividades sobre personalidades afrodescendentes que se destacaram em diversos espaços sociais do nosso país pode estimular a construção das identidades culturais e do sentimento de cidadania que resgate, valorize e respeite a diversidade social, étnica, cultural e histórica da sociedade brasileira, em particular, a partir do Ensino da História Afro-Brasileira.

Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe

O referencial curricular da rede estadual de ensino de Sergipe, instituído pela Portaria do Governo de Sergipe, nº 3364, de 13 de junho de 2012, foi organizado pela equipe de técnicos da Secretaria de Educação e por professores colaboradores que trabalham nas escolas da rede. Este documento está estruturado da seguinte maneira: apresentação, introdução, reflexões sobre metodologia de ensino, reflexões sobre avaliação, interdisciplinaridade e transversalidade, apresentando o Ensino Fundamental de Nove Anos, referência bibliográfica, glossário da legislação, referencial básico dos componentes curriculares e organizado por áreas: Linguagens códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias, Ensino religioso, Ética e cidadania e anos (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

De acordo com esse documento, o objetivo da disciplina História é o “desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à compreensão das diversas identidades constituintes e formadoras da identidade

23. Op. cit., p. 13.

nacional”²⁴. E no campo de estudo desta disciplina quanto à abordagem sobre a História Afro-Brasileira Pós-Abolição, apesar de ter sido elaborado quase dez anos após a promulgação da lei 10.639/03, poucos são indícios encontrados. Em nossa análise, as referências a respeito dessa discussão estavam dispostas em conteúdos e em discussões de competências gerais.

Quanto aos conteúdos, foram encontradas referências à História Afro-Brasileira Pós-Abolição na proposta curricular do nono ano do ensino fundamental com a sugestão dos seguintes temas: Movimento negro, cultura afro-brasileira²⁵ e Teatro Experimental Negro (TEN)²⁶.

No que se refere às competências no Ensino Fundamental, dentre as que podem ser relacionadas à temática, destaca-se a necessidade de valorização da condição humana e da diversidade étnica, cultural, humana de diferentes povos e nações. Nesta perspectiva, ganha importância a localização e a valorização de “experiências acumuladas pelas mais diversas culturas e os fundamentos para uma ética humanista que possibilite um relacionamento solidário entre os homens e as nações”²⁷.

Já no que se refere às competências para o Ensino Médio, destaca-se a busca de competências que possam reconhecer o sentimento de identidade dos indivíduos e dos grupos aos quais ele pertence. Neste processo de ensino e de aprendizagem, competências como compreender, valorizar e respeitar a diversidade “étnicas, sexuais e religiosas de gerações e de classes como manifestações culturais próprias e, por vezes conflitantes”²⁸, é de fundamental importância, em particular, para reconhecer “os diferentes agentes sociais e os contextos envolvidos na produção do conhecimento histórico”²⁹.

24. SERGIPE. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe*. Aracaju: Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. 2011, p. 229-230.

25. SERGIPE. Op. cit., p. 237-238.

26. SERGIPE. *Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe*. Op. cit., p. 239-240.

27. SERGIPE. Op. cit., p. 231-238.

28. SERGIPE. Op. cit., p. 241-250.

29. Op. cit., p. 241-250.

Desse modo, nas competências gerais, o desenvolvimento da temática Pós-Abolição é apresentado de forma indireta por meio de questões como, por exemplo, o respeito à diversidade étnica e o conhecimento sobre diversas culturas, dentre outros. Sendo assim, concluímos que a abordagem da História Afro-Brasileira Pós Abolição no Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe é superficial, implícita e ocorre nas entrelinhas.

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica³⁰. Este documento só foi homologado após muitas discussões e polêmicas, em dezembro de 2017. Nele, isto é, na BNCC, as discussões sobre o Ensino de História são estabelecidas observando os objetivos de estimular os indivíduos a reconhecerem, valorizarem a época, o lugar e o contexto em que vivem e se relacionam socialmente e culturalmente. E, dessa forma, perceberem a “grande diversidade de sujeitos e histórias [que os rodeia e os] estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania³¹.”

No que diz respeito à abordagem sobre o Ensino da História Afro-Brasileira, na Base Nacional Comum Curricular, em pesquisa realizada no ano de 2016, Raimundo Pessoa constatou que nas primeiras versões da BNCC, a História e Cultura Afro-brasileira tiveram versões diferentes e de

qualquer perspectiva que avalie, estão muito longe de refletir a presença do homem africano nas terras brasileiras desde os primeiros tempos da época colonial. Mais lastimável é que a 2ª versão reduziu ainda mais

30. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ Secretária de Ensino Fundamental, 2017, p. 7.

31. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Op. cit., p. 398.

a narrativa da contribuição negra para a formação do Brasil. Essa negação ou ausência da história e cultura negra na compreensão histórica do Brasil fomenta e legitima a existência de brasis que não se reconciliam. Além disso, essas versões da BNCC pouco consideram as contribuições da historiografia dessa temática³².

Já na versão atual da BNCC, encontramos algumas menções ao Ensino da História Afro-Brasileira, como por exemplo, na defesa da inclusão de temas previstos na legislação. Neste sentido,

a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber³³.

Além disso, a contribuição dos africanos e de seus descendentes para a História do Brasil é mais problematizada. Em particular, enquanto cultura, enquanto “Outro”. Desta forma, tanto a compreensão dos africanos, dos afro-brasileiros quanto dos indígenas parece ser mais evidenciada. E as contribuições e significados de suas histórias e culturas são, de alguma forma, ainda que não ideal, diferenciados da contribuição da

32. PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. “O conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira existente na Base Nacional Comum Curricular”. In: *Anais do Congresso Internacional de História*. Jataí, Gois, 2016, p. 9. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477880238_ARQUIVO_Anaistextocompleto2doc.pdf. Acesso em 30/06/2018.

33. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Op. cit., p. 399.

colonização europeia³⁴. No que diz respeito à História Afro-Brasileira Pós-Abolição, encontramos referências nos procedimentos básicos. Neste caso,

a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei no 10.639/2003 e Lei no 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX³⁵.

A este respeito, também foram encontradas referências nas unidades temáticas do nono ano, acerca da contribuição dos afro-brasileiros no contexto do Pós-abolição³⁶. E, ainda, nas habilidades das seguintes unidades temáticas: a EF09HI03, referente à identificação dos mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados; na EF09HI04, que trata da importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil; e na EF09HI07, que aborda a capacidade de identificar e de explicar as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964) e, por conseguinte, das populações afrodescendentes³⁷.

E, por fim, encontramos referências sobre o Ensino de História Afro-brasileiro no Pós-abolição nas unidades temáticas: “Modernização, Ditadura Civil e Redemocratização: O Brasil após 1946 - Objetos de Conhecimento: as questões indígena e negra e a ditadura”; “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros,

34. BRASIL. Op. cit., p. 399.

35. BRASIL. Op. cit., p. 414-415.

36. Op. cit., p. 426.

37. Op. cit., p. 427.

jovens etc.)”³⁸. Já as habilidades da unidade temática que versam sobre o Pós-Abolição são as seguintes:

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas³⁹.

Assim sendo, podemos concluir que a despeito dos conteúdos da BNCC sobre a História do Pós-Abolição, eles estão restritos ao nono ano do ensino fundamental. Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular está adequada aos princípios defendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nas “Diretrizes Curriculares” e na BNCC, apesar dos registros evidenciados, não há mudanças na perspectiva etnocêntrica, no foco da herança colonial e cultural europeia e do Ocidente Cristão. Mas, por sua vez, permite às escolas

incluir no contexto dos estudos e atividades que proporcionam diariamente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art.26a, acrescentado à Lei 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se

38. Op. cit., p. 428.

39. Op. cit., p. 429.

repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas⁴⁰.

Considerações finais

Desta forma, é preciso reconhecer que ajustes sempre serão necessários quando se tem uma proposta cuja pretensão é abranger um país continental como o Brasil. Esses ajustes deverão ser feitos em cada Estado, Município e Escola para adequar os conteúdos do Ensino de História Afro-brasileira Pós-abolição a especificidades da realidade da história e da cultura local. No entanto, ao elaborarmos as propostas curriculares, projetos pedagógicos e atividades, não podemos esquecer os preceitos na legislação discutida, nas propostas curriculares examinadas e nos significados e importância legada pela cultura e História Africana e Afro-brasileira.

Em suma, com base no que foi apresentado ao longo do texto, podemos concluir que apesar dos avanços, principalmente, no que diz respeito à elaboração e difusão de pesquisas no âmbito acadêmico, os desafios para a inserção dos conteúdos sobre a História Afro-brasileira Pós-abolição no ambiente escolar são vários. E, esses desafios perpassam a formação inicial e continuada dos professores, o comprometimento de editoras e autores de livros didáticos em proporcionar uma abordagem mais ampla dos conteúdos sobre essa temática e, por fim, a adequação dos referenciais curriculares às demandas existentes, sobretudo, a partir da promulgação da Lei 10.639/03.

Referências Bibliográficas

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

40. BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Op. cit., p. 17

ARACAJU. *Lei nº 2251*, de 31 de março de 1995.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. c 2004.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2017.

CERRI, Luís Fernando; JANZ, Rubia Caroline. “Articulação entre passado e presente a partir da compreensão do 13 de maio e do 20 de novembro por estudantes”. In: *Diálogos*. Maringá, v.21, n.2, 2017, p. 99-112.

MACHADO, Carolina Viana. *O Pós-Abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História)

MURRINELLI, Glaucia Ruivo. *Narrativas de Futuros Professores de História sobre os Afrobrasileiros no Contexto do Pós -Abolição: um estudo em meio a Lei federal 10.639/03*. Londrina: Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina, 2012. (Dissertação de Mestrado em História Social)

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. *A Lei e os Livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03*. São Gonçalo: Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. (Dissertação de Mestrado em Ensino de História).

PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. “O conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira existente na Base Nacional Comum Curricular”. In: *Anais do Congresso Internacional de História*. Jataí, Goiás, 2016, p. 9. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477880238_ARQUIVO_Anaistextocompleto2doc.pdf . Acesso em 30/06/2018.

RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. *Escravo, Africano, Negro e Afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2011. (Dissertação de Mestrado em História).

ROZA, Luciano Magela *A História Afro Brasileira Pós Abolição em Livros Didáticos*. Belo Horizonte: Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. (Tese de Doutorado).

SERGIPE. *Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino de Sergipe*. Aracaju: Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, 2011.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM LIVROS DE LEITURA: CIVILIZAR, REGENERAR E PROSPERAR

Elizabeth de Souza Oliveira

O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas
(BOLSONARO, 01/01/2019).

Esta epígrafe, do discurso proferido no momento da posse do atual Presidente da República, é significativa para compreensão do atual momento político da sociedade brasileira. Um momento envolvido por um governo que emergiu a partir do diálogo arquitetado entre as perspectivas do conservadorismo de extrema direita, do autoritarismo e do populismo. Diante do retorno e do encontro destas perspectivas, presenciamos os impactos que elas causam na sociedade, especificamente elucidando quanto à organização da educação brasileira.

O impacto na educação brasileira que aqui pontuamos centra-se no ensino de História. A este respeito nos perguntamos: por que a prática do revisionismo histórico? O que podemos dizer sobre a revisão da condição do historiador como profissional? O que dizer acerca dos negacionismos, da manipulação e da distorção de fatos históricos que foram trabalhados por historiadores a partir de métodos científicos?

Em uma busca sobre essas temáticas, encontramos notícias sobre o movimento político em prol da “Escola sem Partido” que obteve apoio do Governo Bolsonaro, inclusive foi parte constituinte da campanha presidencial, ao passo que vemos ações ligadas ao Ministério da Educação

que buscam exibir séries e documentários sobre a História do Brasil a partir de uma perspectiva ideológica conservadora e de direita (SALDAÑA, 2019). Isto não seria a prática do autoritarismo vinculada pelos ideais do governo vigente?

A este respeito, em recente ensaio produzido por Lilia Schwarcz, *Quando acaba o século XX*, o negacionismo é posto em pauta e é entendido como um “fenômeno recorrente na história”, assim, em um período de luta contra o Covid-19, sob governo “autoritário e populista”, o discurso negacionista seja do próprio passado – pois o negar “significa também não aprender com ele erros e acertos” – seja acerca do vírus – que se expressa em números cada vez maiores em relação às suas vítimas, que, como é evidente nas palavras da autora a partir de dados disponibilizados, são predominantemente da população negra e se faz presente. (SCHWARCZ, 2020).

Assim, ainda vemos no período em que vivemos – sob um governo com iniciativas de extrema direita que alude e aplaude ditadores – o veto presidencial ao projeto de lei que regulamenta a atividade profissional do historiador, veto 10/2020, rejeitado pelo Congresso Nacional em 12 de agosto de 2020. Neste sentido, o historiador, assim como o próprio conteúdo histórico, vem sofrendo ataques que se esforçam para o apagamento, a minimização do genocídio de índios, negros e de grupos vulneráveis bem como é visto o uso de justificativas de pretensa legitimidade do Golpe Civil-militar de 1964. Diante destes usos e abusos, faz-se necessário indagar: quanto do conteúdo histórico é um instrumento de afirmação político-ideológica?

Elencamos essas perguntas para que possamos perceber o propósito que vem sendo dado à História na afirmação de uma narrativa que enaltece governos. E esse direcionamento não é exclusivo do tempo presente. Ao longo do tempo, o ensino de História teve suas finalidades moldadas pelas ideologias que se faziam vigentes.

Dessa forma, assim como vemos o arquitetar de mudanças no ensino de História – sobretudo após os debates travados para sedimentações

de leis, princípios e objetivos atinentes aos direitos humanos, sociais e individuais, a exemplo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para que sejam incluídas no ensino a História das Culturas Africana/afro-brasileira e a Indígena na educação básica – anteriormente, especificamente na segunda metade do século XIX, podemos observar o emergir de um ensino que se tornou importante para a formação do homem para a nação, na construção de uma identidade que atendesse, portanto, as expectativas ideológicas de um governo republicano imerso em ideias liberais em prol da modernização, civilização e progresso, como veremos adiante.

Para tanto, em nossas próximas linhas, objetivaremos versar sobre o ensino de História na última década do século XIX e a sua difusão em livros de leitura na formação do cidadão, que, por sua vez, visava principalmente atender a emergente sociedade republicana. Uma sociedade imersa em valores liberais, pensados para civilizar e regenerar o povo em busca do progresso do Estado. A explanação que engendraremos deriva das leituras realizadas para a pesquisa de Mestrado que, em linhas gerais, teve como cerne o debate sobre a formação do homem republicano a partir dos valores que foram alicerçados em livros de leitura. Para isso, dispomos da fonte *Cousas Brasileiras*, livro produzido pelo educador Romão Puiggari, em 1896.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que o ensino de História tem sido empregado, ou se tem pretendido empregar, como ferramenta político-ideológica do contexto em que se insere. De acordo com Bitencourt, assim como a escola, “fornecedora de conteúdos de instrução”, tem seus objetivos que conversam com o contexto social, econômico, político, etc., os conteúdos, a exemplo da História, possuem finalidades que se articulam com as exigências sociais e culturais e por esse motivo sempre estão mudando (2008a, p. 42).

Assim, dividiremos nossa discussão em quatro tópicos centrais. A partir de conceituações decoloniais, o primeiro tópico tratará da proposta de programas paulistas de ensino da última década do século XIX,

como exemplo do que se esperava do ensino de História para a construção da sociedade republicana. Após esse primeiro passo, abordaremos o que consideramos por livro de leitura a partir de Batista (2009), Galvão (2009) e Bittencourt (2008b). Diante desta conceituação, versaremos sobre as formas e funções que o livro de leitura assumiu, para que, ao fim, entendamos como o ensino de História em livros de leitura cumpriam importantes funções na formação do homem republicano, principalmente pela visão do educador paraense José Veríssimo (1906).

Ensino de História para civilizar

O ensino de História, no Brasil, ao final do século XIX, foi percebido como conhecimento importante para os programas de ensino das escolas brasileiras. Essa importância, segundo Bittencourt (2008a), foi alargada com a entrada da década de 1870, período marcado pelos intelectuais da “Geração 1870”. Sobre isso, Monarcha assinala essa geração como um grupo de intelectuais que incorporou ideias ou “formulações acadêmicas” que abarcam o “‘darwinismo’, ‘positivismo’, ‘spencerismo’, ‘liberalismo’”, que por eles sofreram reinterpretações e, assim, traduziu-se em “teorias societárias” (2015, p. 107).

Com esse mesmo grupo se iniciam as sucessivas comparações do Brasil com países europeus e os Estados Unidos. Essas comparações, segundo o autor, “assenta[m] a recolha de modelos e experiências dos sistemas nacionais de educação próprios das nações liberais” (MONARCHA, 2015, p. 107). Nesse intervalo de tempo, a concepção das funções do ensino de História compreendeu tanto a transmissão de conteúdos nacionais para civilizar como também um “instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’” (BITTENCOURT, 2008a, p. 60).

Com o despontar da República, tornou-se necessário o apagamento de um passado monárquico em prol da criação de fatos, da exaltação de heróis, de festas cívicas e símbolos nacionais – a exemplo, do 07 de setembro, comemorando/simbolizando a Independência do Brasil, do 21 de abril, alusivo ao patriotismo de Tiradentes contra o Antigo Sistema

Colonial, discussões aprofundadas na obra *Tradições nacionais e o ritual das festas cívicas*, de Circe Bittencourt (2009).

Símbolos, datas, comemorações de uma “tradição inventada”. Segundo Eric Hobsbawm, as tradições inventadas fazem parte de um conjunto de práticas, normas e regulamentos que, de forma tácita ou aberta, estabelecem uma “natureza ritual ou simbólica, [que] visa inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (2018, p. 8). Estas invenções, por sua vez, comumente ocorrem em governos que dialogam com ideologias nacionalistas, em particular, a partir do século XIX.

Estas tradições, fortemente associadas à emergência do nacionalismo do século XIX, também interagiram com as ideias de progresso e de desenvolvimento. Pensamento relacionado à construção de uma civilização do cidadão e da sociedade para obter o controle e a manutenção da hierarquia social, considerando a premissa de que um país se reorganizava perante as novas exigências de uma economia-mundo capitalista. Segundo Wallerstein (2004), a definição de uma economia-mundo perpassava a compreensão de uma “larga zona geográfica” que se caracteriza pela divisão de trabalho e troca interna de bens, funcionando por meio da presença de estados que estão envolvidos em um sistema interestatal, que, além disso, abrange uma gama de culturas. Diante dessa definição, em uma economia-mundo não haveria espaço para homogeneidade política nem cultural.

Essa perspectiva civilizacional estaria, portanto, imersa em ideologias liberais disseminadas junto à ideia de uma modernidade capitalista, cultural e europeia. Esta modernidade – lado ilusório e contraponto da colonialidade – apresentou-se, portanto, como salvação, progresso, civilização, desenvolvimento, enquanto que por trás havia a manutenção de esquemas que visavam principalmente à subalternização dos povos, como por exemplo, a disseminação do racismo científico (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2006; 2018).

A modernidade, portanto, esconde o lado obscuro do sistema-mundo moderno capitalista, a colonialidade. Para Mignolo, a modernidade tem características de um “*monstruo de tres cabezas*”, mas que destas três cabeças só exhibe a “*retórica de salvación y progreso*” (2006, p. 86).

O racismo científico foi uma das engenharias sociais que emergiram no século XIX. Segundo Schwarcz, esta discussão, ao ser pautada no campo das teorias sociais, foi definida como “modelos evolucionistas e em especial social-darwinistas”, assim, o racismo científico foi uma das formas encontradas pela elite para combater as desigualdades raciais, ao vislumbrar um futuro com maior homogeneidade na raça, ou seja, essa engenharia social abriu portas para o aumento de discursos em prol do branqueamento racial (SCHWARCZ, 2012, p. 41).

Diante desse cenário, o projeto de controle e ordem social, como nomeia Souza (2008), preconizado pela elite republicana diante dos seus interesses, entendia que a escola seria o lugar indispensável para formar cidadãos civilizados, auxiliando na criação de uma nação, de uma unidade e de identidade social, uma vez que o Estado já havia sido estabelecido. Para isso, além de a escola ser tida como o meio para tornar esse objetivo possível, a História mostrou-se fundamental nessa empreitada. Assim, a formação da História com esse preceito se fez em meio a “disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil” (NADAI, 2009, p. 28).

Em seus estudos, Nadai (2009) delineia ainda que a História seria fundamental para formar uma identidade comum. Nesse sentido, com a intenção de construir uma pretensa hegemonia brasileira, a História que deveria contemplar os componentes da sociedade brasileira tinha que se mostrar “harmônica e não conflituosa” perante a variedade étnica existente no Brasil. O negro e o indígena, segundo a autora, foram visualizados como colaboradores de uma nação “conduzida pelo branco português/europeu e cristão”. Essa visão norteou os programas, como veremos adiante, e também os materiais de ensino (NADAI, 2009, p. 29).

Nessa perspectiva, o educador paraense José Veríssimo (1906), em *A Educação Nacional*, já se atentava quanto à importância de ensinar

História ao alunado. Para ele, em meio a denúncias sobre a não atenção à História Pátria, a História deveria ser fundamentada na história do país com a finalidade de conduzir os estudantes ao amor à pátria, alegando, principalmente, que seria importante para civilizar e assim corrigir os vícios e defeitos propagados pelos naturais da terra.

Veríssimo (1906), ao seu modo, expõe ainda que a História Pátria existia somente nos programas de ensino, pois, na prática, ela não era bem sucedida desaprovando, além dos livros didáticos, a própria disposição das leis brasileiras em relação ao ensino, a exemplo dos próprios programas de ensino. Como pode observar, Veríssimo considera como “[...] de-feituosissimo systema da instrucção publica do Brazil, a historia patria foi não só descurada, mas póde-se dizer não existe, sinão nos programas, si programmas se póde chamar a esses simples rôes de materias que são um artigo das nossas leis de ensino” (1906, p. 127).

Na acepção de Bittencourt (2008a), esses programas de ensino criticados por Veríssimo, assim como os produzidos posteriormente, foram construídos numa iniciativa de “sedimentar uma identidade nacional”, ou seja, os programas são revérbero do projeto republicano de civilizar o povo brasileiro para manter a ordem social. Desse modo, a formação de uma identidade nacional se fez proeminente com o alvorecer da República a partir do retorno da questão nacional. A este respeito, como Fonseca (2003) nos informa, do “século XIX até a década de 30 do século XX essas elites [políticas e intelectuais] colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação” (2003, p. 46).

O ensino de História, analisado por Fonseca (2003, p. 49-50), não teve muitas modificações em suas finalidades educacionais na passagem do Império à República, mantendo-se, portanto, com sua característica de formar moral e civicamente os jovens. Consoante a essa perspectiva, Nadai (2009) assinala ainda que a História foi entendida como uma disciplina importante na continuidade da “obra de organização brasileira” (2009, p. 30).

Em via disso, selecionamos dois decretos que nos permitem visualizar as atribuições dadas à disciplina História para o ensino primário preliminar paulista. São eles: Decreto n. 144-B, de 30 de dezembro de 1892 e o Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894. Tais decretos foram, conforme Souza (2008), estabelecidos para unir e solidificar a lei que regulamenta a instrução pública do Estado paulista – Lei n. 88 de novembro de 1892. Marcílio, por sua vez, aponta que a reforma da instrução pública no Estado paulista foi estabelecida por essa lei e os moldes determinados perpassam toda a Primeira República. Nas palavras do autor citado anteriormente (2005, p. 138-139):

A estrutura administrativa da Instrução Pública foi reformulada pela Lei 88, de 8 de novembro de 1892, que criou a Secretaria Geral de Instrução Pública, órgão de registro burocrático, subordinado ao Diretor-Geral da Instrução Pública. A gestão pública da educação começava a adquirir alguma sistematização. Passou a conter três seções. A primeira encarregava-se dos serviços das escolas preliminares e complementares; a segunda incumbia-se do serviço das Escolas Normais, ginásios e cursos superiores; a terceira ocupava-se de todo o serviço do Conselho Superior, constituído por oito membros do ensino particular e da estatística escolar e de 30 inspetores distritais, nomeados pelo presidente do Estado.

Inclui-se também nesse rol o Decreto nº 400, de 06 de novembro de 1896, que veio para regulamentar o regimento interno das escolas complementares paulistas. Esse último não será tratado, considerando que o cerne recai sobre as escolas primárias preliminares.

Dessa forma, em se tratando do decreto de 1892, que foi assinado por João Alvares Rubião Junior, então Secretário dos Negócios do Interior, vemos a menção feita ao programa de ensino nas escolas preliminares, especificamente quanto ao ensino de História que aparece como “História do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da historia” (SÃO PAULO, 1892, s/p.).

Já no decreto assinado pelo então Secretário do Interior, Cesario Motta Junior, em 1894, constam detalhamentos quanto aos programas de ensino em seus anexos, mais especificamente no Anexo n. 1. Assim, o ensino de História aparece a partir da segunda série do segundo ano do ensino preliminar, cabendo a esse “curso” apresentar “Pequenas narrações sobre o descobrimento do Brazil. Costumes dos indios. Independencia e Republica.”. Na primeira série do terceiro ano aparece somente a indicação de se fazer uma recapitulação do que foi visto no semestre anterior por meio de pequenas leituras.

Na segunda série do terceiro ano, o ensino de História foi viabilizado pela “Historia Pátria – Esboços biographicos de brasileiros illustres”. No último ano do ensino preliminar, a História deveria ser abordada a partir das “Noções geraes desde a descoberta do Brazil até nossos dias, seguidas de biographias de brasileiros illustres” e na última série do quarto ano foi proposta também a “Continuação da 1.^a serie, com especialidade a Historia do Estado de S. Paulo” (SÃO PAULO, 1894, s/p.).

O primeiro e o segundo decreto se diferenciam quanto aos detalhamentos sobre o que deve ser ensinado em cada série dos anos do ensino primário preliminar. Com isso, também observamos que a História que viria a ser trabalhada nas classes compreendia especificamente a História da Pátria, dos grandes homens que a ela pertenciam e os seus grandes feitos, apontando para a ascensão de heróis em prol do engrandecimento da República, como falamos inicialmente. Por outro lado, apesar do melhor detalhamento, não há modificações notáveis na essência do ensino de História.

Vemos também a indicação dos costumes dos índios, no entanto, apesar de vermos a existência do povo indígena nos programas, devemos nos perguntar sobre qual visão se estruturou o ensino desses costumes, se foi a partir de um discurso assentado no pretérito ou por um discurso que parte da lógica dualista que os entendem como selvagens. Para tal, adiante, abordaremos a visão de José Veríssimo sobre o ensino acerca dos costumes dos povos indígenas para melhor entendermos em que

sentido os índios foram visualizados nesse programa de ensino. Já em relação à lógica dualista, por sua vez, ela engendra, a partir da perspectiva da colonialidade do poder, isto é, do controle político e econômico da metrópole europeia e moderna, uma forma de inferiorização. Assim, entre as formas dualistas, pode-se compreender a perspectiva binária: primitivo e civilização.

