

**FLÁVIO APARECIDO DE ALMEIDA**  
(Organizador)

# ENSINO DE HISTÓRIA

**HISTÓRIAS, MEMÓRIAS, PERSPECTIVAS E INTERFACES**

**VOLUME 2**



editora  
**científica digital**

**FLÁVIO APARECIDO DE ALMEIDA**  
(Organizador)

# ENSINO DE HISTÓRIA

**HISTÓRIAS, MEMÓRIAS, PERSPECTIVAS E INTERFACES**

**VOLUME 2**



1ª EDIÇÃO



editora  
**científica digital**

**2021 - GUARUJÁ - SP**



**EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA**  
Guarujá - São Paulo - Brasil  
[www.editoracientifica.org](http://www.editoracientifica.org) - [contato@editoracientifica.org](mailto:contato@editoracientifica.org)

<b>Diagramação e arte</b> Equipe editorial	<b>2021 by Editora Científica Digital</b> Copyright© 2021 Editora Científica Digital
<b>Imagens da capa</b> Adobe Stock - licensed by Editora Científica Digital - 2021	Copyright do Texto © 2021 Os Autores Copyright da Edição © 2021 Editora Científica Digital
<b>Revisão</b> Os autores	Acesso Livre - Open Access

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O conteúdo dos capítulos e seus dados e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitido o download e compartilhamento desta obra desde que no formato Acesso Livre (Open Access) com os créditos atribuídos aos respectivos autores, mas sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma ou utilização para fins comerciais.



Esta obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E59

Ensino de história [livro eletrônico] : histórias, memórias, perspectivas e interfaces: volume 2 / Organizador Flávio Aparecido de Almeida. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89826-77-4

DOI 10.37885/978-65-89826-77-4

1. Brasil – História. 2. História – Estudo e ensino. I. Almeida, Flávio Aparecido de.

CDD 900.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

**E-BOOK**  
ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

**2021**

# CORPO EDITORIAL

## **Direção Editorial**

---

Reinaldo Cardoso

João Batista Quintela

## **Editor Científico**

---

Prof. Dr. Robson José de Oliveira

## **Assistentes Editoriais**

---

Erick Braga Freire

Bianca Moreira

Sandra Cardoso

## **Bibliotecário**

---

Maurício Amormino Júnior - CRB6/2422

## **Jurídico**

---

Dr. Alandelon Cardoso Lima - OAB/SP-307852



editora  
científica digital

# CONSELHO EDITORIAL

MESTRES, MESTRAS, DOUTORES E DOUTORAS

Robson José de Oliveira

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Eloisa Rosotti Navarro

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Rogério de Melo Grillo

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Alberto Martins Cordeiro

Universidade Federal do Pará, Brasil

Ernane Rosa Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil

Rossano Sartori Dal Molin

FSG Centro Universitário, Brasil

Edilson Coelho Sampaio

Universidade da Amazônia, Brasil

Domingos Bombo Damião

Universidade Agostinho Neto, Angola

Elson Ferreira Costa

Universidade do Estado do Pará, Brasil

Carlos Alexandre Oelke

Universidade Federal do Pampa, Brasil

Patrício Francisco da Silva

Universidade CEUMA, Brasil

Reinaldo Eduardo da Silva Sales

Instituto Federal do Pará, Brasil

Dalzia Amaral Cruz

Universidade Federal do Pará, Brasil

Susana Jorge Ferreira

Universidade de Évora, Portugal

Fabricio Gomes Gonçalves

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Erival Gonçalves Prata

Universidade Federal do Pará, Brasil

Gevair Campos

Faculdade CNEC Unaf, Brasil

Flávio Aparecido De Almeida

Faculdade Unida de Vitória, Brasil

Mauro Vinicius Dutra Girão

Centro Universitário Inta, Brasil

Clóvis Luciano Giacomet

Universidade Federal do Amapá, Brasil

Giovanna Moraes

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Cutrim Carvalho

Universidade Federal do Pará, Brasil

Silvani Verruck

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Auristela Correa Castro

Universidade Federal do Pará, Brasil

Oswaldo Contador Junior

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Brasil

Claudia Maria Rinhel-Silva

Universidade Paulista, Brasil

Dennis Soares Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Silvana Lima Vieira

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Cristina Berger Fadel

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Graciete Barros Silva

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Juliana Campos Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Cristiano Marins

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Silvio Almeida Junior

Universidade de Franca, Brasil

Raimundo Nonato Ferreira Do Nascimento

Universidade Federal do Piauí, Brasil



Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva

Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Brasil

Carlos Roberto de Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Daniel Luciano Gevehr

Faculdades Integradas de Taquara, Brasil

Maria Cristina Zago

Centro Universitário UNIFAAT, Brasil

Wesley Viana Evangelista

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Samylla Maira Costa Siqueira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Gloria Maria de Franca

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Antônio Marcos Mota Miranda

Instituto Evandro Chagas, Brasil

Carla da Silva Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Dennys Ramon de Melo Fernandes Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco de Sousa Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Reginaldo da Silva Sales

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Mário Celso Neves De Andrade

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria do Carmo de Sousa

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Mauro Luiz Costa Campello

Universidade Paulista, Brasil

Sayonara Cotrim Sabioni

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Ricardo Pereira Sepini

Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil

Flávio Campos de Moraes

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Sonia Aparecida Cabral

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Jonatas Brito de Alencar Neto

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Moisés de Souza Mendonça

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Pedro Afonso Cortez

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Iara Margolis Ribeiro

Universidade do Minho, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Vitor Afonso Hoeflich

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Bianca Anacleto Araújo de Sousa

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Bianca Cerqueira Martins

Universidade Federal do Acre, Brasil

Daniela Remião de Macedo

Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal

Dioniso de Souza Sampaio

Universidade Federal do Pará, Brasil

Rosemary Laís Galati

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Maria Fernanda Soares Queiroz

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Thais Ranielle Souza de Oliveira

Centro Universitário Euroamericano, Brasil

Alessandra de Souza Martins

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Claudimir da Silva Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Fabrcio dos Santos Ritá

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Danielly de Sousa Nóbrega

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil

Livia Fernandes dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil



Liege Coutinho Goulart Dornellas

Universidade Presidente Antônio Carlos, Brasil

Ticiano Azevedo Bastos

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Walmir Fernandes Pereira

Miami University of Science and Technology, Estados Unidos da América

Jónata Ferreira De Moura

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Camila de Moura Vogt

Universidade Federal do Pará, Brasil

José Martins Juliano Eustaquio

Universidade de Uberaba, Brasil

Adriana Leite de Andrade

Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Francisco Carlos Alberto Fonteles Holanda

Universidade Federal do Pará, Brasil

Bruna Almeida da Silva

Universidade do Estado do Pará, Brasil

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco

Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Brasil

Ronei Aparecido Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Julio Onésio Ferreira Melo

Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil

Juliano José Corbi

Universidade de São Paulo, Brasil

Thadeu Borges Souza Santos

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho

Universidade Federal do Cariri, Brasil

Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues Queluz

Universidade São Francisco, Brasil

Maria Luzete Costa Cavalcante

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Luciane Martins de Oliveira Matos

Faculdade do Ensino Superior de Linhares, Brasil

Rosenery Pimentel Nascimento

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Irlane Maia de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Lúvia Silveira Duarte Aquino

Universidade Federal do Cariri, Brasil

Xaene Maria Fernandes Mendonça

Universidade Federal do Pará, Brasil

Thais de Oliveira Carvalho Granado Santos

Universidade Federal do Pará, Brasil

Fábio Ferreira de Carvalho Junior

Fundação Getúlio Vargas, Brasil

Anderson Nunes Lopes

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Carlos Alberto da Silva

Universidade Federal do Ceara, Brasil

Keila de Souza Silva

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Francisco das Chagas Alves do Nascimento

Universidade Federal do Pará, Brasil

Réia Sílvia Lemos da Costa e Silva Gomes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Arinaldo Pereira Silva

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Laís Conceição Tavares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Ana Maria Aguiar Frias

Universidade de Évora, Brasil

Willian Douglas Guilherme

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Evaldo Martins da Silva

Universidade Federal do Pará, Brasil

Biano Alves de Melo Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Antônio Bernardo Mendes de Seça da Providência Santarém

Universidade do Minho, Portugal

Valdemir Pereira de Sousa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Sheylla Susan Moreira da Silva de Almeida

Universidade Federal do Amapá, Brasil



Miriam Aparecida Rosa

Instituto Federal do Sul de Minas, Brasil

Rayme Tiago Rodrigues Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Priscyla Lima de Andrade

Centro Universitário UniFBV, Brasil

Andre Muniz Afonso

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Marcel Ricardo Nogueira de Oliveira

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Gabriel Jesus Alves de Melo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil

Deise Keller Cavalcante

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Larissa Carvalho de Sousa

Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Daniel dos Reis Pedrosa

Instituto Federal de Minas Gerais, Brasil

Wiaslan Figueiredo Martins

Instituto Federal Goiano, Brasil

Lênio José Guerreiro de Faria

Universidade Federal do Pará, Brasil

Tamara Rocha dos Santos

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Marcos Vinicius Winckler Caldeira

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Gustavo Soares de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil

Adriana Cristina Bordignon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Norma Suely Evangelista-Barreto

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Larry Oscar Chañi Paucar

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Peru

Pedro Andrés Chira Oliva

Universidade Federal do Pará, Brasil

Daniel Augusto da Silva

Fundação Educacional do Município de Assis, Brasil

Aleteia Hummes Thaines

Faculdades Integradas de Taquara, Brasil

Elisângela Lima Andrade

Universidade Federal do Pará, Brasil

Reinaldo Pacheco Santos

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

Cláudia Catarina Agostinho

Hospital Lusíadas Lisboa, Portugal

Carla Cristina Bauermann Brasil

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ana Paula Felipe Ferreira da Silva

Universidade Potiguar, Brasil

Ernane José Xavier Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Fabricia Zanelato Bertolde

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Eliomar Viana Amorim

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil





# APRESENTAÇÃO

O livro: Ensino de História: Histórias, Memórias, Perspectivas e Interfaces – Volume 2, visa promover uma discussão atualizada sobre os diferentes temas do Ensino da História, visando uma prática democrática, diversa e transformadora que deve ser construída em sala de aula pelos professores. Neste exemplar o leitor terá contato com textos atuais, pautados pelo crivo das ciências humanas na tentativa de responder de forma eficiente e eficaz as demandas do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos dos desafios de se ensinar história e promover por parte dos educandos, uma sensibilização no que tange a importância desta disciplina na vida dos mesmos, atribuindo-lhes sentidos e principalmente funcionalidade em um mundo contemporâneo que busca o imediato, e como desdobramento, compreende a disciplina de história como algo ultrapassado e cansativa, porém precisamos compreender que ao analisarmos os fatos e acontecimentos antigos, estamos produzindo um saber crítico acerca dos tempos atuais, não se pode promover reflexão sem saberes que nos antecedem.

Aos leitores deste livro, desejo que aproveitem a qualidade das discussões aqui promovidas por diversos pesquisadores sobre o assunto. Aos autores, o meu agradecimento por dividirem conosco os seus saberes. Desejo que possamos continuar refletindo os diferentes temas que são de competência do Ensino de História e que todos possam se beneficiarem das mesmas. Desejo a você uma excelente leitura.

Flávio Aparecido de Almeida

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 01

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paulo Rogério de Souza; Raquel dos Santos Quadros

**doi** 10.37885/210705480 ..... 14

## CAPÍTULO 02

### A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NAS AULAS DE HISTÓRIA – UM RELATO DE EXPERIENCIA

Pedro Luiz do Nascimento Neto; Klebson Tenório Costa; Grescyelly Neves Batista; Douglas Rodrigues de Souza; Patrícia Rodrigues de Brito

**doi** 10.37885/210805651 ..... 26

## CAPÍTULO 03

### A POLÍTICA, SOCIEDADE E OS DIVERTIMENTOS EM POMPEIA, UMA COMPARAÇÃO ENTRE O FILME E A CIÊNCIA

Sofia Vicente Vagarinho

**doi** 10.37885/210705417 ..... 36

## CAPÍTULO 04

### DECOLONIZANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA LATINA: MULHERES E INTERSECCIONALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Jean Carlos Moreno; Andressa Ferreira

**doi** 10.37885/210805601 ..... 48

## CAPÍTULO 05

### EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO POLO REGIONAL DE PORTO NACIONAL – TO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA COMUNIDADE MALHADINHA – BREJINHO DE NAZARÉ –TO

Roberto de Souza Santos; Alyne Gomes de Carvalho

**doi** 10.37885/210705405 ..... 59

## CAPÍTULO 06

### ENSINO DE HISTÓRIA, DISPUTAS DE MEMÓRIAS E LUTA DE CLASSES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PORTO DO CAPIM (JOÃO PESSOA-PB)

Letícia Helen Silva Teles; Erick de Almeida Bezerra; Cauê Oliveira de Melo; Edna Denis da Silva; Hermes Augusto de Almeida; Camila Sousa de Sena Araújo; Yris Campos Oliveira; Rebekka Thays Ramos Campêlo; Poliana Ramos Rodrigues das Neves

**doi** 10.37885/210705347 ..... 75

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 07

ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTA PARA O PROFESSOR DE USO ESCOLAR DO FILME “1917”

Márcia Elisa Teté Ramos; Jean Vieira Ramos

**doi** 10.37885/210604959 ..... 90

## CAPÍTULO 08

O ACESSO, A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO DE CURSOS NA UNIVERSIDADE: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES INDÍGENAS?

Aparecida Sousa dos Santos; Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha; Flávia de Sousa Polini

**doi** 10.37885/210404326 ..... 105

## CAPÍTULO 09

O EGITO COMO CONTEÚDO CURRICULAR DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ÁFRICA: COMO A HISTORIOGRAFIA CONTRIBUI NA EXCLUSÃO DE UM EGITO AFRICANO?

Viviane Aparecida da Silva Paiva

**doi** 10.37885/210404325 ..... 120

## CAPÍTULO 10

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA NA ANIMAÇÃO IRMÃO DO JOREL

Flávio Aparecido de Almeida; Luciano Dias de Sousa

**doi** 10.37885/210605045 ..... 145

## CAPÍTULO 11

O FIM DA ESCRAVATURA: COMPONENTES SOCIAIS E ECONÔMICOS DE UM PERÍODO DA HISTÓRIA DO BRASIL

Flávio Aparecido de Almeida; Luciano Dias de Sousa

**doi** 10.37885/210605165 ..... 157

## CAPÍTULO 12

OS FORMULÁRIOS NA HISTÓRIA: TURMAS DO ENSINO BÁSICO DO RIO DE JANEIRO “NA REDE” OU “EM REDE”?

Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez

**doi** 10.37885/210705529 ..... 167

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 13

### USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E RECURSOS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFAC

Tiago Nascimento da Costa; Ricardo dos Santos Pereira

 10.37885/210705545 ..... 177

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 192**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 193**

---

## A educação de jovens e adultos e as políticas de formação de professores

| **Paulo Rogério de Souza**  
UEM

| **Raquel dos Santos Quadros**  
UEM

# RESUMO

Este trabalho tem como temática a educação de jovens e adultos e as políticas de formação de professores específicos para atuação com esse público. O objetivo é compreender o processo histórico da formação de professores da educação de jovens e adultos através de uma análise crítica, que leve a entender como a herança histórica reflete nas políticas atuais, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na EJA. Esta análise se faz a partir de uma revisão bibliográfica e documental, tendo como base comentadores que discutem as políticas educacionais para a EJA e documentos legais que propõem políticas de formação de professores. O texto está dividido em três partes. A primeira discute o histórico da formação de professores para a educação de jovens e adultos no Brasil, apontando suas apolíticas e destacando algumas ações, efetivas ou não, que se tomaram do período colonial até a nova república nova. A segunda apresenta algumas críticas à formação do professor para a educação de jovens e adultos, destacando da falta de formação específica e sua formação deficitária. A terceira parte destaca os desafios encarados pelos professores que atual na educação de jovens e adultos, mostrando a necessidade de formação do educador consciente e crítico para atuar na EJA.

**Palavras-chave:** Educação, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Políticas Educacionais.



## ■ INTRODUÇÃO

O histórico da educação de jovens e adultos no contexto brasileira passa por um longo percurso de políticas educativas que, nem sempre, privilegiaram as necessidades formativas específicas dos profissionais que atuaram no passado nessa formação e dos profissionais que hoje atuam na EJA. Por isso, para entender os desafios enfrentados pela educação de jovens e adultos no Brasil é importante partir de uma reflexão histórica, passando por um olhar crítico dessas ações, bem como mostrar os desafios enfrentados por essa modalidade educativa e os seus profissionais envolvidos nessa educação.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como temática a discussão sobre as políticas de formação de professores para a educação de jovens e adultos no contexto nacional, destacando um olhar histórico para essas políticas, desde suas primeiras iniciativas até os dias de hoje.

O objetivo principal compreender o processo histórico da formação de professores da educação de jovens e adultos através de uma análise crítica, que leve a compreender como essa herança histórica reflete nas políticas atuais, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na modalidade EJA no Brasil.

Para possibilitar uma melhor discussão e abordagem dessa temática, o texto está dividido em três partes.

A primeira parte discute o histórico da formação de professores para a educação de jovens e adultos no Brasil, apontando suas apolíticas e destacando algumas ações, efetivas ou não, que se tomaram do período colonial até a nova república nova.

Em uma segunda parte, propõe-se a apresentar algumas críticas à formação do professor para a educação de jovens e adultos, destacando a falta de formação específica e sua formação deficitária.

A terceira parte apresenta os desafios encarados pelos professores que atuam na modalidade de EJA, destacando a necessidade da busca por uma formação do educador consciente e crítico para atuar com esse público específico.

## ■ MÉTODO

Esta pesquisa partiu de uma análise crítica que foi desenvolvida através de uma revisão bibliográfica e documental, tendo como base de estudo comentadores e pesquisadores que discutem o histórico das políticas educacionais de formação de professores, com especificidade para atuarem na educação de jovens e adultos, bem como de documentos oficiais que propõem políticas educacionais para esta modalidade (EJA) e de formação desses profissionais.





## ■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender a modalidade EJA na atualidade e os seus desafios enfrentados é importante fazer uma análise histórico de suas políticas específicas e das políticas de formação de professores, para que assim possa se entender se houve no passado e há na atualidade uma preocupação de formação dos profissionais que atuam nessa modalidade.

Partindo deste olhar, pode-se verificar que na história da educação no Brasil, as autoridades políticas em geral aturam de maneira negligente com a educação pública, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos.

Apesar dos discursos políticos de preocupação e valorização da educação, a escola pública e seus profissionais sempre foram e continuam sendo colocados em segundo plano, atrás dos interesses econômicos:

A educação foi sempre colocada em planos posteriores ao crescimento econômico e interesses das classes dominantes. Nos dias atuais, ainda não demos a devida atenção à educação, é só olharmos para o ensino público. Escolas sucateadas e superpopuladas, corpo docente mal remunerado, um mínimo investimento numa educação de qualidade e assim por diante. É uma lástima a situação em que se encontra a educação brasileira (STRELHOW, 2010, p. 50).

Mas para que isso fique mais claro, é importante voltar na história do Brasil para que se possa apresentar elementos que mostrem essa desvalorização da educação pública e dos seus profissionais.

## ■ EDUCAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO BRASIL COLÔNIA AOS DIAS DE HOJE

A educação no período colonial era uma educação estritamente religiosa e moralizante, pautada na educação jesuítica. Esta educação catequética era dada aos indígenas e colonos que começam a chegar após a segunda metade do século XVI e era voltada para as crianças indígenas e filhos dos colonos. Mas indígenas adultos também foram educados à fé cristã pelos jesuítas, bem como aprendiam a língua portuguesa.

Nesse processo educativo os profissionais que educavam eram os próprios padres da Companhia de Jesus. Ou seja, a formação dos professores era a formação de padres jesuítas que já eram preparados para a pregação da fé cristã através da catequese.

Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil em meados do século XVIII a educação brasileira acabou ficando a cargo do império português, que efetivamente não promoveu avanços. Aliás a educação brasileira, até a sua independência, ficou totalmente negligenciada, atendendo apenas aos filhos das elites que podiam pagar pelas aulas régias.







Com a independência do Brasil e a aprovação da sua primeira Constituição Federal em 1824, a educação primeira passou a ser direito e “[...] gratuita a todos os cidadãos (Art. 179). Em 1927, com a Lei Geral do Ensino, a formação de professores passou a ser uma preocupação, o que levou a criação das Escolas Normais, mas que não tinham uma preocupação específica com a formação de jovens e adultos, mas privilegiava a educação das crianças.

A educação de jovens e adultos neste período tinha, segundo Strelhow (2010) uma preocupação tirar o adulto analfabeto da ignorância e seu princípio norteador era missionário e caridoso. Muitas vezes, os professores desses jovens e adultos não tinha nem mesmo uma formação normalista, mas tinham sido alfabetizados e acabavam por auxiliar na educação dessas pessoas analfabetas.

Com a proclamação da República, em 1889, a educação passa ser tema importante na vida política, já que o voto estava condicionado à pessoa ser alfabetizada. A educação também ganha um caráter civilizador e importante para o progresso do país.

No entanto, não houveram políticas efetivas para superar a defasagem educacional do país, que não atendia de maneira efetiva nem mesmo a educação primária a todos as crianças, relegando a educação de jovens e adultos pobres a quase inexistência. E quando esta existia, novamente é conduzida por profissionais sem formação específica e, muitas vezes sem nenhuma formação profissional.


Com uma economia basicamente agrária até a década de 1930, o Brasil não investiu de maneira efetiva num sistema de ensino, com iniciativa isoladas em poucos estados mais ricos, como São Paulo, impulsionado pela cultura cafeeira e o Rio de Janeiro, por ser a capital da república.

Mas com o início da industrialização a partir da década de 1930, e a urbanização, a educação voltou a discussão, principalmente pelo grande número de cidadãos analfabetos e a necessidade de uma mão de obra especializada para trabalhar na indústria. Essa necessidade urgente fez com que o país pautasse a educação de jovens e adultos no seu Plano Nacional de Educação: “Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos” (STRELHOW, 2010, p. 52).

Como uma necessidade urgente a educação de jovens e adultos ganhou força e em 1942 foi criado um fundo nacional que financiou o ensino supletivo para jovens e adultos que não tinham passado pelo ensino primário e em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos que tinha como papel principal a organização da alfabetização para esse público.

Já no início da década de 1950, e devido a pressões internacionais para o desenvolvimento das nações não ‘atrasadas’, foi criada a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização:





Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas 'nações atrasadas'. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das 'nações atrasadas' (STRELHOW, 2010, p. 53).

Mas a Campanha que previa erradicar o analfabetismo, incluindo os jovens e adultos nesse programa, não previa a forma específica de profissionais para atuar nesta área. Isso porque acreditava-se que o adulto era mais fácil de alfabetizar dos que as crianças. Desta maneira, não era necessária uma formação específica, ou nem mesmo qualquer formação profissional. E o voluntariado ganha força nas campanhas de alfabetização, onde qualquer pessoa minimamente alfabetizada se inseria na alfabetização de jovens e adultos.

Foi na segunda metade da década de 1950 e início de 1960 que um importante educador brasileiro, Paulo Freire, se destaca no processo de alfabetização, que incluía a alfabetização de jovens e adultos.

Paulo Freire introduziu novos métodos pedagógicos para a educação de adultos diferenciados da alfabetização de crianças: “Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Ele partia do conhecimento prévio, da experiência de vida do aluno, usando do que chamou 'palavras gerados'. Seu objetivo não era apenas alfabetizar, mas proporcionar a aquisição de uma consciência crítica do educando, possibilitando que esse pudesse compreender e questionar a própria realidade.

Em seu método, Paulo Freire introduziu o conceito de pedagogia libertadora entendida como um ato político: “[...] a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Em 1963, Paulo Freire foi designado pelo governo federal para desenvolver o Plano Nacional de Analfabetismo, mas com o golpe militar de 1964 o seu trabalho é interrompido, pois divergia do projeto dos militares de uma educação tecnicista, sem espírito crítico, voltada a formação única e exclusiva para o mercado de trabalho. Sofrendo perseguições políticas, Freire foi exilado e o governo militar.

Com o regime militar (1964-1985), o projeto de educação se pautou num processo de homogeneização e controle da população brasileira, e seu carácter tecnicista visava a



formação da mão de obra para o projeto de potencializar a industrialização que se iniciara na década de 1930 no Brasil, mas não tinha avançado significativamente até o momento.

Para substituir o Plano Nacional de Educação o governo militar criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como um de seus objetivos a alfabetização de jovens e adultos entre 15 a 30 anos. Mas esta alfabetização era apenas técnica e funcional:

O trabalho pedagógico no MOBRAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (MOTA, 2009, p. 15).

O Mobral não previa a formação de profissionais específicos para a educação de jovens e adultos. O programa previa até mesmo o recrutamento de Alfabetizadores sem muita exigência formativa, pois ainda prevalecia a ideia de que para educar uma pessoa adulta era necessário ser apenas ser alfabetizado, sem entender o método pedagógico:

Em uma propaganda recorrente na época um de seus slogans dizia: ‘Você também é responsável, então me ensine a escrever eu tenho a mão domável’. Além disso, entendia-se que para ensinar a ler e escrever não era necessário nenhum conhecimento pedagógico, qualquer um que soubesse ler e escrever poderia ser professor do Mobral (AVILA, 2019, p. 41-42).

Além de não atingir o objetivo de alfabetização em massa proposto pelo MOBRAL, o que levou ao seu fracasso, prejudicando novamente a população de jovens e adultos ao acesso a educação, o seu método foi amplamente criticado pois objetivava apenas a ler e escrever sem nenhuma formação humanística ou cidadã.

## ■ AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA LEGISLAÇÃO PÓS-1980.

Com os fracassos nas políticas educacionais até a década de 1980 e com o fim do regime militar em 1985 no Brasil, as entidades da sociedade civil se movimentaram para exigir que a Constituinte contemplasse na nova Constituição Federal o direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade para todos e foi justamente isso que previu a Constituição de 1988: que todas as pessoas tenham acesso à educação, já que essa se torna um “Direito de todos” (Art, 205).

Como direito de todos, esta não poderia deixar de contemplar os jovens e adultos. No seu artigo 208 a Constituição Federal de 1988 apresentou a educação como gratuita e que deveria





ser estendida aos que não tiveram acesso a ela na idade regular: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Mesmo com essa garantia constitucional o Brasil só vai ter um novo programa nacional de alfabetização no ano de 1996, o PAS (Programa Alfabetização Solidária). Programa este que foi apresentado, mas logo criticado pela falta de um programa de preparação adequada dos profissionais alfabetizadores, como destacam Stephanou e Bastos (2005, p. 272): “[...] um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 dezembro de 1996 a educação de jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade de ensino e tem a garantia legal de sua efetivação como direito

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Como modalidade de ensino a educação de jovens e adultos deixa de ter um caráter apenas alfabetizador, mas deve se voltar não apenas aos que não tiveram acesso ao ensino na idade própria, mas também a garantia de sua continuidade para aqueles que tiveram que interromper, ou tiveram seu direito interrompido na idade própria como garante a LDB 9.394/96: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Enquanto modalidade, seu papel torna-se importante não apenas no ensino do conhecimento formal, científico, historicamente construído, mas deve atuar também no resgate da dignidade humana, trazendo para a sala de aula jovens e adultos que, por algum motivo, foram privados ou excluídos desse espaço:

A educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como uma modalidade de ensino que foi criada pela grande necessidade de oferecer uma chance a mais na vida de pessoas que por algum motivo não tiveram acesso ao estudo, principalmente ao ensino fundamental. Sua tarefa é estimular jovens e adultos lhes proporcionando acesso à sala de aula (SILVA; QUEIROS; MONTEIRO, 2015, p. 2).

Partindo desse status de modalidade de ensino que a educação de jovens e adultos adquiriu pós LDB de 1996 é de se imaginar que surgiu, conseqüentemente, a necessidade





e obrigatoriedade de formação de um profissional/professor específico e adequado para atuar na EJA. Mas essa não foi e não é a realidade.

## ■ CRÍTICAS A FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES PARA EJA

Um questionamento recorrente na educação de jovens e adultos é sobre a necessidade e/ou obrigatoriedade da formação específica para o professor atuar na EJA. Segundo Soares (2008, p 86): “O inciso VII do art. 4º da LDB 9394/96 estabelece a necessidade de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”. O mesmo autor ainda reforça: “Vê-se, assim, a exigência de formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: ‘Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas’” (2008, p. 85).

Essa preocupação com necessidade e/ou obrigatoriedade vem suscitando vários debates, já que não existe uma graduação específica para formar profissionais especificamente para a EJA. O que existe no processo formativo do professor são disciplinas isoladas, com carga horária reduzida, dentro dos cursos de graduação e/ou em cursos de pós-graduação. Mas nem todos os cursos de licenciatura e nem todos os programas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) tem disciplinas, ou tem conteúdos, ou desenvolvem pesquisas para formar professores com essas especificidades, para atuar na EJA.

Desta maneira, o que se pode verificar é que se faz necessária uma preocupação maior com a formação continuada desses profissionais para que possam se aprofundar em questões essenciais para a EJA, como por exemplo: questões metodológicas que possam ampliar o conhecimento de como o adulto aprende, ou então questões psicológicas que possibilitem entender como se dá o processo de aprendizagem do adulto.

Outro ponto que tem que ser esclarecido é que a EJA não é apenas para alfabetização. Esta modalidade alfabetiza jovens e adultos que não foram alfabetizados na idade correta, mas também tem como função atender jovens e adultos excluídos do ensino regular, inclusive alunos com necessidades educacionais especiais.

Esta complexidade de atendimento se reverbera na falta de formação, mas também na falta, muitas vezes, por exemplo de materiais pedagógicos específicos para alfabetização de adultos, já que não se alfabetiza um adulto da mesma maneira que se alfabetiza uma criança.

Outro ponto a se destacar é que, a não exigência de uma formação específica faz com que um professor não se dedique exclusivamente ao atendimento do aluno da EJA. Este acaba, muitas vezes, reproduzindo a mesma metodologia e práticas pedagógicas que utiliza no ensino regular.





Esta falta de políticas de formação específica acaba colocando o professor da educação de jovens e adultos diante de vários desafios a serem enfrentados na sua atuação com esse público.

Desafios estes como entender as particularidades dessa modalidade, bem como reconhecer a diferença do aluno da EJA em relação ao aluno regular, não só no que se refere a diferença de idade, mas principalmente na própria experiência de vida que cada aluno traz consigo. Por isso, segundo Silva, Queiroz e Monteiro (2015, p. 2):

O professor da EJA deve redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, considerando as especificidades desse segmento. Dentro desse contexto, o educador da EJA deve propor um ensino que almeje resgatar a cidadania do indivíduo, bem como sua autoestima e também o interesse de participar da sociedade, a partir da promoção de situações que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo, sem deixar de considerar os conhecimentos e habilidades de que esses sujeitos dispõem adquiridos de modo informal, em suas experiências acumuladas, cotidianamente, na comunidade onde vivem e nos espaços de trabalho.

Diante desse papel desafiador, o professor da EJA deve buscar estimular o seu aluno para que chegue até a sala de aula, mostrando a importância da educação para sua vida como um todo. Deve também buscar redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, já que o aluno da EJA é diferente dos alunos do ensino regular. Deve propor um ensino que possibilite não apenas a aquisição do conteúdo formal, historicamente construído pela humanidade ou uma formação exclusiva para o mercado de trabalho, mas também o resgate da dignidade humana e da formação cidadão, possibilitando uma formação crítica do sujeito. Ou seja, a educação de jovens e adultos deve ser uma “educação libertadora”, como propôs Paulo Freire (1982).

Assim, com a falta de uma formação específica para esse profissional, enquanto não há políticas direcionadas para a formação em nível de graduação, destaca-se a importância da formação continuada direcionada aos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos. Segundo Cruz (2018, p. 11):

[...] faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo.

Enfim, a falta de políticas específicas para uma formação inicial direcionada para os professores da EJA leva esses profissionais a buscarem uma formação complementar, enquanto já estão atuando nas salas de aula com os alunos. O que leva a constatar que a falta de





políticas específicas torna ainda mais complexo o trabalho dos profissionais que trabalham na educação de jovens e adultos que precisam, constantemente avaliar seu trabalho, rever metodologias, conceitos e concepções, bem como quebrar paradigmas.

## ■ CONCLUSÃO

O que se pode verificar é que a educação no Brasil, principalmente quando se fala da educação de jovens e adultos, nem sempre foi uma preocupação do estado e nem sempre houveram políticas educacionais específicas direcionadas a esse público. Apesar de esporadicamente, no contexto histórico brasileiro, ocorrerem iniciativas para o atendimento dos jovens e adultos na educação, muitas políticas não foram efetivas ou substâncias a ponto de atender adequadamente os alunos que necessitavam e necessitam dessa educação.

Quando se fala em políticas específicas de formação de profissionais da área da educação para trabalhar com os jovens e adultos esse problema perpassa toda a história brasileira, chegando até os dias de hoje, já que não há políticas específicas que atendam essa formação.

Essa falta de políticas educacionais específicas acarreta um sério problema na educação de jovens e adultos que, apesar das conquistas pós a década de 1980, como por exemplo, ter se tornado uma modalidade de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a formação de professores específicos para esta modalidade não foi uma preocupação das políticas formativas de professores.

Isso proporciona um grande desafio ao professor que atua na EJA, já que esta falta de formação específica faz com que o profissional tenha que adaptar sua prática pedagógica ao público jovem e adulto, tendo na formação continuada uma tentativa de superar a falta da formação inicial.

## ■ REFERÊNCIAS

1. AVILA, Francine Freitas. **Processo emancipatório na EJA: uma possibilidade do ser mais?** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, p. 69, 2019.
2. BRASIL. 1824. **Constituição Federal de 1824**. Rio de Janeiro-DF, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em: 02 jul. 2021.
3. BRASIL. 1988. **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso: 05 jul. 2021.
4. BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso: 01 jul. 2021.



5. CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. n. 3, v. 1, p. 5-17, mar. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/eja-a-formacao-docente?pdf=13980> Acesso: 10 jul. 2021
6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
7. MOTA, Rosangela da Silva. **Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias**. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009, 36 p. Disponível em: . Acesso em:14 de jun. de 2014.
8. SILVA, Simone Pereira. da.; QUEIROZ, Adriana Matias.; MONTEIRO, Vitória Barreto Monteiro. O papel dos professores da EJA: perspectiva e desafios. In. **V ENID** – Encontro de Iniciação a Docência da UEFB. 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA13\\_ID1700\\_30072015131818.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA13_ID1700_30072015131818.pdf) Acesso em: 01 jul. 2021.
9. SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006.
10. SOARES, Leôncio. O educador de Jovens e Adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008
11. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.
12. STRELHOW, Thyelis Bocarte. Breve histórico sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod\\_resource/content/1/BREVE%20HIST%3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%3%87%3%83O%20DE%20JOVENS%20%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod_resource/content/1/BREVE%20HIST%3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%3%87%3%83O%20DE%20JOVENS%20%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf) Acesso em: 01 jul. 2021



---

# A inclusão de alunos autistas nas aulas de História – um relato de experiência

| **Pedro Luiz do Nascimento Neto**  
SEMED/Canaã dos Carajás-PA

| **Klebson Tenório Costa**  
SEMED/Canaã dos Carajás-PA

| **Grescyelly Neves Batista**  
SEMED/Canaã dos Carajás-PA

| **Douglas Rodrigues de Souza**  
SEMED/Canaã dos Carajás-PA

| **Patrícia Rodrigues de Brito**  
SEMED/Canaã dos Carajás-PA

# RESUMO

Este artigo se trata de um relato de experiência o qual demonstra como se deu a utilização da gincana pedagógica com proposta para ensino-aprendizagem da disciplina de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, tendo como finalidade a inclusão de alunos com autismo. O objetivo é compartilhar experiências enriquecedoras para a prática do ensino de História na educação básica. A metodologia empregada para a elaboração deste texto se vale da pesquisa qualitativa que envolve a análise bibliográfica, de documentos e imagens, entre outros. Os resultados alcançados foram apresentados de forma a possibilitarem sua aplicação em outros contextos por professores que possuam em suas classes educandos dos AEE (Atendimento Educacional Especializado).

**Palavras-chave:** Inclusão, Autismo, Ensino, História, AEE.



## ■ INTRODUÇÃO

É notório que a escola tem a prerrogativa, senão o dever, de promover a inclusão de pessoas com Necessidades Especiais. Pois, além dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1989, preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015 p.19): “Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida (...)”.

Muito embora a inclusão de pessoas com necessidades especiais seja uma realidade presente em grande parte das redes de ensino de todo o país, assegurada na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, segundo a qual: “Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino” (2001, p.21), ainda há muito que se discutir e avançar na busca por qualidade nesse processo.

Ainda são diversas as dúvidas poucas são as respostas para a tarefa do ensino-aprendizagem de alunos com necessidade especiais. Nesse sentido, uma das questões que se colocam como mais incômodas diz respeito ao processo avaliativo.

Por conseguinte, pretendemos apresentar sobre esse quesito, uma experiência de promoção de gincanas pedagógicas, promovidas nas aulas de história, levando em consideração diversos aspectos, como sociabilidade, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos do AEE, além de propor recursos educativos para este fim, tornando, com isso, a prática docente diversa e profícua.

## ■ RELATO DE CASO

Apresentamos a seguir uma discussão sobre a importância da educação especial no Brasil e o relato de uma experiência de ensino para alunos do AEE, principalmente autistas, por nós realizada.

### **Como incluir alunos autistas?**

Ao analisar o artigo “Breve histórico da educação especial no Brasil”, de Eunicéia Mendes, percorremos a história da Educação Especial desde os tempos do Império, no fim do século XIX, quando se deu a criação das primeiras instituições para educação de deficientes no Brasil até a última década do século XX quando a LDB 3994/1996 trouxe a concepção de educação inclusiva.





O que se apreende em meio a trajetória é uma mudança de posição política por parte do Estado, antes relegando às instituições privadas, associações e entidades religiosas a educação de pessoas com deficiência, mas, com o tempo, assumindo a tarefa, num esforço cada vez maior para ampliar o atendimento e incluir no Ensino Básico os indivíduos com necessidades especiais. Dessa forma lançando mão de formação para professores, criação de SRMs, campanhas para efetivação de matrículas, transporte escolar, alimentação escolar, etc.

Nesse sentido, percebemos que escola foi, por muito tempo, pensada como instituição de formalista que primava pela racionalidade, cuja estrutura compreendia divisões entre níveis e modalidades de ensino. Assim, em relação à Educação Especial havia a segregação de alunos com deficiências em salas de aula próprias, muitas vezes englobando alunos com necessidades educacionais especiais afins.

percebe-se ao longo do percurso histórico, políticas de orientação às práticas educativas de inclusão de educandos públicos da Educação Especial, um gradual desenvolvimento de propostas que visam a organização do espaço escolar para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo os meios necessários para tal.

Por conseguinte, já na Constituição Federal de 1988, que assegura educação de qualidade para todos, têm início um processo de valorização da diversidade na escola.

Ressaltamos ainda que a LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, segundo a qual: “Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino” (2001, p.21), esclarece a perspectiva da Educação Especial Inclusiva.

Entretanto, a nosso ver, estas foram, ainda, recomendações gerais, sem maiores delineamentos na prática escolar cotidiana, e só com a publicação das Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica houver realmente efetividade nas políticas públicas de inclusão escolar. Pois, em seu artigo 2º: “ Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001). É preciso reconhecer, portanto, que temos a tarefa, enquanto professores de História e demais disciplinas, de promover adaptações curriculares que propiciem participação ativa dos alunos do AEE no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, quando falamos em autismo são poucos os que realmente conhecem o tema com aprofundamento, além dos clichês transmitidos pela mídia ou pela cultura escolar. Desta feita, é preciso reconhecer que o diagnóstico na maioria dos casos é demorada





e/ou inconclusiva, porém, como nos esclarece Marta Fischer, algumas características são passíveis de apreensão em relação ao Autismo:

- a) déficits de comunicação e interação social, englobando resistência de ser tocado e dificuldades em entender figuras de linguagem, sarcasmo, sentimento alheias e regras de comunicação;
- b) presença de um padrão repetitivo e restrito de atividades e interesses;
- c) presença dos sintomas desde o início da infância, que podem ou não se manifestarem completamente;(FISCHER, 2019 p. 537).

Segundo a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com transtorno de espectro autista, não só tem o direito de frequentar as turmas comuns do ensino regular, como também, de um acompanhante especializado.

Tendo em vista que inclusão escolar deve levar em conta, antes de tudo, o respeito pelo indivíduo, envolvendo esforço docente no sentido de planejar as adequações no currículo, pois: “os recursos pedagógicos adaptados são estímulos concretos manipuláveis com finalidade pedagógica. Têm o objetivo de encontrar soluções para minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do aluno com deficiência” (RAMOS, 2012 p.86), apresentamos a seguir uma experiência de ensino-aprendizagem nas aulas de história realizada com o fim de incluir alunos autistas do AEE.

### **Gincana de História – uma atividade lúdica e inclusiva**

Percebemos ao longo de nossa trajetória como docente no Ensino Fundamental o quanto é importante à mediação realizada pelo professor entre o aluno e o currículo escolar. Devendo o primeiro selecionar conteúdos, planejar estratégias de ensino, organizar o tempo, estabelecer a rotina, elaborar verificações de aprendizagem, etc.

Assim, no processo de ensino aprendizagem é necessário propor atividades que estimulem as habilidades do discente, tendo em vista que:

Diversificar as atividades na rotina da sala de aula não significa criar uma novidade a cada aula ou dia, mas, sim criar uma diversidade de caminhos, tempos, lugares e olhares, em que a experiência do aprender envolva todos os sentidos. É importante elaborar atividades em que **todas as crianças** tenham de manipular, observar, fazer, refletir, levantar hipóteses, experimentar, registrar, verificar, concluir e compartilhar dúvidas e achados, para que possam ter oportunidades várias e variadas de aprender (MARINI, 2012 p.73, Grifo nosso).