Voltando aos conteúdos dos programas, eles não contemplavam informações acerca dos negros como também constituintes da sociedade brasileira. Notadamente, vemos a promoção do apagamento e da invisibilização dos negros. Estes, até 1888, viviam sob a violência da escravidão, coadunando-se, portanto, com o que foi afirmado anteriormente sobre a colonialidade, o lado monstruoso da modernidade, o lado que promove formas outras para dar continuidade a subalternização, opressão, violência não só física, mas do ser, da cultura, de sua invisibilização e exclusão.

Todavia, Fonseca (2003), nos aponta que os conteúdos estabelecidos nos programas de ensino, como o que foi trabalhado, não sofreram modificações bruscas na passagem do Império para a República. As alterações, como o melhor detalhamento dos conteúdos, só foram difundidas com a renovação pedagógica que repensou os métodos de ensino, a exemplo do método intuitivo, de grande sucesso nas escolas primárias (MARCÍLIO, 2003; SOUZA, 2008; BITTENCOURT, 2008a). Assim, somente a partir de repensar os métodos de ensino é que tanto o ambiente educativo como os materiais didáticos foram questionados.

Vale destacar que desde a Lei 88, de 08 de dezembro de 1892, o método de ensino que foi indicado para o Estado de São Paulo foi o ensino intuitivo. Sobre essa discussão, Marcílio (2005) aponta que o método intuitivo praticado em escolas paulistas teve embasamento nos ensinamentos de Friedrich A. Froebel (1782-1852) levados outrora para as escolas primárias paulistas pelas professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrada e Miss Márcia Priscila Brown, ambas educadoras reconhecidas e que atuaram em escolas-modelo.

Consoante ao que Fonseca nos informa, a História presente nas reformas tem por essência ensinar os valores cívicos e morais, ou seja, a disciplina dialoga com as matérias de Educação Cívica e Moral em busca da civilização do povo, dado que “visava a reforçar os sentimentos patrióticos da população” (2003, p. 51). Acerca dessas premissas, segundo Freitas (2006), José Veríssimo, ao se preocupar com a aplicação pedagógica da História, entendeu o ensino dessa disciplina como agente modificador do caráter nacional. Dessa forma, seria o principal conteúdo que poderia alcançar a finalidade educativa nacional, nesse caso, “promover a grandeza da nação, manter a democracia e o regime republicano” como também auxiliar os cidadãos no entendimento dos deveres e direitos (FREITAS, 2006, p. 102).

Além de Veríssimo se preocupar com a aplicação pedagógica da História, preocupou-se também em indicar conteúdos importantes para o ensino de História que, para ele, seriam eficazes; dentre os quais cita os costumes indígenas. Todavia, cabe destacar que no momento de sua escrita, em 1890, Veríssimo considera que os males que permeiam a sociedade são traços dos seus naturais, os índios, e apesar de ser um dos povos que disseminaram os ditos vícios e defeitos, a maior parcela dos males atribuiu-se aos negros e à escravidão.

Assim, os indígenas, parte constituinte do brasileiro, tal como os negros, foram considerados como raças “[...] descuidosas e indiferentes como soem ser nesse estadió da vida. [...]” (VERÍSSIMO, 1906, p. 30). E, neste sentido, foram retratados, na História, como selvagens, como no exemplo a seguir dado pelo educador sobre o Caramuru: “A história do Caramurú, por exemplo, sendo falta, ensina entretanto à criança que eram selvagens os primitivos habitantes do Brazil, que devoravam os seus prisioneiros e que não conheciam o uso da pólvora” (1906, p. 133).

Destarte, em meio à proposta de sedimentar a identidade nacional – que com o advento da República se preocupou, sobretudo, com a consolidação da nação – os livros didáticos, percorrendo exclusivamente sobre os livros de leitura no ensino primário, transformaram-se em

dispositivos importantes, como veremos adiante, para inclusive auxiliar na transmissão de tais conteúdos históricos coexistentes aos valores morais e cívicos, como foi preconizado por José Veríssimo em *Educação Nacional*, obra sobre a educação moral.

Livros de leitura para regenerar

O livro de leitura exerceu nas escolas brasileiras o importante papel de formar crianças, principalmente enquanto instrumento para veiculação de conhecimentos e/ou valores relevantes para o período que despontava com a proclamação da República, que, por sua vez, se constituiu, sobretudo, a partir de ideologias liberais. Assim, entendemos a sua definição a partir de três autores: Batista (2009), Bittencourt (2008b) e Galvão (2009).

A partir do entendimento ampliado acerca dos livros de leitura – o que nos permite entender que eles são um tipo de livro didático – Batista considera o livro de leitura como “aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (2009, p. 41). Entendendo-os também como livros didáticos, Bittencourt, ao concordar com a definição de Arroyo (1968), endossa que a definição de livro de leitura complica-se ao ser difícil distinguir o seu direcionamento, ou seja, se para instrução ou para recreação. No entanto, aponta que, no Brasil, esses livros foram destinados principalmente para o ensino da língua nacional e para transmissão de valores, possuindo a importante característica de incumbir-se de “temas de cunho nacionalista” (BITTENCOURT, 2008b, p. 48).

Já para Galvão, o livro de leitura é percebido “como aquele sobre o qual se apoiava a própria atividade de leitura que ocorria na escola, seja para aprender a ler ou exercitar as habilidades de leitura corrente, seja para aprender conteúdos específicos” (2009, p. 107). Sobre isso, a autora apresenta uma conceituação que amplia o entendimento dos livros de leitura após a segunda metade do século XIX, identificando-os, desse modo, como material produzido para ser utilizado nas escolas. Ainda

para a autora, o livro de leitura seria dirigido para a alfabetização e instrução de conteúdos específicos.

Em suma, podemos entender que os livros de leitura produzidos a partir da segunda metade do século XIX foram preparados para que as crianças fizessem uso principalmente no contexto escolar, não excluindo a possibilidade de uso recreativo, tendo em vista suas quatro funções: alfabetização, instrução, formação de valores e a abordagem de temas nacionais.

Diante dessa conceituação, a historicidade do livro de leitura se inicia, no Brasil, durante a primeira metade do século XIX. A princípio, a produção de instrumentos didáticos era parca e a sua compensação ocorria por “outros impressos, tais como a Constituição do Império, o Código Criminal, os Evangelhos, catecismos e opúsculos contendo um resumo da História do Brasil” (ORIÁ, 2011, p. 50). Todavia, foi com a entrada de novos métodos de ensino, como o simultâneo, que tornou evidente a falta de materiais escolares e, portanto, assinalou-se a necessidade de elaborar materiais, como descrevem Batista e Galvão (2009), Souza (2008) e Bittencourt (2008b).

A princípio, os livros de leitura utilizados no Brasil eram traduções para utilização nas escolas brasileiras. Com a entrada de novas ideias acerca da organização do ensino, no século XIX, ainda durante o Império, repensou-se, criticamente, os conteúdos a serem trabalhados nos livros escolares, passando a uma pretensa produção a partir de conteúdos inteiramente brasileiros.

Dessa forma, segundo Bittencourt (2004; 2008b), podemos entender que a produção de livros didáticos voltados para o ensino primário possui duas gerações. A primeira, composta por uma elite imperial com ocupações de cargos conceituados. Essa geração compreende a primeira metade do século XIX e tem por principais nomes o Marquês de Paranaguá (1821-1912) e Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882). Todavia, a produção didática desse período – ainda parca – era entendida como método de ensino.

Na segunda metade do século XIX, localiza-se temporalmente a segunda geração de autores. Sua composição tem por característica a heterogeneidade, no tocante às classes sociais de origem e quanto às experiências pedagógicas em cursos primários, secundários e escolas normais. Assim, o grupo se volta para as problemáticas brasileiras, como a alfabetização de crianças em sua totalidade, não visando meramente uma educação com espaços preenchidos somente pela elite brasileira.

Foi nessa segunda geração, delineada por Bittencourt (2004; 2008b), que a produção de livros de leitura foi acentuada e dedicada às crianças brasileiras pela escolha da escrita. A partir de uma organização progressiva, os primeiros livros escolares com as características assinaladas foram escritos por Abílio Cesar Borges (1824-1891), em 1868. Nos anos seguintes, outros nomes importantes surgiram e contribuíram para a produção didática no Brasil, como; Hilário Ribeiro (1847-1886), Felisberto Carvalho (1850-1898), João Köpke (1852-1929), Arnaldo de Oliveira Barreto (1865-1925) e Romão Puiggari (1865-1904). Esses, segundo Pfromm Netto, deram início a produções inteiramente brasileiras por seus conteúdos (PFROM NETTO, 1974, p. 170).

Diante das variadas produções ao longo dos anos, os livros escolares assumiram variações, e é possível sistematizá-los morfológicamente a partir da tipologia, gênero e modelo, de acordo com Batista e Galvão (2009). Desse modo, são dois tipos, quatro gêneros e seis modelos encontrados e elencados pelos autores.

Os tipos se resumem em dois: as séries graduadas de leitura e os livros escolares. As particularidades do primeiro estão presentes na organização progressiva a partir de uma sequência de livros aplicada conforme as classes a que se destina, portanto, é elaborada para a escola visando à leitura. Já os livros escolares são produções isoladas, ou seja, conta-se somente por um livro individual. Segundo Batista e Galvão (2009), diferenciam-se pela não exatidão quanto à finalidade – se tem ou não função escolar – e dividem-se em funções recreativa e manual.

Os gêneros dos livros de leitura constituem-se em quatro: narrativas, antologias, compêndios e cadernos de atividades. As narrativas possuem uma construção textual a partir de uma sequência de acontecimentos, como podemos ver em *Através do Brasil*, escrito por Manoel Bomfim e Olavo Bilac, em 1910. As antologias são os textos curtos como os que se apresentam na obra *Contos infantis em verso e prosa*, de Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida.

Os compêndios, por sua vez, são livros que se caracterizam pelos diversos conteúdos que perpassam diferentes áreas de conhecimento de forma progressiva. Por último, temos o gênero cadernos de atividade que se caracteriza por se dedicar ao ensino da língua materna acompanhado por um conjunto de atividades que visa à “exploração de vocabulário, estudo de texto e composição ou redações” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 90).

Do geral às minuciosidades dos livros de leitura, os autores Batista e Galvão (2009) destacam seis modelos: o religioso; o manuscrito; o instrutivo; o formativo; o retórico-literário e o autônomo. Entretanto, os autores reiteram que não se pode reduzir os livros escolares a modelos fixados.

Desta forma, os autores destacam o religioso como um livro que possui doutrinações cristãs e/ou catecismos. O manuscrito tem por característica os textos com diferentes caligrafias. O terceiro modelo, o instrutivo, também nomeado como enciclopédico, dispõe de conhecimentos como a geografia, história, ciências, dentre outros. É exemplo de livros de leitura instrutivos a série de livros de leitura de Felisberto de Carvalho. O modelo formativo, por sua vez, visa à transmissão de valores para que se desperte o sentimento das crianças no momento da leitura. Esses modelos são representados, pela já mencionada obra, *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim.

O retórico-literário é representado pela “formação do gosto literário e a apresentação de modelos para a redação” (GALVÃO; BATISTA; 2009, p. 96). O autônomo, que vem a ser o sexto e último modelo, é marcado pela liberdade quanto à escolha dos conteúdos. Desta maneira, “trazem

exercícios de compreensão de textos, incluindo o estudo do vocabulário, explicações gramaticais, explicitando, em suas diferentes seções, a preocupação com a organização e a sistematização do trabalho didático” (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 97), a exemplo de *Pedrinho*, de Lourenço Filho.

Ao destacar a última década do século XIX como cerne dessa discussão, cabe destacar que os modelos instrutivos e os formativos foram os mais veiculados no final do século XIX e nas três décadas seguintes, conforme análise de Batista e Galvão (2009). Esses livros, ao buscar difundir conhecimento e formar moral e civicamente, tinham o principal papel de regenerar uma sociedade. A este respeito, consoante ao que Veríssimo assinala, o livro de leitura seria um importante instrumento de ensino e nele deveriam estar contidas as coisas brasileiras necessárias para regenerar “o espírito nacional” (1906, p. LXV) e os conteúdos de História deveriam estar fincados nesse instrumento uma vez que o paraense considera que é “preciso que o livro de leitura entre nós se reforme completamente e que sobre tudo fale do Brazil e de nossas cousas” (1906, p. 133).

Um encontro que almeja o progresso republicano

Como buscamos apresentar, o ensino de História foi tomado como o veiculador mais efetivo na modelação da infância brasileira, pois por meio de histórias pátrias se possibilitaria a consolidação da nação brasileira como defendido por José Veríssimo (1906). No Brasil do fim do século XIX, Veríssimo, ao propor uma educação moral, física e intelectual que tivesse em sua essência a educação nacional, avistava o uso da História como modificador da sociedade por meio da evocação dos sentimentos nacionais assim como entendia a disciplina como veiculadora dos valores cívicos e morais necessários para civilizar e regenerar o homem republicano com vistas ao progresso da nação.

Dessa forma, o ensino primário tem sua maior importância nos projetos educacionais, tendo em vista que os alunos, quando inseridos no âmbito educacional, seriam os portadores das aprendizagens, dos valores

apreendidos e os reproduziriam, portanto, à família. Isso, em teoria, faria com que os tentáculos da educação primária chegassem às camadas mais profundas da sociedade. Uma das formas de atingir essas camadas mais profundas possivelmente se situa, dentre outros mecanismos, nos usos dos livros de leitura no ensino primário.

Diante dessa perspectiva, o livro de leitura direcionado à infância brasileira foi visto como um meio profícuo. José Veríssimo, intelectual oitocentista, afinado à lógica eurocêntrica (BENEDICTO, 2016) com discurso que comportou, segundo Castilho (2012), as teorias raciais, o evolucionismo, o positivismo, o naturalismo e o impressionismo em diferentes etapas de seus escritos, delineou em sua obra *A Educação Nacional* que o livro de leitura seria o melhor meio para a transmissão do conteúdo histórico que objetivava, por sua vez, o desenvolvimento do sentimento nacional.

Assim, no dizer de Veríssimo (1906), vemos críticas em relação aos livros de leitura que os autores da época vinham produzindo, alegando, até o momento em que escreveu *A Educação Nacional*, a ausência da História Pátria assim como a inexistência da cultura cívica e moral por meio dessa História Pátria, tendo em vista a grande quantidade de traduções ou imitações de livros de leitura estrangeiros. Dessa forma, para o autor, havia uma necessidade imprescindível em produzir livros de leitura inteiramente nacionais que memorassem as histórias do país (VERÍSSIMO, 1906, p. 4). O educador nos diz, então, que:

Neste levantamento geral que é preciso promover a favor da educação nacional, uma das mais necessarias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que elle seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assumptos, pelo espirito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (VERÍSSIMO, 1906, p. 6).

Ainda é perceptível na escrita de Veríssimo que havia desaprovação quanto ao conteúdo das histórias que vinham sendo contadas nos livros

de leitura. Segundo o educador, as histórias se referiam sempre aos fazeres comuns em outros países, ignorando-se, portanto, os tipos de trabalho que no Brasil se desenvolviam. Para exemplificar, o autor trata da borracha, do seringueiro, do café, da cana de açúcar, ou seja, as riquezas mais proeminentes no Brasil.

Além disso, ao abordar os conteúdos que deveriam figurar no livro de leitura, Veríssimo afirma que o “livro de leitura vem em auxílio do ensino histórico propriamente dito e conta à criança as glórias de seu paiz e de seus príncipes” (1906, p. 118), elucidando ainda a importância da presença dos “poetas e prosadores” como uma iniciativa de vivificar o sentimento nacional por meio de história da própria pátria (1906, p. 8).

Para o educador e também jornalista, ainda não era o ideal somente apresentar nos livros de leitura a História da Pátria, estabelecendo, então, uma conexão entre a História a ser veiculada nos livros e a educação cívica. Isto é, para ele, dever-se-ia ensinar, em suma, sobre as instituições, deveres e direitos, a moral, economia, política e solidariedade. E, além desses, trabalhar com as atividades existentes no Brasil, assim como as riquezas, o progresso, o povo que constituíram e constituem a pátria.

Verificar o valor indubitável do livro de leitura e sua importância na transmissão do conteúdo histórico inteiramente nacional fundamenta-se em acontecimentos de outros países – como Alemanha, Itália, França e Estados Unidos – e na maneira em que realizavam a transmissão do conteúdo concluindo, para além do que já apontamos, que o uso de livros de leitura poderia ser iniciado já no segundo ano primário.

Como parte constituinte do livro de leitura, segundo o educador paraense, deveria haver “contos e cantos populares e pequenas historias em que se reflitam a nossa vida e os nossos costumes”. Junto a esses conteúdos, deveriam conter “pequenas scenas da historia patria [...] as biographias dos homens notaveis”. É ainda pontuado que deveria ser ensinada a história do Estado e que, em sua materialidade, possuísem imagens que pudessem ser comentadas em sala (VERÍSSIMO, 1906, p. 133-135).

Essas características expressas por Veríssimo sobre o livro de leitura e sua vinculação aos conteúdos históricos apresentam a necessidade de diálogo com o ensino de valores cívicos, morais e patrióticos numa iniciativa de exaltar o sentimento nacional e desenvolver uma identificação do povo com a pátria. Essa seria a combinação necessária para que houvesse a tão aclamada regeneração e civilização para o progresso da nação.

Considerações finais

Partindo das leituras acerca da temática da pesquisa que se volta para o debate sobre a formação do homem republicano a partir de valores alicerçados em livros de leitura, especificamente o livro produzido pelo educador Romão Puiggari: *Cousas Brasileiras* (1896) – constata-se, assim, que o ensino de História vem sendo empregado de acordo com os interesses político-ideológicos dos governos que buscam se afirmar.

Desta forma, elucidamos que, na última década do século XIX, as finalidades de ensino estiveram consoantes as iniciativas da recente proclamada república. Assim, civilizar e regenerar para o progresso da nação se mostraram palavras-chave desse período, mas foram disseminadas a partir da ilusão promovida pela modernidade como prática aliada à colonialidade no momento de gestação do capitalismo.

Assim sendo, entendemos que ao ser almejada a afirmação da República em detrimento de um passado monárquico, os livros de leitura a mostraram grandiosa. Neste estudo, portanto, buscamos brevemente trabalhar sobre a função que o ensino de História assumiu perante esse cenário por meio dos programas de ensino aliados à bibliografia. Além disso, vimos o que é o livro de leitura e sua função para, por fim, entendermos como a transmissão de conteúdos da História em livros de leitura se fazia essencial para a emergente sociedade republicana.

Em suma, quanto à discussão engendrada, podemos constatar que o ensino de História se mostrou uma disciplina que, por um lado, tinha a função de transmitir conteúdos nacionais – vinculados à criação de

símbolos, heróis, datas e festas nacionais – e, por outro, tinha vistas para a sedimentação da identidade nacional e, principalmente, para civilizar moral e civicamente de modo a promover a ordem e o controle social.

Com essas funções, os conteúdos promovidos para o ensino de História seriam significativamente importantes em livros de leitura – como se buscou demonstrar pelas constatações de José Veríssimo, educador que escreveu sua obra para criticar e apresentar uma proposta para uma instrução pública para o progresso da nação. Assim, os livros de leitura disseminados durante a última década do século XIX foram, de uma forma, apontados como importantes para a infância brasileira ao possuir a função de instruir e formar com vistas à regeneração do povo brasileiro e, de outra, como imprescindíveis à presença, estudos e conhecimento dos conteúdos históricos.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.

_____. “As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas”. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, p. 43-72, 1988.

BOLSONARO, Jair Messias. “BOLSONARO é empossado presidente e defende sociedade sem discriminação e amarras ideológicas” [discurso]. In: *O Globo*. Brasil, 01/01/2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-empossado-presidente-defende-sociedade-sem-discriminacao-amarras-ideologicas-23339127>>. Acesso em: 13/07/2020.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREITAS, Itamar. “As pedagogias(s) da história no alvorecer da República”. In: *Histórias do ensino de História no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. p. 89-126.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das Tradições*. 12 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press, 2018.

MONARCHA, Carlos. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil –séculos XIX e XX)*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

NADAI, Elza. “O ensino de História e a ‘pedagogia do cidadão’”. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 27-36.

NETTO, Samuel Pfromm et al. *O livro na educação*. Primor/INL, 1974.

ORIÁ, Ricardo. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934-1961)*. São Paulo: Annablume, 2011.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 193-238.

SÃO PAULO. “Regimento Interno das escolas públicas”. In: *Decreto nº 248*, de 26 de julho de 1894.

SÃO PAULO. “Regulamento da Instrução Pública do Estado”. In:” *Decreto n. 144-B*, de 20/12/1892.

SALDAÑA, Paulo. “TV ligada ao MEC vai exibir série sobre história com visão de direita”. In: *Folha de S. Paulo*. São Paulo. 09/10/2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/tv-ligada-ao-mec-vai-exibir-serie-sobre-de-historia-com-visao-de-direita.shtml>>. Acesso em 13/07/2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz et al. *A abertura para o mundo: 1889-1930*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, v. 3, 2012.

_____. *Quando acaba o século XX* (Breve Companhia). Companhia das Letras. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XIX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 2 Ed. Livraria Francisco Alves, 1906.

WALLERSTEIN, Immanuel. *World-systems analysis*. Durham, London, 2004.

WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo, 2006.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E GÊNERO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

Jane Semeão

Desde a transição democrática no Brasil, com o fim da ditadura civil-militar, as relações entre produção acadêmica, demandas políticas do tempo presente e ensino escolar têm se estreitado significativamente. A renovação científica promovida pelos profissionais das diversas áreas de conhecimento, a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” e a atuação política de diferentes grupos identitários, a exemplo dos negros, índios, mulheres e homossexuais, pressionaram por mudanças nas práticas pedagógicas, nos conteúdos trabalhados em sala de aula e na própria concepção de escola e de sua função social.

Dessa forma, foram produzidos, entre a década de 1990 até bem recentemente, legislações educacionais e políticas públicas governamentais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Ensino Fundamental, 1996; Ensino Médio, 1999); do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Legislações e políticas públicas que traduzem, representam e simbolizam avanços no âmbito científico, conquistas no campo dos movimentos sociais e na consolidação de direitos sociais e civis para as chamadas minorias.

No que se refere ao componente curricular História, a articulação desses avanços, conquistas e consolidação de direitos resultaram, por exemplo, no estímulo do desenvolvimento de abordagens no campo da

história social e cultural; na difusão de conceitos como tempo histórico, permanências e mudanças; na incorporação de novos procedimentos na área da pesquisa histórica; na ampliação de temáticas relacionadas à pluralidade étnica, cultural e de gênero nas formas de ensino; e, ainda, na importância destes debates, metodologias, avanços legislativos e políticas públicas para o aprendizado histórico escolar.

Dentro desta perspectiva, os livros didáticos e os currículos, ambos orientadores do processo de ensino e de aprendizagem, têm-se constituído, nesse contexto, em importantes *locus* de sistematização do conhecimento acadêmico e de acolhimento das demandas sociais. Não por acaso, eles têm sido os alvos preferenciais de grupos conservadores que ganham cada vez mais espaço na esfera pública. Estes grupos refratários – incomodados com a ampliação de políticas públicas e a ampliação dos direitos civis de grupos sociais historicamente marginalizados – tecem resistências à inclusão de temáticas como etnia/raça, religião, gênero e sexualidade no ambiente escolar.

No que se refere a gênero, por exemplo, desde 2014, temos acompanhado debates acirrados e modificações em projetos de leis educacionais relacionados à identidade de gênero. Fato que pode ser observado em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014) em que a expressão “gênero” foi suprimida e aos Planos Municipais de Educação que, em 2015, tiveram retiradas passagens nas quais se lia gênero. Mais recentemente, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também teve expressões vinculadas ao termo “gênero” subtraídas de seu texto, a exemplo de “identidade de gênero”. Além do termo gênero, desses documentos, também foram subtraídas expressões ligadas à palavra sexualidade: “diversidade sexual” e “orientação sexual”.

Essas supressões vieram acompanhadas, tomando como referência a BNCC para o Ensino Fundamental, de silenciamentos também no que concerne à configuração das chamadas “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” prescritas aos(as) alunos(as). Ou seja, não apenas os termos mencionados foram suprimidos como discussões a

eles concernentes deixaram de ser pautadas nos tópicos acima referidos. Esse movimento vai tanto de encontro aos estudos de gênero e quanto à defesa que se faz da necessidade de sua incorporação aos conteúdos e práticas pedagógicas para o ensino da História.

Assim, como resultado de um processo de décadas de renovação historiográfica e de influências dos movimentos feministas, o conceito gênero foi utilizado para: desnaturalizar as relações entre homens e mulheres destacando as construções sociais e culturais que envolvem os papéis atribuídos a cada um; evidenciar os problemas de desigualdade e estruturas de dominação ou, em outras palavras, as relações de poder historicamente construídas a partir de seus aspectos biológicos; fragmentar a ideia de “mulheres” como sujeito universal; e, ainda, pensar o masculino em relação ao feminino e vice-versa, denotando o caráter relacional existente entre eles – o que significa dizer que nenhuma compreensão dos dois é possível se forem estudados em separado (GANDELMAN, 2003; SCOTT, 1995; PEDRO & SOIHET, 2007).

Baseado nessas contribuições, o termo gênero passou a designar as representações culturais e sociais das diferenças biológicas entre os sexos. Perspectiva que, em sua operacionalização, opunha sexo a gênero – atribuindo a este uma característica de construção social enquanto tomava o sexo como algo biologicamente dado. Dessa maneira, gênero se referiria às relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e construídas a partir das relações de poder, constituindo-se, então, na “organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p.13). Essa compreensão de gênero, fruto das teorizações de J. Scott, explica as formas como as relações entre os sexos foram estruturadas ao longo do tempo. Em outras palavras, esclarece “os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos” (SCOTT, 1994, p.19).

A contribuição de alguns(mas) pesquisadores(as) na (re)formulação do conceito trouxe mudanças significativas para seu entendimento e para as investigações que se seguiram entre os(as) que estudam gênero

– dentre eles: Judith Butler, Thomas Laqueur, e Tania Navarro-Swain. Estes(as) pesquisadores(as), ao colocarem em questão a própria ideia de sexo enquanto essência, problematizando como foi sendo construída discursivamente a dualidade sexual, desestabilizaram as formulações que sobrepunham o gênero ao sexo biológico. O que colocou em xeque o binarismo sexo/gênero. Como afirma Judith Butler, a diferença sexual “não é nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 1999, p.153).