Com isso, propomos aos nossos educandos das turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, nas quais havia alunos públicos do AEE, a realização de uma Gincana Pedagógica, como meio de avaliação da disciplina de história, além dos processos avaliativos formais.



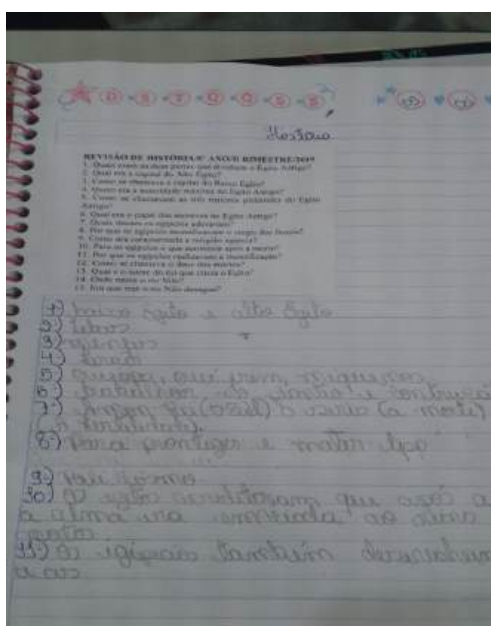
Desta feita, algumas etapas foram desenvolvidas. São elas:

## Etapa I

**Tempo:** 10 minutos.

**Orientações Didáticas:** Apresentar aos alunos um questionário contendo os conteúdos que servirão de base para a gincana de conhecimentos (A queda do Império Romano do Ocidente, As grandes navegações, A Revolução Francesa, a Primeira Guerra Mundial).

Figura 1. Questões para pesquisa.



Fonte: Arquivo próprio (2019).

## Etapa II

**Tempo:** 40 minutos.

**Orientações Didáticas:** Propor aos alunos a pesquisa do(s) tema(s) apresentado(s). Para isto deve-se utilizar livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, atlas geográfico, revistas, etc. É importante que ao invés de fornecer as respostas o professor oriente os alunos onde encontra-las, para que o educando possa se tornar autônomo em sua busca por conhecimento.

**Figura 1.** Pesquisa das questões pelos alunos.



Fonte: Arquivo próprio (2019).

### Etapa III

**Tempo:** 10 minutos.

**Orientações Didáticas:** Dividir a turma em duas equipes (mas não se deixe levar pela usual divisão de gênero, idade ou amizade). A maneira mais justa de seleção das equipes, a nosso ver, é o sorteio. Após a divisão solicitar às equipes que escolham um líder e o “nome de guerra”, por exemplo: Águias romana vs Gladiadores (em algumas equipes surgem até gritos de guerra).

### Etapa IV

**Tempo:** 40 minutos.

**Orientações Didáticas:** Realizar a gincana podendo utilizar uma variedade de jogos competitivos, como: boliche, tiro ao alvo, lançamento de dardos, chutes a gol, arremesso de basquete. Os líderes das equipes disputaram a sorte (cara ou coroa, par ou ímpar, pedra/papel/tesoura) para a saída inicial. Em seguida as equipes se alternarão e cada um dos alunos fará sua tentativa. O aluno que acertar ganhará para seu grupo a oportunidade de responder uma pergunta sobre o conteúdo estudado, caso o grupo responder corretamente, ganhará a pontuação – que poderá ser fixa (10 pontos por acerto, por exemplo) – ou proporcional à dificuldade (10 pontos por cada pino do boliche; 10 pontos cor verde, 20 pontos cor amarela, 30 pontos cor laranja, 40 pontos cor azul, 50 pontos cor vermelha no tiro ao alvo; 10 pontos para o círculo grande, 50 pontos para o círculo médio, 100 pontos para círculo pequeno no lançamento de dardos; 10 pontos para chute a curta distância, 30 pontos para chute de média distância, 50 pontos para chutes de longa distância; 50 pontos para arremesso com tabela, 100 pontos para arremesso certo no basquete).

**Figura 1.** Aluno público do AEE jogando.



Fonte: Arquivo próprio (2019).

Enquanto jogam, acertando ou errando as perguntas, o professor deverá explicar os conceitos. Logo após, solicitará aos alunos que registrem nos cadernos as perguntas e respostas para possíveis revisões de conteúdo.

É possível que alguns se empolguem e os ânimos se exaltem após um acerto ou erro. Porém, o professor fará o papel de mediador e árbitro.

## ■ DISCUSSÃO

Uma das autoridades a respeito do ensino de história nas séries iniciais é a profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bettencourt, que durante muitos anos atuou como professora de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da USP e desenvolve pesquisas sobre a utilização do livro didático no Brasil. A mesma ressalta a importância de novas metodologias de ensino da disciplina ao afirmar que:

Os métodos de ensino são destacados como elementos decorrentes de uma concepção de história associada a uma concepção de aprendizagem, e disso advém a apresentação dos limites do uso dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos exclusivos e a necessidade de recorrer a documentos portadores de outras linguagens, sendo comuns as sugestões de utilização da literatura, de textos de jornais, das imagens, música, etc. nas aulas de História (BITTENCOURT, 2009 p.117).





Nesse sentido, se buscará incluir os alunos do AEE nas atividades da gincana, incentivando os mesmos a pesquisarem, jogarem e responderem as assertivas. Quanto à utilização da gincana no ensino de matemática para alunos da Educação de Jovens e Adultos públicos do AEE, Ritianne Oliveira ressalta, ao entrevistar alunos participantes desta metodologia, que: “todos estão de acordo com a relevância no uso da gincana, ajudando e estimulando na criatividade, organização e o aluno aprendem se divertindo” (OLIVEIRA, 2018 p.134).

Ao final da atividade espera-se que os alunos possam ter desfrutado de um momento significativo envolvendo ludicidade, aprendizagem e inclusão.

Diante disso, pretendemos trazer à reflexão o processo de ensino aprendizagem de alunos especiais, levando em consideração, entre outras, as assertivas de Philippe Perrenoud (1999), para quem a avaliação deve ser um meio e não um fim no trabalho pedagógico, sendo entendida como um instrumento significativo de aprendizagem, “visto que avaliar é esse processo, acompanhando seu progresso concomitante ao seu desenrolar, oferecer medidas de recuperação, promover habilidades, acompanhar cada aluno em seus avanços” (FERNANDES *et al*, 2019 p.308).

A propósito, pretende-se com a metodologia em questão, elaborar um conjunto de atividades que sirvam como recursos pedagógicos para a avaliação da aprendizagem, organizados de acordo com suas possibilidades de uso em sala de aula, com isso, sugerindo “possibilidades múltiplas de critérios e instrumentos avaliativos que explorem mais a criatividade e proponham desafios instigantes aos alunos” (SOLIMAR, 2018 p.12) públicos do AEE.

## ■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto acima, acreditamos que a gincana pode ser entendida como uma atividade inclusiva a ser desenvolvida na sala de aula de história e demais disciplinas escolares, sendo capaz de promover momentos significativos de aprendizado, sobretudo para estudantes do público do AEE (Autistas). Além de servir como componente do processo avaliativo.





## ■ REFERÊNCIAS

1. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** – 3º ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
2. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 415 p.
3. BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
4. BRASIL. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Edições Técnicas, 2002.
5. BRASIL. **Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Edições Técnicas, 2012.
6. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP, 2001.
7. FERNANDES; Maria Petrília Rocha; SANTOS, Maria Adriana Borges dos; NASCIMENTO, Kessiane Fernandes; RIBEIRO, Manoela de Castro Marques; FERREIRA, Heraldo Simões. Avaliação da aprendizagem: reflexões dos professores de Educação Física na Educação Básica. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n.2, p. 286-305, maio/ago., 2019.
8. FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** – São Paulo: Moderna, 2003.
9. LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis – SC, v. 10, p.37-45, 2007.
10. LISBOA, Rose Suellen (org.). **Guia [de] elaboração de trabalhos acadêmicos.** – 2 ed., ver., ampl. E atual. – Belém: Universidade Federal do Pará, Biblioteca Central, 2019. 101 p.
11. MARINI, Maria Christina. Inclusão, como fazer? In: **Guia Nós na Sala de Aula.** RAMOS, Heloísa (Org.). – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2012.
12. MARINI, Maria Christina. Gestão do tempo e do espaço didático. In: **Guia Nós na Sala de Aula.** RAMOS, Heloísa (Org.). – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2012.
13. MENDES, Enicéia. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia.** Vol. 22, n. 57. Mayo-agosto de 2010.
14. OLIVEIRA, Ritianne de Fátima Silva de. **Gincana de matemática: uma ferramenta metodológica para a aprendizagem a partir de atividades lúdicas com alunos da educação de jovens e adultos da escola José de Deus Andrade.** 1º ed. – Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
15. PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da Pesquisa Científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, v.8, nº 1, p.72-87, jan-jul. 2015.
16. SILVA, Solimar. **Avaliações mais criativas: ideias para trabalhos nota 10!** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.



---

# A política, sociedade e os divertimentos em Pompeia, uma comparação entre o filme e a ciência

| **Sofia Vicente Vagarinho**  
St. Peter's International School

# RESUMO

O presente trabalho é o resultado da observação e análise ao filme *Pompeia* em conjunto com a literatura bibliográfica existente nas várias revistas científicas sobre os imperadores romanos e a tragédia de Pompeia. Para perceber como era, naquele tempo, a política, sociedade e os divertimentos, mas também se a ficção apresentada no filme é diferente da realidade apresentada pela ciência, foram utilizados os dois suportes de informação mencionados anteriormente e descrito em simultâneo uma comparação entre o ponto de vista do realizador com os diversos investigadores. O estudo permitiu a elaboração de um texto descritivo, onde se concluiu que nos três pontos essenciais, o filme não diverge da ciência.

**Palavras-chave:** Pompeia, Vida em Pompeia, Tragédia de Pompeia.

## ■ INTRODUÇÃO

Segundo a lenda do nascimento da cidade de Roma, graças ao deus romano da guerra, Marte, Reia deu à luz a dois gémeos: Rómulo e Remo (LEÃO, 2006, pp. 57-66).

Já adultos, os gémeos decidiram fundar uma cidade no local onde uma loba os encontrou e alimentou quando foram abandonados (TEIXEIRA, 2002, pp. 105-119). Porém, ambos desentenderam-se e Rómulo acaba por matar o seu irmão, sendo ele o fundador de Roma (PARAIZO, 2006, pp. 49-59).

Quando a cidade foi fundada, esta era habitada por criminosos e fugitivos, todos eles homens, incapazes de se reproduzirem, então, decidem violar as Sabinas, mulheres de um povo vizinho, acabando por se casarem com elas (FILGUEIRA, 2015, pp. 79-87). Os maridos e pais das Sabinas ficaram furiosos com os atos dos romanos, tendo estes começado uma guerra, em que os romanos saíram vencedores, tendo esta sido a primeira vitória de Roma (MILTON, 2016, pp. 153-165).

Roma começou com uma Monarquia, tendo esta durado 245 anos (de 753 a.C. até 509 a.C.) (ALMEIDA, 2016, pp. 115-134).

Esta monarquia acabou com o seu sétimo rei, Tarquínio, o Soberbo, famoso pela sua não aceitação social, tendo sofrido um golpe do senado Romano, sendo destituído do seu cargo (GOMES, 2019, pp. 29-34). A sua família também acabou por ser expulsa de Roma, pois o seu filho terá violado uma senhora de grande estatuto social de nome Lucrecia (SANTOS, 2009, pp. 27-37).

Seguidamente, foi instituída uma República, que durou de 509 a.C. a 27 a.C., liderada por dois cônsules, juntamente com o senado (SCOPACAS, 2018, pp. 80-101). Durante este período, houve uma expansão enorme de Roma, tendo conquistado todo o território envolvente do Mar Mediterrâneo (DUPRAT, 2018, pp. 160-184).

A República Romana acabou com a ditadura de Júlio César, que pensara em concentrar o poder apenas para si, o que lhe custou a vida (Feitosa & Vicente, 2012: 3-16). Quem lhe sucedeu foi seu filho adotivo e sobrinho, naquele tempo muito novo, conhecido mais tarde como Otávio Augusto, que conseguiu tornar Roma num império (Campos C., 2018: 143-160). Governou com a ajuda de Marco António, que governava o império de ocidente, e Lépido, que governou o império de oriente (Silva, 2010: 1-17).

Augusto ficou popular por ter vencido uma guerra contra as tropas de Marco António, que se envolvera com Cleópatra, acabando por vencer e este por morrer, e também por ter sido excelente e o primeiro imperador de Roma (Pereira, 2015: 301-315).

Tibério foi quem Augusto escolheu para o suceder (Campos, 2015: 110-124). Este era filho da sua terceira, e última, mulher, Livia Drusa, e seu primeiro marido, Tibério Cláudio Nero (José, 2014: 145-167). Este imperador ficou famoso por ter sido um mau governador



e por se ter exilado na ilha de Capri, tendo se afastado de Roma, não se sabendo concretamente quais as razões (Ribeiro & Barbosa, 2017: 156-166).

A Tibério sucedeu Calígula, seu sobrinho, que ficou famoso por ter sido, inicialmente, um imperador bem-disposto e generoso, e se ter tornado “louco” e violento, depois de ter sido traído e ter ficado em coma durante algum tempo (Santos, 2019: 23-35) (Gonçalves & Campos, 2009: 129-157).

Depois do assassinato de Calígula, em 41 d.C., subiu ao poder o seu tio, Cláudio (Gonçalves, 2013: 35-40). Cláudio terá, finalmente, trazido paz ao império e é por isso que ficou conhecido (Korstanje, 2008: 27-76). Este imperador morreu em 54 d.C., acredita-se envenenado por Agripina, sua quarta mulher (Gonçalves, 2013: 41-46).

Nero, filho de Agripina, foi quem sucedeu Cláudio depois da sua morte (Rodrigues, 2008: 281-295). Enquanto Nero estava no poder, viveu vários horrores, tal como ver a sua mãe virar-se contra si, ter matado a sua mulher e ter visto a cidade de Roma quase acabar queimada (Belchior, 2015: 105-118). Tudo isto, e outros acontecimentos, levaram a que este tirasse a sua própria vida, tendo ficado famoso por isso mesmo (Leme, 2017: 277-286).

Depois de Nero, subiu ao poder Galba, que tinha encorajado Nero a acabar com a própria vida (Belchior, 2015: 105-118). Governou apenas durante sete meses, depois de eleições entre o seu escolhido para o suceder e Otão, tendo este ganho e morto Galba (Ceola & Venturini, 2015: 909-921). O novo imperador continua a batalha que Galba tinha começado, em que a parte baixa da Germânia era liderada por Vitélio (Leme, 2017: 277-286). O mesmo acaba por vencer Otão e este, tal como Nero, acaba com a sua vida, tornando-se Vitélio imperador (Gaia & Venturini, 2007: 17-26).

Infelizmente, Vitélio não foi bom governador, tendo caído sobre as guerras civis que aconteciam desde a morte de Nero, tendo sido morto por Vespasiano (Marques, 2009: 76-90).

Assim, Vespasiano tornou-se, então, imperador e começou a dinastia Flaviana (Tupá, 2008: 48-54). Este imperador ficou famoso pela construção do grandioso Anfiteatro Flávio, mais conhecido por Coliseu (Gonçalves, 2008: 52-62).

Depois da morte do imperador Vespasiano, em 79 d.C., seu filho Tito tornou-se o imperador seguinte de Roma (Moniz, 2017: 6-20). Este esteve presente em vários locais, como por exemplo, Germânia e Britânia (Korstanje, 2008: 27-76). Foi popular por entre os romanos, mas não pelos judeus, pois anos anteriores teria participado na Guerra dos Judeus com o seu pai, combatendo-os (Degan, 2012: 21-32). Era descrito como sendo naturalmente generoso, simpático e muito boa pessoa, o que surpreendeu todos os romanos (Moniz, 2017: 6-20). Assistiu, ainda, às tragédias de Pompeia e Herculana e a um grande incêndio em Roma que começou na sua visita a Pompeia, depois do desastre (Salgueiro, 2002: 289-310).





O artigo aqui apresentado é um resultado de uma investigação realizada sobre Pompeia, em particular a política, sociedade e os divertimentos em redor da cidade. Durante o decorrer desta pesquisa, constatou-se que diversos autores realizaram trabalhos de grande qualidade, mas muito particulares, por outro lado, um realizador cinematográfico de renome, elaborou um filme que contém o mesmo tema.

A investigação realizada em torno dos três temas nota a ausência de trabalhos menos dicotómicos, por essa razão, o objetivo desta pesquisa é apresentar uma visão comparativa de ambos, rompendo assim com relatos individualistas e consolidando tudo num único artigo.

## ■ METODOLOGIA

Com recurso ao filme realizado por Anderson (2014) e à revisão da bibliografia científica foram comparados os temas política, sociedade e os divertimentos em redor de Pompeia.

Para a revisão da bibliografia, foram consultados mais de cinquenta documentos científicos os quais seguiram a seguinte estratégia de seleção a) utilização de vários repositórios para garantir diversidade; b) os repositórios deveriam ter impacto na ciência para garantir qualidade do trabalho, c) os documentos selecionados deveriam ser importantes no contexto desta pesquisa em termos de informação d) sempre que possível a data de publicação deveria ser a partir do ano 2000 inclusive, para que, fossem os mais atuais possível.

Para o trabalho descritivo aqui apresentado foram consultados mais de vinte repositórios, onde se destacam CORE, Oxford Journals, Cambridge Journals, SAGE, Springer e Wiley. Apenas um documento é datado antes do ano 2000.

## ■ ENQUADRAMENTO INICIAL

Pompeia foi uma cidade do Império Romano, destruída por uma grande erupção vulcânica (Vesúvio), a qual a sepultou completamente (Giacomelli, Perrotta, Scandone, & Scarpati, 2003: 234-237). Na comparação com o filme, observa-se que o mesmo mostra este acontecimento na parte inicial e final.

As arquiteturas daquele período, em Pompeia, englobavam um anfiteatro, uma palestra, um aqueduto de água que abastecia as fontes de rua, espaços para banhos públicos, casas de comércio, ruas e casas de habitação que faziam parte da cidade (Jones & Robinson, 2005: 695–710). O filme mostra, no seu desenrolar, a maior parte destes espaços em particular o anfiteatro internamente e externamente, o comércio, interior de algumas casas de habitação e interior de celas dos prisioneiros. De referir a existência de várias pinturas interiores





e exteriores parietais, ou seja, pinturas desenhadas nas paredes (Sanfelice, 2013: 41-46). Finalmente, note-se que as personagens<sup>1</sup> do filme são fictícias.

## ■ MODELO POLÍTICO DO IMPERADOR, PODERES E DIREITOS

O poder político em vigor no momento em que é apresentado o filme era a dinastia<sup>2</sup> Flaviana, concentrava-se num Imperador, um Senado (composto por vários Senadores) que tinha como objetivo apoiar o poder político do Imperador, o exército bem alinhado com as políticas e comandado por oficiais gerais (Moniz, 2017: 6-20) e governadores de província (Gaia, 2018: 108-123).

No filme, a hierarquia política descrita anteriormente é clara, na medida em que, existe um Imperador (Tito), um Senador (Corvo), elementos do exército (como por exemplo Prócuro) e, em Pompeia, um governador local de nome Severo (Anderson, 2014: 00:29:11h).

O financiamento por parte do poder político na cidade de Pompeia era fundamental para o seu desenvolvimento, nomeadamente em infraestruturas para a população, turismo e lazer são referenciados por vários autores como Jones & Robinson (2005: 695–710), Laurence (2012: 190) e Anderson & Newsome (2013: 63-116).

Severo deseja construir uma nova Pompeia (melhores habitações para a população e um novo anfiteatro de jogo), (Anderson, 2014: 00:29:04h a 00:34:28h) ao mesmo tempo que tenta satisfazer os pedidos dos ricos de Roma em relação ao comércio, divertimento e lazer (Anderson, 2014: 00:29:41h). Estas evidências são patentes através dos seus sacrifícios para estabelecer um diálogo político com Corvo, obedecendo às suas vontades (por exemplo, ao envolver a sua filha para servir uma bebida a este Senador) e promovendo jantares em sua casa e jogos de combate (Anderson, 2014: 00:35:50h).

Ainda no campo político, esta cidade era considerada muito importante como corredor de comércio, em particular de bens agrícolas (Robinson, 2002: 93–100), têxtil (Flohr, 2013: 53-78) e peças de cerâmica (Mckenzie-Clark, 2012: 796-820). O filme destaca, no seu início, a importância desta passagem de comércio aberto, para Roma e o seu Imperador, durante a morte do povo do futuro escravo Milo no norte de Britânia (Anderson, 2014: 00:04:30h). O comércio está igualmente representado no filme através de bancadas de vendas e das ruas, que continham vários objetos (Anderson, 2014: 00:13:44h a 00:14:24h).