Seguindo Butler, Tânia Navarro-Swain também defende que o binarismo sexo/gênero é resultado de construções sociais e de poder estabelecidas pelas sociedades ao longo dos tempos, para ela a

imagem e os sentidos atribuídos aos corpos não são, portanto, superfícies já existentes, sobre as quais se escalam os papéis e os valores sociais; são, ao contrário, uma invenção social, que sublinha um dado biológico cuja importância, culturalmente variável, torna-se um destino natural e indispensável para a definição do feminino. Isto não significa que não existam corpos humanos sexuados, com um aparelho genital dado. O que é criado pelas redes de significação e pelas práticas sociais é a importância dada a este fator, é a significação que lhe é atribuída enquanto revelador, catalisador da essência do ser e da identidade do indivíduo. É o sexo que aparece enquanto efeito discursivo, dando forma e perfil ao feminino/masculino binário, pela atribuição de valores a certos detalhes anatômicos (NAVARRO-SWAIN, 2000, p.64).

Nesse sentido, para as autoras, o importante seria analisar as relações de poder que produziram os processos de subjetivação dos corpos e das sexualidades. Com isso, elas recrudesceram pesquisas preocupadas também com a construção de masculinidades e com sujeitos antes às margens da História, como gays, lésbicas, trans etc.

Consideramos, portanto, o contexto ideológico de disputas em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por um lado e, por outro, interrogamos como as discussões acadêmicas sobre a categoria “gênero” foram realizadas no componente curricular História para o Ensino Fundamental - Anos Finais. Com esse intuito, analisamos o que caracterizaria a História enquanto disciplina e o que é apregoado como sendo sua função social para a formação cidadã dos(as) alunos(as), pois de acordo com o que preconiza a BNCC, e, tocando nessas duas pontas, observa-se o registro de que o conhecimento histórico é

uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2017, p.401).

Como pode ser depreendido, o ensino da História cumpriria o papel de estimular “o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, 2017, p.400).

A pergunta central que fazemos neste texto, portanto, é: quais são os limites e possibilidades existentes entre a abordagem de gênero na BNCC, a proposta de formação para a cidadania e a função definida para o conhecimento histórico para o ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as)? Para respondê-la, investigamos a compreensão mobilizada sobre a categoria gênero, os objetos de conhecimento relacionados à temática de gênero, seu lugar na BNCC e as habilidades prescritas a eles correlacionadas.

Para dar cabo da tarefa, nos debruçamos sobre a BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo nos textos relativos às seções: 1. Introdução; 4. A etapa do Ensino Fundamental; 4.4. Áreas de Ciências Humanas; 4.4.2. História; 4.4.2.2. História no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

1. GÊNERO DA/NA BNCC

Em linhas gerais, a BNCC do Ensino Fundamental estrutura-se a partir de competências macro para a educação básica a serem desenvolvidas ao longo da vida escolar dos(as) alunos(as), desdobrando-se em competências específicas por área de conhecimento e componente curricular.

Compreendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8; p.13), a BNCC estabelece que as competências articulam-se ao desenvolvimento de habilidades que devem progredir, em termos de complexidade, ao longo dos anos.

As habilidades, de acordo com o documento, devem garantir o desenvolvimento das competências específicas, expressando as “aprendizagens essenciais” da ciência de referência e socioemocionais a serem asseguradas aos(as) alunos(as) a partir da mobilização de conceitos, linguagens e procedimentos de investigação (BRASIL, 2017, p. 29; p.330). Cada componente curricular, portanto, apresenta um número variável de habilidades que se conecta aos objetos de conhecimento, definidos como “conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2017, p.28) e que são organizados em unidades temáticas. De acordo com a BNCC,

as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (...) (BRASIL, 2017, p.29).

Dentro desta perspectiva, para iniciar esse exame, é preciso observar quais objetos de conhecimento e habilidades são destinados às questões de gênero nas unidades temáticas distribuídas do 6º ao

9º ano do Ensino Fundamental. A esse respeito, levamos em consideração apenas os conhecimentos e habilidades que fazem referência direta a discussões em torno da categoria. Nesse sentido, a primeira prescrição de trabalho com a temática encontra-se no 6º ano, nos objetos de conhecimento da unidade “Trabalho e formas de organização social e cultural”. Nessa passagem, lemos no último bloco de conteúdo a ser ministrado a indicação de se trabalhar “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. Logo ao lado, a habilidade correspondente: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p.420; p.421).

Apenas quando chegamos ao 9º ano, etapa destinada a processos históricos dos séculos XX e XXI, é que visualizamos outro objeto de conhecimento relacionado às abordagens de gênero, inserido na primeira unidade temática: “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”. Nessa outra passagem, o conteúdo “Anarquismo e protagonismo feminino” estabelece, em termos de habilidades para os(as) alunos(as), “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais” (BRASIL, 2017, p.428; p.429).

No terceiro quadro de temas, dedicado à “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, encontramos também a seguinte indicação de habilidade a ser desenvolvida: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”. Esta proposta, que reúne grupos sociais e étnicos historicamente discriminados, relaciona-se ao objeto de conhecimento “A questão da violência contra populações marginalizadas” (BRASIL, 2017, p.430; p.431). Sob este foco, os quadros 1 e 2 permitem melhor visualização da distribuição desses componentes curriculares.

Quadro 1: Componente Curricular História - 6º Ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
(4) Trabalho e formas de organização social e cultural	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: BRASIL, 2017, p.420; p.421 (Grifos meus).

Quadro 2: Componente Curricular História - 9º Ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
(1) O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Anarquismo e protagonismo feminino.	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
(3) Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	A questão da violência contra populações marginalizadas.	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais , camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Fonte: BRASIL, 2017, p.428; p.429; p.430; p.431 (Grifos meus).

Afora essas menções diretas às mulheres, não existem quaisquer outras referências que, de forma textual, demonstrem a preocupação em integrar unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades em torno das questões de gênero. Chama a atenção, primeiramente, portanto, a descontinuidade na BNCC em termos de conteúdo que, de forma explícita, estabeleça conexão com problemáticas de gênero. Fato que

ocorre, como fica claro, tanto vertical quanto horizontalmente ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Além dos raros objetos de conhecimento e habilidades relacionados às questões de gênero, outra limitação que salta aos olhos é a não menção ao conceito e seu significado. Existe, na verdade, e como já apontado por outros autores (SEFFNER; SEVILLA, 2017; SILVA; LEIVAR; OLIVEIRA, 2019) e pela própria imprensa, uma completa ausência do termo gênero, conforme aplicado nas Ciências Humanas, em toda a BNCC para o Ensino Fundamental. E, sua aparição, quando ocorre, refere-se unicamente a gêneros discursivos/textuais.

A retirada do termo da BNCC atendeu, como se sabe, às pressões de grupos conservadores que têm atuado no espaço público e revertido conquistas dos movimentos sociais em sua luta por consolidação de direitos, avanços científicos e equidade nas práticas e políticas de educação. No outro lado do fronte, dentre os representantes mais barulhentos estão os defensores da “Escola sem Partido”, alguns grupos religiosos e moralistas de extrema direita com propostas de pautas conservadoras, rígidas e negacionistas: defesa da chamada “família tradicional”; ensino de conteúdo, sem debates políticos, isto é, “sem ideologia”; negação da ditadura civil-militar, entre outras.

Esse silenciamento e postura, embora não inviabilize o redimensionamento e a elaboração de conteúdos voltados para discussões com essa preocupação, constitui uma barreira política na medida em que estimula seu ocultamento no âmbito escolar e privação dos(as) alunos(as) àquilo que a própria BNCC apregoa como função da escola enquanto “espaço de aprendizagem e de democracia inclusivas”, ou seja, de se “fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p.14), e como competências das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos;

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos e investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.357).

Do mesmo modo, limita as competências específicas e objetivos definidos para a própria História, enquanto componente curricular para o Ensino Fundamental, como, por exemplo:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p.402).

[...] um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar os quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (BRASIL, 2017, p.400).

Isso nos estimula a questionar como cumprir plenamente tais proposições e “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive” (BRASIL, 2017 p.401), quando a própria BNCC omite, oculta e silencia intencionalmente sobre as questões de gênero no ensino da História, incentivando, assim, que o mesmo ocorra nas escolas.

Entendemos, outrossim, que a invisibilidade da categoria gênero reforça os preconceitos sobre sua compreensão ao não ser utilizada para

referir-se às relações de poder entre homens, mulheres e às propostas de abordagem das “diversidades identitárias” (BRASIL, 2017, p. 2017) no tempo presente. Ao não aplicar e não definir o conceito de gênero, portanto, o documento deixa de se contrapor e combater, a partir de bases científicas, a difusão da ideia de “ideologia de gênero”. Tal formulação, alimentada por conservadorismos religiosos e morais, tem servido para que alguns grupos de nossa sociedade se contraponham aos estudos de gênero por considerarem, por exemplo, que eles negam o sexo das crianças e estimulam o homossexualismo.

Destacamos ainda, para encerrarmos esse tópico, que nas prescrições elaboradas para o componente curricular História destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, as mulheres constituem, quase que absolutamente, os únicos sujeitos destacados dentro da perspectiva dos estudos de gênero.

A primeira menção está no sexto ano, em que se propõe como objeto de conhecimento e habilidades discutir “o papel da mulher” na Grécia, Roma e na Idade Média, o singular “Mulher” usado na descrição do objeto de conhecimento é substituído nas habilidades, por “mulheres” (ver quadro 1); a segunda, no nono ano, sob a expressão “protagonismo feminino” (ver quadro 2); e a terceira, também no último ano, emerge como parte das chamadas populações marginalizadas alvo de violência (ver quadro 2). Há uma única menção, também inserida entre os marginalizados, aos homossexuais (ver quadro 2).

No mais, o que encontramos entre os objetos de conhecimento e habilidades é uma referência, em termos amplos, às “Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade” (BRASIL, 2017, p.433). As raras menções às mulheres e a, praticamente, completa invisibilidade de outras identidades de gênero faz com que na própria BNCC não se realize a proposta de inclusão, respeito às diversidades identitárias e compreensão histórica das relações de poder e exclusões que envolvem homens, mulheres e a população LGBTQ+. O que se depreende, em relação aos conteúdos e habilidades referentes às mulheres e aos homossexuais,

portanto, é que são experiências humanas não integradas aos processos históricos recortados para o componente curricular História dos anos finais do Ensino Fundamental.

2. OS GÊNEROS POSSÍVEIS NA ESCOLA

Em vista ao que foi recortado no tópico anterior, cabe-nos indagar que estratégias pedagógicas podem os(as) professores(as) construir para contornar os limites verificados na BNCC em relação às questões de gênero, tendo em vista o fato da Base impactar diretamente na elaboração dos currículos escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios que compõe o Brasil.

Primeiramente, e em face da descontinuidade na BNCC de objetos de conhecimento e habilidades que estabeleçam conexões com problemáticas de gênero, resta aos(às)docentes inserirem ou ampliarem conteúdos e aprendizagens que rompam com o hiato temporal e espacial entre a abordagem: dos papéis sociais das mulheres do mundo antigo e medieval (6º ano); e dos tópicos sobre conquistas políticas femininas e a marginalização das mulheres no Brasil República (9º ano), como descritos nos Quadros 1 e 2.

É necessário, ainda, especialmente quando os(as) alunos(as) são levados a discutirem temáticas do tempo presente, que outros sujeitos e identidades de gênero sejam integradas às reflexões sobre as transformações sociais, culturais e políticas que movimentaram os séculos XX e XXI.

Nesse sentido, e mediante a rarefação de problemáticas de gênero entre os conteúdos e habilidades prescritas pela BNCC, a temática dos Direitos Humanos, da cidadania, diversidade identitária, defesa da democracia, inclusão e do combate ao preconceito e discriminação constituem outra possibilidade de contornar esse silenciamento nos processos formativos dos(as) alunos(as). Essas estratégias podem ser realizadas a partir do recorte, ampliação e detalhamento de alguns dos objetos e aprendizagens definidos para os anos finais do Ensino Fundamental, como demonstram os exemplos do quadro 3:

Quadro 3: Componente Curricular História - 9º Ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
(2) Totalitarismos e conflitos mundiais	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
(3) Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combater a diversas formas de preconceito, como o racismo. (EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. (EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.
(4) A história recente	Pluralidades e diversidades identitárias na Atualidade.	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: BRASIL, 2017, p.428, p.429, p.430-433 (Grifos meus).

Outra intervenção dos(as) professores(as), entretanto, se faz necessária em relação a esses conteúdos que se referem às transformações sociais e culturais e à preocupação com a formação cidadã dos(as) discentes, pois embora possa ser convertida em estratégias para romper com o longo silenciamento em torno das questões de gênero, o lugar destinado a esses conhecimentos e habilidades concentram-se, majoritariamente, no nono ano.

A distribuição irregular desses conteúdos e aprendizagens, as raras menções às mulheres e a única referência existente aos homossexuais restringem, dessa forma, o potencial protagonismo das mulheres e da comunidade LGBTQ+, em particular, enquanto agentes sociais e históricos. Mais ainda, limitam o cumprimento das orientações pedagógicas e das funções atribuídas ao conhecimento histórico para se pensar, numa perspectiva histórica, as construções sociais das relações entre os sexos, das constituições culturais das identidades de gênero e os problemas de dominação e de desigualdade que historicamente marcam nossa sociedade.

A predominância da categoria “mulheres”, apesar de restrita ao primeiro e último ano dos anos finais do Ensino Fundamental, como mostram os Quadros 1 e 2, contribui, ademais, para que as experiências humanas e as distinções entre feminino/masculino sejam pensadas em termos dicotômicos: homens/mulheres e sexo/gênero. Nesse sentido, apontam para a concepção de gênero como “inscrição cultural de significado sobre um sexo naturalmente dado” (SOIHET; PEDRO, 2007). Esse aspecto reforçado em virtude da ausência do próprio conceito e da sua aplicação na elaboração dos objetos de conhecimento e aprendizagens desejadas para os(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nos propusemos a fazer uma discussão sobre como as questões de gênero são articuladas na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. No contexto de acirradas disputas político-ideológicas envolvendo, de um lado, grupos de direita e esquerda e, de outro, avanços

científicos, educacionais e humanísticos sobre os estudos de gênero, interessou-nos analisar as formas de sua inserção e relação com o que é definido para a disciplina História nesta etapa do ensino escolar.

Procuramos, assim, pautar nossa análise em torno da questão sobre os limites e possibilidades da abordagem de gênero na BNCC, levando em consideração as preocupações expressas em torno da formação para cidadania e das competências de História para o aprendizado dos(as) alunos(as). Para cumprir o proposto, nos debruçamos sobre algumas seções do documento para extrairmos a compreensão de gênero e os conteúdos e habilidades que a ela se ligam.

O resultado das nossas buscas demonstrou que a BNCC silencia sobre as relações de gênero em seus objetos de conhecimento e habilidades, reunidos em unidades temáticas, distribuídos entre o 6º e 9º ano. Promovendo, assim, um esvaziamento dos debates e avanços científicos sobre as temáticas de gênero em seu interior, limitando, inclusive, as possibilidades de enriquecer conceitos como o de cidadania e Direitos Humanos. No que se refere especificamente à formação cidadã, a descontinuidade de conteúdos e habilidades centrados em torno de problemáticas de gênero, presentes explicitamente apenas no 6º e 9º ano, restringe a defesa de uma formação cidadã orientada para o combate ao preconceito, discriminação e respeito às diferenças e diversidade identitária.

No que diz respeito particularmente à aprendizagem histórica, o hiato temporal e espacial de temas dedicados a gênero, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, limita a própria função disciplinar da História de conectar passado/presente para compreensão das relações de poder e, ainda, sobre as mudanças e permanências das experiências humanas ao longo do tempo.

Além disso, ao centrar-se quase que exclusivamente nas mulheres, na constituição de seus papéis sociais e conquistas políticas, toma como norma de referência para as relações de gênero a heteronormatividade. O que nos leva a depreender uma perspectiva clássica de significar gênero como construção social e cultural das diferenças biológicas entre os

sexos, demonstrando descompasso com as pesquisas mais recentes sobre os estudos de gênero. Por outro lado, as raras menções às mulheres e a única referência aos homossexuais impõem limites ao protagonismo das mulheres e da comunidade LGBTQ+ enquanto agentes sociais e históricos.

Isso não significa dizer que a temática gênero seja interdita na escola. A própria Base oferece brechas para que seja possível ampliar os objetos de conhecimento e habilidades em torno das questões de gênero. O que pode ser feito tanto com a inclusão de outros conteúdos e aprendizagens para todos os anos finais do Ensino Fundamental, quanto ao trabalhar com os conteúdos relacionados aos Direitos Humanos, cidadania e diversidade identitária.

Contudo, considerando que a BNCC orientou a construção de matrizes curriculares para a educação básica em todo o Brasil e na hipótese de tais matrizes não terem respondido a esses silenciamentos, resta aos(as) docentes – cada vez mais submetidos(as) à vigilância e censura de pais, políticos, religiosos e outros setores da sociedade que erguem a bandeira do conservadorismo – o papel de desenvolver temáticas de gênero para a escola como parte das ações pedagógicas de combate a práticas misóginas e “LGBTfóbicas”, de consolidação dos Direitos Humanos, compreensão das relações de poder e das experiências humanas no tempo.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 07/08/2020.

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.153-173.

_____. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SILVA, Caio S. F; LEIVAR, Ana P. L; OLIVEIRA, Rosemary R. de. “Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações”. In: *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, jul. 2019,

p. 1538-1555. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>>. Acesso em: 10/09/2020.

FREITAS, Itamar. *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história (Anos Iniciais)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.209-220.

GOMES, Suely Costa. Gênero e história. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.187-208.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. “A invenção do corpo feminino ou ‘a hora e a vez do nomadismo identitário?’”. In: *Textos de História: Revista do Programa de Pós-graduação da UNB*, v. 8, n. 1/2, Brasília, 2000, p. 47-84. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27803/23901>>. Acessado em 05/09/2020.

NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000, p.9-41.

SEFFNER, Fernando. “Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação. Tempos difíceis e novas arenas políticas”. In: *Anais eletrônicos do XI Reunião Científica Regional da ANPED*. Curitiba: UFPR, 2016, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-E-duca%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acessado em 10/09/2020.

SEFFNER, Fernando. SEVILLA, Gabriela. “A guinada conservadora na educação. Reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola”. In: *Anais eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*. Florianópolis: UFSC, 2017, p. 1-12. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_textocompleto-fazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf>. Acesso em 09/09/2020.

SCOTT, Joan W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, Porto Alegre: UFRGS/FACED, julho/dezembro de 1995, p. 71-99
_____. “Prefácio a Gender and Politics of History”. In: *Cadernos Pagu*, n. 3, Campinas: Unicamp, 1994, pp.11-27. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>>. Acessado em: 10/09/2020.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das relações de Gênero”. In: *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 54, 2007, p. 281-302.

SOUZA, Ana Paula Hilgert. “Relações de gênero e educação: crítica aos projetos de Lei “Escola sem Partido””. In: *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, 2018, p. 204-224. Disponível em: <<https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/404>>. Acessado em 10/09/2020.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO COMPASSO DO FORRÓ: DIDÁTICA PARA UM APRENDIZADO

Monaquelly Carmo de Jesus

A palavra forró tem diferentes significados esculpidos com o passar do tempo. Ela pode se referir a espaço em que ocorre uma festa, a um tipo específico de baile rural que ocorria num terreiro e à luz de candeeiro¹, a um gênero musical com diversos subgêneros – xote, xaxado, toada, baião, coco, rojão, arrasta-pé entre outros –, a um subgênero do gênero forró e, ainda, a uma dança relacionada a esse gênero. Assim, podemos dizer que ela, a palavra forró, é um termo guarda-chuva que engloba vários significados.

Neste texto, a palavra será utilizada no sentido de gênero musical. A este respeito, segundo o *Dicionário de termos e expressões da música*, o gênero musical, “de forma mais restrita, pode indicar uma variedade de estilos e correntes musicais que comungam de certa identidade entre si”². Neste caso, acrescentamos o conceito de subgênero, como uma subdivisão do gênero³. Assim, em se tratando de música, o forró é um gênero musical de origem nordestina que inclui diversos subgêneros inspirados no cotidiano rural do Sertão Nordeste. Este gênero musical, gravado por vários artistas, é reconhecido pela classe artística e pelo público que

1. MATOS, Cláudia. “Namoro e briga, as artes do forró: auto-retrato de um baile popular brasileiro”. In: COSTA, Nelson Barros da. (Org.) *O charme dessa nação: música popular, discurso e sociedade brasileira*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007, p. 421-441.

2. DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004, p. 146.

3. SANTOS, Clímério de Oliveira dos. *Forró: a codificação de Luiz Gonzaga*. Recife: Cepe, 2013

o aprecia – tanto como um gênero específico quanto como uma expressão de pertencimento a uma identidade cultural.

Apesar de ser bastante antiga, a popularização deste gênero musical, em âmbito nacional, ocorreu, a partir de 1946, com o lançamento das músicas de Luiz Gonzaga. Em seu formato comercial, o forró apareceu como um instrumento de afirmação da identidade nordestina. Desta forma, na busca de um nicho específico de mercado – migrantes nordestinos no Sudeste –, Luiz Gonzaga passou a buscar influências musicais da zona rural nordestina. Estas composições, ritmos e sons, passam a ser formatados para a audição de um público urbano. Essa iniciativa, protagonizada por Gonzaga, permitiu que os mais diversos públicos pudessem apreciar sua música⁴.

No entanto, foi essa preocupação em atingir os gostos, desejos e sentimentos do migrante que fez do forró muito mais que um gênero musical, mas também, como já foi dito, a própria expressão da cultura nordestina na região e no país. O forró, portanto, fala de saudades, memórias, costumes e de tradições. Enfim, abrange um amplo espectro de ideias e de significados que envolvem o Nordeste e o Brasil. E, é reconhecendo essa complexidade de significados que o forró se apresenta como um rico recurso didático e pedagógico para as aulas de História.

A História do Forró

Acredita-se que a palavra forró surgiu a partir do termo forrobodó, nome dado aos eventos em que havia dança e música, geralmente tocada por um sanfoneiro numa sanfona pé-de-bode de oito baixos, executando diversos ritmos locais como o xaxado, xote, toada e baião, no início do século XX⁵. Assim, a palavra forró já aparecia nas músicas muito antes

4. AMARAL, Ananda Teixeira. *De onde vem o Baião: Estudo sobre a construção da imagem de Luiz Gonzaga nos discursos biográficos e acadêmicos*. Salvador: PPGLL/UFBA, 2005. (Dissertação de Mestrado).

5. ALBIN, Ricardo Cravo. (Org.) *Dicionário Houaiss ilustrado da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

de o gênero ter sido constituído com o significado de festa ou espaço. Acredita-se que o termo forrobodó remonta ao século XIX ou período anterior. Forrobodó é, inclusive, o título de uma famosa burleta, isto é, espécie de teatro musicado, de 1912, com libreto de Luís Peixoto e de Carlos Bittencourt e música de Chiquinha Gonzaga.

O uso da palavra forró, por sua vez, como espaço de eventos, aparece em diversas músicas na obra de Luiz Gonzaga, sobretudo, na sua fase inicial, a partir de 1949. Nesse período, destacam-se duas músicas de um disco de vinil de 78 Rotações Por Minuto (RPM): “Forró de Mano Vito” e “Dezessete Léguas e Meia”⁶. Rotulado como um gênero, a palavra aparece como termo classificatório na capa do RPM da música Forró no escuro, de 1958. Entretanto, nesta fase, o forró ainda é tratado como festa. O uso da palavra forró para designar um ritmo só veio ocorrer muito tempo depois sendo encontrada nas letras de cantores da década de 1970 como “O bom do Amor”, composta por Agnaldo Alves e Ilmar Cavalcante e interpretada por Flávio José; na letra de “Forró do Xenhenhém”, composta por Cecéu e interpretada por Elba Ramalho.

Apesar de ser considerado genuinamente nordestino, o forró surgiu a partir de influências europeias e africanas – presentes desde os povos subsaarianos até os povos árabes. Influências reformuladas e reinterpretadas pelo povo nordestino, do sertão ao litoral e nos seus movimentos migratórios. Mais próximo de nossa linha do tempo, podemos identificar influências das cantigas de cantadores e violeiros⁷, de onde vem o uso de acordes de sétimas menores, do lundu⁸, das bandas cabaçais⁹

6. CARVALHO, Gilmar de. *Madeira Matriz: Cultura e Memória*. Annablume: São Paulo, 1999.

7. ALBIN, Ricardo Cravo. (Org.) *Dicionário Houaiss ilustrado da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

8. CARVALHO, Gilmar de. *Madeira Matriz: Cultura e Memória*. Annablume: São Paulo, 1999.

9. LOPES, Ibrantina Guedes de Carvalho. *Forró de pé-de-serra: Descompasso entre letra e música*. Recife: Faculdade Frassinetti/Pós-graduação em Letras com especialização em Cultura Pernambucana, 2007. (Monografia)

– que já utilizavam triângulo e zabumba –, das danças de salão europeias¹⁰ – como o *schottisch* e a quadrilha –, das bandas de pífano¹¹, dos rabaqueiros, entre outras. Esses diversos elementos faziam parte das práticas musicais rurais do Nordeste. Entretanto, enquanto práticas musicais ocorriam apenas em seus espaços de origem, mas não eram conhecidas nacionalmente.

Então, surge a pergunta: afinal de contas, o que é o gênero forró? Dizer apenas que é um gênero musical nordestino é uma definição bastante imprecisa. Ao contrário, dizer que é um gênero musical nordestino significa forçar uma generalização que inclui gêneros independentes. Afirmar que é um conjunto de músicas rurais nordestinas significa, por um lado, incluir manifestações musicais que nunca foram reconhecidas como forró e, por outro, excluir as de origem claramente urbana, como o xote.

Também é discutível chamar o forró de gênero nordestino já que acabamos rotulando e impedindo seu reconhecimento como música nacional. Assim, o mais adequado seria dizer que forró é um gênero musical de origem nordestina que inclui diversos subgêneros, de origem predominantemente rural, que foi, posteriormente, gravado por artistas e reconhecido por seus pares e pelo público como pertencentes a tal gênero.

Isso não quer dizer, é claro, que os subgêneros que reconhecemos como fazendo parte do forró sejam prisioneiros deste e não existam independentemente. O coco, por exemplo, não é apenas um subgênero do forró. Existem vários tipos de coco, como o samba de coco, coco de gaza, coco de panelha, coco de roda, coco solto, coco de panelha ligado, entre outros¹², cada variante filha da comunidade na qual foi adaptada. Assim, o coco presente no forró é apenas mais uma variante.