---

1 Personagens refere-se aos atores e atrizes

2 Conjunto de pessoas da mesma família que se sucedem no governo (Leite, 2018).







A prostituição como forma de obter dinheiro dos ricos usando os escravos (Sanfelice, 2013: 41-46) é nos apresentada também no filme durante o jantar que Severo oferece ao Senador Corvo (Anderson, 2014: 00:33:48h).

A popularidade do governo ser aumentada, ou pelo menos mantida, e a diminuição da revolta dos pobres era um ponto importante (Reinford, 2011: 15-23) (Rosillo-López, 2017: 34–51).

Constatamos no filme o Senador Corvo a passar no seu cavalo com o oficial e outros elementos, enquanto as pessoas na rua voltavam as costas em sinal de protesto (Anderson, 2014: 00:27:14h), mais tarde, o Senador confronta o governador com tal atitude e Severo responde que tudo ficará bem com as novas obras realizadas para a população (Anderson, 2014: 00:28:41h).

## ■ SOCIEDADE E A CORTE IMPERIAL – DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS

A sociedade era composta por vários grupos sociais, dos quais se destacam os ricos, como políticos, classe média, pobres e a distinção de homens e mulheres.

No interior de algumas casas eram desenvolvidas ligações políticas e relações de cliente/consumidor com pessoas de diversas categorias sociais, que eram recebidos em diferentes espaços de acordo com a sua posição social (Wallace-Hadrill, 1995: 1544–1545).

No filme, podemos constatar este fato na cena onde o Senador fala com Corvo e com a sua filha Cássia durante o evento de jantar, enquanto outros se dividem por outras casas (convidados, escravos, criados), (Anderson, 2014: 00:33:40h a 00:35:34h).

Diversos interesses políticos eram constantemente lembrados para criticar ou defender, por exemplo, a liberdade dos cidadãos durante as lutas pelo poder, isto é, apresentada à população como legítimo direito adquirido de uma forma que tem em conta a identidade de cada político (Garraffoni & Sanfelice, 2011: 204-226). São exemplos destes factos, no filme, a liberdade prometida a Atico de acordo com a sua performance nas lutas (quando, na verdade, o interesse era apenas o espetáculo na arena), (Anderson, 2014: 00:31:03h) e a chantagem feita várias vezes pelo Senador ao governador (se não fizesse o que o Senador pretendia, então era reportado ao Imperador), (Anderson, 2014: 00:57:53h) e sobre sua filha (a propósito do casamento que Corvo pretendia), (Anderson, 2014: 00:57:41h).

As residências dos mais pobres eram compostas por alimentos agrícolas baratos, enquanto nas casas com nível económico mais alto existia carnes e bons vinhos (Jones & Robinson, 2005: 695–710). O filme mostra uma pequena parte destes acontecimentos, em particular na comida de alguns criados e escravos (Anderson, 2014: 00:17:56h) em comparação com o jantar oferecido por Severo a Corvo (Anderson, 2014: 00:34:54h).





Todos os romanos tinham uma forte ligação aos deuses, de acordo com a sua crença, cada um deles possuía um conjunto de poderes para influenciar um diferente aspeto da natureza, várias pinturas em paredes demonstram esta teoria (Feitosa, 2003: 101-115) (Sanfelice, 2010: 167-190).

No filme, o Senador fala para a população sobre a vontade dos deuses após alguns tremores de terra antes da erupção vulcânica (Vulcano deus do fogo), (Anderson, 2014: 01:03:06h). Por outro lado, a importância e o valor atribuído ao vinho é exemplificado com os prisioneiros, que apostavam taças de vinhos nas lutas que decorriam na cela da prisão (Baco deus do vinho), (Anderson, 2014: 00:17:25h).

A desigualdade entre homens e mulheres era bastante vincada naquele tempo, ou seja, as mulheres eram sujeitas ao governo do homem, não possuem os mesmos direitos que os homens, ou seja, são inferiores e tratadas como “crianças inocentes” (Feitosa, 2003: 101-115). Na sociedade romana, o homem possuía um papel sexual e social, ou seja, era sexualmente ativo e exercia o poder sobre as mulheres, libertos e os escravos (George, 2004: 7-25).

No filme, é patente este tipo de tratamento, em particular, quando o Senador diz a Cássia que ela pode voltar com ele para Roma casada, dando a entender que a decisão era dele (homem de poder) e que ela tinha de se sujeitar a esse casamento, sem opinar, como uma espécie de objeto se tratasse (Anderson, 2014: 00:37:40h).

## ■ DIVERTIMENTOS COLETIVOS, DE ÓCIO E LAZER

Uma vez que os romanos temiam a ira dos deuses, os espetáculos públicos com carácter religioso, evitavam as revoltas sociais, sendo também momento de divertimento (“panem et circense”), por exemplo, os combates entre gladiadores, os quais estavam associados a um espetáculo de crueldade e de massacres de sangue derramado (Junior & Candido, 2015: 32-46).

O filme mostra várias lutas entre gladiadores, um desses momentos acontece no anfiteatro, quando Corvo pergunta a Cássia se ela gosta daquele desporto (Anderson, 2014: 00:51:10h). Para além disso, a importância deste divertimento era tal, que o pai de Cássia mostra uma nova maquete ao Senador, com o objetivo de adquirir fundos para a sua construção (Anderson, 2014: 00:34:24h).

O comércio não era apenas uma fonte de rendimento importante para as pessoas de Pompeia e Roma, mas também, em conjunto com a bebida e comida, formas de lazer e prazer (O’Gorman, Baxter, & Scott, 2007: 89-93). O filme mostra as pessoas nas ruas de Pompeia a fazer compras (Anderson, 2014: 00:14:35h).

A hospitalidade comercial e política demonstrada pelo povo de Pompeia era evidenciada através da existência de tabernas, bares, restaurantes e locais para dormir, permitindo





concluir que vários benefícios podiam ser obtidos (O’Gorman, Baxter, & Scott, 2007: 94-99). Podemos constatar parcialmente estes fatos, por exemplo, quando Severo recebe Corvo em Pompeia e o convida para assistir a um combate na arena e a um jantar em sua casa com o objetivo de estabelecer um diálogo político com diversos temas de interesse e também a tenda onde se encontra Corvo como local de repouso (Anderson, 2014: 00:28:30h).

A exploração sexual de escravos (Sanfelice, 2013: 44-46), os quais eram inspecionados antes de serem expostos aos interessados, é igualmente apresentado no filme e uma forma de lazer e divertimento para os mais ricos. Podemos constatar este facto no filme, na casa de Severo quando Milo e Atico são apresentados a senhoras ricas e os diversos comentários feitos entre elas à volta do momento (Anderson, 2014: 00:33:45h).

## ■ CONCLUSÃO

Este trabalho descreveu como Tito chegou a Imperador, isto é, por sucessão. Para além disso, foram apresentados três pontos da vida de Pompeia, que são o modelo político, a sociedade e o lazer. Através deles, podemos perceber que ainda hoje muitas destas práticas permanecem, mas de uma forma diferente.

Por exemplo, no campo político permanecem as “lutas” pelo poder, o que permite identificar semelhanças entre os interesses no poder romano e o poder político de atual. Não só a luta pelo poder é identifica, como os interesses econômicos, neste campo, podemos comparar o interesse de manter o corredor de comércio de Pompeio ativo com as “guerras” comerciais de hoje entre EUA e China.

Atualmente a sociedade, tal como naquela altura, é constituída por diversos grupos que defendem as mesmas ideias, ou seja, políticos, religiosos, classes alta/média/baixa, entre outros.

O divertimento e lazer continua a existir, mas é talvez aquele que tenha tido uma maior mudança, na medida em que já não é possível realizar o tipo de lutas apresentado, uma vez que não é legal (embora existam outras). Divertimentos desportivos, espetáculos e eventos, tal como naquele tempo, permitem evitar revoltas sociais ao mesmo tempo que causa uma sensação de bem-estar aos cidadãos.

Por outro lado, sabemos que todos os filmes possuem várias componentes de ficção e este não é exceção, por exemplo, quando ocorre a destruição da cidade de Pompeia, não existem relatos científicos que provem a quantidade de chuvas de bolas de fogo e o seu alcance sobre a cidade da mesma forma que é mostrado no filme.

Contudo o essencial, isto é, os pontos mais altos do filme são comprovados cientificamente, ou seja, a hierarquia e poder político, a sociedade e aos divertimentos, o que leva a concluir que existe uma grande proximidade entre as duas fontes de informação consultadas.





## ■ BIBLIOGRAFIA

1. ALMEIDA, Maria (2016), A litiscontestatio e o negócio jurídico processual, *Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR*, 19(1), 115-134.
2. ANDERSON, Michael, & NEWSOME, David (2013), *Rome, Ostia, Pompeii: Movement and Space*, (Vol. 117), Oxford: Oxford Press.
3. ANDERSON, Paul (Realizador), (2014), *POMPEIA* [Filme].
4. BELCHIOR, Ygor (2015), Fontes e Representações Políticas Sobre o Polêmico Imperador Nero, *Cantareira*, 22, 105-118.
5. CAMPOS, Carlos (2018), O princeps Otávio Augusto e a sua relação com as instituições romanas: ruptura, continuidade ou imbricação?, *Antiguidade e Medievo*, 7(1), 143-160.
6. CAMPOS, Rafael (2015), Tácito e o imperador Tibério César Augusto: Um exame de sua narrativa histórica e de suas técnicas de composição literárias, *Teoria da História*, 7(13), 110-124.
7. CEOLA, Adriele, & VENTURINI, Renata (2015), Tácito e plutarco: a vida de otão. *VII Congresso Internacional de História* (pp. 909-921), Paraná - Brasil: UEM.
8. DEGAN, Alex (2012), As lágrimas e o historiador: uma leitura de Guerra Judaica, *História da historiografia*, 5, 21-32.
9. DUPRAT, Paulo (2018), As âncoras e a containerização de produtos no mediterrâneo, *NEARCO*, 10(1), 160-184.
10. FEITOSA, Lourdes (2003), Cultura popular: as inscrições amorosas da Pompéia Romana. *Classica*, 15(16), 165-17.
11. FEITOSA, Lourdes (2003), História, gênero, amor e sexualidade: *Museu de Arqueologia e Etnologia*, (13), 101-115.
12. FEITOSA, Lourdes & Vicente, Maximiliano (2012), Masculinidade do soldado romano: uma representação midiática, Em P. Funari, *História Militar do Mundo Antigo: Guerras e Representações*, (Vol. 2, pp. 1-16), São Paulo: Fapesp/Annablume.
13. FILGUEIRA, Ana (2015), Roma, a capital do império: um estudo do corpo e do espaço na cidade antiga, *Alétheia Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medievo*, 10(1), 79-87.
14. FLOHR, Miko (2013), The textile economy of Pompeii, *Journal of Roman Archaeology*, 26, 53-78.
15. GAIA, Deivid (2018), Entre a lei e o costume na Roma tardo-republicana e imperial: em torno de questões financeiras, *PHOÏNIX*, 24(2), 108-123.
16. GAIA, Deivid & Venturini, Renata (2007), A arte de falar romana no principado: algumas considerações sobre a ótica de Tácito, *Iniciação Científica*, 8(1), 17-26.
17. GARRAFFONI, Renata & SANFELICE, Pérola (2011), A religiosidade em Pompeia: Memória, sentimentos e diversidade, *Revista de Humanidades*, 12(30), 204-226.
18. GEORGE, Michele (2004), Domestic Architecture and Household Relations: Pompeii and Roman Ephesos, *Journal for the Study of the New Testament*, 27(1), 7-25.





19. GIACOMELLI, Lisetta; PERROTTA, Annamaria; SCANDONE, Roberto & SCARPATI, Claudio (2003), The eruption of Vesuvius of 79 AD and its impact on human environment in Pompei, *Episodes*, 26(3), 234-237.
20. GOMES, Mariana (2019), O Infortúnio de Lucrecia e a fortuna da República O Livro I do AB Urbe condita de Tito Lívio, *Humanidades em Revista*, 1(1), 29-34.
21. GONÇALVES, Ana (2008), Jogos e festas no alto império romano: Alegria, sacralidade e identidade, *Experiências Politeístas*, 1, 52-62.
22. GONÇALVES, Ana (2013), Entre Calígula e Nero: O governo de Cláudio na obra de Dion Cásio, *V Colóquio Internacional do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano, Fronteiras sociais e identitárias no Mediterrâneo antigo*, 35-48, Espírito Santo, Brasil: GM Editora.
23. GONÇALVES, Ana & CAMPOS, Rafael (2009), A construção de uma imagem política: aspectos da administração imperial de Tibério nos Anais de Tácito, *Ágora - Estudos Clássicos em Debate*, 11, 129-157.
24. JONES, Rick & ROBINSON, Damian (2005), Water, Wealth, and Social Status at Pompeii: The House of the Vestals in the First Century A.D., *American Journal of Archaeology*, 109(4), 695-710.
25. JOSÉ, Natália (2014), Velélio patérculo: A história romana através do olhar de um militar, *História*, 19(1), 143-170.
26. JUNIOR, Jason & CANDIDO, Maria (2015), Gladiadores e o império: Os poderes nas arenas romanas (SÉCULOS I E II D.C.), *NEARCO*, 7(1), 32-46.
27. KORSTANJE, Maximiliano (2008), Formas de ocio en la antigua Roma: desde la dinastía Julio-Claudia (Octavio Augusto) hasta la Flavia (Tito Flavio Domiciano), *El Periplo Sustentable*, 15, 27-76.
28. LAURENCE, Ray (2012), The Formation of Roman Urbanism 338-200 B.C.: Between Contemporary Foreign Influence and Roman Tradition, *Roman Archaeology*, 116(2), 190.
29. LEÃO, Delfim (2006), Plutarco, Vida de Rómulo: Algumas reflexões sobre velhos problemas, *Ploutarchos*, 4, 57-66.
30. LEITE, Leni (2018), Imperadores flavianos, poética e retórica, *Caderno de Pesquisa do CDHI*, 31(2), 85-99.
31. LEME, André (2017), Galba, Otão e Vitélio: O modelo dos príncipes de guerra civil 68-69 D.C. na crítica de Suetônio, *Mosaico*, 10, 277-286.
32. MARQUES, Juliana (2009), Estruturas narrativas nas histórias de Tácito, *PHOÏNIX*, 15(1), 76-90.
33. MCKENZIE-CLARK, Jaye (2012), The supply of campanian-made sigillata to the city of Pompeii, *Archaeometry*, 54(5), 796-820.
34. MILTON, Marques (2016), David, leitor de Ovídio, *Estudos Linguísticos e Literários*, 55, 153-165.
35. MONIZ, Fábio (2017), Corruptum et omnibus uitiis fractum dicendi genus: a crítica de Quintiliano a Sêneca, no livro X da Instituto oratoria, *Principai*, 1(35), 6-20.



36. O’GORMAN, Kevin; BAXTER, Ian & SCOTT, Bernadette (2007), Exploring Pompeii: Discovering Hospitality through Research Synergy, *Tourism and Hospitality Research*, 7(2), 89-99.
37. PARAIZO, Mariângela (2006), A cidade, entre a cruz e o avião, *Horizonte*, 4(8), 49-59.
38. PEREIRA, Virgínia (2015), O Século de Augusto: entre a guerra e a paz, conflitos e traumas, Em A. Macedo, C. d. Sousa, & V. Moura, *Conflito e Trauma*, 301-315, Braga: Húmus.
39. REINFORD, Kristian (2011), Communicating conspicuous consumption in Roman Pompeii, *Rivista di Studi Pompeiani*, 22, 15-23.
40. RIBEIRO, Roberto & BARBOSA, Roberta (2017), Sobre uma ambiguidade em “O lobo e o cordeiro”: Dativo ético ou “local”?, *Philologus*, 23(69), 156-166.
41. ROBINSON, Mark (2002), Domestic burnt offerings and sacrifices at Roman and pre-Roman Pompeii, Italy, *Vegetation History and Archaeobotany*, 11(1-2), 93-100.
42. RODRIGUES, Nuno (2008), Agripina e as outras. Redes femininas de poder nas cortes de Calígula, Cláudio e Nero, *Gerión*, 26(1), 281-295.
43. ROSILLO-LÓPEZ, Cristina (2017), Informal Conversations between Senators in the Late Roman Republic, Em Cristina Rosillo-López, *Political Communication in the Roman World*, 34-51, Leiden: Brill.
44. SALGUEIRO, Valéria (2002), Grand Tour: uma contribuição à história do viajar por prazer e por amor à cultura, *Revista Brasileira de História*, 22(44), 289-310.
45. SANFELICE, Pérola (2010), Sexualidade, amor e erotismo na Roma Antiga: as representações de Vênus nas paredes de Pompeia, *OP SIS*, 10(2), 167-190.
46. SANFELICE, Pérola (2013), Amor venal, *Artemis*, 16, 41-46.
47. SANTOS, Bruno (2019), Os imperadores suetonianos em memórias póstumas de brás cubas, *PRINCIPIA*, 38, 23-35.
48. SANTOS, Marlene (2009), Hécuba e Helena de tróia: Repercussões no discurso Shakespeareano, *Letras*, 77, 27-37.
49. SCOPACAS, Rafael (2018), Poder popular e expansão da república romana, 200-150 a.C., *Topoi*, 19(37), 80-101.
50. SILVA, Semíramis (2010), O principado romano sob o governo de Otávio e a política de conservação dos costumes, *Crítica & Debates*, 1(1), 1-17.
51. TEIXEIRA, Alfredo (2002), Narrar a origem e instituir a diferença - Perspectivas religiológicas, *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, 1, 105-119.
52. TUPÁ, Silva (2008), Traidores e heróis: Iohanan Ben Zakkai e Flávio Josefo, *NEARCO*, 1(1), 48-54.
53. WALLACE-HADRILL, Andrew (1995), Houses and Society in Pompeii and Herculaneum, *The American Historical Review*, 100(5), 1544-1545.

---

# Decolonizando práticas educativas na América Latina: mulheres e interseccionalidade no ensino de História

| **Jean Carlos Moreno**  
UENP

| **Andressa Ferreira**  
UENP

# RESUMO

**Objetivo:** A pesquisa investiga as possibilidades de construção de sequências didáticas, para a educação básica, a partir da coleção Antiprincesas, em uma perspectiva decolonial e no diálogo com o paradigma de aprendizagem histórica proposto por Jörn Rüsen. Parte-se da constatação de que a memória de mulheres latino-americanas, no ensino escolar de história, é alvo de silenciamento, e de que a divisão quadripartite do currículo escolar resulta na marginalização das experiências históricas dos povos não-europeus. Com efeito, representações identitárias europeias androcêntricas baseiam a estrutura narrativa do ensino de história. **Resultados:** Assim, a coleção Antiprincesas é uma literatura que, convertida em material educativo para trabalhar a história das mulheres latino-americanas no ensino de história, contribui para a construção de uma educação decolonizadora. A investigação das fontes embasou-se no conceito de *representação*, de Roger Chartier. **Conclusão:** Constatou-se que representações de gênero decoloniais compõem as bases narrativas da coleção antiprincesas. As conclusões foram sequências didáticas construídas como alternativas para a superação das representações androcêntricas e eurocentradas que atravessam a narrativa histórica escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Decolonialidade, História das Mulheres, América Latina.





## ■ INTRODUÇÃO

Para Quijano (2005), a colonização da América resultou na instituição da colonialidade como o novo padrão mundial de poder. Com efeito, criou-se a ideia de raça e a modernidade, segundo Mignolo (2017) emergiu. A hierarquização da população mundial pautada pela ideia de raça serviu para justificar a exploração e o genocídio dos povos africanos e ameríndios pelos colonizadores.

O argumento de que os europeus seriam responsáveis por levar o progresso e a civilidade a seres primitivos na escala da evolução humana baseou-se na filosofia da história hegeliana. Portanto, a serviço do colonialismo estava a produção científica do conhecimento, o eurocentrismo, definido por Quijano como uma “forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento” (2002, p. 1).

A dupla face do eurocentrismo, conceitualizado como um saber de racionalidade universal, marginaliza os conhecimentos dos povos não-brancos, o que implica negação da alteridade. O conhecimento e as formas de existir produzidas a partir da Europa se espraiam pelo globo mediante a expansão do colonialismo, que impõe a subjetividade europeia para as demais culturas. Para tornarem-se humanos, os indivíduos considerados primitivos teriam de transformar-se no espelho da Europa. O eurocentrismo, portanto, impacta a produção do conhecimento, assim como as formas de existir dos sujeitos, elementos interconectados na vida prática.

O paradigma decolonial ilumina: a colonialidade é uma problemática do presente, que impacta e subalterniza a América Latina em face dos países imperialistas. Os povos indígenas e o povo negro ainda são, cotidianamente, afetados por uma necropolítica legitimada pelo Estado. É o domínio sobre a vida, pelo qual o poder – leia-se: colonialidade – tomou controle.

Para o ensino escolar de História no Brasil, as consequências centrais da colonialidade materializam-se no eurocentrismo que atravessa a composição dos currículos escolares. A tradicional divisão quadripartite da história, repartida em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, privilegia as experiências históricas dos povos europeus e converte-se na conhecida História Universal.