10. SANTOS, Climério de Oliveira dos. *Forró: a codificação de Luiz Gonzaga*. Recife: Cepe, 2013.

11. TROTTA, Felipe. A reinvenção musical do Nordeste. In. *Operação Forro*. Recife: Editora Massangana, 2010.

12. ALENCAR, Aglaé. *Danças e folguedos*. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação do Desporto e Lazer, 1998.

Tido como o precursor do gênero¹³, Gonzaga acabou sendo reconhecido como o criador do forró. No entanto, o que ele fez foi estilizar ou adaptar, para um público urbano, vários ritmos rurais. Inclusive, nem sequer foi ele o pioneiro na execução de música nordestina no Sudeste. Os Turunas da Mauricéia e Stefana de Macedo já na década de 1920 – entre 1928 e 1929, respectivamente – haviam gravado ritmos nordestinos como baião, toada, rojões, cocos, emboladas e batuques, alcançando relativo sucesso no Sudeste.

O grupo Turunas da Mauricéia foi um grupo vocal formado por pernambucanos tendo como cantor e compositor Augusto Calheiros, apelidado de Patativa do Norte, que foi para o Rio de Janeiro fazer um número limitado de apresentações no Teatro Lírico, no Largo da Carioca, entre 1928 e 1929. Eles tocavam uma grande variedade de ritmos nordestinos como cocos, emboladas, trizadas, baiões, martelos, entre outros. Contudo, o sucesso foi tamanho que eles acabaram estendendo o número de apresentações e fazendo uma turnê pelo Sul, além de apresentações na rádio. Sua música “Pinião”, de Augusto Calheiros e Luperce Miranda, uma embolada, acabou sendo um dos grandes sucessos do carnaval de 1928¹⁴. Para Novais e Sevcenko, esse episódio é importante por demonstrar que foi a música popular a responsável pelo lançamento do rádio e não o contrário, como se costuma pensar¹⁵. Foi em Augusto Calheiros, de quem era fã, que Gonzaga se inspirou para utilizar a indumentária de cangaceiro¹⁶. Também foram artistas reconhecidos no Sudeste, João Pernambuco e Catulo da Paixão Cearense.

13. SILVA, Claudeci Ribeiro da. *A representação do Nordeste nas letras das músicas da cantora Marinês*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2009. (Dissertação de Mestrado em Literatura e Interculturalidade).

14. ALBIN, Ricardo Cravo. (Org.) *Dicionário Houaiss ilustrado da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

15. NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau. *História da Vida Privada no Brasil 3*. Companhia das Letras. São Paulo, 1998.

16. SANTOS, Climério de Oliveira dos. *Forró: a codificação de Luiz Gonzaga*. Recife: Cepe, 2013.

A partir destas informações, podemos concluir que a aparição da música nordestina em âmbito nacional se deu bem antes de Luiz Gonzaga. Todavia, foi a partir do seu trabalho que esses ritmos nordestinos passaram a ser formatados em um gênero musical de canção urbana, com letra, música e duração de três minutos. Assim, pode-se dizer que antes dele, havia um forró rural, produzido, tocado e fruído apenas no âmbito das áreas rurais nordestinas.

E, é possível considerar também, a música anterior como forró por três motivos. O primeiro é a possibilidade de enquadrar as músicas de Gonzaga e de seus seguidores como forró, mesmo muito antes de a palavra ter surgido como gênero, o que nos mostra que não é necessário que o conceito exista, naquele período, para que algo seja enquadrado nesse conceito. Segundo, o conceito guarda-chuva forró é muito amplo e não há definição de quais tipos de música fazem parte dele. E, por fim, o terceiro motivo, apesar de Luiz Gonzaga ser considerado uma figura aglutinadora do forró, o que ele lançou, em 1946, foi o baião e não o forró. Neste sentido, pesquisadores e fãs de forró já enquadram figuras anteriores a ele como fazendo parte do gênero, como mostram os *sites* “Forró Alagoano – O genuíno pé-de-serra”¹⁷ e “Forró em Vinil”¹⁸.

E, além de Gonzaga, outros nordestinos estavam gravando discos naquele período, como Zé do Norte, Alvarenga e Ranchinho, Jararaca e Ratinho, Manezinho Araújo, Lauro Maia, Luiz Vieira, entre outros, mas, o que marca o diferencial entre o trabalho de Luiz Gonzaga e os demais músicos nordestinos que passaram pelo Sudeste? O que possibilitou que ele conseguisse liderar e simbolizar este movimento?

Um primeiro fator foi o político. De acordo com a visão populista que predominou a partir da década de 1930, o Estado precisaria saber quais eram os problemas enfrentados pelo povo. Neste sentido, a música

17. FORRÓ ALAGOANO. Disponível em: <http://forroalagoano.com/>. Acessado em 02/09/2020.

18. FORRÓ EM VINIL. Disponível em: <https://www.forroemvinil.com/>. Acessado em 02/09/2020.

poderia funcionar como um intermediário entre esse povo distante e desconhecido e o centro político do Sul e do Sudeste. Além disso, também estava em voga a exaltação da nacionalidade, por isso as músicas folclóricas e regionais eram incentivadas pela própria política de Estado assim como todas as outras produções artísticas tendo como tema o regionalismo. Frente a este processo,

as músicas, seja erudita, seja popular (sic), deviam divulgar as noções de civismo, fé, trabalho, hierarquia, noções indispensáveis à “construção de uma nação civilizada”. Não deveria ser atravessada pelos ruídos e dissonâncias do meio urbano, e, por isso, a música nacional seria a música rural, a música regional¹⁹.

Nesse contexto de exaltação do regionalismo e de busca pela pura cultura brasileira, as músicas de Luiz Gonzaga, nascidas de ritmos folclóricos e regionais e cujas temáticas eram relacionadas à vida rural, levam seu autor a estar na condição ideal de assumir um papel duplo de “voz do nordeste” e de divulgador da “pura” música brasileira ou manifestação musical autêntica do país. Entre os temas que geravam identificação estavam a saudade, a migração, as secas, a vida do vaqueiro, as festas, o amor, a moral, entre outros²⁰. Esses temas permanecem nas letras de forró, com mais ou menos intensidade, até os dias de hoje.

Um segundo fator foi o comercial. Para o brasilianista Drapper III, a música “Baião”, composta por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, trazia em sua letra “todos os elementos necessários para lançar uma moda musical: imagem visual (Gonzaga em seu traje de cangaceiro), uma dança singular e a convicção de que este gênero é melhor do que tudo o que

19. ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 173

20. SANTOS, Climério de Oliveira dos. *Forró desordeiro: para além da bipolarização pé de serra versus eletrônico*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014. (Tese de Doutorado em Música).

veio antes”²¹. Segundo Albuquerque Jr., também havia uma necessidade de música para dançar que fosse brasileira, numa época de nacionalismo intenso, algo que não existia até aquele momento e, então, apareceu o baião para ocupar esse espaço aberto no mercado²².

Climério Santos, por sua vez, atribui a centralidade de Gonzaga à exatidão do momento de sua chegada à mídia²³. Neste sentido, a intenção dele era lançar moda e, realmente, conseguiu. Chegando a gravar uma música aludindo ao fato, em 1950: “Dança da Moda”, dele e de Zé Dantas. De fato, apesar do traje de cangaceiro, de alguns temas e ritmos terem sido usados, anteriormente, por outros nordestinos como os Turunas da Mauricéia, em quem se inspirou²⁴, eles não apresentaram uma música capaz de lançar moda.

E não se pode esquecer a própria habilidade de Gonzaga enquanto empreendedor e sua criatividade para ações de *marketing*²⁵ como utilizar simbolismos ao se autointitular “Rei do Baião” e designar outros membros de sua dinastia bem como a ação de todos aqueles que integraram sua equipe de trabalho como letristas, produtores musicais, diretores artísticos, arranjadores, músicos, *designers*, entre outros que contribuíram para a criação e manutenção de sua imagem. Além das estratégias de *marketing*, ele também se associou a empresas, à Igreja Católica no Nordeste e às oligarquias tradicionais, cercando-se de apoio nos diversos segmentos da sociedade.

21. DRAPER III, Jack A. *Forró e regionalismo redentor do Nordeste brasileiro: Música popular em uma cultura de migração*. Tradução de Newton Milanez. São Paulo: Intermeios, 2014.

22. ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.

23. SANTOS, Climério de Oliveira dos. *Forró: a codificação de Luiz Gonzaga*. Recife: Cepe, 2013.

24. MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. *O fole roncou: uma história do forró*. Zahar: Rio de Janeiro, 2012.

25. TROTTA, Felipe. “A reinvenção musical do Nordeste”. In. *Operação Forrocks*. Recife: Editora Massangana, 2010.

Por meio de uma estratégia de conquista de mercado – especialmente voltada ao migrante nordestino que vivia no Sudeste e ao público das capitais nordestinas que podia consumir discos, mas aceita por outros grupos da sociedade pela curiosidade nacionalista²⁶ –, a música de Gonzaga acabou se tornando um símbolo também para os nordestinos da zona rural. Isso por ser o primeiro gênero que fala e canta em nome da região, nos mais diversos aspectos: o sotaque, os temas, as expressões locais, a forma de cantar, as formas de vestir-se.

Apesar de ser consenso que ele iniciou a popularização da música de origem nordestina nacionalmente, alguns pesquisadores afirmam que foi Jackson do Pandeiro quem firmou o que veio a ser o subgênero forró. Este subgênero é tocado em compasso binário ou quaternário e pode ser pensado como “uma fusão do padrão ritmo do baião com um dos padrões do pandeiro no samba-choro”²⁷. Segundo Santos, a influência de Jackson do Pandeiro sobre a obra de Luiz Gonzaga ocorre, em particular, com a incorporação da zambumba e o toque da batida. De acordo com o autor, isto ocorreu em razão de Jackson do Pandeiro ter dado ao seu irmão uma zabumba. Assim, ele, “o pandeirista Cícero, [foi] designando-o para a missão de criar ‘a batida’. Escutando o rojão Sebastiana e o acompanhando com o zabumba, Cícero sintetizaria uma nova batida: forró”²⁸.

Jackson do Pandeiro também foi importante para a consolidação do forró como um gênero. Apesar de Gonzaga ter apresentado diversos subgêneros, durante os primeiros anos de sua carreira, o subgênero mais conhecido e mais tocado foi o baião. Foi com o sucesso de Jackson do Pandeiro, a partir da segunda metade da década de 1950, que o público se deu conta da variedade de músicas nordestinas. Assim, foi a partir dele que o forró passou a ser reconhecido como um gênero que englobava

26. DRAPER III, Jack A. *Forró e regionalismo redentor do Nordeste brasileiro: Música popular em uma cultura de migração*. Tradução de Newton Milanez. São Paulo: Intermeios, 2014.

27. SANTOS, Climério de Oliveira dos. *Forró: a codificação de Luiz Gonzaga*. Recife: Cepe, 2013, p. 104-105.

28. SANTOS, Climério de Oliveira dos. Op. cit.

diversos subgêneros e abriu o caminho para a diminuição da centralidade da figura de Gonzaga²⁹. Talvez seja por esse motivo a rivalidade existente entre os dois. Ainda assim, pela importância na divulgação e consolidação do gênero é que Drapper III postula que Gonzaga e Jackson tiveram carreiras complementares.

Deste modo, apesar de Luiz Gonzaga ter dito que inventou o forró³⁰, foi Jackson do Pandeiro que popularizou o termo por meio do seu programa televisivo, “O Forró do Jackson”, e de vários programas de rádio bem como intitulou vários de seus LPs com o nome forró. Para Drapper III,

Jackson estava fazendo algo muito diferente, o que eventualmente ajudaria a expandir as fronteiras do gênero e o tornaria mais flexível e aberto à inovação. Esta flexibilidade levaria à diversidade do forró atual, muito mais uma alegoria de uma complexidade verdadeira do Nordeste do que um símbolo simplificador e coerente³¹.

Enquanto Gonzaga se autointituiu Rei do Baião, Jackson do Pandeiro foi coroado pela mídia como rei do ritmo. Seu principal subgênero foi o coco – música e manifestação popular típica do litoral nordestino, não obstante, Jackson cantar outros subgêneros, inclusive o baião. Artista performático e exímio percussionista, Jackson do Pandeiro – José Gomes Filho – distanciou-se da figura de Gonzaga.

Este distanciamento ocorreu tanto em estilo pessoal – utilizando as camisas floridas do coco e não uma vestimenta relacionada ao cangaço – como em sentido musical. O que não poderia ser diferente já que ele se originava de uma região totalmente oposta ao Sertão de Gonzaga, seja em características físicas, econômicas ou culturais. Também o uso do

29. DRAPER III, Jack A. Op. cit.

30. MOURA, Fernando; VICENTE, Antônio. *Jackson do Pandeiro: O Rei do Ritmo*. São Paulo: Editora 34, 2001.

31. DRAPER III, Jack A. Op. cit., p. 50

pandeiro, característico do samba de coco e o próprio fato de o coco ser um tipo de samba bem como sua habilidade para tocar os mais diversos gêneros com a mesma maestria, fez com que Jackson fosse reconhecido, no Sudeste, como um autêntico sambista nordestino e, por sua vez, recebesse o título generalizante de “rei do ritmo” e não apenas um reinado restrito ao Nordeste como o do Rei do Baião³².

Segundo Santos, “enquanto a insígnia de baião remete instantaneamente a Luiz Gonzaga, aos poucos, o termo forró vai sendo cada vez mais recorrente na obra de muitos artistas que gravam e tocam a midiática ‘música do Nordeste’”³³. Isso pode ser explicado pela facilidade de vender sua música enquanto música “nordestina” com a liberdade musical e artística possibilitada por um termo guarda-chuva ao invés de estar preso a um conceito e um “ritmo” como o baião. Ao vender o forró como um variado grupo de ritmos nordestinos, cada artista, inclusive Gonzaga, poderia acrescentar um ritmo diferente ao seu repertório sem ser acusado de infidelidade ao gênero.

Apesar de todo esse sucesso, com o aparecimento da bossa nova e depois da jovem guarda, o forró passou por um período de ostracismo. Os tempos de culto à vida rural acabaram e o governo de Juscelino Kubitschek propagava o desenvolvimentismo e a vida moderna. Neste contexto, enquanto um “símbolo do nordeste em uma época em que a rápida industrialização era vista como proeminente, o baião carregava associação negativa de pobreza e lento desenvolvimento econômico da região relativa ao Sudeste”³⁴.

Frente a essa nova dinâmica – imposta pelo nacional-desenvolvimentismo de Kubitschek – e sem encontrar espaço nas rádios e nos programas de televisão, os artistas de forró passaram a se voltar para o

32. MOURA, Fernando; VICENTE, Antônio. Op. cit.

33. SANTOS, Clímério de Oliveira dos. *Forró: a codificação de Luiz Gonzaga*. Recife: Cepe, 2013, p. 59.

34. DRAPER III, Jack A. *Forró e regionalismo redentor do Nordeste brasileiro: Música popular em uma cultura de migração*. Op. cit., p. 50.

Nordeste, utilizando-se do apoio de empresas locais para fazer turnês pelos mais distantes rincões da região. Enquanto que para os artistas isso representava uma diminuição em sua fama e ganhos, em termos de perpetuação do gênero foi vital. A partir dessas turnês, os futuros artistas de renome nacional puderam conhecer de perto, ainda na infância, os artistas consagrados que falavam em nome de sua região, e isso, sem dúvida, contribuiu para sua ligação afetiva com o gênero.

Essas crianças cresceram e foram as responsáveis pelo resgate do forró na mídia nacional. Dentre eles, Alceu Valença, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, Elba Ramalho, Zé Ramalho, entre outros. Este foi um período de reinvenção para Gonzaga. Ele, percebendo, naquele momento, que não tinha mais como exercer a centralidade que tinha antes, começou a fazer concessões desde a indumentária até os instrumentos utilizados em sua música bem como parcerias com jovens cantores. Uma decisão necessária e acertada para os novos tempos. Até a sua morte, em 1989, Gonzaga conseguiu manter-se na mídia e gravando discos, com considerável sucesso. No início da década de 1990, alguns poucos artistas continuaram fazendo sucesso com o forró, mas apenas de forma pontual. De modo geral, o forró acabou saindo do centro das atenções até o aparecimento de um empresário com pouquíssimo conhecimento musical, mas um gigantesco entendimento das necessidades do mercado: Emanuel Gurgel³⁵.

Este empresário, um jovem estudante de Educação Física da Universidade de Fortaleza, no início da década de 1990, assíduo frequentador de clubes, ficou encantado pelas bandas que tocavam forró e que inovavam ao tocar a noite toda, ao invés de fazer intervalos, como era costumeiro. Após essa observação, ele decidiu investir numa banda de forró com um novo padrão. Gurgel então buscou parcerias, pagou a produção do disco do próprio bolso e começou a trabalhar com a “Black Banda”. Entretanto, como a Banda não queria seguir suas orientações, decidiu

35. DRAPER III, Jack A. Op. cit.

formar o seu próprio grupo com alguns jovens que não tocavam profissionalmente. Ele prometeu, então, assinar a carteira profissional dos artistas e, assim, formou a “Banda Mastruz com Leite” – a primeira banda de forró eletrônico que obteve um estrondoso sucesso na década de 1990.

O empresário criou diversos elementos que contribuíram para o sucesso e a longevidade do forró eletrônico. Dentre esses elementos: investimento em iluminação, mixagem, a prática de dizer o nome da banda durante as músicas, a rotatividade dos artistas, apelo sexual e erótico bem como o extenso uso de dançarinos. Além de organizar as próprias festas, o que ampliou os seus lucros³⁶. Estes, entre outros fatores, levaram o forró eletrônico, que tem maior sucesso comercial hoje, a ser alvo de acalorados debates, tais como: o distanciamento cada vez maior das questões culturais regionais em favor do trinômio amor, sexo e festa; a quase desapareção dos instrumentos básicos do trio nordestino que fizeram a marca do forró e o domínio de instrumentos da música *pop* como teclado, bateria, baixo e guitarra; a baixa qualidade técnica dos músicos; e, ainda, repertórios recheados de releituras de antigos sucessos de outros gêneros, inclusive internacionais³⁷.

Para alguns estudiosos do assunto, a produção destas bandas é uma música *pop* que se autointitula forró. Para outros, a sonoridade do forró eletrônico é baseada em referências da música *pop* internacional. Já para alguns artistas, a exemplo de Dominguinhos, o forró eletrônico também é uma mistura com o ritmo caribenho da lambada³⁸. Como o forró eletrônico alcançou o sucesso apesar de tantas críticas?

Para Trotta, “provavelmente um dos segredos da receita de sucesso deste mercado encontra-se no seu endereçamento claro: o jovem”³⁹.

36. TROTTA, Felipe. “A reinvenção musical do Nordeste”. In. *Operação Forrock*. Recife: Editora Massangana, 2010.

37. TROTTA, Felipe. Op. cit.

38. MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. *O fole roncou: uma história do forró*. Zahar: Rio de Janeiro, 2012.

39. TROTTA, Felipe. Op. cit., p. 25.

Assim, o forró chamado pé de serra era considerado pelos jovens como coisa de velho, percepção fruto do chamado conflito geracional. Além disso, o forró foi constituído em cima de uma ideia de atraso e tradicionalismo que começou a ser contestada pelas novas gerações cada vez mais incluídas no mundo tecnológico, o que dificulta a sua identificação com o gênero⁴⁰.

Ao seu tempo, o forró eletrônico nasceu dentro do contexto de uma grande cidade nordestina, onde a preocupação com a vida no campo e os problemas da migração são praticamente inexistentes. Assim, Gurgel percebeu que utilizar temáticas mais gerais como namoro, decepção amorosa e sexo faria suas músicas muito mais comercializáveis para uma geração que desafiava os modelos de comportamento sexual impostos pela moral conservadora cristã. Apesar disso, nos primeiros discos da “Banda Matruz com Leite” ainda aparecem signos representativos do Nordeste como a vaquejada e a zona rural. Isto ocorre, mesmo dentro de um contexto em que a Banda se constitui em meio ao urbano e a relações amorosas. Neste sentido, cada vez mais, o forró eletrônico foi se distanciando de suas temáticas de origem.

Em meio ao sucesso do forró eletrônico, outro movimento foi crescendo em resposta a ele, dessa vez na região Sudeste: o forró universitário. Surgido em casas de show frequentadas por universitários, em São Paulo, o estilo propunha um resgate do gênero que, para eles, estava ameaçado de extinção com o crescimento do eletrônico. Hoje, classifica-se o forró em três tipos: tradicional, eletrônico e universitário.

Atualmente, o forró tradicional ou pé de serra, é divulgado pela indústria cultural apenas no período junino⁴¹. Embora seja apreciado durante esse período, fora dele o forró é esquecido a ponto de ser tido como um ritmo musical exclusivo dessa festividade. Quanto ao forró

40. TROTTA, Felipe. Op. cit.

41. MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. *O fole roncou: uma história do forró*. Zahar: Rio de Janeiro, 2012

universitário, este alcançou grande sucesso durante os primeiros anos do século XXI, mas não conseguiu garantir sua continuidade. Já o forró eletrônico tem crescido cada vez mais e se consolidado nacionalmente. Considerando todas essas mudanças, Drapper III, divide a História do Forró em três fases:

Primeira, o apogeu das carreiras de Luiz Gonzaga e Jackson do Pan-deiro, seguidas de um declínio depois da ascensão da bossa nova; segunda, reemergência nos anos 1970 com uma segunda geração de artistas, incluindo Dominginhos, Elba Ramalho e Alceu Valença; e a terceira, a divisão do forró em três subgêneros após a aposentadoria e morte de Gonzaga. [...] Essas fases podem ser historicamente datadas, a grosso modo, correspondendo a três eras: primeira, modernização/urbanização pós-guerra e substituição de importação; segunda, liberação do comércio nos anos 1970 com crescimento da dívida externa e a transnacionalização da indústria musical; e, finalmente, a era pós ditatorial na qual a renacionalização cultural ocorreu através da produção de grupos subalternos e regionais como os nordestinos e favelados⁴².

Como se pode perceber, o brasilianista define o início do forró com Luiz Gonzaga. Dessa maneira, parece significar que o forró surgiu, de repente e do zero, com o aparecimento do cantor e que ele criou algo completamente novo, negando a música nordestina pré-existente. Além disso, é importante destacar que Luiz Gonzaga afirma, nesse momento, ter criado o baião, apenas um dos elementos que consideramos como integrantes do forró. Sendo assim, é possível incluir outras manifestações musicais anteriores ao cantor como pertencentes à história do forró.

42. DRAPER III, Jack A. *Forró e regionalismo redentor do Nordeste brasileiro*: Música popular em uma cultura de migração. Op. cit., p. 35.

Diante disso, sugerimos a seguinte periodização: forró rural, anterior à chegada do disco no Brasil, tocado e fruído apenas nas regiões rurais do Nordeste; urbanização do forró, entre as décadas de 20 e 40 do século XX, quando músicos nordestinos começam a fazer sucesso comercial; o auge do forró, a partir do lançamento da música “Baião”, em 1946; recessão, durante a década de 1960 e primeira metade da década de 1970, quando houve o declínio do forró com a ascensão da bossa nova e depois da jovem guarda; a reelaboração, entre finais da década de 1970 e década de 1980, momento da chegada de novos artistas nordestinos, de discografia eclética, que contribuíram para a retomada do sucesso do forró; e a divisão, a partir da década de 1990, com o aparecimento de duas subdivisões contrastantes e bem marcadas, de grande sucesso, o forró eletrônico e o forró universitário, além do forró anterior, considerado tradicional. Obviamente, o início de uma nova fase não significa o desaparecimento das anteriores já que há uma permanência de estilos, temas, artistas e produção musical em meio às inovações de cada período.

O forró no Ensino de História

Como fonte histórica, por meio da música, podemos descobrir as diferentes perspectivas da população a respeito de determinado fato histórico, seus posicionamentos e pensamentos sobre os mais diversos assuntos e como estes influenciam a população deste ou daquele período. Além do reconhecimento dos recursos técnicos existentes e utilizados em cada fase e época associada ao gênero musical estudado.

Por sua história e representatividade de diversidade de gêneros e letras, o forró possibilita um trabalho de pesquisa e ensino de vários temas: memória, saudade, migração, relações familiares e sociais, questões políticas, ambientais e econômicas, representação, imaginário, cultura, identidade e tempo histórico, para citar alguns. Estão incluídas, aqui, duas categorias de conceitos históricos que estão presentes nos currículos de História: as ideias substantivas e as ideias de segunda ordem da

Educação Histórica, concebidas por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby⁴³.

A Educação Histórica explica que usamos raciocínios históricos quando lidamos com o passado humano e com a narrativa histórica. O objetivo dela é, portanto, saber como os alunos pensam historicamente, como estruturam seu raciocínio para depois criar situações-problema, por meio das quais, eles usam esse raciocínio e lidam com a complexidade dele. A Educação Histórica traz uma ideia de progressão intelectual, relacionada à perspectiva matemática. Essa progressão se daria por meio da compreensão dos conceitos subjetivos e dos conceitos de segunda ordem. As pesquisas sobre ideias de segunda ordem procuram entender como se dá o raciocínio e a lógica da História. As ideias substantivas são os conceitos históricos e suas noções gerais.

Neste texto, apresento duas sequências didáticas que apresentam maneiras distintas de usar o forró, tendo como foco conceitos ou ideias de segunda ordem. Na primeira, “representação e imaginário”, as músicas são o eixo central de análise durante toda a atividade. Na segunda, “cultura e identidade”, as músicas aparecem mais à frente, para enriquecer a análise.

Representação e Imaginário

Esta sequência não tem como objetivo que os alunos sejam capazes de explicar o conceito de representação, mas que possam perceber, na prática, o que são essas representações, suas intencionalidades e consequências. A mencionada sequência tem uma duração de 8 horas/aula e pode ser aplicada em diferentes séries da educação básica, variando o nível de aprofundamento, podendo ser incluída, concomitantemente, ao estudo da Era Vargas, período em que essas representações são formadas e que lança as bases que oportunizam o surgimento do forró gonzagueano.

43. LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. “Researching children’s ideas about history”. In: CARRETERO, Mario (Org.) *Learning and reasoning in history – international review of history education*. Vol 2. Nova York: Routledge Falmer, 1998.

Para iniciar o estudo desses conceitos, sugiro o método de *tempestade de ideias* – na qual o estudante deve escrever uma lista de cinco palavras que ele associa ao Nordeste⁴⁴. Essa atividade tem o objetivo de mostrar as representações construídas na mente dos alunos a respeito do Nordeste e fazer uma ligação com a próxima atividade: a análise da música “Asa Branca”, supondo que a palavra mais citada seja seca ou sertão.

De fato, na aplicação da sequência em duas turmas de nono ano, a palavra seca esteve entre as mais citadas pelos alunos juntamente com sertão e forró, o que confirmou a importância do uso do forró nas aulas de História já que aparenta ser o principal símbolo do Nordeste para os jovens. Ambas as turmas também priorizaram os aspectos culturais e, em seguida, os geográficos. Além do forró, foram citados vários outros elementos associados aos festejos juninos, como a quadrilha, a própria festa de São João, lenha, tradição, sanfona, lampião e Luiz Gonzaga bem como as comidas típicas relacionadas aos festejos.

Quando perguntados sobre o porquê dessas palavras serem tão citadas sendo que eles não vivem no sertão, os alunos ficaram bastante pensativos. Com exceção da palavra praia, que apareceu várias vezes, a maioria dos aspectos geográficos citados tem relação com a vida no campo: fazenda, rios, animais, gado, caatinga, entre outras, o que também está de acordo com a representação construída pelo forró, em especial o gonzagueano, de um Nordeste Rural.

Houve poucas menções ao seu dia a dia, sendo associadas às palavras: mangue, cidade e feira, cada uma delas aparecendo uma ou duas vezes. É bastante interessante essa ausência de elementos urbanos ao mesmo tempo em que existe um grande número de citações a elementos rurais. Isso demonstra a visão do Nordeste como um lugar agrário sendo a área urbana um lugar onde ocorre uma perda de sua cultura.

44. MIRANDA, Simão. *Oficina de Dinâmica de Grupos: para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas: Papirus Editora, 2002.

Dessa forma, a análise musical começa com “Asa Branca”, uma das mais famosas músicas que falam sobre o Nordeste, considerada um hino brasileiro, e teve um papel importante na criação da representação do Nordeste enquanto área de seca e pobreza. Para verificar se os alunos conhecem a música e sua importância, comece a aula perguntando: se vocês tivessem que citar apenas uma música de forró, na opinião de vocês, qual é a principal? E, então, apresente a música para apreciação e posterior análise de suas características musicais (ritmo, timbre, melodia, instrumental) e sua letra. Que sentimento o ritmo transmite? Comparar com a versão de 1952 e com a de Inezita Barroso, de 1975. Esta comparação de versões é importante para perceberem a ideia transmitida pela música, conforme será explicado posteriormente. É interessante perguntar: que representação ela constrói a respeito do Nordeste (e não apenas do Sertão uma vez que é conhecida como música nordestina)? A quem interessa que as pessoas tenham essa a visão sobre o Nordeste?

Em ambas as turmas, os alunos do nono ano chegaram à conclusão de que a música trata da saída de um homem de sua terra natal por causa da seca e que ela transmite a imagem do Nordeste como um lugar de seca e sofrimento. A esse respeito, é importante falar sobre o contexto em que a música foi escrita, durante o período migratório de nordestinos para o Sudeste em razão da seca e de dificuldades econômicas.

Analizando as características musicais juntamente com a letra, os alunos poderão perceber como o ritmo escolhido muda o sentido transmitido pela música, como o ritmo é alegre, mas a letra triste, chegando à conclusão de que “mesmo com a seca, o nordestino é feliz”. Assim, a importância das características musicais fica ainda mais clara ao apresentar a versão interpretada por Inezita Barroso, em 1975. Desta forma, o andamento lento e a interpretação lamentosa da música passam a ideia de sofrimento e depressão, apagando a visão positiva do nordestino enquanto lutador apesar das adversidades.

A partir dessas conclusões, os alunos poderão apontar que a música constrói uma ideia de Nordeste como lugar de pobreza e seca, apesar da

postura positiva. Neste momento, se inclui o conceito de representação e como as representações beneficiam grupos específicos, o que dá espaço para refletirem sobre a quem interessa ou beneficia essa visão de Nordeste.

Para continuar a discussão acerca das consequências dessa representação, apresente a música *Orgulho Nordestino*. Pergunte aos alunos se a música fala de maneira positiva ou negativa a respeito da região e peça que identifiquem com quem o eu lírico está falando. É provável que os alunos respondam que a música fala do Nordeste de maneira positiva e que está endereçada a pessoas que tem preconceito contra a região ou que conhecem apenas os seus aspectos negativos.

A necessidade de fazer uma defesa do Nordeste, mais de 50 anos depois da composição de “Asa Branca”, deixa claro o impacto da representação construída, naquele período, sobre a população nordestina e que tem persistido por muitas décadas. No entanto, é necessário apontar que essa representação não foi construída apenas pela música citada, mas por todo um conjunto de elementos, como os jornais, as atitudes dos políticos nordestinos e da elite do Sudeste daquele período.

A música “Nordeste Independente” pode acrescentar profundidade a essa discussão, além de demandar a necessidade de pesquisar sobre o compositor para entender sua obra. A este respeito, é importante sugerir que, se possível, seja mostrado o vídeo da apresentação de Elba Ramalho cantando “Nordeste Independente”, em 1987, para adicionar mais elementos à análise.

Em seguida, lance a discussão: o que o compositor está propondo e por quê? Pode ser que os alunos tenham dificuldade de entender a ironia na letra e, de outra forma, apontem que ela está realmente propondo a independência da região. Para fomentar a compreensão do contexto da letra da música, explique a importância de verificar as fontes e de saber quem produziu determinada informação para aferir suas intenções e mostre a biografia do compositor, Ivanildo Vilanova, e peça que a relacionem com a música. Estimule os alunos a perguntarem se a biografia

do compositor mostra algum envolvimento com a política tradicional ou com movimentos independentistas.

Mostre alguns vídeos com apresentações de repentistas e volte a perguntar sobre o significado da letra. É possível que, nesse ponto, os alunos compreendam que a música não é um manifesto independentista. Neste caso, pergunte: então, de que trata a música? Mostre novamente o vídeo pedindo que se atentem aos repetidos movimentos que Elba Ramalho faz com o braço. Pergunte: o que significa esse movimento? A partir dessa análise, os alunos poderão concluir que a música é um protesto contra o preconceito sofrido pelos nordestinos. Para finalizar, incentive os alunos a produzirem um repente utilizando o seguinte mote: “O Nordeste tem seca, tem fome e tem pobreza, mas também tem cultura, alegria e tem riqueza”.

Dessa forma, como o conceito de representação está diretamente relacionado ao de imaginário, apresente a música “Imaginário Popular”. Em seguida, peça aos alunos para comentarem os elementos da cultura regional presentes na música. Ainda a esse respeito, peça para apontarem como o compositor representou ao Nordeste. E, por fim, divida as turmas em grupos para fazer uma pesquisa sobre os elementos representados, para que eles possam fazer, de forma lúdica, uma breve apresentação de, ao menos, uma maneira das representações identificadas.

Cultura e Identidade

Essa sequência didática pode ser trabalhada em qualquer momento oportuno do ensino fundamental ou médio, guardadas as devidas proporções, uma vez que os conceitos de segunda ordem não fazem parte da organização curricular oficial na maioria das redes. No entanto, se o professor preferir incluir no conteúdo programático, pode ser colocada entre os conteúdos relacionados ao período do Estado Novo (1937-1945) e do período democrático (1945-1964), quando começa a fama nacional do forró. Outra possibilidade é aplicar essa sequência didática durante as discussões sobre a Independência do Brasil, que podem levar a um debate a respeito da identidade e da cultura nacional.

No primeiro passo, pode ser sugerido lançar questionamentos a respeito da palavra identidade e ir conduzindo a reflexão com perguntas que estimulem o raciocínio. Neste caso, é provável que alguns alunos respondam que identidade é um documento - a carteira de identidade. A partir desse comentário pode ser gerada uma frutífera discussão com a ajuda de perguntas como: para que serve o documento de identidade? O que ele identifica? Qual a diferença entre conseguir identificar uma pessoa e conhecê-la? O que faz você ser quem você é? Aqui, é importante que os alunos comecem a construir o conceito de identidade a partir das discussões geradas, produzidas e construídas nos grupos e em sala de aula.

Após discutir o conceito, é importante colocá-los diretamente no cerne da discussão. Neste momento, é importante estimular os/as alunos/as a se reconhecerem como sujeitos históricos. É importante também que eles/as comecem a pensar na sua própria identidade e nas identidades dos grupos dos quais eles/as fazem parte ou com que se relacionam. Assim, é importante pedir que os/as alunos/as escrevam um texto com o título “Quem eu sou”?

Esse exercício, didático e pedagógico, é importante para levar a reflexão dos/as alunos/as – a respeito de si e do grupo –, para o campo do lúdico e do abstrato. Em seguida, peça para cada aluno/a entregar em um pedaço de papel, medindo aproximadamente 8cm x 20cm, o seu nome escrito em letras grandes e bem visíveis – usando, para tanto, o tipo de fonte e recursos disponíveis e que eles/as julgarem que mais combinam com a personalidades deles/as. Depois dessa etapa, solicite que os/as estudantes decorem e pintem o referido papel. Para finalizar, peça que entrem em acordo sobre como dispor os nomes numa folha de papel madeira de maneira que formem um desenho que simbolize as identidades deles e a identidade da turma.

Uma das ideias desta proposta didática é que os/as estudantes possam chegar à conclusão da impossibilidade ou do desafio de limitar toda uma população a uma mesma identidade. Em uma das turmas em que essa

proposta didática foi aplicada, um aluno – que estava candidato à vaga de líder da turma – foi à frente da turma e, utilizando da condição de candidato a líder, sugeriu ao grupo escolher o desenho que ele desejava. Esta situação gerou o paralelo ou contraponto de relações de poder entre, de um lado, a identidade sugerida por um indivíduo a um grupo e, de outro lado, as diferentes identidades subjacentes no interior do grupo e da turma que participou deste exercício.

Essa atividade também abre espaço para discutir o caráter social das identidades, conforme explica Woodward, o processo de construção e de diferenciação de identidades “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”⁴⁵.

Após a atividade, inicie a discussão a respeito do porquê dos/as estudantes terem sentido dificuldade de entrarem em acordo e sobre os motivos de as elites políticas e sociais procurarem criar uma ideia de identidade regional e nacional. Ainda a este respeito, para elevar a análise do campo pessoal para o campo regional, solicite que os alunos falem características que são atribuídas a “identidade brasileira” e a diferentes “identidades regionais existentes no país”, a exemplo, da nordestina, da baiana, pernambucana, paulista, mineira, entre outras.

É provável, portanto, que muitos exemplos sejam citados. Neste caso, pergunte se as características de identidade regional aparecem em todos e para todos que se identificam como brasileiros/as. Depois, faça a mesma atividade pedindo características e elementos culturais atribuídos aos nordestinos. Pergunte qual a relação entre a nacionalidade e a identidade da pessoa. Em seguida, explique sobre a relação entre identidade e a criação do mito de uma cultura nacional. Pergunte, então, aos estudantes: será que existe uma única identidade ou cultura nordestina?

45. WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In SILVA, Tomaz (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 81.

Depois das respostas, comente que existe um tipo de música, no Nordeste, que fala sobre uma identidade ou uma cultura nordestina: o forró.

Agora, é o momento em que serão utilizadas as músicas de forró. Explique que, sabendo que a identidade é formada por meio da cultura, conforme explicado na atividade anterior, eles/as deverão tentar identificar que elementos culturais nessas músicas definem uma identidade nordestina.

As músicas foram escolhidas pela variedade de imagens que apresentam e por juntas comporem a ideia da identidade nordestina: a importância dada ao forró – na música “Tá no sangue e no suor”, de autoria de Marinês; a resistência – em “Avoante”, de Flávio José; valentia e religiosidade – “Sina de Caboclo”, também de Flávio José; memória e saudade – “Cheiro de nós”, de Santanna o Cantador; e, por fim, agricultura e pecuária – “Nordestino Brasileiro”, de Francis Lopes.

Obviamente, essas associações/respostas – tema, música e autoria – não devem ser apresentadas inicialmente aos alunos. É preciso motivar toda(s) a(s) turma(s) e /ou grupo(s) a construir e discutir essas associações. Nesta perspectiva, é interessante estimular os participantes a encontrarem também outros elementos presentes nas músicas, composições e contextos de produção, representação e identificação/identidades.

A partir dessas características formadoras da ideia de identidade nordestina construída pelo forró, conforme apresentadas na atividade acima, é que foi produzida a atividade seguinte: o “Teste de Nordestinidade”. O teste foi criado como uma crítica à ideia de uma única identidade nordestina, como propaganda nas músicas de forró e na sociedade de uma maneira geral bem como para que os alunos percebam a sua identificação ou não com cada um daqueles signos. Para essa atividade, entrega-se o teste a cada um e, depois de respondido, pede-se que os alunos identifiquem a razão de determinadas alternativas valerem mais pontos, do ponto de vista da representação dos nordestinos pelo forró.

TESTE DE NORDESTINIDADE

1. Onde a sua mãe morava quando você nasceu?

- a) Em outro estado do Brasil.
- b) Em uma capital do Nordeste.
- c) Em uma cidade pequena no litoral do Nordeste.
- d) No sertão nordestino.

2. O que você acha do forró?

- a) Aff, não suporto!
- b) Pra mim, não fede nem cheira.
- c) Gosto, na época de São João, pra dançar.
- d) Amo! Nasci ouvindo forró!

3. Quais seriam as suas férias ideais?

- a) Ir ao shopping um monte de vezes.
- b) Ficar em casa tranquilo.
- c) Ir à praia todo dia.
- d) Na casa de parentes no interior, andando a cavalo, subindo em árvore, etc.

4. Você anda a cavalo?

- a) Cavalo? Deus que me livre!
- b) Até andaria, mas nunca tive oportunidade.
- c) Já andei algumas vezes.
- d) Amo!

5. Sobre cuscuz...

- a) Nunca comi.
- b) Como porque não tem outro jeito.
- c) Até que é bom de vez em quando...
- d) Fui criado à base de cuscuz, é bom com tudo!

6. Se alguém fala mal do Nordeste, eu...

- a) Ajudo a falar mal também.
- b) Nem ligo.
- c) Tento explicar que não é tão ruim assim.
- d) DÁ VONTADE DE BATER! Não falem mal do meu Nordeste!

7. Lampião foi:

- a) Quem?
- b) Um criminoso dos tempos antigos no Nordeste.
- c) Um homem que teve seu lado bom e ruim.
- d) Foi e é ainda um herói nordestino na luta contra os ricos.

8. Meu sonho é ser:

- a) Empresário, advogado ou jogador.
- b) Artista ou veterinário.
- c) Fazendeiro.
- d) Vaqueiro.

9. Se eu estou passando por problemas sérios eu:

- a) Fico chorando o tempo todo.
- b) Vou levando do jeito que dá, mas estou sempre desanimado.
- c) Oro a Deus e/ou aos santos para me ajudar.
- d) Enfrento de cabeça erguida, não deixo nada me derrubar.

10. Na época do São João eu...

- a) Fico irritado. Odeio fogos, odeio fumaça, não gosto das comidas, não sei pra que existe.
- b) Aproveito o feriado para descansar.
- c) Vou a algumas festas, lá em casa fazem milho assado, cozido e canjica.
- d) Melhor feriado do ano! Vou pra todos os forrós, ajudo a decorar a rua, solto fogos, como muita comida típica e participo da quadrilha.

Resultado: Letra A = 0. B = 2, C = 3, D = 4

Até 10 pontos: De onde você é? Tenho certeza que não é do Nordeste.

De 11 a 20 pontos: Só fez nascer no Nordeste.

De 21 a 30 pontos: Você é do Nordeste, mas não é um nordestino típico.

De 31 a 40 pontos: Nordestino sim senhor! E com muito orgulho.

Ao final do teste, os alunos somam os pontos e identificam em qual categoria se enquadrariam. Essa é uma oportunidade de reforçar a ideia de que não existe apenas uma identidade. E, o mais importante, que os nordestinos pensam e agem de formas diferentes em razão de suas respectivas individualidades, histórias e contexto social em que estão inseridos.

Em seguida, discuta com eles que ideia de nordestino cada questão quis transmitir, a partir da análise da alternativa de maior valor. Por exemplo, a questão “onde a sua mãe morava quando você nasceu?” valoriza o local em detrimento da cultura. A segunda questão, “o que você acha do forró?”, sugere que o nordestino tem que amar forró; a terceira, “quais seriam suas férias ideais?”, diz que o verdadeiro nordestino gosta de viver no interior e assim sucessivamente. Ainda sobre essas questões, peça aos estudantes que apontem a relação entre o teste e as músicas ouvidas anteriormente para que eles próprios consigam perceber o papel do forró como formador dessa identidade nordestina.

Ao final da aplicação da sequência didática proposta, os alunos terão discutido identidade nacional e regional. A este respeito, é importante que seja tecida uma reflexão sobre identidade, identificação, identidade brasileira e, em particular, a identidade nordestina construída nas representações associadas ao forró. Desta forma, pode-se discutir os estereótipos, disputas e interesses associados à identidade nacional ou às identidades regionais.

Considerações finais

Cantar a plenos pulmões. Cantar junto a plenos pulmões. Sorriso nos lábios, alegria compartilhada, sentimento de pertença, plenitude. Fragmentos de uma lembrança, de uma memória tão efêmera quanto permanente. Tudo em apenas três minutos. Esse tipo de experiência poderosa

proporcionada pela canção popular não pode e não deve ser desperdiçada pela escola, tampouco pela História, porque a música faz parte da História, tem História e faz História.

A História, em suas letras, revela sintomas dos anseios e sentimentos de um tempo; em sua sonoridade, reflete as condições técnicas e das escolhas instrumentais de uma época e que, de alguma forma, potencializa a mensagem da letra, influenciando em seu significado. Em seu processo de produção, apresenta os atores e agentes que a produziram; e, por fim, em sua influência na sociedade, destaca percepções ao mesmo tempo em que também as molda.

O forró traz, portanto, camadas de significados, sentimentos, lutas e identidades. Ele apresenta um povo que decidiu se revestir e se reconhecer tal qual a frase icônica de Euclides da Cunha de que o “sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Um forte na luta, forte na esperança, forte mesmo quando a saudade insiste em espremer as entranhas e, então, não há remédio melhor que cantar.

E, para as novas gerações, o forró tem cheiro de milho, doçura de infância, ritmado pelo compasso do passo seguro da quadrilha junina. É suave como aconchego do colo de vó, pulsante, vibrante na emoção de dançar agarradinho em meio à paisagem sonora do estalar dos fogos e do arrastar das sandálias. É memória, é alegria, é cultura popular. É patrimônio. É um mergulho na memória e no imaginário de um povo, no relato de seu cotidiano. E a vida também é História, autoafirmação e celebração do cotidiano.

Longe de afirmar aqui que o forró é o símbolo da identidade do povo nordestino – já que não existe apenas uma identidade, mas sim várias, como vários são os nordestes e os nordestinos – posso, sim, dizer que o forró é parte da trilha sonora do estar e viver o Nordeste. E o que seria o filme da vida sem a trilha sonora?

Por todas essas razões, a música – e, conseqüentemente, o forró – tem um grande potencial de uso para a sala de aula, em geral, para as aulas de História. Neste capítulo, a seu tempo, foram apresentadas apenas duas possibilidades para o uso do forró no Ensino de História.

Entretanto, existem várias outras possibilidades, seja contribuindo com o desenvolvimento da consciência estética seja com o uso de fontes históricas para o exercício das habilidades que permitem um raciocínio histórico. Desta forma, o estudo do Ensino de História para a compreensão de novas linguagens, do aprendizado de conceitos e, enfim, da arte como espaço de aprendizagem é lúdico, estético e significativo. Em suma, é um campo de possibilidades ao alcance dos estudantes, dos professores e da sociedade no curso deste importante e essencial processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALBIN, Ricardo Cravo. (Org.) *Dicionário Houaiss ilustrado da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALENCAR, Aglaé. *Danças e folguedos*. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação do Desporto e Lazer, 1998.

AMARAL, Ananda Teixeira. *De onde vem o Baião*: Estudo sobre a construção da imagem de Luiz Gonzaga nos discursos biográficos e acadêmicos. Salvador: PPGLL/UFBA, 2005. (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Gilmar de. *Madeira Matriz*: Cultura e Memória. Annablume: São Paulo, 1999.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DRAPER III, Jack A. *Forró e regionalismo redentor do Nordeste brasileiro*: Música popular em uma cultura de migração. Tradução de Newton Milanez. São Paulo: Intermeios, 2014.

FORRÓ ALAGOANO. Disponível em: <http://forroalagoano.com/>. Acessado em 02/09/2020.

FORRÓ EM VINIL. Disponível em: <https://www.forroemvinil.com/>. Acessado em 02/09/2020.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. "Researching children's ideas about history". In: CARRETERO, Mario (Org.) *Learning and reasoning in history* – international review of history education. Vol 2. Nova York: Routledge Falmer, 1998.

Letras. São Paulo, 1998.

LOPES, Ibrantina Guedes de Carvalho. *Forró de pé-de-serra: Descompasso entre letra e música*. Recife: Faculdade Frassinetti/Pós-graduação em Letras com especialização em Cultura Pernambucana, 2007. (Monografia)

MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. *O fole roncou: uma história do forró*. Zahar: Rio de Janeiro, 2012.

MATOS, Cláudia. “Namoro e briga, as artes do forró: auto-retrato de um baile popular brasileiro”. In: COSTA, Nelson Barros da. (Org.) *O charme dessa nação: música popular, discurso e sociedade brasileira*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007, p. 421-441.

MIRANDA, Simão. *Oficina de Dinâmica de Grupos: para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas: Papirus Editora, 2002.

MOURA, Fernando; VICENTE, Antônio. *Jackson do Pandeiro: O Rei do Ritmo*. São Paulo: Editora 34, 2001.

NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau. *História da Vida Privada no Brasil 3*. Companhia das Letras. São Paulo, 1998.

SANTOS, Climério de Oliveira dos. *Forró: a codificação de Luiz Gonzaga*. Recife: Cepe, 2013.

_____. *Forró desordeiro: para além da bipolarização pé de serra versus eletrônico*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014. (Tese de Doutorado em Música).

SILVA, Claudeci Ribeiro da. *A representação do Nordeste nas letras das músicas da cantora Marinês*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2009. (Dissertação de Mestrado em Literatura e Interculturalidade).

TROTТА, Felipe. “A reinvenção musical do Nordeste”. In. *Operação Forrock*. Recife: Editora Massangana, 2010.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

“VAMOS SAUDAR O BRASIL”: CIVISMO, AUTORITARISMOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Francisco Egberto de Melo

Prezados Diretores, pedimos que, no primeiro dia da volta às aulas, seja lida a carta que segue em anexo nesta mensagem, de autoria do Ministro da Educação, Professor Ricardo Vélez Rodríguez, para professores, alunos e demais funcionários da escola, ***com todos perfilados diante da bandeira do Brasil*** (se houver) e ***que seja executado o Hino Nacional***.

Solicita-se, por último, que um representante da escola filme (pode ser com celular) trechos curtos da leitura da carta e da execução do hino nacional. E que, em seguida, envie o arquivo de vídeo (em tamanho menor do que 25 MB) com os dados da escola.

Brasileiro! ***Vamos saudar o Brasil*** dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida em nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. ***Brasil acima de tudo, Deus acima de todos!*** (grifos nossos)¹.

A convocação acima, realizada pelo colombiano naturalizado brasileiro, Ricardo Vélez, que assumiu de forma meteórica o Ministério da Educação, entre os meses de janeiro e abril de 2019, é uma peça para

1. RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. *Carta do Ministro da Educação aos Diretores de todas as escolas do país*. Brasília, 25/02/2019.

compreendermos o estado atual da educação no país. Consta, no documento, uma lista de graves equívocos, dentre os quais podemos mencionar: o atentado à autonomia escolar; à invasão de privacidade - ao solicitar a filmagem de alunos e professores sem autorização prévia; e, ainda, a utilização de um slogan de campanha, do hoje presidente, como orientação de Estado. Neste último caso, incorrendo em outra infração: a de ataque à liberdade de credo prevista na Constituição ao impor, por um lado, um paradigma religioso particular à pluralidade de educandos e de professores e, de outro, desconsiderando o princípio constitucional da educação laica.

No entanto, se mesmo assim, excluirmos essa lista de imposturas e presunções ensejadas na carta do Ministro, chegaremos a outro elemento presente o qual podemos definir como um fantasma que, de tempos em tempos, aparece para assombrar nossas escolas: a ideia de civismo vinculado ao espaço da escola, *locus* de experimentos das incursões de uma cultura cívica sempre exortada como ferramenta de controle sobre e entre estudantes e professores. Por isso, a solicitação de “*todos perfilados diante da bandeira do Brasil* (se houver) e que seja *executado o Hino Nacional*” é um arquétipo clássico para a construção de um nacionalismo almejado pelos setores conservadores da sociedade brasileira, em particular, para resolução dos problemas do país quase sempre identificados, por esses setores, como de ordem moral.

A atitude do mencionado Ministro, exonerado posteriormente, não por isso, mas por outros motivos, aguça as memórias dos que já passam dos cinquenta anos de idade e que, nos anos de 1970, usaram o famoso caderno *Avante*. O mencionado caderno era distribuído nas escolas públicas pelo governo federal e/ou vendido nas livrarias, mercados, mercearias e pequenas vendas nos bairros das cidades brasileiras.

Os cadernos traziam em suas contracapas o hino nacional e da independência. Na capa frontal, jovens brancos, loiros, portando a bandeira do Brasil, com uniformes que se confundem com os dos escoteiros da época. A imagem enseja a ideia de uma juventude que caminha para

frente, de forma destemida, em meio à exuberância que ufana a natureza do país bem ao estilo do “Eu te amo, meu Brasil, eu te amo, meu coração é verde, amarelo, branco, azul de anil, ninguém segura a juventude do Brasil”. A música “Eu te amo, meu Brasil”, composição de Dom e Ravel, fez muito sucesso nos anos de 1970 por ocasião da Copa do Mundo no México, quando o Brasil se consagrou tricampeão, tendo sido a música amplamente usada como propaganda do Regime Civil-militar.

O gesto de erguer a bandeira é elemento presente em várias outras imagens históricas que evocam o sentido da nação, da pátria e do triunfo – a exemplo da famosa obra de Eugène Delacroix, “A Liberdade guiando o povo”. O próprio advérbio “Avante” é uma convocação para uma guerra patriótica projetada na imagem cuja sensação de vitória e a expressão saudável dos jovens destoava das condições de vida dos que usavam aqueles cadernos nas escolas públicas país afora, e, não raro, desmaiam nas filas organizadas no pátio da escola, pela manhã cedo ou no início da tarde, para o ingresso na sala de aula ou nos desfiles cívicos nas datas comemorativas da Pátria².