Conforme aponta Moreno (2019), a representação identitária europeia desprende-se de sua origem geográfica e reveste-se de um passado comum a todos os povos.

O particular torna-se geral e a história dos sujeitos não-europeus é apagada da aprendizagem histórica. Trata-se da colonialidade epistêmica impactando a aprendizagem histórica no Brasil.

Para a pesquisadora Larissa Costard (2017) além de eurocentrado, os currículos escolares são atravessados pela colonialidade de gênero. O termo foi cunhado pela professora María Lugones (2014) e refere-se à intersecção entre gênero e raça, que produz dupla





subordinação a mulheres não-brancas, o que pode ser identificado mediante a vida da escritora Carolina Maria de Jesus, moradora da antiga favela do Canindé, em São Paulo, ambiente assolado pela pobreza e assimetria social.

Mulher negra, mãe solteira e moradora de periferia, a autora é o reflexo das desigualdades que impactam a sociedade brasileira. Portanto, o racismo, interseccionalizado ao patriarcado, produz abismos de injustiças. São marcadores sociais que, atuando em conjunto, marginalizam existências. Como explica Oliveira (2018) a história refletiu, em sua gênese disciplinar, a colonialidade de gênero atuante na vida prática:

Os processos de constituição disciplinar da história no século XIX foram notoriamente excludentes em relação à participação de historiadoras nos círculos historiográficos “profissionais” [...] até meados do século XX, essa construção “masculina” da disciplina reforçou a própria invisibilidade da dimensão de gênero dos fenômenos estudados (p. 117).

Com efeito, segundo Lose:

Tributário das produções vinculadas à historiografia oficial, “o livro didático reproduz valores e reafirma as posições consolidadas socialmente [...] assim, enfatizam a imagem do homem herói, e silenciam a importância da mulher para a construção da História, reforçando a invisibilidade feminina (LOSE, 2014, p.32).

Portanto, reflexo da colonialidade de gênero existente na concretude das relações sociais, a história das mulheres latino-americanas em sua diversidade, especialmente personalidades negras e indígenas, inexistente na aprendizagem histórica escolar.

Desconhecendo a própria história, alunas e alunos latino-americanos não desenvolvem autopercepção identitária, tampouco obtêm condições de historicizar o presente a partir da identificação com a vida no passado. Portanto, a pesquisa objetiva investigar as possibilidades de construção de sequências didáticas, para a educação básica, a partir da coleção Antiprincesas, em uma perspectiva decolonial e no diálogo com o paradigma de aprendizagem histórica proposto por Jörn Rüsen.

## ■ MÉTODO

A coleção antiprincesas, fonte da pesquisa, foi proposta ao mesmo tempo como objeto de estudo e metodologia de ensino. Inicialmente, destaca-se que a metodologia utilizada para a análise das fontes, baseou-se no conceito de representação, discutido por Roger Chartier.

Para Chartier (1998), os seres humanos caracterizam-se por construir, reiteradamente, representações simbólicas acerca da existência social, de modo a trazer sentido para o





mundo que é deles. Deste modo, representações tratam-se, em suma, de imaginários construídos historicamente, que orientam e determinam os comportamentos dos grupos sociais.

Em outros termos, coletividades formulam representações simbólicas sobre o mundo para dotá-lo de sentido e apreendê-lo. Assim, interpretações sobre o social orientam as ações dos sujeitos. Representações podem ser, além disto, confrontantes quando forjadas por grupos que possuem projetos de sociedade paradoxais. Assim ocorrem as *lutas por representações*, resultados de embates ideológicos entre indivíduos integrados em diferentes posições no âmbito das hierarquias sociais. Chartier considera “não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles” (1988, p.177).

As análises das fontes, a partir do conceito supramencionado, demonstraram que as representações evocadas pela coleção antiprincesas destoam da maioria das histórias infanto-juvenis voltadas para crianças em processo de autopercepção identitária. Os autores da coleção, cientes das representações eurocêntricas que imperam sobre o gênero mulher, estabelecem que novas interpretações serão forjadas para simbolizar sujeitas do sul global, conferindo para estas um protagonismo até então ausente.

Portanto, as lutas por representações envolvidas nas narrativas antiprincesas integram embates ideológicos eurocêntricos e decoloniais. Enquanto produção originalmente latino-americana, representações de gêneros decoloniais são os alicerces da coleção antiprincesas. Deste modo, superam a invisibilidade e o silenciamento da memória de mulheres do sul global, historicamente submetidas a um status marginal. A coleção enuncia a trajetória biográfica de mulheres da América Latina, inovando a literatura infanto-juvenil da região.

No que se refere à metodologia de ensino, a pesquisa embasou-se no paradigma de aprendizagem histórica proposto por Jörn Rüsen, historiador alemão vinculado à Didática da História. Segundo o autor:

O conhecimento histórico, como espelho criativo da formação da identidade, sempre é particular. Exige, por conseguinte, uma pluralidade de abordagens do passado. Dessa forma, corresponde ele, pois, à pluralidade de identidades e às dimensões da identidade, das diferenciações e dos interesses conexos na vida prática (RÜSEN, 2010, p. 141).

Na perspectiva de Rüsen, a temporalização da subjetividade humana através da narrativa histórica é fator constitutivo das identidades (cf. MORENO, 2019). A aprendizagem histórica é, portanto, um processo crucial para a autopercepção identitária.

Todavia, a estruturação eurocêntrica da História escolar marginaliza as experiências históricas do sul global, o que culmina em “grande prejuízo para a autenticidade, a autocompreensão e a autoestima das culturas não-europeias” (MORENO, 2019, p.135). Em conformidade





aos apontamentos de Rüsen, não há, neste padrão estrutural da narrativa histórica, pluralidade nas abordagens acerca do passado capaz de promover identificação e autocompreensão histórica para sujeitos não-brancos.

A formação identitária de mulheres latino-americanas, neste sentido, fragiliza-se sobremaneira. Marginalizadas na aprendizagem histórica devido à problemática de gênero e raça, são tidas, pelo silenciamento de suas memórias, como sujeitas atemporais. A ausência de conexão entre narrativa da história escolar e subjetividade de estudantes mulheres culmina na inexistência de autocompreensão histórica e identitária para estas. Com efeito, as principais finalidades do ensino de História não são cumpridas.

Neste caminho, compreende-se que a pluriperspectividade da aprendizagem histórica deve incluir as ações de mulheres no curso do tempo, pois apropriando-se destas representações identitárias, alunas obtêm condições de desenvolver o que Jörn Rüsen teoriza por consciência histórica. Na definição do autor:

a consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (RÜSEN, 2010, p.7).

As atividades mentais da consciência histórica desvelam o transcurso do tempo e as mudanças temporais para os sujeitos. O passado é experienciado mediante narrativa, revestindo-se de sentido. Assim, o presente e suas configurações são historiados. Desenvolve-se o entendimento acerca dos condicionamentos históricos que circunscrevem os indivíduos em sua realidade atual. Em suma, passado e presente são articulados e o futuro, antecipado.

O transcurso do tempo, uma vez desvelado e imbuído de significação, desemboca na competência que Jörn Rüsen conceitua como orientação temporal à vida prática. Segundo Moreno:

ela acontece quando a experiência interpretada é relacionada aos problemas de ação e sofrimento do presente, envolvendo análise, julgamento, decisão e construção de argumentos historicamente plausíveis (2019, p.134).

Assim, a conexão entre passado e presente proporciona orientação para a ação, perspectivando mudanças futuras. A operação mental de inter-relação entre temporalidades, grosso modo, constitui a base do que Jörn Rüsen compreende por consciência histórica.

As constatações supramencionadas são nuances dos elementos que baseiam a vasta teoria de Jörn Rüsen. Fundamentais, contudo, para a reflexão acerca das potencialidades do conhecimento histórico para a vida humana. A história escolar possui a função de complexificar em termos conceituais as competências teorizadas por Rüsen. Para tanto, o ponto de





partida é: os saberes iluminados nas aulas de História devem articular-se às subjetividades dos estudantes, a partir da pluriperspectividade de abordagens acerca do passado.

## ■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para María Lugones (2014), a possibilidade de superação da colonialidade de gênero, problemática descrita anteriormente como fator que marginaliza a memória das mulheres latino-americanas no ensino de história, é o feminismo decolonial, movimento teórico/prático que representa as reivindicações de mulheres não-brancas, pois evidencia que os maiores sistemas de opressão encontram-se conectados – a exemplo do sexismo, racismo, classismo e heteronormatividade – categorizando e hierarquizando humanidades.

A resistência frente à colonialidade, para as teorias decoloniais, ocorre mediante afirmação da subjetividade ativa do sujeito colonizado, que contrapõe-se à colonialidade através de ações que materializam as formas de existir dos povos originários. Uma vez que a subjetividade dos sujeitos não-europeus foi negada no contexto de invasão colonial, a epistemologia decolonial reivindica que é tempo de resgatá-la, como um ato de resistência à colonialidade.

Para Lugones, as práticas decoloniais ocorrem na medida que o lócus da colonialidade é fraturado pela afirmação da subjetividade ativa dos povos subalternos:

O lócus fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constitui a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o lócus é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as. Vemos aqui o espelhamento da multiplicidade da mulher de cor nos feminismos de mulheres de cor (LUGONES, 2014, p. 943).

Portanto, o lócus da colonialidade é composto pela subjetificação e por práticas existenciais subjetivas dos povos não-brancos, coexistindo. É fraturado, então, pela enunciação epistêmica dos indivíduos subalternos, *presenças que resistem* às imposições da modernidade colonial. As mulheres latino-americanas, para a autora, são sujeitas que ao afirmarem suas subjetividades enquanto integrantes do sul global, fortalecem o movimento decolonial.

A coleção Antiprinças constitui-se como um lugar de enunciação, através do qual são representadas as subjetividades dos povos subalternos. Produção independente lançada em 2016, os livros narram a trajetória biográfica de mulheres latino-americanas agentes-históricas, como Frida Kahlo, Violeta Parra, Clarice Lispector, Juana Azurduy, Gilda, Alfonsina Storni e Evita Perón. Portanto, representações de gênero decoloniais compõem os alicerces da coleção. Alinhados às práticas decoloniais, de resistência à colonialidade, os livros inovam ao visibilizarem a história e memória de mulheres do sul global.





Neste caminho, a partir da teoria decolonial, serão aqui detalhados excertos de uma sequência didática elaborada a partir da coleção antiprincesas, acerca da pintora Frida Kahlo, perspectivando apontar caminhos para a inserção da história das mulheres latino-americanas no ensino de História, de modo que a pluriperspectividade de abordagens no ensino de história alinhe-se às subjetividades de alunas e alunos latino-americanos.

A utilização de biografias no ensino de História possibilita a inclusão de sujeitos diversos no processo de aprendizagem, além daqueles consagrados pela história oficial. Alternativas de transgressão à narrativa-mestra, centrada no tempo e espaço europeu, amplificam-se mediante inserção de personagens outras trabalhadas a partir de narrativas biográficas.

A seleção de conteúdos realizada pelo docente, refletida no sentido de adequar-se às subjetividades dos alunos, culmina na escolha de personagens com os quais os estudantes podem se identificar. A história torna-se, então, imbuída de significação e o presente é historiado. Os estudantes compreendem a si próprios e ao mundo que estão inseridos na medida em que experenciam a narrativa histórica.

Nesta perspectiva, a utilização da Coleção Antiprincesas: Frida Kahlo para meninas e meninos como material didático contribui para a decolonização do ensino de História, uma vez que a biografia da personagem latino-americana é posta em destaque. Trata-se da subjetividade de sujeitos outros fraturando o lócus da colonialidade, num movimento de resistência decolonizador frente ao eurocentrismo que impacta o ensino escolar de História.

Frida Kahlo, pintora mexicana, é retratada pela coleção antiprincesas como uma artista que subverteu as normas sociais de seu contexto. Embora um grave acidente tenha impactado sua vida, a antiprincesa encontrou na limitação sua maior habilidade: a pintura.

Proibida de se locomover no período de recuperação, ela iniciou a criação de autorretratos. Doravante, pintou por toda a vida e tornou-se uma artista reconhecida mundialmente.

As recriações das obras de Frida Kahlo e as representações da pintora nos livros são símbolos marcadamente decoloniais. Parte majoritária dos quadros ilustrados contém elementos que remetem a religiosidade e tradições mexicanas. Evoca-se, na narrativa do livro, o termo povos originários em lugar de indígenas, pois o último expressa a violência simbólica herdada no período colonial. Compreendendo que a linguagem carrega ideologias, a construção linguística da coleção expressa respeito para com a epistemologia dos povos originários. Evoca, portanto, a interculturalidade latino-americana, como um fator que:

fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialista de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (SACAVINO, 2016, p.102).





Fundamentada por representações que descentram o foco dos sujeitos universais, a coleção antiprincesas alinha-se aos movimentos “decoloniais e subalternos, que permitiram uma resistência crítica e um maior protagonismo de sujeitos e sujeitas de países do sul global” (CURIEL, 2018, p. 6). Contribui, assim, para que os leitores das narrativas tenham possibilidades de construir identitárias plurais, isentas de binarismos que fixam e delimitam o agir dos sujeitos no curso do tempo.

Ao longo das aulas, a análise da coleção antiprincesas pode realizar-se concomitantemente ao tour virtual no Museu Frida Kahlo, localizado em Coyoacán, México. A experiência virtual de visita à casa azul acrescentará outra camada de significação à interpretação da coleção, amplificando-a.

Auxiliados pelo docente, os estudantes podem relacionar os elementos e símbolos dos materiais, explorando de forma mais complexa a vida da autora e sua importância para a história do México, expressa pela existência do Museu dedicado à sua memória.

A simbologia decolonial presente nas pinturas da autora poderá ser analisada através da obra ‘O abraço amoroso entre o Universo, a Terra (México), Eu, Diego e o Senhor Xólotl’ (1949), localizada na página dezanove da coleção. Os elementos da cultura mexicana e da religiosidade pré-hispânica poderão ser explorados pelos alunos através de buscas online acerca dos significados de Cão Xólotl, o deus cão da crença Asteca e Chihuacoatla, a deusa guerreira do panteão Asteca que representa a fertilidade, a terra e a vida.

O acesso à história pré-hispânica, proporcionada pelas simbologias existentes nas obras da autora, oferece aos estudantes interpretações decolonizadoras sobre a história do continente. As memórias ancestrais dos ameríndios, expressas na arte de Kahlo, trazem sentidos pluriversais para o ensino escolar. A história dos *povos originários* é posta em destaque, ao mesmo tempo que Frida Kahlo, grande personagem da história, é representada como protagonista da narrativa. Trata-se de um duplo movimento, que evoca memórias vinculadas à raça e gênero na aprendizagem histórica.

## ■ CONCLUSÃO

As teorias decoloniais denunciam os reflexos contemporâneos da invasão colonial na América Latina: a colonialidade. Expressa na aprendizagem histórica por narrativas eurocentradas, a colonialidade invisibiliza duplamente a memória de personagens latino-americanas em sua diversidade, devido à intersecção entre gênero, raça e classe. São marcadores sociais que produzem desigualdades, materializando-se na aprendizagem histórica pela invisibilização de sujeitas não-europeias.

Na medida em que traz destaque à história de mulheres latino-americanas agentes-históricas, a coleção antiprincesas, utilizada como material educativo para a inclusão





do gênero no ensino de História, converte-se em uma literatura com grande potencial decolonizador das práticas educativas.

A narrativa-mestra, bem como a colonialidade de gênero, dão lugar a abordagens pluriversais. A história e a memória de sujeitos outros é incluída no processo de ensino-aprendizagem, o que torna a narrativa histórica dinâmica e próxima da subjetividade dos discentes. Além de compreenderem as características histórico-culturais da região a qual pertencem, a América Latina, os alunos, mas especialmente estudantes mulheres, podem se enxergar através da narrativa histórica. São representações de continuidade acerca da própria ancestralidade destacadas pela história, que viabiliza aos estudantes a compreensão das raízes históricas de quem são eles – isto é, a própria identidade – e dos condicionantes sociais que os inserem em determinados espaços, e não em outros.

Neste sentido, abordagens que visibilizem a história das mulheres são fundamentais para problematizar o androcentrismo, que produz assimetrias sociais entre homens e mulheres expressas por relações de poder. Trata-se de representar para tornar significativa a aprendizagem, gerando nos discentes autocompreensão histórica acerca de seus lugares no mundo. A partir disto, torna-se possível a eles historiar o presente e formular projetos de ações, na perspectiva da construção de um futuro distinto. O sentido histórico visado é: elas atuaram no passado, e eu devo atuar no presente, para que o mundo no qual estou inserida seja construído por mim, enquanto agente-histórica, de modo mais justo.

## ■ FINANCIAMENTO

Fundação Araucária.

## ■ REFERÊNCIAS

1. COSTARD, L. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: Anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história. **Fronteiras e debates**, Macapá, p.159-175, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3635>. Acesso em: 04/11/2020.
2. CURIEL, O. Gênero, raça, sexualidade: debates contemporâneos. In: BAPTISTA, M. M. (Org.). **Gênero e Performance: Textos Essenciais 1**. Grácio Editor, Coimbra, p. 215-237, 2018. Disponível em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25237/1/GEFE\\_ebook.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25237/1/GEFE_ebook.pdf). Acesso em: 04/11/2020.
3. FINK, N. **Frida Kahlo: para meninas e meninos**. Florianópolis: SUR Livro, Chirimbote, 2016. Disponível em: <https://www.surlivro.com.br/frida-kahlo-para-meninas-e-meninos/prod-7661406/>. Acesso em: 04/11/2020.
4. LOSE, M. L. *Literacia e Gênero: A mulher no Ensino de História*, Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6322/tcm-mariadelourdes.pdf?sequence=1>, Acesso em: 03/11/2020.





5. LUGONES, M. Rumor a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 04/11/2020.
6. MIGNOLO, W. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol.32, n.94, Jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092017000200507&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269092017000200507&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em: 04/11/2020.
7. MORENO, J. C.; Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro. p. 125-147, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739>. Acesso em: 04/11/2020.
8. OLIVEIRA, M. G. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **Hist. Historiogr.** Ouro Preto/MG, p. 104-140, 2018. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1414>. Acesso em: 04/11/2020.
9. QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. P. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 04/11/2020.
10. QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, n° 37, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 04/11/2020.
11. RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2010.
12. SACAVINO, S. Tecidos feministas de Abya Yala: Feminismo Comunitário, Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural. **Uni-pluri/versidad**, Rio de Janeiro, v.16, n°2, 2016. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/3283>.

## Educação quilombola no polo regional de Porto Nacional – TO: experiências pedagógicas na Comunidade Malhadinha – Brejinho de Nazaré –TO

| Roberto de Souza Santos  
UFT

| Alyne Gomes de Carvalho  
UFT

# RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas comentadas pela secretária Irce Gomes de Sousa, responsável pela educação quilombola do polo regional de Porto Nacional – TO, e pela professora Domingas Mendes, da escola da Comunidade Quilombola de Malhadinha, município de Brejinho de Nazaré – TO. As entrevistas tiveram como finalidade verificar e analisar a postura pedagógica do poder público estadual e do corpo docente no que se refere à execução da Lei 10.639/2003. Nesta análise, ressalta-se a Lei 10.639/2003 como forma de contribuir para a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no âmbito da sala de aula. Esta proposta de educação proporciona incluir no ensino tradicional o debate sobre a cultura afro-brasileira, como também a manutenção, revitalização e fortalecimento da cultura quilombola. A metodologia empregada baseou-se em pesquisas bibliográficas sobre o tema e em entrevistas. Nota-se que não só a comunidade pesquisada, mas que também outras comunidades ainda não adequaram o seu currículo a uma educação diferenciada voltada à valorização da educação das comunidades quilombolas.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola, Práticas Pedagógicas, Cultura.



## ■ INTRODUÇÃO

Acredita-se que a introdução da educação quilombola nas escolas venha a despertar na sociedade um olhar diferenciado, pois, a partir do momento que os quilombolas puderem contar com um ensino escolarizado, virão somar também ao conhecimento tradicional e oral, que será capaz de provocar mudanças desejáveis no ensino-aprendizagem nas comunidades. Estabelece-se, assim, um ensino voltado à integração entre a escola e a comunidade e os movimentos sociais, proporcionando a participação coletiva. A esse respeito, Muniz (2015, p. 42) diz que:

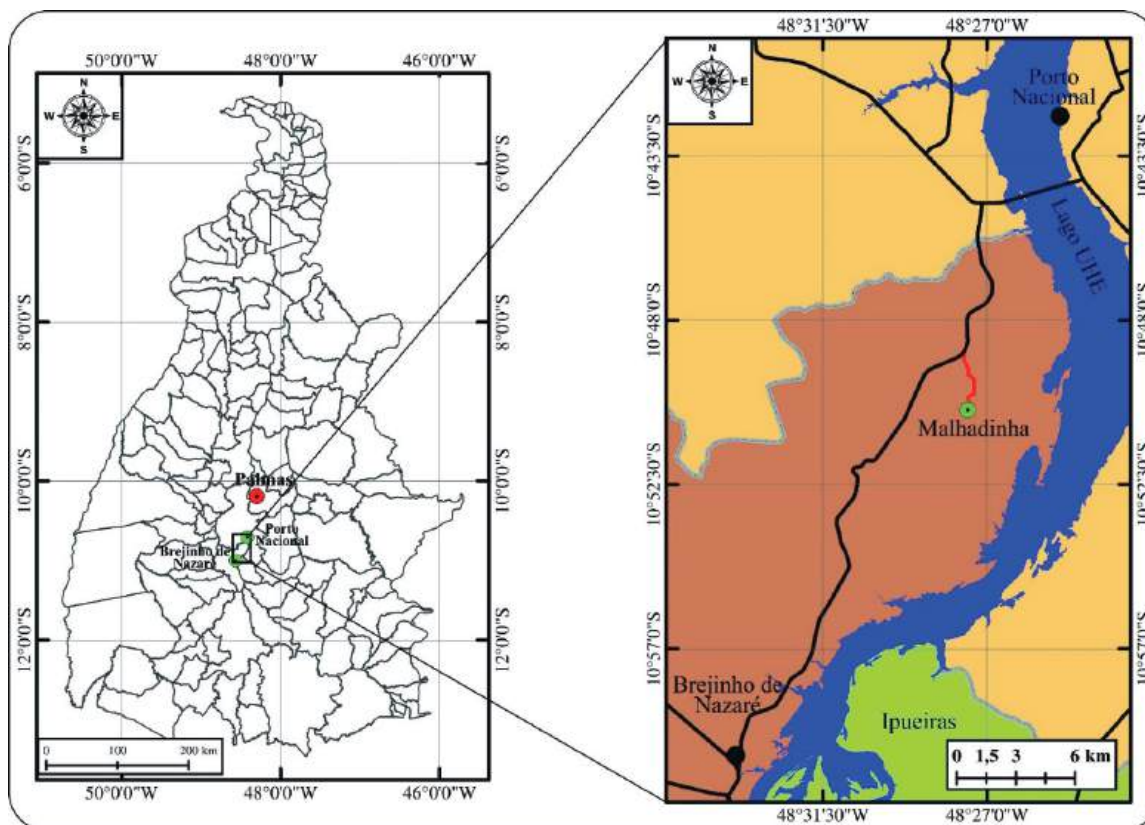
A escolarização dos quilombolas, do mesmo modo que pode afastá-los do tradicional meio de aprendizagem, da oralidade, pode fazer com que se conheçam o melhor, que tenham mais possibilidades na luta por direitos básicos, pode levar as comunidades a melhorar a produção agrícola e registrar suas memórias, crenças e festas.

Ou seja, as práticas pedagógicas propostas sobre a história e a cultura quilombola envolvem a comunidade no processo de ensino-aprendizagem de forma integrada com o conhecimento tradicional das comunidades. Entretanto, mesmo “quando se nega a escolarização a uma comunidade, é evidente que a oralidade prevalecerá no processo formativo das crianças não somente por uma questão cultural, mas também por ser essa uma das possibilidades”, afirma Muniz (2015, p. 41). Diante disso, podemos notar que, de fato, há condições favoráveis para aprimorar e aplicar as práticas pedagógicas baseadas na História e Cultura quilombolas propostas pela Constituição de 1988, desde que estejamos mobilizados, organizados e articulados politicamente para propor mudanças.

O foco da pesquisa é analisar as práticas e propostas pedagógicas trabalhadas no polo regional de Porto Nacional – TO, tendo como foco a Escola Municipal de Malhadinha, localizada na Comunidade Malhadinha, que pertence ao município de Brejinho de Nazaré – TO, como podemos visualizar no mapa 01, a seguir. O objetivo da análise realizada na comunidade foi de identificar na escola ações que possam ensinar e despertar nos alunos o reconhecimento e a valorização da sua própria cultura, pois é a partir da sua compreensão que se possibilitará manter viva a memória e, sobretudo, valorizando o que realmente a comunidade representa e o que ela realmente é. A principal finalidade foi analisar se a escola da comunidade possui uma educação diferenciada, com um currículo que valorize a tradição da comunidade em questão, com elementos que fortaleçam e valorizem a cultura afrodescendente.



**Mapa 01.** Localização da Comunidade Malhadinha Município de Brejinho de Nazaré TO.



Fonte: Digitalização Gilney Pereira, 2016.

Quanto aos aspectos metodológicos para desenvolver este trabalho e alcançar os objetivos propostos, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema Educação quilombola no polo regional de Porto Nacional – TO: experiências pedagógicas na comunidade Malhadinha – Brejinho de Nazaré – TO, como também de textos complementares para discorrer sobre informações relevantes ao tema. Foi realizada uma pesquisa de campo, para que se tenha maior embasamento sobre o tema estudado, seguida de observações e entrevistas em dia de atividades de campo na Comunidade Malhadinha.

Uma das entrevistas foi dirigida à secretária Maria Irce Gomes de Sousa, responsável pela educação quilombola do polo regional de Porto Nacional – TO, com o objetivo de verificar e analisar a postura pedagógica do poder público estadual no que se refere à execução da Lei 10.639/2003. Outra entrevista foi dirigida para a professora Domingas Mendes, da Comunidade Quilombola de Malhadinha, com o objetivo de observar e analisar as experiências pedagógicas desenvolvidas na escola municipal da comunidade. E, finalmente, a realização da análise e interpretação da literatura teórica, dos dados levantados em campo e das entrevistas aplicadas sobre o tema trabalhado. A adoção desta metodologia foi importante para obter dados e conhecer a proposta pedagógica oferecida e trabalhada na escola da Comunidade Malhadinha no município de Brejinho de Nazaré – TO.



A temática pesquisada e analisada é importante e de interesse para o debate teórico-metodológico na academia no que diz respeito às práticas pedagógicas utilizadas nas escolas das comunidades quilombolas. Mesmo com as garantias constitucionais previstas na Lei Federal 10.639/2003, que assegura a aplicação de conteúdos sobre a história e a cultura quilombola nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, ainda se percebe que nem todas as escolas e secretarias de educação municipal e estadual têm uma proposta pedagógica voltada para as comunidades quilombolas. Esta pesquisa tem por objetivo levantar uma discussão sobre esta lacuna. Acreditamos que a temática levantada e analisada nesta pesquisa servirá para futuras pesquisas sobre o tema Educação quilombola: experiências pedagógicas nas comunidades quilombolas.

## **COMUNIDADE QUILOMBOLA MALHADINHA – BREJINHO DE NAZARÉ – TO**

A Constituição Brasileira de 1988 insere a demarcação definitiva de terras quilombolas no artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), concedendo o direito aos remanescentes das comunidades quilombolas que estiverem ocupando suas terras a ter a propriedade definitivamente. Em 20 de janeiro de 2006, a Comunidade Malhadinha recebeu da Fundação Cultural Palmares (FCP) a Certidão de Auto-reconhecimento, que a declara como terra de remanescentes das comunidades quilombolas.

As memórias da comunidade se deram através de registros orais, de memórias dos antepassados, perpassando por entre gerações, contribuindo para os saberes da história da comunidade, de como ela se formou e a sua vivência até os dias atuais. Em torno do nome dado à comunidade, segundo relatos dados pelos moradores, o nome da comunidade se deu referente à malhada do gado e através das primeiras famílias que habitaram a região. A Comunidade Malhadinha, localizada na zona rural do município de Brejinho de Nazaré – TO, possui uma área de 275 alqueires e uma população de aproximadamente 185 habitantes (veja mapa 01). O município de Brejinho de Nazaré – TO faz parte do polo regional de Porto Nacional – TO da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Tocantins.

A primeira escola da comunidade foi construída pelos próprios moradores, que saíam a cavalo em busca de professores para dar aulas na comunidade ainda no século XX. As paredes eram de barro entrelaçado com madeira e a cobertura com palha de coqueiro da região. A foto 01 ilustra a primeira escola da comunidade que tinha um único espaço para todas as turmas. Os próprios moradores pagavam os professores. No ano de 2016, a comunidade já contava com uma escola de Ensino Fundamental I, com um ensino multisseriado, com um total de 24 alunos e 4 professores, todos moradores da comunidade. Na foto 02, podemos visualizar a escola atual da comunidade. Há uma construção de um prédio para atender às





demandas educacionais da comunidade, com proposta de estar pronta até o final de 2017, assim a comunidade contará também com o Ensino Médio. Na foto 03, podemos visualizar a construção da nova escola da comunidade.

A construção de um centro educacional na comunidade é importante para atender aos alunos de lá, dando acesso à educação aos membros da comunidade, e evita que as crianças se desloquem para as cidades vizinhas para estudarem. Sobretudo, dá oportunidade de se trabalhar uma educação diferenciada com um currículo escolar em que podem ser incluídas a história e cultura dos povos negros, adequando-se à Lei 10.639/2003 e auxiliado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Escolas Quilombolas.

**Foto 01.** Primeira escola da comunidade e alunos.



**Fonte:** arquivo pessoal da moradora da comunidade Ariadne Cezar Nogueira.

**Foto 02.** Atual escola da comunidade.



**Fonte:** Carvalho - 2016.

**Foto 03.** Construção da futura escola da comunidade Malhadinha.



**Fonte:** Carvalho - 2016.

Educação quilombola, possíveis encontros com a Lei 10.639/2003 No Brasil, as comunidades remanescentes quilombolas têm seus direitos assegurados constitucionalmente a partir de 1988. Com a Constituição Federal de 1988, a democracia, a cidadania e os direitos fundamentais constitucionais foram assegurados à população brasileira. Dentre estes direitos estão presentes os referentes à educação e, sobretudo, ao acesso ao conhecimento. A Constituição de 1988 exigiu que o Estado brasileiro assegurasse os direitos das comunidades quilombolas à terra, à educação e à cidadania. Pela primeira vez, o Estado reconhece os quilombos como grupo étnico e racial componente da nacionalidade brasileira.

De uma forma geral, já existe uma legislação de uma política pública sobre uma educação diferenciada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no 9.394/1996 definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. Nessa legislação, as modalidades referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino adotarão para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola. Políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas, políticas de





diversidade e políticas de diferença passam a compor o vocabulário das políticas públicas, como afirma Miranda (2012).

No que diz respeito à educação quilombola, a Lei 10.639/2003 institucionalizou uma plataforma pedagógica que deve ser aplicada nas escolas de comunidades quilombolas. A operacionalização desta plataforma pedagógica está assegurada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Lei 10.639/2003, que proporcionam uma construção de ações e projetos para o incentivo e a prática da valorização da cultura quilombola nas escolas, no comprometimento com as origens do povo brasileiro. Este pressuposto busca orientar e colocar em prática o sistema de ensino, visando manter o diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades quilombolas. A Lei 10.639, em seu Art. 26A e nos parágrafos 1º e 2º, assegura que:

Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 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 pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003)

Dentro deste plano de educação, deve-se adotar a inclusão da realidade local dos quilombolas, o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território, e pelas práticas que envolvem a sustentabilidade dessa comunidade. Para que esta proposta seja colocada em prática, faz-se necessário, dentro desse plano, estabelecer a formação dos professores, líderes e gestores de comunidades e das escolas para trabalhar a proposta pedagógica dentro das escolas. Segundo Larchert e Oliveira (2013), homens, mulheres e crianças das comunidades quilombolas do Brasil precisam ser reconhecidos na riqueza de sua cultura, de seus conhecimentos tradicionais e experiências. A escola precisa desenvolver ferramentas intelectuais que fortaleçam suas identidades e diversidades.

Após vários anos de existência da Lei 10.639, a escola da Comunidade Quilombola de Malhadinha ainda não ajustou o seu currículo à referida lei. É necessário ajustar o seu conteúdo, pois esta lei constitui um avanço para as comunidades quilombolas. Esse processo de ensino-aprendizagem contribui para manutenção e consolidação da territorialidade desse grupo, mas ele não é colocado em prática pelos gestores educacionais, ficando apenas no projeto de Estado. A escola deve adotar e executar uma proposta educacional com os alunos nas salas de aulas, colocando em pauta um conhecimento que inclui os seus saberes, matrizes e culturas da comunidade.







Os referidos autores reforçam o nosso raciocínio, afirmando que as escolas precisam de ferramentas intelectuais que permitam o fortalecimento da cultura quilombola. Assim, se faz necessário o apoio político e financeiro dos órgãos públicos municipais, estaduais e federais para implantação desta proposta, para que os gestores e professores das escolas quilombolas possam assumir essa responsabilidade, garantindo a efetiva operação nas comunidades, a valorização e o reconhecimento das comunidades quilombolas. E, sobretudo, é necessária uma prática pedagógica voltada para o mundo quilombola com foco na valorização da cultura e da história quilombola nas escolas do Ensino Fundamental e Médio.

É necessário que haja também uma adesão das escolas aos princípios da educação quilombola na escola. Segundo Fiabani (2013), os princípios da educação escolar quilombola estão na garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades. Também está a implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas. O projeto político-pedagógico deverá ser construído pelo coletivo da comunidade e garantir a participação efetiva dos estudantes. O diagnóstico sobre a realidade da comunidade e do seu entorno não será obra de alguns, será construção de todos, mesmo aqueles que não têm filhos na escola.

Dentro desta proposta pedagógica, é importante que coloquemos em prática a pedagogia revolucionária e libertadora de Paulo Freire e de Henry Giroux, que dialogam sobre propostas suficientes à emancipação do sujeito e do espaço escolar e sobre a educação como prática da liberdade e que propõem um currículo como documento politizado e democraticamente construído com suficiência à emancipação e valorização da cultura popular.

## **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA COMUNIDADE DE MALHADINHA: DEBATES E DISCUS- SÕES**

Para execução da pesquisa na Comunidade Malhadinha, foi realizada uma entrevista com a funcionária da Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC) do polo regional de Porto Nacional – TO, e outra com a professora Domingas Mendes, da Escola Municipal Malhadinha, tendo como intuito analisar as práticas pedagógicas trabalhadas no polo regional de Porto Nacional – TO e na Comunidade Malhadinha. Em um primeiro momento, a entrevista foi direcionada à secretária do polo regional de Porto Nacional – TO, responsável por executar e orientar a Política Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação. Maria Irce Gomes de Sousa exerce o cargo de gestora pedagógica responsável pela educação da diversidade e étnico-racial no polo regional de Porto Nacional – TO. A partir dessa entrevista, buscamos identificar a contribuição e o papel que o polo regional de Porto





Nacional exerce sobre a valorização da cultura afro-brasileira e as práticas pedagógicas que são direcionadas à Escola Municipal da Comunidade Quilombola de Malhadinha.

“Qual é a proposta pedagógica que a SEDUC trabalha para a educação quilombola no Polo Regional de Nacional?” A secretária comentou: “No momento, a SEDUC não tem uma proposta pedagógica para a comunidade, pois estávamos acomodados, agora que foi tomada iniciativa para criar uma proposta que sairá ainda nesse ano de 2016”. Perante essa afirmação, observamos que a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, ainda não foi implantada na sua plenitude no polo regional de Porto Nacional – TO. Ou seja, será necessário implantar a proposta pedagógica quilombola conforme assegura a referida lei.

Para adequar a plataforma educacional da escola da comunidade aos dispositivos pedagógicos da Lei 10.639, é necessário que haja um processo de formação dos professores para colocar em prática as propostas desta lei. Para verificar se houve ou há esta formação, elaboramos a seguinte questão: “Há um processo de formação para os professores que atuam nas escolas?” Diante deste questionamento, a secretária disse: “No momento está sendo feito um levantamento”. Em atribuição à Lei 10.639/03, ainda percebemos a necessidade de fortalecer e institucionalizar orientações para que o professor fale da História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula, pois os docentes não estão preparados para trabalhar esse tema com os alunos, em função de os gestores públicos não implantarem a proposta pedagógica da referida lei. Há necessidade de capacitação dos professores e de um planejamento para a sua formação, para que ocorra, da melhor maneira, o diálogo dos professores com os alunos em sala de aula.

Outro questionamento foi sobre a formação continuada: “Há formação continuada para os professores que atuam nas comunidades quilombolas?” Em resposta, a secretária indagada afirmou: “No momento, a SEDUC não tem uma proposta de formação continuada para eles, inclusive fizemos um levantamento com temáticas que as escolas que trabalham com alunos oriundo das comunidades, aí estamos montando a proposta para esse ano de 2016”. Ou seja, não há uma formação continuada para os professores que atuam nas comunidades quilombolas. Entretanto, isso é necessário, para que, além de compreender a história dos negros, os professores possam incluir a história da comunidade, retratando para os alunos a história local, ensinando a sua cultura e fortalecendo a identidade territorial.

“A educação escolar quilombola segue a proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas?” A resposta dela foi: “Não, pois agora é que está sendo feito. Agora que foi feita a solicitação de sugestões de temáticas para eles e que foi para a SEDUC, aí os técnicos vão montar uma proposta para uma formação continuada, para formar os professores que trabalham nas comunidades”. A participação da comunidade quilombola na criação de um currículo diferenciado se faz necessária para que crie uma





proposta pedagógica voltada para sua realidade, podendo introduzir os saberes e suas matrizes culturais, fatores esses de muita importância para a comunidade, e, posteriormente, podendo ser levados para a sala de aula e repassados para os alunos.

De que maneira as práticas educativas da escola da comunidade fazem a interface com a realidade sociocultural quilombola em Malhadinha?

A escola faz parceria com os membros da comunidade que desenvolvem projetos na própria escola, que também é escola e comunidade. Este é o ano em que a SEDUC e a secretaria de ensino estão mobilizadas por essa temática, esse ano de 2016, está em fase de construção, pois estavam todos acomodados. Esse ano, com o diretor da diversidade, voltado para essa temática no campo das minorias, e o secretário da educação também voltado para isso, inclusive eles querem criar um centro específico para as comunidades quilombolas, uma localizada na cidade de Arraias e outro na comunidade de Porto Nacional. Inclusive era para ser na Escola Familiar Agrícola, em um encontro que tiveram em Palmas, em que os representantes dos quilombos disseram que não querem na EFA, eles querem dentro de uma comunidade, que é reconhecida como de quilombolas. Agora volta tudo de novo, pois vai se pensar em uma estrutura, onde, como acontecer, porque até então a secretaria tinha definido que era na EFA, pois lá tem toda a estrutura e capacidade, não tinha que pensar na parte física, só tinha que pensar na parte pedagógica e humana (I. G. S.).

As palavras da secretária nos levam a pensar que a SEDUC continua planejando e praticando as propostas pedagógicas sem levar em conta a realidade local das comunidades e muito menos consultar as comunidades sobre o que elas realmente querem e aspiram. Construir um plano pedagógico para eventos sociais e culturais para as comunidades quilombolas em parceria com a Escola Familiar Agrícola pode ser uma proposta inadequada e equivocada porque são ambientes diferentes do ponto de vista social e cultural.

Questionamos “Quais as estratégias utilizadas pelas práticas educativas de valorização da realidade sociocultural?”:

Essa questão da prática eu vejo muito assim na escola, que aqui temos a escola, que é totalmente considerada quilombola, que é uma comunidade urbana, reconhecida como quilombos em Chapada de Natividade; todo o município é reconhecido como comunidade quilombola, a única escola que nós temos hoje que é considerada 100%. A escola que atende a educação quilombola é o Colégio Estadual Fugêncio Nunes. Tem projetos interessantes, por exemplo, em novembro, tem atividades diretamente com as comunidades quilombolas.

A secretária entrevistada acredita que as estratégias utilizadas nas práticas educativas são importantes para a valorização das comunidades no sentido de fortalecer os aspectos socioculturais. Mas nem todas as escolas das comunidades vêm trabalhando as práticas pedagógicas de valorização sociocultural quilombola. Inclusive ela cita uma única escola que





trabalha com a educação quilombola em sua totalidade, que é o Colégio Estadual Fugêncio Nunes, no município de Chapada de Natividade.

Pode-se ver que muitas escolas ainda não mudaram seu currículo, e a ideia, para algumas questões voltadas à Lei 10.639, que visa valorizar a história da África, ainda está nessa adequação curricular. Para verificar se houve mudanças nas práticas pedagógicas no Polo regional de Porto Nacional após a aprovação da Lei 10.639, elaboramos a seguinte questão: “Após essa lei, você percebeu alguma mudança?”.

Em relação a esta questão da Lei 10.639, eu vejo que houve, sim, uma mudança muito grande em relação às ações da SEDUC. A regional de Porto Nacional inclusive, no ano passado, em parceria com o cantor da terra Everton dos Anjos, desenvolveu um projeto com parceria com a SEDUC, diretoria, UFT, que é o Projeto Feira da Cultura Negra. Foi um sucesso aqui na regional, com participação das comunidades quilombolas, das escolas do estado, escola municipais, faculdade e comunidade em geral, comerciantes, pessoal da economia solidária, foi muito interessante e foi considerado muito positivo. Inclusive agora será executado duas vezes ao ano, vai ser semestralmente, uma no dia 13 de maio, primeira parada para realização do projeto, que são ações que atendem à Lei 10.639. Um projeto interdisciplinar. E o outro no segundo semestre, será no dia 20 de novembro, e assim será realizado na Praça do Centenário da cidade de Porto Nacional – TO. Tanto em maio como em novembro com a participação da comunidade escolar, das comunidades quilombolas. Além desses projetos, as escolas contemplam no PPP delas projeto político-pedagógico, ações de consciência negra.