As imagens e hinos dos cadernos Avante são representativos de uma cultura cívica presente na educação escolar brasileira, notadamente com o advento da República, mas que, ao longo da história, ganhou destaque nos momentos de maior autoritarismo de Estado como no início do Estado Republicano, no Estado Novo, na Ditadura Civil-militar e nos tempos atuais, quando se identificam constantes ações contra o Estado Democrático de Direito realizadas pelos que por direito e obrigação deveriam preservá-lo, a exemplo do Ministro mencionado, cuja gestão não ultrapassou quatro meses.

2. PEIXOTO, A.M. C. Museu da escola: uma leitura em aberto. In: MENEZES, Maria Cristina. *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 265-287.

Sesquicentenário da Independência: heróis, civismo e autoritarismo em tempos de ditadura

A reflexão aqui apresentada parte dos anos de 1970, com ênfase no Sesquicentenário da Independência, para identificar essa cultura cívica, arraigada nos micropoderes escolares. A mencionada celebração dos 150 anos da denominada Independência do Brasil facilmente se identifica com os apelos de governos autoritários, ganha os espaços públicos e, ainda, alia-se a outros lugares de poder em defesa da moral e do civismo.

Como é de conhecimento público, o autoritarismo instaurado com o golpe civil-militar, de 1964, colocou em xeque dois projetos educacionais que, apesar de algumas semelhanças, apresentavam consideráveis diferenças. Enquanto um buscava uma educação renovadora e fundamentada na valorização do ser humano em seu ambiente, o outro objetivava fortalecer os interesses e valores das elites conservadoras que assumiram o poder do Estado³.

Na disputa, saiu vencedora a segunda opção consubstanciada na legislação da educação nacional estabelecida entre 1968 e 1971, com ênfase num sistema educacional voltado para o adestramento, condicionamento, enquadramento e disciplinarização hierarquizada. A esta legislação somaram-se as comemorações dos 150 anos de Independência do Brasil, a Ideologia da Segurança Nacional amplamente divulgada nos diversos meios de comunicação e as campanhas escolares e publicitárias em apelo ao civismo, patriotismo e nacionalismo. Ao mesmo tempo, nas salas de aulas, os currículos eram efetivados pelas disciplinas de Estudos Sociais (que substituíra a História e a Geografia), de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e pelas diversas práticas escolares cotidianas.

Ocorre que a escola não é apenas um lugar de recepção, mas espaço de poder e constituição de saberes, a partir de uma dinâmica que melhor

3. MELO, F. E. de. *A cultura cívica na educação cearense (1963-1973): na tapeçaria da História, entre o “Livro da Professora” e os festejos à Pátria e ao Progresso*. Fortaleza: PPGH: Universidade Federal do Ceará, 2006. (Dissertação de Mestrado).

se lhe adequa, com uma cultura singular edificada no dia a dia, não de forma isolada, mas dentro de um conjunto de valores e tradições que lhe cercam como bem destacou Forquin (1992) ao analisar as relações entre os saberes escolares e a dinâmica social: “Não se deve considerar a escola como império dentro de um império, ou como a matriz onde a cultura das sociedades modernas encontraria uma espécie de começo absoluto, mas que é preciso, ao menos, reconhecer a autonomia relativa e a eficácia própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social”⁴.

Normas, leis, currículos, portarias, pareceres e decretos eram editados como forma de adaptar a educação escolar à lógica e às necessidades do autoritarismo militar que se instalara no país com o golpe de 1964. O ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e de Educação Moral e Cívica (EMC), enquanto disciplinas e práticas escolares, e dos Estudos Sociais faziam parte de uma campanha nacionalista, patriótica e ufanista que objetivava anular as contradições internas da sociedade em nome de um projeto de nação militarizada para combater os “inimigos da pátria”, defender o capitalismo nacional associado ao capital estrangeiro e se contrapor ao “espectro do comunismo”.

Para constituir essa análise, importam dois aspectos: em primeiro lugar, os legisladores educacionais não criam as leis a partir de um vazio político ou cultural uma vez que não estão dissociados de seu lugar social, estando, portanto, envoltos em seu passado e suas tradições. Conforme nos adverte Koselleck, são estratos que acabam por se articularem em diferentes temporalidades, dessa forma, as legislações educacionais contêm “todas as ações singulares e em todas as constelações únicas, executadas ou suportadas por seres humanos igualmente singulares e únicos. Tais estratos permitem, condicionam e limitam as possibilidades

4. FORQUIN, J. C. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. In: *Teoria & Educação. Discurso pedagógico, cultura e poder*, n° 5, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992, p. 94.

de ação humana e, ao mesmo tempo, as geram”⁵. Assim, o ensino de EMC, OSPB e Estudos Sociais teve sua inserção social numa cultura escolar brasileira de longa duração que pode ser sentida até dias atuais e que, ao mesmo tempo, articula-se a estruturas políticas e sociais que antecedem o próprio regime civil-militar.

Envolto nesta perspectiva, desde o advento da República, a Educação Moral e Cívica se fez presente dentro e fora das escolas, com vistas à formação de um imaginário popular capaz de “tornar a República um regime não só aceito como também amado pela população”⁶. Esta pretensão, em alguns momentos, era evidenciada de forma mais intensa, como no período do Estado Novo, em outros, menos, o que não implica dizer que não estivesse ali nas frechas das práticas escolares, como no pós Constituição de 1988, nos governos que antecederam o Impeachment da Presidenta Dilma, inclusive o dela.

A escola da República Brasileira, e, por que não dizer, no mundo ocidentalizado, historicamente se constituiu como parte da rede de poder e de reprodução das relações desiguais das sociedades. O que varia é sua intensidade a cada momento. Assim, a educação, como fator de democratização da sociedade e de acesso ao saber sistematizado na perspectiva teórica e metodológica, ficou muito mais nas promessas de plataformas políticas do que em ações concretas. Mesmo no período Getulista e nos anos JK, quando o movimento da Escola Nova “empunhava a bandeira da democratização do ensino como alavanca prioritária de correção das desigualdades sociais”⁷, esse ideário não foi alcançado.

Outro aspecto é que a utilização da escola como espaço de disciplinarização e sujeição dos corpos para a manutenção da ordem social não

5. KOSELLECK, R. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014, p. 13.

6. CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990, p. 129.

7. BOTO, C. *A Escola do Homem Novo – entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo, Editora da Universidade Paulista, 1996, introdução, p. 17.

foi, e nem é, plenamente capaz de se manter uma vez que os espaços de educação escolar estiveram sempre entre os principais lugares de resistência ao autoritarismo de Estado. Muitas vezes, estudantes, até mesmo professores, faziam das ações rituais ou representações que lhes eram impostas outras práticas que não as objetivadas pelos mentores educacionais, a exemplo das paródias feitas com as músicas do Sesquicentenário da Independência, inclusive com os Hinos Nacionais, como bem nos chama atenção Michel de Certeau:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código de promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos participantes que não a fabricam⁸.

Na República Brasileira, as escolas sempre foram pensadas como importante veículo da ética cívica com vistas a definir o certo e o errado. Em tempos de autoritarismos, o certo, justo, moral e honesto é a defesa do regime, da unidade da Nação e do poder do Estado. Para a manutenção do estado autoritário, sempre foi necessário fazer circular, pelos canais finos da sociedade, a ideologia da obediência e da vigilância de todos sobre todos.

Com a expansão da educação básica nos anos de 1970, os processos de ajustamento de crianças e jovens ao projeto desenvolvimentista e de segurança nacional, pilares do autoritarismo da Ditadura Civil-militar, aprimoraram-se. Desta forma, quanto mais escolas e crianças matriculadas, maior seria a possibilidade de disciplinar e de enquadramento no terreno social, chegando aos seus grãos mais finos, no exercício de poder sobre cada indivíduo, seu corpo e gestos da vida cotidiana. Na mesma lógica, e não por acaso, o recém ex-ministro solicitou a filmagem dos alunos perfilados durante a ação cívica e patriótica proposta para o início

8. CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 39.

do ano de 2019, ainda que atentasse contra o Estado de Direito estabelecido pela Constituição de 1988.

A ideia de Moral Cívica, portanto, faz parte de uma tecnologia de poder, historicamente montada, pedaço a pedaço, em diversas instâncias, a exemplo de práticas associadas ao papel das famílias, escolas e religiões. Práticas, associações e modelos que se solidificam em conjuntos coerentes apelados sempre que necessário, como a atual recorrência ao “Brasil Pátria Amada” como slogan de governo. Vale observar “que esses conjuntos não consistem em uma homogeneização, mas, antes, em um jogo complexo de apoios que tomam, uns sobre os outros, diferentes mecanismos de poder, que permanecem bem específicos”⁹. Em outros termos, nesse jogo de complexidade, complementariedade e conexões, cada ação se mantém em seu espaço de liberdade e delimitação de suas próprias modalidades. Entende-se aqui que o exercício desta liberdade se efetiva pela cultura escolar.

Mesmo períodos mais democráticos – ou menos autoritários – como no caso da democratização pós-45, não “aboliram a educação moral e cívica em nome dos princípios liberais”¹⁰. De fato, a educação moral cívica se fez presente ao longo do “período democrático” (1945-64) nas diversas práticas escolares e mesmo como disciplina obrigatória estabelecida por lei. Portanto, a Educação Moral e Cívica sempre foi parte central das estratégias do poder político republicano brasileiro. Entendendo-se que: o poder político não consiste unicamente nas grandes formas institucionais do Estado, no que chamamos de aparelho de Estado. O poder não opera somente em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se tratam os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres.¹¹

9. FOUCAULT, M. “Repensar a política”. In: *Ditos & Escritos*, v. VI, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p.119-120.

10. CUNHA, L. A.; GÓES, C. M. *O Golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1997, 8ª. Edição, p. 73.

11. FOUCAULT, M. “Estratégia, poder-saber”. In: *Ditos & Escritos*, v. IV, Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 256.

Não é possível pensar a educação moral e cívica no Regime Civil-militar de forma marginal como uma disciplina para preencher o vazio ideológico dos jovens, aberto ao marxismo esquerdista, como pensaram alguns. Essas práticas foram centrais no jogo do poder e passaram a ser intensificadas, após o golpe de 1964, justamente porque encontraram ressonância em diversos espaços sociais como as escolas e em outros espaços de relações multiformes de poder e resistência, não sendo, portanto, uma criação da Ditadura Civil-militar. De toda forma, segundo Selva Guimarães, a partir do decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969, “os conceitos de nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina educação moral e cívica”¹², não sem encontrar conflitos e tensões, gerando certo equilíbrio temporário entre as forças do Estado e as culturas escolares do cotidiano.

Desde o início da República, houve um aperfeiçoamento na educação escolar. Segundo Valnir Chagas, já se forjava uma educação cívica e nacionalista, objetivada numa “instrução fundamental (...) para o bom desempenho do cidadão na vida social” (Plano de 1890) e “do indivíduo para as lutas da vida” (Plano de 1911)¹³ o que pode ser observado em um dos mentores intelectuais republicanos do nacionalismo e do patriotismo: Olavo Bilac, personagem decisivo no fortalecimento do exército e na implantação do serviço militar obrigatório. Segundo ele, era preciso:

formar o cidadão-soldado através da interpenetração cada vez mais estreita entre o Exército e o povo, e que tinha o serviço militar como principal instrumento. Era desta forma que seria possível estabelecer o ‘triunfo’ da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria e do

12. FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 21. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

13. Op. cit., p. 28.

patriotismo. E a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatórias¹⁴.

Há, nas palavras de Bilac, um jogo complexo de Instituições que deveriam se complementar na constituição de uma educação cívica que preenchesse todos os liames da sociedade. Quando da realização de pesquisas feitas nos arquivos do Colégio Estadual Liceu do Ceará, foi possível perceber como esse jogo de complexidades que se complementavam transformava-se em práticas escolares de longa duração. Durante o ano de 1956, por exemplo, foram expedidas diversas punições impetradas aos alunos por usarem cabelos longos, chegarem atrasados ou ingerirem bebidas alcoólicas antes de irem à escola. A formação moral deveria ser não só cívica, mas também física e corporal. A disciplina deveria ser quartelar, educar os corpos e as mentes. No entanto, a própria existência de determinações punitivas demonstra que os jovens costumavam subverter a ordem.

Por mais que o Estado elabore a dinâmica escolar, cada unidade de ensino possui uma cultura própria relativamente autônoma, efetivada por meio dos currículos, conteúdos, valores, práticas e metodologias cotidianas que ora se aproximam ora se distanciam do instituído, permitindo a formação de vazios que possibilitam espaços de resistência. Assim, a escola, embora seja o espaço de reprodução e acomodação do estabelecido, é também de negação, num constante conflito e complementaridade entre a cultura escolar e os diversos fatores de origem externa que reproduzem as relações sociais.

As modificações curriculares escolares brasileiras, entre o final da década de 1960 e início dos anos de 1970, reeditaram o padrão de fundação

14. BILAC, Olavo. “Discurso de Olavo Bilac, 1917, Liga de Defesa Nacional”. In: SCHWARTZMAN, S; BOMENY H. B; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. V. 81, Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984, p. 67. (Coleção Estudos Brasileiros)

da República. Os projetos curriculares traziam o discurso de que a escola deveria ser um instrumento de aperfeiçoamento necessário e preciso sobre os indivíduos, o que significava transformar o corpo, o tempo e a existência humana em força de trabalho apropriada às necessidades do processo de urbanização e industrialização que então se intensificava. Para tanto, estabelecia-se um conjunto de procedimentos e técnicas disciplinadoras que deveriam agir sobre a juventude para torná-la dócil e útil, por meio da legislação curricular e de práticas escolares que evidenciavam a disciplinarização, com ênfase na ideologia da Segurança Nacional, que deveriam ultrapassar os limites escolares.

A partir dos interstícios dessas relações de poder, dominação, resistência, acomodação, tensão, conformação e legitimação do ilegítimo, do instituído e do não instituído, identifica-se como as práticas educativas, dentro e fora das escolas, eram utilizadas como forma de produção da Cultura Cívica Nacional, no início do Regime Civil-militar, culminando com a elaboração de leis curriculares no início dos anos de 1970 em todos estados da federação, sempre seguindo o padrão da legislação nacional.

Nos quatro anos que antecederam ao golpe de 1964, diversos projetos educacionais tinham sido apresentados com fundamentações diferenciadas aos projetos continuístas da República. Nestes projetos, “cresceram organizações que trabalhavam com a promoção da cultura popular, [d]a educação popular, [d]a desanalfabetização e [d]a conscientização”¹⁵, como a ação dos CPCs (Centros Populares da Cultura) – organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), dos MCPs (Movimentos de Cultura Popular) e do MEB (Movimento de Educação de Base) – que fundamentaram a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire com seus princípios assentados “no nacional-desenvolvimentismo isebiano, [n]o solidarismo cristão e no escolanovismo dos anos 50”¹⁶.

15. GHIRALDELLI Jr. P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 120., (Coleção Magistério).

16. Op. cit., p. 122.

Não tardou muito para que fosse iniciada uma campanha de desagregação dirigida especialmente contra a UNE, as UEEs (Unões Estaduais dos Estudantes/universitários) e a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) bem como contra outras organizações estudantis de cunho popular como a Juventude Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Universitária Católica (JUC)¹⁷. Fazia-se necessária, portanto, a elaboração de um currículo que superasse as contradições educacionais de uma época em que colocavam frente a frente um projeto nacional-popular de educação e outro projeto, de caráter nacionalista-autoritário.

Venceu o segundo, aliado a uma ampla campanha nacionalista e cívica com seus rituais e práticas educacionais desenvolvidos dentro e fora dos muros escolares, em especial as festas de comemoração do Sesquicentário da Independência de 1972 – um dos momentos de maior manifestação patriótica do Brasil – e a elaboração dos currículos escolares pautados na cultura cívica escolar. O Golpe Civil-militar venceu pelo autoritarismo dos golpistas que passaram a elaborar uma memória nacional envolta em significados cívicos e patrióticos que preservassem a unidade e a harmonia social de acordo com os interesses desenvolvimentistas estabelecidos pela “elite orgânica do bloco econômico multinacional e associado”¹⁸.

Segundo, René Dreiffus, a expressão “intelectuais orgânicos” é por ele utilizada para designar o papel de intelectuais que, a partir do final dos anos de 1950, inseriram-se em diversos órgãos públicos e privados ou os criaram para a elaboração de táticas e estratégias que atendessem aos interesses do capital transnacional e do nacional, em particular, aqueles associados com vistas à tomada do poder do Estado Nacional brasileiro. Para este autor, as táticas da elite orgânica compreendiam desde atividades que objetivavam efeitos, em longo prazo, na orientação das perspectivas sociais, econômicas e político-militares até táticas defensivas

17. DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 p. 301.

18. DREIFUSS, René Armand. Op. cit., p. 248.

planejadas objetivando ganhar tempo suficiente para a estratégia política e militar lograr efeito¹⁹.

Ao mesmo tempo, era propagada a defesa de uma educação moralizante fundamentada nos conceitos de pátria, nação e família. Os currículos e sua efetivação escolar faziam parte do projeto regulador, coercitivo e contínuo a se efetivar nos asilos, orfanatos, colégios, reformatórios, indústrias, hospitais, prisões e demais espaços que pudessem exercer as funções de propaganda, vigilância e punição para garantir a ordem e o bom funcionamento da Nação pautada na Segurança e no Desenvolvimento. O olho do estado autoritário e regulador se propunha a chegar aos recantos infinitesimais das instituições.

As práticas educativas relacionadas ao ensino de História atreladas à Educação Moral e Cívica romperam os muros escolares na elaboração da cultura cívica patriótica e ufanista e envolveram empresas, meios de comunicação, sindicatos e escolas, o que pode ser identificado na documentação escolar e nos jornais da época. Amplamente divulgadas, as comemorações escolares, as festas cívicas, os desfiles, as horas cívicas, o hasteamento da bandeira nacional toda quarta-feira – às oito horas - e seus diversos cultos, as propagandas e os artigos publicados nos jornais, estratégias que culminaram na comemoração do Sesquicentenário da Independência no ano de 1972.

Dentro deste contexto político, as práticas escolares em História foram obrigadas a conviver com os Estudos Sociais, a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil numa clara intenção do Estado de homogeneizar, mecanicamente, as ações educacionais, domesticando-as de acordo com os objetivos impostos pelo regime, ainda que, mesmo nas liberdades condicionadas, haja sempre espaços para resistências e limites na efetividade das ações a serem adequadas a cada realidade.

19. DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. Op. cit., p. 247-250.

A intenção das políticas públicas educacionais, no final dos anos de 1960 e início dos 1970, era inserir, ao máximo, a população escolar, inclusive os adultos analfabetos, nas escolas desde que a educação funcionasse com base na Ideologia da Segurança Nacional e do Desenvolvimentismo sob uma rede de vigilância disposta em minúsculas malhas.

Não obstante a intenção descrita, ocorre que os diversos sujeitos escolares não reagem às imposições de forma homogênea, pois, em suas maneiras de fazer, os atores da História são dotados de concepções de vida, ao mesmo tempo individuais e coletivas, com as quais operam, a partir dos processos miúdos, as reordenações sociopolíticas que lhes interessam. Assim, não havia homogeneidade nas imposições institucionais bem como nas resistências. De toda forma, as escolas eram utilizadas como instrumento de elaboração de uma cultura cívica nacional e patriótica com vistas ao desenvolvimentismo patrocinado pelo Estado que ultrapassava os limites escolares.

Conforme aqui argumentado, a maior expressão dessa cultura cívica, no período, se deu nos espaços públicos fora dos muros escolares, nos desfiles de comemoração ao Sete de Setembro de 1822. Era a festa do Sesquicentenário da Independência, acompanhada de diversas festividades e campanhas patrocinadas pelas três esferas de poder – Federal, Estadual e Municipal – com o apoio de entidades patronais e de trabalhadores. Atividades esportivas, desfiles militares e estudantis, pronunciamentos, solenidades, hinos, bandeiras, demonstrações bélicas, festas em vias públicas e em clubes privados, conferências, palestras, mensagens, tiros e canhões.

Neste período, as ruas das cidades eram verdadeiras apoteoses para os desfiles de coroamento do projeto consubstanciado, desde o início dos anos de 1960, com bases no modelo republicano brasileiro do século XIX. A ideia era envolver toda a sociedade e a escola era o importante instrumento de elaboração do mito do país independente que deveria continuar no seu caminho de crescimento, progresso e desenvolvimento.

Todavia, as dificuldades de universalização do ensino exigiam que outros equipamentos fossem utilizados, em especial, a imprensa.

As práticas dos rituais elaborados, dentro e fora das escolas, com vistas à formação de mitos históricos que justificassem o Regime Civil-militar resultavam de um *continuum* histórico o qual tinha suas origens no próprio processo de independência. Diversas festas, rituais, solenidades, comemorações e símbolos começaram a ser utilizados mais de um ano antes, na preparação do sesquicentenário como se representasse uma tradição nacional. Afinal, havia um imaginário cultural a ser considerado na elaboração e divulgação de uma história fora dos muros escolares, da academia e dos institutos. Empresas públicas e privadas não mediram esforços na idealização do passado de uma nação e da trajetória de um povo, muito próxima do ensino de História nas escolas de 1º e de 2º Graus, basicamente a partir da ação dos heróis.

Muitos jornais ajudaram a operar com uma história baseada nos heróis da Independência e no sentimento patriótico como na coluna divulgada, todos os dias, no Jornal Tribuna do Ceará, de autoria de Dom Camilo. A este respeito, no dia 24 de abril de 1972, ele inicia a coluna falando da feliz decisão das comemorações do sesquicentenário a partir do 180º aniversário do martírio de Tiradentes – uma vez que este fora o precursor do “movimento cívico de D. Pedro”. Em uma clara tentativa de fundir as comemorações da Inconfidência Mineira com a da Independência. Na contramão da versão historiográfica, de que Tiradentes fora banido da História do Brasil pela Rainha Dona Maria I, avó de D. Pedro que, em nenhum momento, o reabilitou.

Segundo Dom Camilo, Tiradentes havia se empolgado com as ideias trazidas da Europa pelos estudantes mineiros e “logo reuniu adeptos e desfraldou a bandeira da liberdade, (*Libertas Qua Será Tamen*) – Liberdade Ainda Que Tardia – fazendo de Vila Rica seu quartel general. Para Camilo, os objetivos patrióticos do movimento cívico encabeçado por Tiradentes era o de conquistar a independência, livrando o Brasil do jugo da Corte Portuguesa”²⁰.

20. Jornal Tribuna do Ceará, 24 de abril de 1972, p. 3.

Os escritos de Dom Camilo, publicados na Tribuna do Ceará, exaltaram a figura de Tiradentes, inclusive utilizando letras de destaque, mesma prática dos livros didáticos do início do período republicano, fazendo crer que o alferes era o líder do movimento ao tempo em que procura identificá-lo com o povo brasileiro. O colunista chega a afirmar que “TIRADENTES”, com letras garrafais, planejava “construir escolas para o povo e libertar os escravos”. Por fim, reafirma a sacralização de Tiradentes como herói e mártir que “adubou a semente da liberdade com o próprio sangue” e “morreu na forca para viver no coração dos brasileiros como PATRONO CÍVICO do povo brasileiro”²¹.

A esse respeito, o discurso do General Médici, então presidente da República, foi mais distante ainda no passado histórico. Na busca de um referencial para a elaboração de uma história nacional de heróis identificados com os brasileiros, pronunciou-se sobre a Independência, na abertura das comemorações de 21 de abril de 1972, ressaltando as “manifestações nativistas que ensinaram às sucessivas gerações”. Segundo o General, os olhares deveriam voltar-se para os “que começaram a afirmar-se como brasileiros na expulsão do estrangeiro invasor, para os Guararapes, para Negreiros, Camarão e Henrique Dias”²².

Médici se baseia em um sentimento patriótico, tradicional e anacrônico, ao ressaltar a existência de um sentimento de brasilidade na expulsão dos holandeses. Para ele, tanto quanto para o seu regime, aquele discurso era de sumária importância, pois reforçava a ideia de democracia racial, amplamente difundida nos livros de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e Estudos Sociais, que traziam, quase sempre, como referência os livros elaborados pelo próprio Médici. Ressaltava, ainda, que a festa do sesquicentenário deveria ser um momento de encontro do brasileiro com a “consciência patriótica e a vocação para a fraternidade e paz” e reforçava o patriotismo como um “encontro de

21. Jornal Tribuna do Ceará, 24 de abril de 1972, p. 3. [Destaque do Jornal]

22. Jornal Tribuna do Ceará, 22 de abril de 1972, p. 06

compromisso visceral entre o homem e a nação”²³, portanto, avigorara a ideia do povo pacífico, enquanto comandava um regime caracterizado pela violência contra os seus opositores políticos.

Tiradentes teve os seus altos e baixos na História da República. A História pública, narrada nos anos de 1970, nos meios de comunicação, nas escolas e diversas instituições públicas e privadas, partia de uma linha cronológica de datas, fatos e heróis que culminava com o regime civil-militar e, apesar de se alicerçar nos valores típicos do início da República, buscava se afirmar a partir da comemoração do 7 de Setembro e não do 15 de Novembro. Os desfiles cívicos, típicos do início da República, que ocorriam em comemoração ao 21 de abril, data do enforcamento de Tiradentes e declarada feriado desde 1890, realizados com uma forte semelhança aos enterros de sexta-feira da paixão, deram lugar aos desfiles militares e estudantis realizados no 7 de Setembro, desvinculados do aspecto religioso, exceto em algumas propagandas. Era preciso que fosse assumido o caráter exclusivamente cívico da República que derrotou a Monarquia e a Igreja. Mais do que a morte do herói, festejava-se o nascimento e a vida da nação. Sem ser esquecido, o Tiradentes enforcado foi colocado no banco de reservas simbólicas do patriotismo republicano e deu lugar ao Tiradentes vivo e vestido de alferes.

Se, em abril de 1961, os meios de comunicação não faziam referência ao “herói”, nem se realizavam festas escolares em sua homenagem, a situação ficou diferente no pós-1964. Em 1965, o governo militar o declarou “patrono cívico da nação brasileira e mandou colocar retratos seus em todas as repartições públicas²⁴”. As festas escolares reabilitaram Tiradentes em encenações, cartazes em folhas de cartolina e trabalhos sobre sua biografia que os alunos copiavam em folhas de papel almaço de enciclopédias como a *Barsa* e a *Delta Larousse* ou de coleções distribuídas pelo governo federal às escolas.

23. Jornal Tribuna do Ceará, 22 de abril de 1972, p. 06

24. CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990, p. 71.

Até então, Tiradentes era um herói, mas um herói menor em comparação a D. Pedro I. Todavia, nos rituais do regime civil-militar, o 21 de abril passou a ser usado como marco para o início das comemorações do 07 de setembro. O martírio de Tiradentes seria o início da luta concluída com a vitória da Independência e da “Revolução de 1964”. Os militares pós-64, ao restabelecerem as representações da Inconfidência, justificavam o próprio poder como ação de continuidade às lutas do passado de um D. Pedro I rumo à nação livre.