A partir do momento que são criadas ações que mobilizem as escolas e a própria comunidade para participar, vemos que o esforço e empenho não são em vão, pois é através deles que presenciamos uma melhor qualidade social da educação. Por outro lado, percebemos que as ações da SEDUC são ainda muito pontuais, são planejadas apenas nos eventos e datas especiais. O correto e ideal é que as ações pedagógicas aconteçam durante o ano todo nas comunidades.

Outra questão levantada durante a pesquisa foi referente ao material didático utilizado nas escolas do polo regional: “O material didático que é disponibilizado para a comunidade tem a mesma estrutura curricular disponibilizada para as outras escolas? Como é sugerida essa inclusão para os professores que trabalham em sala de aula?”.

Infelizmente é o mesmo, é o mesmo da escola regular; eu vejo que a SEDUC está mobilizada para mudar isso, ter um currículo específico, e significação do currículo, para atender a essa demanda. Acredito que o Secretário Estadual de Educação Adão Francisco de Oliveira está muito interessado nisso, e o diretor da diversidade também, e tem também o professor Erialdo, que é o diretor da educação no campo, quilombola, EJA, a gente vê que ele está interessado. A gente vê que só em levar essas consultas para as escolas já é um avanço. Vemos que foi um ponto positivo. Sugere-se primeiro que as escolas que atendem a essas comunidades façam um levantamento de temáticas e encaminhem para a SEDUC, e nós vamos montar uma proposta, atendendo



a essas solicitações, e depois tem a formação dos professores, para que trabalhem isso na sala de aula.


A proposta pedagógica oferecida na escola da Comunidade Malhadinha é a mesma das outras escolas que ainda não trabalham com as raízes históricas e culturais. Com a necessidade de trabalhar esse tema em sala de aula, além do livro didático, os professores podem fazer um debate sobre o histórico da cultura e dos conhecimentos tradicionais das comunidades. Essa contribuição tanto pode partir da escola como dos professores, ressaltando, em sala de aula, a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira. A partir de um suporte teórico, o professor pode fazer a sua contribuição, introduzindo na sala de aula histórias, pensamentos e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a sua cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas, sobretudo a partir de uma pedagogia libertadora.

A segunda parte do questionário foi dirigida à professora Domingas Mendes, da Comunidade de Malhadinha. Nesta entrevista, tratamos de aplicar questões voltadas à educação, direcionando aos professores que atuam na Escola Quilombola de Malhadinha. A aplicação da entrevista foi feita com o objetivo de observar se, na prática, o currículo escolar é abordado com temas que incluem as propostas pedagógicas da Lei 10.639/2003, que contempla a História e Cultura Afro-brasileira.

“Como surgiu o processo de implantação de uma escola dentro da comunidade? A Comunidade Malhadinha participou das discussões para a sua criação?” Domingas Mendes: “Eu acredito que houve a participação da comunidade na criação da escola”. Nota-se que há uma luta em estabelecer uma escola dentro da comunidade para a implantação de uma educação de fácil acesso para todos aqueles que queiram ter no mínimo uma alfabetização. Porém, em análise, as respostas dadas pela professora pouco dizem sobre a criação da escola, sendo de grande importância que essa história seja conhecida pela comunidade, até mesmo introduzindo esse assunto dentro da sala de aula.

Outro questionamento aplicado à entrevistada foi: “Para você, como professora e moradora da comunidade Malhadinha Quilombola, é possível ter uma educação diferenciada para quilombos?”.

Domingas Mendes: Eu acredito que sim, porque eu quero coisa diferente aqui desde o planejamento aqui, até a folha do planejamento é diferente da escola do Brejinho de Nazaré, porque aqui é seriado, cada sala tem séries, e não tem como, no planejamento, jogar as séries, que é seriado aqui, ao mesmo tempo misturado... Até os livros que são pedidos na comunidade são diferentes dos que são da cidade, se veio para a comunidade é só daqui, pois eu também trabalho na secretaria à tarde e eu estou segurando um livro lá para a comunidade para que não possa ir para escola nenhuma, a não ser se for um livro que venha para a comunidade quilombola que possa ser distribuído. Há uma diferença entre os livros, nem todos os livros de matemática e português, mas



ciência, geografia incluem educação quilombola, apesar que esses livros não passaram por mim para ver, mas de vez em quando estou aqui e pego para ler. Tanto que teve uma paralisação e a secretaria perguntou se íamos paralisar e eu disse que não, porque somos diferentes, separamos esse dia para falar de debates sobre a educação quilombola, falei com nossos colegas: “vamos chamar alguém da comunidade para debatermos sobre a comunidade quilombola”, porque os outros professores não participam, e nós que trabalhamos, precisamos debater, falar sobre as coisas da comunidade. Sobre fruta, a gente tem que falar sobre murici, sobre pequi, do caju, da goiaba, falar as coisas daqui, trabalhar as coisas daqui...

Podemos perceber que a professora demonstrou preocupação em trabalhar os temas da cultura afrodescendente. Mas esse pressuposto deve ser de todos os professores da comunidade e, principalmente, da escola. A questão remete a pensar que uma educação diferenciada pode ser um instrumento para a construção de uma escola plural, democrática, que combata o preconceito e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças que fazem a riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade. A educação diferenciada para a comunidade quilombola deve partir tanto do poder público, aderindo à nova lei nos currículos das escolas, como também da própria escola e dos professores, para que sejam trabalhadas temáticas em sala de aula e possam desenvolver, junto com os alunos, maior esclarecimento sobre suas raízes, para que não ocorra a sua própria negação.

“A partir da sua vivência como professora da escola da comunidade, como deve ser organizada uma escola quilombola nos seguintes pontos: estrutura física, recursos humanos?”

Domingas Mendes: Aqui a gente tem uma apostila de tudo que devemos comemorar. Mas precisa de muita coisa. Por exemplo, hoje é dia do índio e estamos correndo atrás de alguma coisa sobre o índio. Se for para nós tirarmos uma cópia aqui, nós não temos como, se for para nós pesquisarmos e falar mais sobre o índio, não tem como, porque não temos internet, aí eu tenho que correr para Brejinho... Então aqui precisa demais de uma internet, precisa demais de uma copiadora, precisa de um ar-condicionado, o que tem aqui não está funcionando, precisa de uma biblioteca para acomodar os livros que temos... Aqui tem muito livro, as salas de aulas têm armário velho cheio de livros, temos que ter uma biblioteca para acomodar esses livros, para levar esses meninos para pesquisar, que leve esses meninos para fazer alguma coisa, então tudo isso precisa aqui nessa escola.

Nas palavras da professora, percebe-se que falta a infraestrutura que qualquer escolar deve ter. É importante que se mantenha um ambiente educacional agradável para os estudantes, que propicie aos alunos reconhecerem de forma afirmativa a sua identidade racial, valorizando a sua identidade. Podem ser usados cartazes com histórias e uso de personagens negros em diferentes funções sociais, incorporando artistas, escritores e cientistas africanos e afrodescendentes, um quadro de funcionários com experiência profissional também proporciona uma maior aproximação da comunidade com a escola em questão... É fundamental



que os espaços do ensino-aprendizagem disponham de infraestrutura necessária para o seu bom funcionamento e para atender às demandas da comunidade.

“O livro didático que é disponibilizado para a Comunidade Malhadinha (sendo ele um ensino diferenciado), em sua estrutura curricular, não aborda questões regionais; como essa inclusão é feita em sala de aula? Na sua prática pedagógica de ensino é aplicada uma dinâmica da cultura negra em sala de aula?” Domingas Mendes: “É diferenciado, eles não usam o mesmo livro da escola da cidade de Brejinho de Nazaré – TO, só que os livros são diferentes, os professores aqui repassam bem para o aluno o que está no livro. Sim, com dinâmicas”. Pode-se notar que ainda se faz necessária a inclusão de práticas pedagógicas que abordem o cotidiano das comunidades quilombolas nos livros didáticos usados em sala de aula.

“A partir do momento que a Lei 10.639/2003 entrou em vigência, você notou alguma diferença a respeito da demanda para que sejam trabalhadas as questões afrodescendentes em sala de aula?” Domingas Mendes: “Olha, no dia da Consciência Negra eu vi que mudou, os alunos sabem falar sobre coisas da Consciência Negra, já reforçaram mais, pois nunca tinha ido para mural isso, nunca foram para Palmas para apresentar sobre a cultura negra”. Podemos afirmar que, com todas as dificuldades e o descompromisso do poder público quanto à aplicação da referida lei, podemos dizer que a implementação da Lei 10.639 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi uma conquista muito valiosa para as comunidades quilombolas. Após 13 anos de criação dessa lei, pode-se notar que houve mudanças no cotidiano das escolas, porém não o bastante que se compare à totalidade de exigência que a lei estimula. Para isso, é necessária uma política de investimento em material didático e paradidático para as comunidades.

As ações na escola devem ser trabalhadas em conjunto com a comunidade; para isso, todos os membros da escola devem motivar e convocar todos para participar desse processo. A comunidade espera da escola que os alunos aprendam conceitos teóricos e práticos, como Português, Matemática e outros já existentes. Mas, para que isso aconteça, é necessário o envolvimento de toda a comunidade no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Neste processo, a participação dos pais é muito importante. No seu dia a dia escolar, deve-se proporcionar um diálogo com a escola e a comunidade com o objetivo de combater o racismo e a violência contra os afrodescendentes.

## ■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, foi possível constatar que as práticas pedagógicas que a Lei 10.639/2003 pode proporcionar ainda não se encontram aplicadas na sua plenitude na Escola Municipal Malhadinha. Em entrevista com a secretária do polo regional de educação





étnico-racial de Porto Nacional – TO, nota-se que este ainda está criando projetos para adequar à lei o currículo das escolas. Uma escola voltada aos interesses da comunidade deve trabalhar os aspectos culturais e sociais da comunidade, incluindo em seu conteúdo escolar a preservação de seus valores culturais, da sua história, para que estes elementos não se percam. Nesse sentido, é pertinente que haja uma relação entre identidade e território, em que o processo de territorialização permita a permanência identitária, reforçando a identidade ligada ao pertencimento do lugar. Assim, entendemos que a cultura africana e quilombola fazem parte de um dos patrimônios históricos da humanidade e, como tal, devem ser valorizadas e mantidas as suas identidades.

A partir deste trabalho realizado, foi possível observar também que a educação deve ir além do espaço escolar, alcançando e envolvendo a comunidade de maneira ampla, considerando os aspectos culturais, históricos, entre outros, ocasionando a sua valorização, em especial a oralidade, pois permite promover a vitalidade da história local e a valorização da cultura oriunda do continente africano. Define-se, assim, como uma educação diferenciada, envolvendo professores, alunos e comunidade em uma proposta de trabalho pedagógico. Esta proposta pedagógica deve alinhar-se a uma pedagogia libertadora.

## ■ REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, 2011.
2. BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Seção 1 - 10/1/2003, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: Acesso em: 23 set. 2015.
3. BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003. Disponível em: Acesso em: 23 de março de 2015
4. BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Diversidade Étnico Racial*. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 de agosto de 2015
5. FIABANI, A. *As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais*. Identidade. São Leopoldo, v. 18, n. 3, ed. esp. p. 345-356. Dez. 2013.
6. FUNDAÇÃO CULTURAL DOS PALMARES. Disponível em: Acesso em 25 de julho de 2015.
7. LARECHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. Dossiê – *Panorama da educação quilombola no Brasil*. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.







8. MUNIZ, M. Cultura e pesquisa em comunidades quilombolas do Tocantins. In: SANTOS, R. de S. (Org.). *Educação, território e cultura quilombola no Tocantins: debates, experiências e pesquisa*. Goiânia: Kelps, 2015.
9. MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.



---

# Ensino de História, disputas de memórias e luta de classes: considerações a partir do Porto do Capim (João Pessoa-PB)

| **Letícia Helen Silva Teles**  
PPGH/UFPB

| **Camila Sousa de Sena Araújo**  
UFPB

| **Erick de Almeida Bezerra**  
UFPB

| **Yris Campos Oliveira**  
UFPB

| **Cauê Oliveira de Melo**  
UFPB

| **Rebekka Thays Ramos Campêlo**  
UFPB

| **Edna Denis da Silva**  
UFPB

| **Poliana Ramos Rodrigues das Neves**  
UFPB

| **Hermes Augusto de Almeida**  
PPGH/UFPB

# RESUMO

O presente trabalho, de caráter bibliográfico-documental, tem como objetivo tecer considerações iniciais acerca da importância da História Vista de Baixo e da centralidade do conceito de luta de classes para a compreensão dos processos de disputa de memórias na contemporaneidade. Para tanto, partimos da experiência realizada no âmbito dos projetos “Subindo a Ladeira: Educação Patrimonial e Ensino de História através da Arte (João Pessoa/PB)” e “Rolezinho do Porto do Capim: Cultura e Protagonismo Juvenil” que, há anos, atuam junto à Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim. A referida comunidade é alvo de políticas públicas higienistas que, sendo pautadas no turismo de mercado, preveem a sua remoção e, ao longo dos anos, seus moradores vêm articulando formas de resistência por meio da defesa de seu território. Nesse sentido, apresentaremos aqui a história dos projetos e da comunidade, concebendo esses conflitos e disputas de memórias por meio da aproximação com as acepções do historiador Edward Palmer Thompson (1981; 1998). Assim, as pesquisas teóricas e as experiências práticas nos projetos de educação popular vêm nos mostrando a importância do ensino de história local para a compreensão das disputas de memórias, para a conscientização política e para a articulação em defesa de direitos sociais.

**Palavras-chave:** Porto do Capim, Ensino de História, Educação Patrimonial, Luta de Classes, História Vista de Baixo.

## ■ INTRODUÇÃO

*“Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro.”*

E. P. Thompson (1981)

Investigar a história das diversas manifestações contemporâneas de resistência popular envolve, entre outras questões, um movimento contínuo de sensibilização para saberes que não estão, necessariamente, circunscritos nos livros e dentro dos muros da academia. Do mesmo modo, conceber o ensino de história como uma prática educativa emancipatória, política e popular que busca contribuir com processos de emancipação humana, demanda uma constante articulação entre teoria e prática, entre passado, presente e futuro.

Nesse sentido, o presente capítulo que busca tecer considerações acerca da importância da História Vista de Baixo e da centralidade do conceito de luta de classes para a compreensão dos processos de disputa de memórias, emerge necessariamente da experiência prática em projetos de educação popular, notadamente o “Subindo a Ladeira: Educação Patrimonial e Ensino de História através da Arte (João Pessoa/PB)” e o “Rolezinho do Porto do Capim: Cultura e Protagonismo Juvenil”, ambos desenvolvidos com a Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim, localizada entre os trilhos do trem e as margens do Rio Sanhauá em João Pessoa, na Paraíba.

Surgindo na década de 1940, com a transferência do porto comercial para o município de Cabedelo e o abandono da área por parte do poder público, a referida comunidade é formada pelas “famílias de trabalhadores desempregados com o fim das atividades portuárias e das casas comerciais e de prestação de serviços” que, em conjunto com “às de pescadores, marisqueiros, catadores de caranguejo e outros trabalhadores que já viviam ali, do rio e do mangue, desde que a cidade fora fundada no século XVI” (GONÇALVES, 2019, n.p.), foram paulatinamente ocupando aquele espaço de trabalho que, desse modo, também passou a ser, de forma mais estrutural, um espaço de moradia.

Acontece que, na década de 1980,

[...] a região tornou-se foco de atenção de **projetos de exploração turística e comercial**. Esse interesse aprofundou-se depois do tombamento do centro histórico de João Pessoa pelo IPHAN, em 2007, e, mais recentemente, pela existência do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC/Governo Federal/Prefeitura Municipal. Desde então, **a comunidade tem vivido sob o risco de remoção**, com o poder público alegando que ‘precisa devolver o Porto à cidade’ e que para isso, é necessário remover os moradores que seriam responsáveis, entre outras acusações, pela degradação ambiental da área. O argumento não se sustenta porque a vida cotidiana da população e suas relações com o rio/manguezais resultaram na preservação dos mesmos (que estavam destruídos/degradados por obras mal sucedidas durante a reforma do

porto nos anos 1920) e também na coesão da vida comunitária (GONÇALVES, 2019, n.p., grifos nossos).

Como mencionado, além da preservação do meio ambiente, os moradores e as moradoras vêm promovendo também uma constante valorização de sua vida comunitária que é pautada, sobretudo, nas identidades e histórias compartilhadas, nas relações familiares e de compadrio, na ligação com o rio e com o mangue, bem como nas memórias coletivas. Assim, a comunidade está conseguindo resistir e se articular em defesa de seu território, com o apoio de diversos setores da sociedade civil, entre eles, os projetos de educação popular supracitados.

Nesse sentido, a justificativa desse trabalho reside na importância da articulação entre teoria e prática por meio de ações e experiências educativas – como as que serão descritas aqui – que podem, assim, contribuir fortemente com a formação de professores de história e de outras áreas do conhecimento afins, bem como com processos de emancipação, de resistência popular e, portanto, com as demandas sociais do tempo presente.

## ■ MÉTODO

A metodologia adotada para a elaboração do presente capítulo tem como base o cruzamento entre a pesquisa bibliográfica-documental e a experiência empírica no âmbito dos projetos de educação popular realizados junto às crianças, adolescentes e jovens da Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim. Para apresentar os referidos projetos e a história da comunidade, recorreremos a relatórios, artigos e trabalhos acadêmicos elaborados pela equipe, além de ter como fundamento e base teórica as formulações do historiador Edward Palmer Thompson, expoente da chamada História Vista de Baixo. Nesse sentido, tecemos considerações sobre a centralidade da luta de classes nos processos de disputas de memória e a importância do ensino de história, pautado nos princípios da educação popular, para os processos de emancipação e de luta por direitos sociais.

Por meio da investigação e considerando a presença da classe trabalhadora do Porto do Capim em seu processo histórico repleto de complexidades e contradições, de rupturas e continuidades, de memórias compartilhadas e identidades coletivas, acreditamos que vem sendo possível perceber que os moradores do Porto do Capim – trabalhadores e trabalhadoras, mulheres e homens, crianças e idosos – estão presentes em uma infinidade de espaços concretos e simbólicos que, ao mesmo tempo, refletem e são reflexos de suas formações de classe e que, portanto, demandam da investigação e da experiência prática uma constante articulação entre passado, presente e futuro.



## ■ RESULTADOS E DISCUSSÃO: DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

### Porto do Capim: classe trabalhadora, história e resistência

No território em disputa, onde, há mais de 80 anos, localiza-se a Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto da Capim, já houve a tentativa de construção do Porto Internacional do Varadouro<sup>1</sup> que aconteceu entre os anos de 1920 e 1924 e, mesmo com uma duração de apenas quatro anos<sup>2</sup>, se tornou um marco para esta espacialidade na medida em que arregimentou diversos grupos de trabalhadores e intensificou as relações de trabalho já existentes na área; não à toa a comunidade supracitada, que surge após a desativação do porto comercial, é formada por moradores que possuíam relação direta e indireta com o rio, o mangue e os portos da área. Nesse sentido, cumpre salientar que

[...] as **zonas portuárias**, para além de suas atividades propriamente comerciais, eram lugares de **moradia e vivência** das pessoas mais modestas do lugar: **trabalhadores braçais, trabalhadoras domésticas, libertos, enfim, a população menos aquinhoadá dessas cidades**. (PESSOA, 2020, n.p., grifos nossos).

Em razão dessas experiências cotidianas, da dinâmica de vida e das necessidades socioeconômicas dos trabalhadores, nota-se a coexistência de “vários portos” que sempre foi um dos principais traços do presente recorte espacial e que, até hoje, é uma das características marcantes na vida comunitária. Assim, para além da ligação direta com o cais de longo curso e com o de cabotagem<sup>3</sup>, esses trabalhadores também estavam vinculados ao cais estuarino, caracterizado pela existência de trapiches que entrelaçavam e entrelaçam pessoas, saberes e costumes ao longo do Baixo Curso do Rio Paraíba (GONÇALVES, 2015).