Naquele momento, como hoje, importava manter a “ordem e o progresso”, marca republicana, presente nos discursos do sesquicentenário e do atual governo. Hoje, como nos anos de 1970, mantem-se o discurso de que o povo precisa se unir, pois “a Independência não acabou com o Grito do Ipiranga, ela continua a ser mantida através do esforço conjunto e da responsabilidade que cada um tem com o progresso do país”²⁵.

Não foi fácil para os operadores do civismo militar fazerem a junção dos dois mitos, o de Tiradentes e o de D. Pedro I. Tiradentes fora um herói aceito por vários grupos sociais desde o início da elaboração de seu mito. Segundo Carvalho, os operários já o festejavam antes mesmo da proclamação da República²⁶. Este Tiradentes dos trabalhadores, durante o regime civil-militar, era perigoso e poderia reforçar os grupos opositores contra o regime. No final do século XIX, Tiradentes gerara debates em torno de uma radicalização republicana e sua reabilitação como principal herói poderia ser perigosa. Ao contrário de Tiradentes, D. Pedro I era o herói desvinculado das lutas populares e da oposição.

Além disso, a ideia de consenso em torno da Independência do Brasil já havia se constituído, ao contrário da República, levada a frente com fortes divergências entre os militares e entre os civis e militares. O restabelecimento de Tiradentes se deu, portanto, com muita cautela, pois poderia significar a volta às divergências do início da República. Segundo

25. Jornal O Povo, 02 de setembro de 1972, p. 12.

26. CARVALHO, José Murilo de. Op. cit., p.70.

Carvalho, o mito de origem da República, afinal, “ficou inconcluso, como inconclusa ficara a República”²⁷. Ao contrário, o mito da Independência já se tornara uma tradição na cultura brasileira, portanto era mais fácil utilizá-la.

Com o lançamento oficial, pela Empresa de Correios e Telégrafos, do selo símbolo das comemorações, em quantidade limitada a ser adquirida pelos colecionadores, focado na dimensão de progresso voltada para o futuro entre os anos de 1822 e 1972, o calendário oficial das comemorações do sesquicentenário foi aberto no dia 21 de abril do ano do sesquicentenário. Os jornais circularam com pôsteres de Tiradentes que ocupavam páginas inteiras ou com encartes que poderiam ser usados pelas escolas e nas residências, como sugeriam os próprios jornais. Os encartes eram acompanhados de inscrições como “tudo começou com ele”, em alusão ao “Sesquicentenário da Independência”, e “você constrói o Brasil”²⁸, “Tiradentes: nunca esteve tão vivo quanto no ano em que se comemora o sesquicentenário de sua aspiração máxima: a Independência”²⁹. Caberia ao leitor se colocar a serviço da Nação para dar continuidade ao que Tiradentes iniciara. Na narrativa do passado, presente e futuro, os leitores deveriam assimilar quem eram os heróis do presente responsáveis pelo futuro.

Os pôsteres circularam antes e depois das comemorações de 21 de abril, havendo a preocupação em fazer com que Tiradentes fosse lembrado todos os dias, em especial, nos que antecederiam o dia da Independência. Uma semana antes das festividades em alusão ao dia de Tiradentes e à abertura das comemorações do Sesquicentenário, os jornais já divulgavam as propagandas de empresas estatais como a Petrobrás³⁰, apresentada como a responsável pela Independência do Brasil em petróleo, embora o Brasil continuasse dependente da produção estrangeira.

27. CARVALHO, José Murilo de. Op. cit., p.54.

28. Jornal Tribuna do Ceará, 22/04/1972. [Encarte].

29. Jornal Tribuna do Ceará, 20/04/1972, p, 8.

30. Jornal Tribuna do Ceará, 20 de abril de 1972.

Ao mesmo tempo, a imprensa divulgava as principais atividades que deveriam marcar o “Encontro Cívico Nacional”, como foi chamado pela “Comissão Executiva das Comemorações do Sesquicentenário”.

A abertura oficial foi realizada no Maracanã pelo general Médici – ainda que general, os jornais se referiam a ele sempre como presidente – proferindo discurso às 20h e 30 minutos, transmitido em cadeia nacional, via Embratel, para todo o país, nos ginásios, praças, estádios e nos mais diversos locais públicos, de todo país. Realizaram-se jogos, demonstrações artísticas e esportivas. Às 18h e 45 minutos, deu-se o hasteamento da bandeira juntamente com a execução do hino nacional em todas as repartições públicas, nas praças, estabelecimentos de ensino, sede de sindicatos, órgãos de classe, círculos operários, clubes esportivos e sociais, buscando envolver toda população.

Das festividades que antecederam o 07 de Setembro, a mais bombástica ficou por conta da chegada dos restos mortais de D. Pedro I, vindos da Europa, acompanhados do Presidente de Portugal, Américo Tomás, que deveriam fazer uma turnê por todo país, passando pelas capitais, a exemplo de Fortaleza, no dia 09 de julho de 1972, até chegar ao Museu do Ipiranga, em São Paulo, no dia 07 de Setembro, quando seriam definitivamente sepultados. A preocupação era reforçar o sentimento de reencontro com o passado e a chegada de D. Pedro I, “o fundador da comunidade luso-brasileira”, como afirmou o presidente português, em seu discurso de entrega da urna que continha os restos mortais do Imperador ao General-Presidente Médici – sendo destacado nos jornais que a entrega era ao povo brasileiro.

A chegada dos restos mortais do Imperador ao Rio de Janeiro envolveu toda uma simbologia com a presença dos ministros de Estado, do governador e do vice-governador, acompanhados de suas esposas, no reforço à relação família e Estado, e os mais altos representantes da Igreja e dos poderes legislativo e judiciário protegidos por um ostensivo aparato policial. Os rituais simbolizavam o encontro do povo brasileiro com seu libertador e a vinda do Primeiro Ministro de Portugal era uma

demonstração de que não havia mais rancores entre as duas nações. Na prática, o povo viu de longe a solenidade, os poucos que passavam eram rigorosamente identificados, revistados e vigiados.

A guisa de exemplo: a festa do Sesquicentenário no Ceará

Quando, em 1972, a Prefeitura de Fortaleza liberou cinco mil cruzeiros, por volta de 18,6 salários mínimos à época³¹, para que o Colégio Municipal Filgueiras Lima organizasse sua participação no desfile de comemoração do Sesquicentenário da Independência, evidenciava-se um dos papéis esperados das escolas brasileiras naquele momento: contribuir com a institucionalização de uma cultura cívica e nacionalista capaz de referendar os projetos de sociedade e de Estado que interessavam aos grupos que detinham o poder político-institucional do país.

No Ceará, a proposta do governo militar tinha eco com o *Jornal Tribuna do Ceará*, ligado aos *Diários Associados*, do jornalista Assis Chateaubriand que, mesmo antes do Golpe em 1964, já apresentava uma campanha cívica como projeto escolar. Em 08 de julho de 1963, depois de classificar meticulosamente “a brincadeira, o riso, a dança, o carnaval, o futebol, boates, praias e outros folguedos brasileiros” como “uma inclinação para assuntos nem sempre sério e profundo” saiu em defesa de uma educação local que formasse “uma juventude estudiosa e ordeira, disciplinada, sadia, patriótica, olhos voltados para o amor à Pátria amada e colossal, ‘Gigante pela própria natureza’”, e lançou uma campanha, juntamente com a emissora de rádio ‘Assunção’. Os dois veículos de comunicação, por mais de um mês, mobilizaram a comunidade educacional da cidade de Fortaleza, para escolher os “Três Mais da Educação” – o aluno mais aplicado, o professor mais dedicado e o diretor mais operoso, numa atitude claramente conservadora, “em defesa da família e, na grandeza da Pátria comum” ³².

31. Pelo Decreto de 70.465 de 24 de abril de 1972, o salário mínimo era de Cr\$ 268,80.

32. *Jornal Tribuna do Ceará*, 08 de julho de 1963, p. 3

O mesmo Jornal, em 04 de julho de 1963, trazia uma crítica ao então Ministro Paulo de Tarso por financiar “O Seminário Estudantil do Mundo Subdesenvolvido”, a se realizar de 07 a 14 daquele mês em Salvador, o qual o jornal classifica de “O seminário subversivo”. Na mesma reportagem, o jornal afirmava que o Ministro teria dito que o Seminário era uma oportunidade dada à “juventude democrática e cristã a fim de que as lideranças democráticas possam assumir o debate”. O ministro dizia ainda que já havia delegado a “Paulo Freire a elaboração de um vasto plano de alfabetização, que deverá ser aplicado, inicialmente, no Nordeste. Depois, se obtiver o êxito esperado, será estendido a toda região do país”³³.

No estado do Ceará, a heroicização dos membros da ditadura foi reforçada com a construção do mausoléu para abrigar os restos mortais de Castelo Branco, primeiro general presidente da série, morto em acidente de avião próximo à Fortaleza. Após a inauguração da obra arquitetônica, anexa ao Palácio da Abolição, as visitas ao mausoléu passaram a fazer parte das atividades cívicas das escolas públicas locais. Já as comemorações de Tiradentes ocorreram em diversas praças e locais fechados de Fortaleza e do interior. Na capital, as comemorações foram em praças de bairros pobres – Marcílio Dias, Messejana; José Bonifácio, Pirambu; Matriz do Mucuripe; Mallet, Mondubim e Matriz da Parangaba – e no centro da cidade – Praça do Ferreira, Praça da Bandeira e em frente ao Colégio Militar. Entretanto, o principal foco, foi o Centro Comunitário César Cals, no bairro periférico de Henrique Jorge, onde foram desenvolvidas diversas atividades junto às comunidades carentes, desde o início da manhã do dia 21 de abril.

Os Centros Comunitários eram locais onde se desenvolviam diversas atividades como cursos de ballet, escolas das várias modalidades esportivas, cursos de Madureza Ginásial, escolas de artesanato e de cursos profissionalizantes como bombeiro hidráulico, eletricista, cursos de dactilografia e fotografia, bem como assistência médico-odontológica. Ao

33. Jornal Tribuna do Ceará de 04 de julho de 1963, p. 4.

mesmo tempo, funcionavam como espaço de promoção de cultura cívica. Em 1972, o Centro Comunitário César Cals contava com 5.000 associados que se envolveram nas comemorações do sesquicentenário naquele bairro, amplamente destacadas pelos jornais da época, principalmente a encenação dos associados demonstrando Tiradentes como um mártir que não se rendeu às pressões de seus algozes e sacrificou a própria vida pela Independência.

Já para os grupos mais elitizados, o local central das comemorações foi o Ginásio Paulo Sarasate, no bairro nobre da Aldeota, que ficou lotado com trabalhadores em geral e os estudantes dos diversos estabelecimentos de ensino da rede pública federal, estadual e municipal e escolas católicas, num total de 15.000 pessoas, “numa festa de muita disciplina e rara beleza”³⁴, segundo os jornais noticiaram, enquanto os aviões da Força Aérea Brasileira (FAB) e do Aeroclube do Ceará sobrevoavam a capital e cidades do interior lançando bandeiras e panfletos.

A solenidade teve início às 16 horas, quando foram realizados diversos números folclóricos e atividades esportivas seguidos da apresentação de dobrados e marchinhas executados pela Banda Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, do Colégio Piamarta. Enquanto isso, na Praça do Ferreira, era celebrada uma missa campal com a presença de três mil pessoas, em que o governador César Cals – que, semelhante ao general Médici, era militar, coronel, mas os jornais raramente citavam sua patente – abriu as festividades oficialmente. Dos prédios foram lançados papéis picados, fitas verde-amarelas e panfletos com dados biográficos de Tiradentes e D. Pedro I. Em seguida, todos pararam para acompanhar o discurso do General-Presidente.

Alguns setores privados fizeram suas próprias comemorações. O Náutico Atlético Cearense, clube frequentado, na época, pelas famílias mais abastadas da cidade, iniciou as festividades alusivas ao sesquicentenário, ainda no dia 25 de março, quando foi aceso o fogo olímpico na

34. Jornal Tribuna do Ceará, 22 de abril de 1972, capa.

cidade de Redenção, conhecida por ser o primeiro município da Província do Ceará a abolir a escravidão. No dia 20 de abril, os atletas do clube conduziram a tocha olímpica de Redenção para a sede do Clube, em Fortaleza, onde foi montada uma vigília cívica até que, no dia seguinte, o fogo foi levado para o Palácio da Abolição, sede do governo estadual, onde o Coronel-Governador César Cals acendeu a pira olímpica que assim permaneceu até às 18 horas e 15 minutos do dia 07 de setembro de 1972, momento de encerramento das comemorações.

Os espaços públicos eram os principais locais das comemorações, principalmente aqueles que possibilitassem concentrações populacionais e dessem visibilidade às simbologias do patriotismo. Diversos ambientes, que de alguma forma poderiam ser relacionados à Independência e às festas do sesquicentenário, foram construídos ou reformados, sempre atrelando o desenvolvimento ao nacionalismo e ao “milagre brasileiro”. Em Fortaleza, foram concluídas as obras do Ginásio Paulo Sarasate para a solenidade de abertura das comemorações pelos 150 anos de Independência e para a realização de parte dos Jogos Universitários Brasileiros. O mesmo ocorreu com a Avenida Aguanhambi a qual teve suas obras aceleradas para os desfiles do 07 de Setembro que deveria iniciar na praça 1ª. de maio, também construída e inaugurada à época.

No embelezamento dos espaços e apologia aos heróis e datas, várias praças foram reformadas, como a praça do “Parque da Liberdade”, na chamada “Cidade da criança”, o que levou o então prefeito Vicente Fialho a ressaltar a recuperação daquele espaço por já ter recebido o nome de Parque da Independência, em alusão ao ato de D. Pedro I, e posteriormente, passar a se chamar Parque da Liberdade por ocasião da abolição da escravatura.

Nem Cabral escapou. O navegador também foi transformado em herói formador da pátria. Embora, em menor proporção que as comemorações de Tiradentes e do 07 de Setembro, nos jornais que faziam alusão a Tiradentes era comum encontrar exaltações à figura do navegador que, em 1968, recebera diversas homenagens pela passagem de seu

cinquentenário de nascimento. Cabral aparece como um fundador pacífico do Brasil, diante das relações estabelecidas com os índios e corajoso, “que nunca foge à luta” – parafraseando o hino tantas vezes cantado naqueles tempos – diante de sua capacidade de desbravar os mares enfrentando os diversos obstáculos que aquelas viagens ofereciam.

Há uma coincidência de datas entre Cabral, Tiradentes e a fundação de Brasília, contudo, o aniversário da cidade passou praticamente despercebido. Apesar de Brasília ser um importante símbolo de desenvolvimento e progresso, sua imagem estava vinculada ao ex-presidente Juscelino Kubitschek que tivera seus direitos políticos cassados em junho de 1964. Era preciso apagar da memória popular as imagens que pudessem sugerir um passado diferenciado daquele desejado pelo regime civil-militar no qual JK fazia parte dos denominados “inimigos da Pátria”.

A abertura das comemorações não ficou restrita aos grandes centros e capitais de estados. Diversas cidades do interior do Ceará foram ressaltadas por toda semana que seguiu o 21 de abril. Em Senador Pompeu, município do Sertão Central, o jornal mostrava a foto de estudantes desfilando em “total harmonia abrilhantada pela presença de cartazes e faixas alusivas ao precursor da Independência que também foi marco da Unidade Nacional”³⁵. Em Crateús, o jornal do dia 25 de abril, noticiava que dez mil pessoas compareceram ao encontro cívico tendo contado com a presença de estudantes de todos os colégios do município que “compareceram em massa, uniformizados, dando mais ênfase e brilhantismo, na presença do comandante do 4º. Batalhão do Exército do Ceará, do prefeito da cidade, Coronel Cintra Austragésio e do Delegado de Polícia do município”³⁶.

A partir de abril, as datas comemorativas ganharam ênfase constante nos jornais. Em seguida ao dia de Tiradentes, veio o Dia do Trabalhador,

35. Tribuna do Ceará, 25 de abril de 1972, p. 7.

36. Tribuna do Ceará, 26 de abril de 1972, p. 7.

comemorado no dia 1º. de maio. As comemorações giravam em torno da harmonia e solidariedade entre as classes, com ênfase na preocupação em realizar festividades que unissem trabalhadores e empresários, capitaneados pelos representantes do Estado. Na festa do “01 de maio” de 1972, na sede do Sindicato dos Empregados do Comércio, realizada pelo presidente do Tribunal Regional do Trabalho, os organizadores fizeram questão de estabelecê-la como abertura das comemorações do Sesqui-centenário pelas classes produtivas.

Outra marca constante destas comemorações eram as atividades esportivas promovidas pelo Serviço Social da Indústria (SESI) e por entidades patronais, como a partida de futebol com os portões do Estádio Presidente Vargas, o principal da cidade, abertos ao público. A partida foi realizada entre o Ferroviário e o Maguari – à época, os grandes times do estado, mas, na atualidade, o Maguari já não existe mais e o Ferroviário divide com outros times a terceira força do futebol cearense. Além disso, realizaram-se palestras e concursos de redação voltados para o trabalho e a industrialização.

Às comemorações locais do “dia do Trabalho” somavam-se as de âmbito nacional, que culminaram com a fala do Ministro do Trabalho, Júlio Barata, pela televisão, em cadeia nacional, lendo o discurso do General-Presidente Médici em que ressaltava a importância da valorização do que ele chamou de autêntico sindicato, aqueles que se aliassem ao governo da ditadura. O general fez questão de ressaltar em seu discurso que

sem recorrer aos artifícios da demagogia e atitudes paternalistas, o Governo procura fortalecer os órgãos sindicais, (...) que através do Plano de Valorização da Ação Sindical, o governo federal ajuda no estabelecimento de ambulatórios médicos, construção de sedes, centros esportivos e de cultura dos sindicatos, instrumentos úteis à coletividade que representam e a qual devem prestar serviço”³⁷.

37. MÉDICI, Garrastazu Médici. “Discurso do Presidente Médici”. In: Tribuna do Ceará, 02 de maio de 1972, p. 6.

Por último, o general-presidente frisa o Sesquicentenário da Independência, ressaltando que, agora, os trabalhadores do campo poderiam festejar juntamente com o restante dos trabalhadores o progresso nacional, pois “conquistaram o direito à aposentadoria e pensão”. Neste discurso, o General se referia ao direito à aposentadoria concedido, a partir de então, aos trabalhadores do campo, com a criação, em 1971, do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL). Para Médici, nada era mais importante para “assinalar, no Sesquicentenário da Independência, nossa decisão de fazer do Brasil Soberano e livre, uma Pátria digna de todos os seus filhos, do que esse fato eloquente, que incorpora definitivamente o operário rural à comunidade de todos os brasileiros³⁸”.

Considerações finais

Os estudantes do ensino secundário que tiveram a experiência de vivenciar a elaboração da cultura cívica escolar e pública no início dos anos de 1970 certamente desfilaram de tênis (conga e kichute) para os ditadores e usaram cadernos *Avante* com as fotografias da Transamazônica ou da ponte Rio-Niterói. Muitos tocaram instrumentos nas bandas de músicas executando dobrados e hinos de “berço esplêndido”, intercalados por marchinhas de “praias ensolaradas” e “a mão de Deus que abençoou”, nos desfiles do 07 de Setembro de 1972. Alguns, com roupas bem engomadas, talvez tenham desmaiado na ansiedade de receber leite para desfilar e os pontos prometidos na média bimestral. Outros, famintos e bem-comportados, ficaram livres dos zeros ameaçadores e punitivos.

Rememorar as práticas educativas passadas relacionadas às narrativas de História, dentro e fora da sala de aula, é uma forma de repensá-las na atualidade uma vez que as práticas presentes são resultantes de disputas e sínteses de discursos elaborados nos últimos anos. Síntese que não pode ser vista como uma relação binária e simplista entre fascista ou democrática, mas como o resultado de um embate

38. MÉDICI, Garrastazu Médici. “Discurso do Presidente Médici”. Op. cit..

de contradições, interseções e confrontos, rupturas de fragmentos e acasos que envolvem a história do ensino de História e da educação e das diversas instituições emaranhadas nos processos de ensinar e aprender nos espaços públicos e privados, entre as permanências autoritárias e as lutas democráticas que perpassam as culturas escolares em sua autonomia relativa e sua contribuição à conservação da ordem estabelecida.

A ampliação dos campos da pesquisa e divulgação histórica trouxe preocupação sobre como as teorias e saberes históricos transpassam os espaços de produção e impregnam a vida cotidiana das pessoas que passam a usá-los para seu próprio prazer, para dar respostas às suas necessidades de vida e definir como se posicionam frente ao mundo que os cerca.

Visitar as práticas de ensino de História nos espaços escolares e públicos, em momentos de ondas conservadoras nos auxilia a identificar nos atos cotidianos escolares e não escolares as intencionalidades dos conteúdos e objetivos, carregados de valores, angústias e sensibilidades, às vezes, despercebidos por quem os pratica.

Em tempos de avanços tecnológicos de informação e comunicação, que redimensionam as relações humanas, os modos de saber e poder, é preciso criar possibilidades no refazer-se do professor-pesquisador-professor que ensina, pesquisa e aprende no seu presente com vistas ao que espera da educação escolar brasileira, em especial, do ensino de História.

Nesse texto, pretendeu-se apresentar as permanências de uma cultura cívica autoritária que pautou e pauta um conjunto de ações, práticas e formas de pensamento os quais pretendiam ontem, e ainda pretendem hoje, como visto na carta que abriu esse texto, fazer da escola o *locus* de controle e da instrumentalização política de projetos conservadores em diferentes momentos de nossa história. Compreendemos que um projeto cívico e moral escolar não se constitui em uma novidade em termos de intervenções no espaço escolar, mas o que nos deve chamar atenção, são suas maneiras de manifestação em cada tempo.

Nesse sentido, é importante superar a atribuição alienante do culto aos heróis, aos fatos políticos e institucionais e às datas para não perder a dimensão dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas do cotidiano historicamente constituídas. Quanto aos agentes escolares, preferimos percebê-los como sujeitos que atuam, dentro e fora da sala de aula, com relativa autonomia e como atores sociais dotados de uma experiência de vida que se expressa e se modifica a cada ação realizada nos diversos ambientes educacionais, porém em fronteira com a cultura escolar na qual se insere e pelas imposições institucionais. A escola, ainda que seja um espaço de imposição, reprodução, exploração, é também de resistência.

Referências Bibliográficas

BOTO, C. *A Escola do Homem Novo* – entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo, Editora da Universidade Paulista, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. V. 1, Petrópolis: Vozes, 2009.

CUNHA, L. A.; GÓES, C. M. *O Golpe na educação*. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1997.

DREIFUSS, René A. *1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

FORQUIN, J. C. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. In: *Teoria & Educação*. Discurso pedagógico, cultura e poder, nº 5, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

FOUCAULT, M. “Repensar a política”. In: *Ditos & Escritos*, v. VI, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.,

_____. “Estratégia, poder-saber”. In: *Ditos & Escritos*, v. IV, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GHIRALDELLI Jr. P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério)

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

MELO, F. E. de. *A cultura cívica na educação cearense (1963-1973): na tapeçaria da História, entre o “Livro da Professora” e os festejos à Pátria e ao Progresso*. Fortaleza: PPGH/Universidade Federal do Ceará, 2006. (Dissertação de Mestrado)

SCHWARTZMAN, S; BOMENY H. B; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. V. 81, Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. (Coleção Estudos Brasileiros)

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: O ENCONTRO ENTRE HISTÓRIA MODERNA E ARTES CÊNICAS EM UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

José Vieira da Cruz

Ao longo de uma parte de minha docência no ensino superior, entre 2001 e 2012, dentre diversas atividades, ministrei, com certa frequência, aulas da disciplina História Moderna. Desde aquele período, não obstante as críticas, tanto ao quadripartismo histórico quanto à ideia de uma modernidade centrada em civilizações europeias¹, a apreciação desta herança geo-histórica, historiográfica e acadêmica continua forte e influente.

No curso desta experiência, de um lado, estimei o ensino-aprendizado de estudos históricos e historiográficos relativos à Europa e ao advento dos Tempos Modernos², enquanto um período de transformações e de transições ocorridas entre os séculos XV e o XVIII³. E, de outro,

1. Ver a respeito em: CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre História e historiadores*. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995; e em: BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3v.

2. RUSSEL, Bertrand. *História do Pensamento Ocidental*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

3. Ver a respeito em: HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002; THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2002; DELEMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente: 1300 – 180, uma cidade sitiada*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1999; e em: ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização*. Vol.2. 2 ed. São Paulo: Jorge Zahar, 1993.

provoquei a leitura, interpretação e discussão de clássicos do pensamento moderno, a exemplo de obras como: *Divina Comédia*, *O Príncipe*, *Utopia*, *Elogio da loucura*, *Tratado sobre a tolerância*, *Dom Quixote de la Mancha*, *Fausto*, dentre outras⁴.

O desafio da leitura das obras mencionadas centrava-se na compreensão de como aqueles pensadores narraram as mudanças ocorridas na Europa tanto no período destacado quanto em relação aos seus desdobramentos para outros continentes e contextos históricos⁵. Diante desta perspectiva de estudo, sobre a modernidade europeia e dos seus desdobramentos junto ao processo de expansão colonial, cultural e capitalista⁶, foi proposto aos estudantes-participantes a leitura, contextualização e adaptação de clássicos do pensamento e da literatura europeia, para fins de ensino-aprendizagem do Ensino de História na Educação Básica.

Em meio a esta proposta, algumas das sugestões de leitura continuaram a ser apresentadas em sala de aula sob a forma de seminários. Outros estudantes, por sua vez, aderiram ao desafio de adaptar os textos às encenações cênicas. Na fase da experiência, o improvisado foi considerado como uma das possíveis técnicas a ser utilizada, no entanto, os próprios

4. Ver a respeito em: ALIGHIERI, Dante. *Divina Comédia*. Tradução de José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Atenas Editora, 2003; MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Tradução de Maria Lucia Cumo, São Paulo: Paz e Terra, 1996; MORE, Thomas. *Utopia*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Marcelo Brandão Cipola, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999; ROTTERDAM, Erasmo de. *Elogio da Loucura*. Tradução de Pietro Nasseti, São Paulo: Martin Claret, 2001; VOLTAIRE, François Marie Arouet. *Tratado sobre a Tolerância*: Por ocasião da morte de Jean Calas, Tradução de Augusto Joaquim. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 2015; CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. Tradução de Francisco Lopes de Azevedo Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro Pereira e Sá Coelho. Rio de Janeiro: Ebooks-Brasil, 2005; e em: GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Fausto*. Tradução de João Barrento. 2 ed. Lisboa: Relógio D'Água, 2013.

5. FALCON, Francisco e RODRIGUES, Antonio Edmilson. *A Formação do Mundo Moderno: a construção do Ocidente dos séculos XIV ao XVIII*. 2 d. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

6. Ver a respeito: FERRO, Marc. *Histórias das Civilizações: das conquistas às independências, séculos XIII ao XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999; e em: BOXER, Charles. *O Império Marítimo Português: 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

alunos, participantes do projeto, revelaram-se criativos, habilidosos e motivados a produzirem os roteiros, cenários e figurinos.

Assim, ao longo dos anos – aproveitando-se da curva de aprendizagem proporcionada, por um lado, pelas discussões de conteúdo da disciplina e, por outro, das experiências acumuladas com diferentes metodologias de ensino – percebi a potencialidade em estimular a adaptação de obras clássicas dos séculos XV ao XVIII, para o Ensino de História. Outra informação importante – para compreender os objetivos alcançados por esta experiência de extensão – foi o fato de que os estudantes-participantes também atuavam no campo de estágio do ensino fundamental e, por conseguinte, também estavam construindo experiências de ensino-aprendizagens no campo do Ensino de História.

Frente a esse aprendizado, foi proposto aos estudante-participantes que tomassem parte do projeto de extensão *Artes Cênicas e o Ensino de História*, realizado entre os semestres letivos de 2005 e 2006. Por essa época, a Universidade Tiradentes, instituição em que o projeto veio a ser desenvolvido, tinha finalizado a restauração do palco e do auditório do *Teatro Tiradentes* – espaço com adequadas instalações acústicas, visuais e som para a realização de apresentações teatrais com capacidade para receber um público de aproximadamente quinhentas pessoas.

Antes de discutir a experiência do projeto mencionado, cabe ainda, a título de esclarecimento reforçar os cuidados quanto à realização de interpretações de obras e de seus autores – considerando o tempo, o lugar e o contexto social, cultural e histórico que os envolvem⁷. E, ainda, discutir os sentidos, os significados e a forma de abordagem desses temas nas referidas obras, a partir do olhar de seus respectivos autores. Assumindo assim, a perspectiva de não realizar anacronismos, isto é, de não

7. Ver a respeito em: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro do Passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia e Carlos Almeida. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006; e em: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

transpor valores de uma época para outra sem a devida contextualização histórica⁸.

Balizado por essa discussão, o relato do projeto de extensão *Artes Cênicas e o Ensino de História* está organizado em quatro momentos: o primeiro, intitulado “O Ensino de História Moderna por meio do teatro”, apresenta as obras e os autores selecionados e como estas leituras foram adaptadas para o teatro; o segundo, denominado “Os caminhos metodológicos do projeto”, foca nas fases de desenvolvimento da experiência: leitura, planejamento e ensaio; já o terceiro momento, “O desafio de aprender História a partir do teatro”, tece junto com os participantes do projeto uma reflexão do aprendizado e da experiência; e, por fim, o quarto, com o título “Para além das cortinas”, em que tecemos algumas considerações em relação à experiência relatada e às condições específicas de sua realização.

O Ensino de História Moderna por meio do teatro

O desafio de pensar o Ensino de História por meio do teatro é uma possibilidade de unir metodologias de ensino e discussões de conteúdos do campo da Educação, da História, da Literatura e das Artes Cênicas. Esta experiência partiu da perspectiva de discutir textos clássicos do pensamento moderno com o acúmulo de atividades desenvolvidas junto à disciplina História Moderna, ministrada no Curso de Licenciatura em História da Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, entre os semestres letivos de 2005 e 2006.

Nessa época, foi apresentado aos estudantes-participantes o projeto de extensão *Artes Cênicas e o ensino de História* cujo propósito era o de adaptar textos clássicos da época moderna, compatíveis com as atividades do ensino fundamental, para o Ensino de História. Dentro dessa

8. Ver a respeito em: HOBBSAWM, Eric J. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipei Moreira. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007; e em: OLARTE, Renán Silva. “Del anacronismo en Historia y en Ciencias Sociales”. In: *História Crítica*. Edición especial, Bogotá, noviembre, 2009, p 278-299.

perspectiva, a proposta foi a de adaptar quatro obras clássicas, publicadas entre o século XVI e o século XVIII – *O Príncipe*, escrito por Nicolau Maquiavel (1513); *Utopia*, de Thomas More (1516); *Elogio da Loucura*, de Erasmo de Rotterdam (1511), e, *Fausto*, de Johann Wolfgang von Goethe (1775) –, para a linguagem cênica. Isto sem perder o foco do processo pedagógico com o objetivo de estimular o aprendizado de temas, conteúdos e discussões atinentes à História Moderna contidas nas obras escolhidas, potencializando, assim, os sentidos e os significados do conhecimento histórico, literário e humanístico⁹.

Antes de avançar na discussão desta experiência de extensão, é importante ressaltar que o ambiente acadêmico, educacional e político, das últimas décadas do século XX e das primeiras décadas do século XXI, contexto de realização desta experiência de extensão, estava tomado por diferentes paradigmas epistemológicos¹⁰, teorias e metodologias no campo da História¹¹, escolas historiográficas¹², teorias literárias¹³, e,

9. Ver a respeito em: WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade - 1780-1950*. Tradução de Leônidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969; WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a Cidade na história e na literatura*. Tradução de Paulo Henriques Britto. Companhia das Letras. São Paulo, 1989; e em: BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

10. CHALMERS, Alan F. *O que é ciência afinal?* Tradução de Raul Filker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

11. Ver a respeito: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008; HOBBSAWM, Eric J. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipei Moreira. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007; GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007; e em: PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

12. Ver a respeito em: BARROS, José D'Assunção. "Seis propostas para pensar a historiografia no Novo Milênio". In: *V Encontro Regional da ANPUH/PI*. Teresina: ANPUH/PI, 2018b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327177000>. Acessado em 26/09/2020; BARROS, José D'Assunção. *Interdisciplinaridade - na História e nos demais campos de saber*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018a; e em: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

13. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado - ensaios de teoria da história*. Bauru: Edusc, 2007.

ainda, por intensos debates em torno da aceleração das mudanças econômicas, políticas e sociais provocadas pela globalização, pelos debates acerca da pós-modernidade¹⁴ e das clivagens identitárias¹⁵. Assim, sob o horizonte deste contexto, de diferentes debates, posturas epistemológicas e transformações sociais, o objetivo inicial do referido projeto de extensão limitou-se a adaptar algumas cenas dos clássicos previamente sugeridos.

Entretanto, na medida em que o projeto foi sendo realizado, entre o segundo semestre letivo de 2005 e o segundo semestre letivo de 2006, portanto, em suas segunda e terceira versões. Após a consolidação da curva de aprendizagem, o projeto alcançou a sua culminância mais expressiva, significativa e envolvente. Neste instante, a coordenação do projeto assumiu o papel de articulação institucional e pedagógica, em razão dos participantes terem assumido o desafio de passar a propor novas possibilidades de texto, figurino, recursos técnicos, espaço de realização das adaptações teatrais e de público alvo.

Sob este horizonte ampliado, após meses de preparação, o resultado da produção foi a encenação de três peças teatrais: *O Príncipe Moderno*, *A Ilha da Sociedade Perfeita* e *A Paixão de Fausto*. As duas primeiras peças foram apresentadas, em sua primeira versão, no auditório do Memorial de Sergipe/UNIT, situado na Praia 13 de julho, no dia 05 de novembro de 2005 e, duas semanas depois, no Teatro Tiradentes – espaço com assentos para aproximadamente quinhentas pessoas. A terceira peça, *A Paixão de Fausto*, brilhou ainda mais as atividades do projeto. Esta, por sua vez, ocorreu no dia 10 de dezembro de 2005, no referido teatro, situado na rua Simão Dias, Centro de Aracaju.

14. Ver a respeito em: BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999; BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998; e em: HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

15. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

Voltando ao foco pedagógico, a primeira peça, inspirada na obra *O Príncipe*, focalizou o surgimento da sociedade moderna, suas transformações econômicas e a necessidade da construção de um novo modelo de Estado. A partir deste horizonte, os participantes resgataram o pensamento do escritor renascentista Nicolau Maquiavel e os estudos desenvolvidos por ele sobre as formas de domínio do poder político e de sua manutenção por Estados e governantes – baseado na história política de impérios e civilizações tanto da antiguidade e do medievo quanto de outros continentes. Dividida em dois atos: no primeiro, o texto teatral articulou uma representação do contexto político da península Itálica entre os séculos XV e XVI; e, no segundo, uma sátira à política contemporânea brasileira em meados da primeira década do século XXI.

A segunda peça, *A Ilha da Sociedade Perfeita*, discutiu a idealização de uma sociedade julgada como perfeita, igualitária e mais justa. Uma discussão essencial à humanidade que tem atravessado diferentes épocas históricas, continentes e contextos. A referida peça, também organizada em dois atos, apresentou a concepção de uma sociedade perfeita – idealizada por Thomas More, nascido em Londres, em 1478. Esta sociedade imaginada descrevia a comunidade de uma ilha regida por princípios de justiça, liberdade e igualdade. More, a partir da obra *Utopia*, estabeleceu um contraponto filosófico, literário e histórico em relação à sociedade de sua época. Uma sociedade marcada pela crise dos valores feudais, pela ascensão dos valores morais do capitalismo comercial, assentada na distinção social por nascimento, nos laços de dependência pessoal, na autoridade e privilégio da nobreza e da Igreja Católica. Já o segundo ato, encenou um diálogo entre Thomas More, com sua idealização de um mundo diferente, e as críticas tecidas por Erasmo de Rotterdã – teólogo e filósofo neerlandês, nascido na Basileia, em 1466, autor de *Elogio da loucura* – que criticou o ritmo das mudanças sociais e os excessos morais dos indivíduos e das instituições no início do século XVI. Neste ato, os costumes, a moral, a racionalidade e a loucura foram discutidos, pontuados e significados.

E, por fim, a terceira peça desta experiência de extensão, *A Paixão de Fausto*, recuperou uma crítica romântica à nascente sociedade moderna – problematizando os limites da humanidade na sua incessante busca pelo progresso científico, autodesenvolvimento humano e crescimento econômico a qualquer custo. A apresentação desta peça reuniu um público de mais de trezentas pessoas que prestigiaram a atividade. Dentre o público presente, a exemplo das outras apresentações, destacamos: colegas de outros cursos, familiares, funcionários da instituição, estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Laonte Gama e a comunidade em geral.

Em relação à referida EMEF, é importante ressaltar que ela está situada no bairro Santa Maria, na periferia de Aracaju, extremo geográfico oposto do local da apresentação das referidas peças, ocorridas no denominado centro comercial e histórico da cidade. Neste sentido, foi fundamental articular com o poder público municipal, por meio da Secretária de Educação, a viabilização do transporte para os estudantes do ensino fundamental, em particular das então 7ª e 8ª séries. Registro importante pela integração entre a comunidade atendida pelo estágio curricular e a experiência dos estudantes-professores participantes do projeto de extensão aqui relatado.

Os caminhos metodológicos do projeto

A construção desta proposta pedagógica de ensino pautou-se na sensibilização dos participantes para a necessidade de um conhecimento mais aprofundado a respeito dos clássicos do pensamento moderno. Etapa iniciada com a leitura e discussão de obras indicadas. Em seguida, foi proposta a substituição de parte da avaliação convencional – provas, seminários e relatórios – pelo acompanhamento das produções, levando-se em consideração a análise de roteiros, cenários, figurinos e outros elementos cênicos, além dos debates para contextualizar e aprofundar as discussões relacionadas às obras adaptadas.

Evidentemente, considerando as dimensões e complexidade relativas à montagem de uma peça teatral, percebeu-se a necessidade de formação de lideranças, equipes e divisão de tarefas. Assim, alguns alunos se

destacaram na composição do roteiro, outros pensaram o cenário, outros a sonoplastia, figurino, divulgação e logística. Aos poucos, a ideia da peça foi ganhando corpo, materialidade e forma. Em torno dessa dinâmica, foi sendo tecido o sentimento de equipe, responsabilidade e compreensão dos conteúdos e da proposta do projeto de extensão.

O terceiro momento de aprendizado foi mais laborativo, isto é, mais prático, pois envolvia, efetivamente, leitura, planejamento e realização dos ensaios e, em particular, administrar horários, espaços e condições técnicas para o desenvolvimento das atividades. A este respeito, é importante lembrar, na segunda e terceira versão do projeto que, além dos alunos integrantes da disciplina, havia a participação de estudantes que já haviam cursado a disciplina História Moderna e, portanto, com agendas diferentes e, mesmo assim, ocorreu a compatibilização dos horários para os ensaios e apresentações.

Diante destes desafios, foi obtida, junto à instituição, como uma possibilidade de suporte para os ensaios e atendimento de outras demandas do projeto, a disponibilidade de um monitor com experiência em atividades teatrais: pantomima, voz, interpretação, emoção, memória e concentração.

Os ensaios tinham duração aproximada de duas horas intercalando: pantomima – visando desenvolver a confiança e técnicas de palco como a consistência, resistência, expressão e gestos¹⁶; voz – objetivando desenvolver respiração correta, velocidade, projeção, clareza, expressão, entonação para o uso do aparelho fonador na expressão teatral¹⁷; improvisação – para desenvolver noções de roteiro, criatividade, noções de continuidade, capacidade de desfechar um texto e a capacidade imaginativa¹⁸; e, emoção – com o fito de desenvolver a capacidade de usar tecnicamente emoções na construção de personagens.

16. NUNES, Lília. *Cartilha de Teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

17. FELDENKRAIS, Moshe (1904). *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1977.

18. NOVELLY, Maria C. *Jogos Teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.

O desafio de aprender História a partir do teatro

As atividades desenvolvidas revelaram habilidades até então desconhecidas e/ou acomodadas nas carteiras das salas de aula. Escritores, roteiristas, cenógrafos, figurinistas, bailarinos, atores e atrizes foram estimulados a desabrocharem seus talentos na composição de apresentações criativas, pedagógicas e planejadas. Evidentemente, os talentos manifestos emergiam do ímpeto associado ao desejo de aprendizado dos participantes.

Em meio ao aprendizado cênico, o resultado superou as expectativas tanto em relação aos conteúdos adaptados quanto ao público presente às apresentações realizadas. Na avaliação de um estudante-participante, a atividade:

foi muito prazerosa. Começar pela leitura obrigatória das duas obras: “Elogio da Loucura” de Erasmo de Rotterdam e “Utopia” de Tomas More, para que todos os participantes pudessem construir seus personagens (Fábio Machado de Araújo, 3º período, Curso de Licenciatura em História, Universidade Tirantes, 2005).

Para outros participantes do projeto, a experiência suscitou pontos positivos em relação à metodologia de ensino. Em razão de possibilitar a estudantes de um curso de licenciatura aprofundar tanto a formação humanística quanto a experiência de tornar didáticos esses conteúdos para uma prática pedagógica mais lúdica, participativa e envolvente.

Neste sentido, a participação no projeto estimulou uma nova perspectiva de aprendizado e de diálogo interdisciplinar entre os conteúdos históricos, pedagógicos, literários e artísticos, em particular, no campo dramático. Desta forma, leituras formais, eruditas e, por vezes, consideradas complexas, a exemplo das obras sugeridas no projeto, tornaram-se mais atraentes, claras e instigantes. A este respeito, Ana Carla Barreto Pinheiro, aluna do 3º período, externou que,

a meu ver foi maravilhoso. Foi possível apreender e entender melhor o conteúdo dos livros o qual somente com a leitura ficaria um pouco mais

complexo. Além disso, a experiência do projeto de extensão tornou esse aprendizado inesquecível. Vai ficar na memória por mais tempo, devido ao contato direto com a obra e a integração do grupo que, com esse trabalho, ficou ainda maior.

Outra observação importante está relacionada à expressiva participação do público que prestigiou as apresentações. Este público, formado por colegas de outros cursos, amigos, familiares, funcionários da instituição, estudantes da EMEF Laonte Gama da Silva e por pessoas da comunidade, além de prestigiarem as apresentações também garantiram a ocupação de quase todos os lugares do Teatro Tiradentes – atestando um caminho metodológico, pedagógico e estético para democratizar e tornar mais acessível o conhecimento, a cultura e a arte para um conjunto maior de pessoas.

O intervalo das apresentações, entre um ato e outro, contou ainda com uma apresentação de voz e violão. Segundo a acadêmica Michele de Jesus, do 4º período, experiências de ensino como essa tornam a aprendizagem mais atraente. Em suas palavras, essa forma de

aprender e de transmitir conhecimento através da arte é importante para que os alunos saiam dos bancos acadêmicos e busquem novas formas de construir e ministrar o conhecimento histórico. A arte cênica, assim como outros campos da arte, é uma forma lúdica que proporciona a quem realiza e a quem assiste aprender de maneira prazerosa e consistente, tornando a aprendizagem efetivamente produtiva.

Assim, para além das habilidades esperadas para um profissional do Ensino de História, por um lado, o projeto promoveu uma maior integração entre os alunos que participaram dessa experiência de ensino, de extensão e de formação docente; e, por outro, também estimulou o sentimento de grupo e de responsabilidade social. Neste último aspecto, ao longo das apresentações, foi estimulada a arrecadação de alimentos

como forma de ingresso. Os alimentos arrecadados foram, posteriormente, entregues pelos participantes a uma instituição social.

Para além das cortinas...

Pelo que foi relatado, o projeto de extensão *Artes Cênicas e o Ensino de História* foi uma experiência possível, dentro de determinadas condições específicas. Ele revelou a potencialidade de mobilizar acadêmicos do 3º e do 4º período de um Curso de Licenciatura em História pertencente a uma instituição particular de ensino superior, que desenvolveu uma atividade de ensino e de extensão integrando uma proposta interdisciplinar que, de modo particular, conseguiu também envolver um público expressivo em suas apresentações.

O projeto de extensão consolidou a relação entre universidade e sociedade uma vez que apresentou peças cênicas repletas de conteúdo humanístico, filosófico e histórico. Assim, o projeto aqui relatado estimulou estudantes universitários a aprofundarem a formação docente, os conhecimentos acerca de clássicos humanísticos e a desenvolverem habilidades artísticas. Uma experiência significativa que democratizou o alcance, acesso e difusão dos conhecimentos trabalhados.

Este exercício de ensino, formação docente e prática de extensão, também, observou os cuidados teóricos e metodológicos necessários a adaptar obras literárias, filosóficas e acadêmicas em razão do tempo, do lugar e do contexto. Além disso, promoveu o debate de abordagem atualizada sobre os conteúdos relativos aos contextos históricos marcados por transformações e mudanças políticas, econômicas e culturais.

Notou-se que os participantes do projeto desenvolveram estudos aprofundados, sem anacronismo e devidamente contextualizados, sob a forma de peças teatrais para a um público formado por pessoas de diferentes idades, escolaridades e interesses – conseguindo, com isto, vencer o desafio de consolidar um aprendizado a partir desta experiência pedagógica singular. Foi possível fomentar, para além da discussão crítica das obras e de seus autores, uma postura de responsabilidade social, identificar

lideranças, trabalhar em equipe e estimular diferentes habilidades e competências pessoais, acadêmicas, profissionais e humanísticas.

A avaliação dos participantes do projeto se mostrou muito positiva, inclusive suscitando em outros colegas do curso o interesse em fazer parte das versões posteriores do projeto. Essa experiência de ensino e de aprendizado articula-se, portanto, com a percepção de que a produção do conhecimento não pode ser pensada apenas em torno de práticas pedagógicas enciclopedistas, memorativas e desconectadas da realidade social dos profissionais de ensino e de seus respectivos alunos. Assim, faz-se necessário, considerando a diversidade de paradigmas epistemológicos, pedagógicos, historiográficos, políticos e econômico, promover uma visão mais ampla quanto à construção do conhecimento e dos processos de ensino.

O traslado desta problemática, de uma prática de ensino memorativa para uma dinâmica mais construtiva e crítica, não é nova, simples nem fácil. A experiência relatada, a exemplo, foi desenvolvida em torno de condições específicas e determinadas: conteúdos ministrados por vários anos por um docente de uma instituição de ensino superior, espaço físico e condições técnicas para o desenvolvimento de apresentações teatrais, integração com as atividades do estágio, apoio do poder público para o transporte dos estudantes da comunidade do estágio curricular, o apoio da instituição de ensino e, o mais significativo, o estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas no campo do ensino, do trabalho em grupo e de potencialidades profissionais entre os participantes do projeto.

A aprendizagem de ensino descrita, realizada sob condições específicas e determinadas, alcançou bem mais que o domínio de conteúdos, problemáticas e metodologias. A experiência relatada fomentou tanto o espírito de equipe, solidariedade e de responsabilidade entre os participantes quanto um público com idades, perfis e interesses distintos. E, dentro do escopo da proposta do projeto de extensão, estimulou a compreensão de como os modernos pensaram o contexto histórico que os envolvia. Um contexto de transições e de intensas mudanças estruturais, culturais e políticas.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história*. Bauru: Edusc, 2007.

ALIGHIERI, Dante. *Divina Comédia*. Tradução de José Pedro Xavier Pinheiro. São Paulo: Atenas Editora, 2003.

BARROS, José D'Assunção. “Seis propostas para pensar a historiografia no Novo Milênio”. In: *V Encontro Regional da ANPUH/PI*. Teresina: ANPUH/PI, 2018b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327177000>. Acessado em 26/09/2020.

_____. *Interdisciplinaridade – na História e nos demais campos de saber*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018a.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOXER, Charles. *O Império Marítimo Português: 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3v.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *A Fabricação do Rei: A construção da Imagem Pública de Luís XIV*. Tradução de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. Tradução de Francisco Lopes de Azevedo Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro Pereira e Sá Coelho. Rio de Janeiro: EbooksBrasil, 2005.

CHALMERS, Alan F. *O que é ciência afinal?* Tradução de Raul Filker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre História e historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995.

DELEMEAU, Jean. *A Civilização do Renascimento*. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. *História do Medo no Ocidente: 1300 – 180, uma cidade sitiada*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade da Corte*. 2 ed. São Paulo: Editora Estampa, 1995.

_____. *O Processo Civilizado: Uma História dos Costumes*. V.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização*. Vol.2. 2 ed. São Paulo: Jorge Zahar, 1993.

FALCON, Francisco e RODRIGUES, Antonio Edmilson. *A Formação do Mundo Moderno: a construção do Ocidente dos séculos XIV ao XVIII*. 2 d. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

FELDENKRAIS, Moshe (1904). *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1977.

FERRO, Marc. *Histórias das Civilizações: das conquistas às independências, séculos XIII ao XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Fausto*. Tradução de João Barrento. 2 ed. Lisboa: Relógio D'Água, 2013

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipei Moreira. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro do Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia e Carlos Almeida. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Tradução de Maria Lucia Cumo, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORE, Thomas. *Utopia*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Marcelo Brandão Cipola, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NOVELLY, Maria C. *Jogos Teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994

NUNES, Lília. *Cartilha de Teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

OLARTE, Renán Silva. “Del anacronismo en Historia y en Ciencias Sociales”. In: *História Crítica*. Edición especial, Bogotá, noviembre, 2009, p 278-299.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ROTTERDAM, Erasmo de. *Elogio da Loucura*. Tradução de Pietro Nassetti, São Paulo: Martin Claret, 2001.

RUSSEL, Bertrand. *História do Pensamento Ocidental*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em Comum*. Estudos Sobre a Cultura Popular Tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VOLTAIRE, François Marie Arouet. *Tratado sobre a Tolerância*: Por ocasião da morte de Jean Calas. Tradução de Augusto Joaquim. Lisboa: Relógio D'Água Editores. 2015.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade - 1780-1950*. Tradução de Leônidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. *O campo e a cidade na história e na literatura*. Tradução de Paulo Henriques Britto. Companhia das Letras. São Paulo, 1989.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Andréia Teixeira dos Santos

Graduada em História Licenciatura e em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Ensino de História pelo Profhistória/ UFS e aluna do Doutorado em Educação PPGED/ UFS. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Desenvolve pesquisas sobre Educação, Ensino de História e Decolinialidade. Professora de História da Rede Estadual de Sergipe.

Elizabeth de Souza Oliveira

Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe, aluna do Mestrado em Educação (PPGED/UFS), participante do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Desenvolve pesquisas sobre Educação e Ensino de História em contexto Decolonial.

Fábio Alves dos Santos

Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Educação pela PUC/SP e Doutor em Educação pelo PPGED/UFS. É professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ambos na UFS. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares.

Francisco Egberto de Melo

Graduado em História Licenciatura, Mestre em História Social e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Área de Ensino de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Regional do Cariri (URCA), líder do Núcleo de Pesquisa Ensino, História e Cidadania – NUPHISC/CNPq.

Itamar Freitas

Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutor em Educação pela PUC/SP e Doutor em História (UFRGS). Professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFS. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares.

Jane Semeão

Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA-CE) e coordenadora do Laboratório de Pesquisa em História Cultural (LAPEHC).

Joaquim Tavares da Conceição

Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Educação pelo PPGED/UFS e Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Colégio de Aplicação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas (GEPHED/CNPq/UFS).

José Vieira da Cruz

Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Sociologia pela mesma instituição, doutor em História pela UFBA e atualmente faz estágio pós-doutoral junto ao PPGE/UFPE. Foi professor da Rede Estadual de Educação de Sergipe e da Rede Municipal de Educação de Aracaju. Atualmente é Professor da UFS, vinculado ao Núcleo de Graduação em Educação em Ciências Agrárias e da Terra do Campus do Sertão. É um dos líderes do Grupo de Estudos e de Pesquisa em História, Sociedade e Cultura (GEPHISC\CNPq), participa do Grupo de Pesquisa História Popular do Nordeste\CNPq e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Documentação do Sertão (NUPEDS).

Josimari Viturino Santos

Graduada em História Licenciatura e em Museologia Bacharelado, ambos pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Ensino para Igualdade nas Relações Étnico-Raciais pela Faculdade São Luís de França. Mestre em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal de Sergipe. Desenvolve pesquisas sobre Educação e Ensino de História Afro-Brasileira. Atualmente é Professora da Rede Estadual de Educação de Sergipe.

Margarida Maria Dias de Oliveira

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Sociologia pela mesma instituição e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi representante de História na Comissão Técnica do PNLN nas avaliações de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014. É coordenadora da Coleção Ensino de História da EDUFRN que conta, atualmente, com sete volumes.

Monaquelly Carmo de Jesus

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e Mestre em Ensino de História (ProfHistória) pela mesma instituição. Professora da Rede Estadual de Educação de Sergipe e da Rede Municipal de Educação de Aracaju. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História, Forró, Música e Linguagens.

Este livro foi composto em Spectral pela Edupe.