Nesse sentido, apesar de suas presenças serem historicamente constantes no cotidiano dessa e de outras paisagens culturais<sup>4</sup>, esses e essas trabalhadoras – do passado e

- 
- 1 No contexto da luta pelo poder político restrita aos grupos oligárquicos, a construção do Porto foi uma das expressões da política de clientela que marca a história da Paraíba. Assim, apesar das denúncias, ainda em 1921, sobre a inviabilidade geográfica e técnica da construção de um porto na área, as obras continuaram em nome dos interesses particulares, políticos e econômicos de então. (JOFFILY, 1983). O autor afirma ainda que, segundo cálculos apontados por Trigueiro (1982), foram gastos 38 mil contos para a execução das obras, o equivalente à 7 ou 8 milhões de dólares na época. Nos dias atuais, esse valor é o equivalente à uma média de 100 milhões de dólares.
  - 2 Em agosto de 1920, o projeto e o orçamento para a construção do Porto na capital são aprovados. No mesmo mês, o contrato com a C. H. Walker & C.º Ltd., empreiteira inglesa responsável pela construção do Porto Internacional, é assinado. Em 1924, a inviabilidade da construção do porto é consumada e as obras são suspensas (JOFFILY, 1983).
  - 3 “**Porto de navegação de longo curso** é o que recebe navios que transportam, por via marítima, pessoas ou bens entre portos de diferentes nações. **Porto de navegação de cabotagem** é aquele que recebe embarcações de menor calado que navegam em um mesmo país, entre portos fluviais (utilizando vias navegáveis interiores) ou portos marítimos (sem perder a visibilidade da costa). No caso do porto da Parahyba, os maiores fluxos de cabotagem eram com o porto do Recife” (GONÇALVES et al, 2015, p. 5, grifos da autora).
  - 4 Segundo o Dicionário do Patrimônio Cultural do Iphan, a paisagem cultural pode ser entendida como um “conjunto espacial composto de elementos materiais construídos associados a determinadas morfologias e dinâmicas naturais, formas estas que se vinculam a conteúdos e significados dados socialmente” (SCIFONI, 2016, n.p.).





do presente – raramente aparecem nos registros oficiais e nas descrições historiográficas. Esse esquecimento acontece, em grande medida, por conta dos interesses, do olhar e do lugar social de quem escreve e de quem registra. A própria construção do que deveria ter sido o Porto Internacional do Varadouro, por exemplo, foi uma das expressões – mesmo que, inicialmente, muito mais no âmbito do discurso – de um ideário modernizante, onde as práticas culturais e as experiências cotidianas das classes subalternas eram “indesejáveis para a convivência com a urbe moderna” (CHAGAS, 2015, p. 141).

Por conta da inviabilidade técnica da construção de um porto de grande porte na área, como mencionado, as obras foram suspensas e suas atividades foram sendo desativadas. Em 1935, o porto comercial foi transferido para o município de Cabedelo, localização na região metropolitana de João Pessoa, a área foi abandonada pelo poder público e paulatinamente os moradores foram formando o que hoje conhecemos como a Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim. Acontece que na década de 1980, a referida comunidade passa a ser alvo de projetos e políticas públicas que preveem a sua remoção. Esse processo se intensifica ao longo das últimas duas décadas e, como apresentado por Almeida (2016, p. 41) “a comunidade convive com a desinformação sistemática por parte dos poderes públicos responsáveis, pressionada diariamente com a iminência da remoção de suas casas”. Apesar de todas as dificuldades, a comunidade vem, por meio de suas principais organizações, conseguindo se articular e, de forma geral, permanecer no território ocupado por seus moradores há mais de 80 anos.

Acreditamos, portanto, que as resistências cotidianas e as formações de classe acontecem, em grande medida, porque conscientes (ou inconscientes) de sua relação com o passado, esses trabalhadores buscam, nas suas memórias coletivas e na formação de sua cultura histórica, respostas para as demandas concretas do tempo presente por meio do engendramento de explicações em que o tempo constitui caráter central. Nesse sentido, o processo denominado de consciência histórica (no qual, por meio das necessidades do presente, os seres humanos buscam em seu passado e em sua memória coletiva possibilidades de consolidar identidades que possam gerar ações futuras) gera, por sua vez, narrativas que solidificam a articulação entre o passado, o presente e o futuro, construindo, é claro, uma memória histórica que diverge da memória oficial e que surge, portanto, subvertendo a própria ordem que relega essas pessoas a um lugar de esquecimento e de falta de direitos.

Nesse sentido, ações e processos que encontrem no ensino de história local sua possibilidade de intervenção social e que se comprometam com uma base educativa dialógica e popular, com a troca de saberes e com a emancipação humana, de forma local e global, são fundamentais para a conscientização acerca das múltiplas realidades, para a valorização das identidades que se manifestam concreta e simbolicamente, bem como para





a construção de uma sociedade mais justa que só pode ser entendida e transformada por meio da luta de classes.

### **Subindo a Ladeira e Rolezinho do Porto do Capim: educação popular, ensino de história local e protagonismo comunitário**

O Subindo a Ladeira, como apresentado por Teles e Neves (2018) é um projeto desenvolvido, desde 2010, na Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim (incluindo a Rua do Porto do Capim, a Frei Vital, a Praça XV e a Vila Nassau), sendo composto por alunos e graduados dos cursos de História, Teatro e Música, e prezando pela troca de saberes que a interdisciplinaridade proporciona. Assim,

As ações de ensino de história local e educação patrimonial são voltadas para crianças de 7 à 14 anos, e tem como ponto principal o reconhecimento destas enquanto agentes históricos ativos, que estão em constante diálogo com o meio em [que] vivem e que, portanto, estabelecem uma relação de troca contínua no âmbito cultural do patrimônio material e imaterial de sua comunidade (TELES; NEVES, 2018, p. 3410).

Já o Rolezinho do Porto do Capim: Cultura e Protagonismo Juvenil surge, em 2017, a partir das necessidades dos primeiros alunos e alunas do projeto Subindo a Ladeira que, como apresentado por Oliveira e Almeida (2020, p. 2), “apesar de terem atingido a idade limite para participar das oficinas oferecidas, continuavam frequentando as atividades do projeto”. Nesse sentido, “as ações exercidas [pelo Subindo a Ladeira] já não os englobava de forma satisfatória, visto que suas demandas se situavam em âmbitos distintos dos das crianças” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2020, p. 2).

Desse modo, as ações do Rolezinho do Porto do Capim buscam, em diálogo direto com os princípios da educação popular, com as propostas metodológicas do audiovisual e com as demandas trazidas pelos próprios jovens, construir meios e espaços de diálogo para o desenvolvimento do senso crítico e da compreensão cidadã desses jovens – e, por extensão, da sua comunidade – acerca da realidade na qual eles estão inseridos, seja em relação ao seu território ou aos debates cotidianos e questões que marcam as suas próprias existências, como o racismo, o machismo e a LGBTQIA+fobia.

Nesse sentido, apesar de possuírem características (principalmente metodológicas) próprias, os dois projetos são concebidos de forma conjunta e estão estruturados em uma perspectiva de reconhecimento de direitos, de valorização da História Vista de Baixo e da Educação Popular, de criação colaborativa e de luta pela transformação social em defesa da justiça e da igualdade.







## Disputas de memórias, História Vista de Baixo e lutas de classes

Edward Palmer Thompson, historiador marxista inglês, nasceu em fevereiro de 1924. Atuou na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial, contra o governo fascista liderado por Benito Mussolini. No início da década de 1940, durante os seus estudos no Colégio Corpus Christi, em Cambridge, tornou-se militante do Partido Comunista Britânico onde permaneceu até 1956 quando – após as denúncias de Nikita Khrushchov sobre as práticas stalinistas e após a invasão da União Soviética na Hungria em novembro do mesmo ano – se desvincula do Partido (LÁZARO, 2014).

No final da década de 1950, Thompson ajudou a fundar a Nova Esquerda Britânica, que se caracterizava como uma “terceira via” alternativa ao comunismo e a socialdemocracia. Nesse sentido, como mencionado por Dworkin (2014, p. 96), são esses “militantes da Nova Esquerda [que] tentaram criar uma política socialista democrática enraizada na tradição inglesa, mas sem ficar emperrada pelas ortodoxias do passado, reconhecendo as mudanças econômicas e culturais do pós-guerra”.

No tratamento destas problemáticas, os historiadores do “Grupo” acabaram por desenvolver uma abordagem comum: uma análise da história centrada na luta de classes, abordada a partir de baixo (*history from below* ou, em termos mais precisos, *history from bottom up*). Tratava-se de produzir um modo de pensar, pesquisar, analisar e escrever a história que, partindo da experiência das classes subalternas, analisasse as relações dessas com as elites ou classes dominantes (MACEDO, 2017, p. 33, grifos do autor).

Desse modo, como apresentado por Araújo (2020, p. 12), é por meio da História Vista de Baixo que “[...] o conhecimento histórico passa a privilegiar, na análise e na escrita, a centralidade das pessoas comuns, os ditos excluídos históricos, como as mulheres, os operários, os camponeses, as populações periféricas urbanas de nossos tempos, dentre outros grupos sociais”. Assim, Thompson desenvolve um dos principais aspectos que contribuíram para o que viria a ser o seu legado teórico: o papel central da ação humana e, mais especificamente, da classe trabalhadora na História.

Em conjunto com outros historiadores, como Eric Hobsbawm e Christopher Hill, Thompson foi primordial para as revisões e ponderações a respeito do Materialismo Histórico, particularmente, como apresentado por Barros (2010), para flexibilizar o já desgastado esquema de uma sociedade que ainda era vista, por muitos marxistas, a partir de uma cisão entre infra-estrutura e superestrutura<sup>5</sup>. Assim, por meio da compreensão da subjetividade e

---

5 O fim da dicotomia entre estrutura e infra-estrutura já havia sido produzido por Gramsci, nos Cadernos do Cárcere. No entanto, é importante observar que o filósofo italiano faz apontamentos acerca do problema de se pensar a sociedade a partir desta dicotomia, mas que ele não esboça um corpo mais consistente acerca da questão.





da historicidade, Thompson rompe com a coisificação e quantificação dos sujeitos subalternizados que, como nos mostra Gonçalves (2016), geralmente são excluídos das narrativas e nas poucas vezes em que aparecem são comumente limitados a números e a sua relação com o seu espaço produtivo<sup>6</sup>.

Portanto, subscrevemos Thompson quando, em suas obras, a classe é entendida como processo, como relação social, sendo, portanto, um conceito dinâmico. Nesse sentido, Wood (2003) nos mostra que, para Thompson, as respostas concretas das experiências de classes são díspares no tempo e no espaço justamente porque são influenciadas por diversas materialidades singulares. Por isso mesmo, a classe é visível apenas no processo, é ela que forma a experiência humana nas manifestações concretas da realidade.

Assim, da mesma forma, o caminho para a compreensão do conceito de classe não é único porque ele também é relacional, porque o processo não é mecânico, porque a classe não surge do nada nem pode ser um conceito fechado ou vazio em si mesmo. Não enxergar os processos e as particularidades, portanto, é correr o risco de cometer os erros de muitos historiadores e teóricos que nunca acham que a experiência concreta foi ou é “completa” por esta não corresponder integralmente à abstração formulada teoricamente.

Nesse sentido – por meio de suas relações cotidianas, de suas experiências compartilhadas e da transformação de um espaço em um território – os variados grupos de trabalhadores formam, sincronicamente, as bases concretas da Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim que, desde a segunda metade da década de 1980, resiste às tentativas constantes de remoção engendradas pelo poder público.

Nesta direção, acredita-se que, por meio das reflexões desenvolvidas no âmbito dos projetos em contato com a comunidade, é possível realizar a prospecção de novas fontes escritas, cruzando-as com os relatos orais dos moradores, bem como erigir indagações às fontes já consultada. A partir de uma perspectiva thompsoniana, podemos assim “ler as entrelinhas” e encontrar os indícios da classe trabalhadora que está presente em múltiplos espaços e que forma a Comunidade do Porto do Capim. A visão dessa historicidade possibilita o rompimento com a coisificação dos sujeitos subalternizados, a apreensão das complexidades e imbricações presentes na realidade e a compreensão do papel central da ação humana na História, como bem aponta Thompson em suas obras.

Assim, por meio da compreensão da subjetividade e da historicidade, Thompson rompe com a coisificação e quantificação dos sujeitos. Outro elemento do legado de Thompson

---

6 Não estamos aqui ignorando ou minimizando a dificuldade de se investigar a classe trabalhadora em um mundo onde os documentos históricos costumam relegá-la ao esquecimento. Muito pelo contrário, nosso objetivo é justamente valorizar as experiências que, com muito afincamento, engajamento e dedicação, vêm conseguindo descortinar os horizontes da invisibilidade, bem como alertar sobre a importância do olhar atento para se perceber os trabalhadores e as trabalhadoras não como números, mas como seres sociais que possuem nomes, identidades e histórias de vida plurais.





que influenciará diretamente a nossa pesquisa é sua contribuição para a interpretação da cultura, não apenas como reflexo da infra-estrutura econômica e social. Em Thompson, a cultura é parte integrante do próprio “modo de produção”. Contrário ao que ele denominou como “determinismo vulgar”, Thompson defende a existência de uma “interação e uma retro-alimentação contínua entre a Cultura e as estruturas econômico-sociais de uma Sociedade” (BARROS, 2010, p. 9).

Isto posto, é justamente por entender a classe como um processo e como relação social que Thompson defende que este é um conceito dinâmico sem aplicabilidade universal. Em sua crítica a Althusser, o autor afirma:

Nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores mas os vetores. (THOMPSON, 1981, p. 57).

Para Thompson, as respostas concretas das experiências de classes são díspares no tempo e no espaço justamente porque são influenciadas por diversas materialidades singulares (WOOD, 2003). Por isso mesmo, a classe é visível apenas no *processo*, é ela que forma a experiência humana nas manifestações concretas da realidade. Assim, da mesma forma, o caminho para a compreensão do conceito de classe não é único porque ele também é relacional, uma vez que o processo não é mecânico, pois a classe não surge do nada nem pode ser um conceito fechado ou vazio em si mesmo.

Justamente por isso, o conceito de experiência, tão bem trabalhado por Thompson em seus escritos, é basilar para as presentes reflexões:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e em sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através de estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Nesse sentido, os processos educativos de ensino de história local são fundamentais na busca da compreensão acerca da Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim e de como ela consegue se articular, por tantos anos, em defesa de seu território. Para tanto, por meio das proposições de Thompson, vem sendo possível compreender classe e formação de classe para além das relações com o espaço produtivo e das resistências mais





“nítidas” (greves, mobilizações, etc). Analisando a vida cotidiana da comunidade e o discurso contra-hegemônico formulado pela própria comunidade em seu processo de resistência, percebemos, por exemplo, uma forte presença e evocação de memórias e tradições que remontam ao próprio surgimento da mesma e, portanto, a processos de formação de classe que estruturam o cotidiano da referida comunidade.

As organizações comunitárias encontram na evocação das memórias coletivas, da identidade ribeirinha e das histórias locais, estratégias para lutar em defesa da permanência das famílias e do território ocupado por elas há mais de oitenta anos. Isto posto, acredita-se aqui que grande parte dessa capacidade de organização é fruto de um processo mais amplo de formação de classe que antecede à própria estruturação de reconhecimento da comunidade enquanto tal. Por isso mesmo, em outras palavras, trabalhos recentes da equipe vem buscando compreender quais eram as *situações de classe* que, de alguma forma, contribuíram para a *formação de classe* da Comunidade do Porto do Capim.

Como já mencionado anteriormente, apesar da sua presença constante e histórica no cotidiano deste território, a comunidade por vezes é silenciada e excluída dos processos de decisão acerca de sua própria realidade. Isto ocorre por parte da Prefeitura Municipal de João Pessoa, mas também de historiadores que valorizam o chamado “patrimônio de pedra e cal” em detrimento da imaterialidade e das manifestações culturais que também estão inscritos na seara do patrimônio.

Esse aspecto se relaciona com as considerações de Thompson (1981) quando o autor destaca a centralidade da subjetividade do historiador na produção do conhecimento. “Os modos de escrever a história são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas da investigação históricas são tão díspares e, acima de tudo, as conclusões são tão controversas [...]” (THOMPSON, 1981, p. 48) que a dinâmica dessa área do conhecimento se encontra justamente no próprio movimento, um movimento que é, ao mesmo tempo, dos métodos e fundamentos teóricos adotados, das proposições políticas e perspectivas sociais, dos eventos históricos e das questões levantadas pelos historiadores.

Muito provavelmente, sem o contato com as organizações comunitárias e com a luta pelo direito ao território da Comunidade do Porto do Capim, o desenvolvimento dessas reflexões e a escrita do presente capítulo seriam totalmente diferentes. Recorrendo às palavras do próprio Thompson:

[...] as preocupações de cada geração, sexo ou classe devem inevitavelmente ter um conteúdo normativo, que encontrará expressão nas perguntas feitas às evidências. Mas isto não põe em questão, de modo algum, a determinação objetiva da evidência. É simplesmente uma afirmação quanto à complexidade, não apenas da história, mas de nós mesmos (que somos simultaneamente seres racionais e valorativos) – uma complexidade que influencia todas as formas de autoconhecimento social e que existe, em todas as disciplinas, salvaguardas metodológicas. (THOMPSON, 1981, p. 51-52).





A subjetividade que se encontra justamente na formulação de nossas questões não é restrita aos historiadores. Nesse sentido, um ponto importante é a elaboração de narrativas por parte de outros profissionais que se apropriam, de forma superficial, de uma certa “logística historiográfica” sem, no entanto, possuir ou entender qualquer tipo de caminho metodológico que, como apontado por Thompson, é basilar para a produção do conhecimento historiográfico.

Percebemos essa apropriação indevida, de forma muito intensa, por parte da Prefeitura Municipal de João Pessoa, ao longo do seu embate com a Comunidade do Porto do Capim. Isso ocorre, em grande medida, em decorrência do interesse da Prefeitura em remover a comunidade do seu território para que ele possa ter mais “utilidade” dentro da dinâmica do capitalismo contemporâneo e de sua aliança entre as esferas do público e do privado.

A Prefeitura busca deslegitimar a história da comunidade e o faz sem qualquer rigor metodológico, utilizando-se de depoimentos orais e de histórias de vida de forma isolada para tentar “provar” que a comunidade não é tão “antiga assim” e que, por isso, não merece ser salvaguardada. Esse fato por si só expressa uma visão totalmente equivocada sobre aquilo que é “histórico” e o que não é; discussão esta, há muito, ultrapassada dentro da produção do conhecimento historiográfico, mas que infelizmente ainda é presente no senso comum e paralelamente nessas narrativas construídas por profissionais que, por mais que sejam qualificados para a sua área, não o são para o trabalho do historiador tendo em vista que não possuem formação para tal.

Neste sentido, destacamos a importância de se pensar criticamente nas relações de poder que estão no cerne das práticas de evocação de algumas memórias e de esquecimento de outras, de investigar qual o patrimônio que realmente é considerado nos processos de preservação empreendidos pelo Estado, bem como para quem ele é pensado. A quem serve a pacificação resultante da preservação patrimonial que tem como foco principal a esfera material da História?

Como apontado por Teles (2020), pautado em um discurso de neutralidade e contrariando os marcos legais resultantes de muita discussão em torno da valorização das diversas esferas do patrimônio, o Estado, no âmbito das discussões acerca do Porto do Capim, reproduz, majoritariamente, um discurso elitista e excludente que, em grande medida, é fruto de uma visão única da História. Essa visão acaba por ignorar os mais diversos debates em torno do “fazer” historiográfico, como a História Vista de Baixo que, como mencionado, ampliou o leque de possibilidades e de aprofundamento no que diz respeito à inserção de “novos sujeitos” nas descrições historiográficas. Isto gera o silenciamento das disputas de memórias, o distanciamento e o não-pertencimento da maior parte da população local que





não tem acesso e que não se vê representada pelo patrimônio que é preservado, ou quando o faz, é de forma pacífica, acrítica e distante.

Nesse sentido, é o conceito de luta de classes que nos permite romper com a idealização e pacificação do patrimônio, que nos permite perceber as disputas de memórias e integrá-las de forma crítica e consciente. Para que isto ocorra, os processos educativos populares, no âmbito do ensino de história local, são fundamentais, pois é também através deles que continuamente podemos ir construindo uma conscientização acerca da nossa própria realidade, ao passo que contribuimos com processos de luta e de resistência, onde grupos sociais historicamente excluídos e silenciados podem, enfim, encontrar espaço para fazer ecoar as suas vozes, os seus direitos e as suas demandas.

## ■ CONCLUSÃO

Muito mais do que chegar a conclusões estáticas e determinadas, o presente capítulo buscou sistematizar discussões, debates e trocas realizadas nos âmbitos dos projetos de educação popular aqui mencionados. Esses debates são, portanto, fundamentais para a nossa experiência prática e vêm passando por um constante processo de maturação necessário para a produção do conhecimento e para a articulação entre teoria e prática.

Nesse sentido, acreditamos que descortinar a História da Comunidade Tradicional e Ribeirinha do Porto do Capim torna-se fundamental para a compreensão dos processos de lutas contemporâneas, de reafirmações coletivas que eclodem das práticas de resistências cotidianas e que são transgressoras à ordem vigente que segrega e que exclui determinados setores da sociedade para a manutenção do próprio sistema capitalista que precisa da desigualdade e da exploração para existir.

Desse modo, conhecer e difundir a história do Porto do Capim através do ensino e da inserção dos seus moradores na escrita historiográfica é contribuir, portanto, para que seja possível enxergar as manifestações empíricas da luta de classes travadas dentro da história vivida e dentro da escrita dessa história. Entre as diversas possibilidades de intervenção para que isto ocorra, acreditamos ser o ensino de história, através da arte e da linguagem audiovisual, um campo fértil para debates e construções coletivas que busquem a emancipação humana e a defesa de direitos sociais.






## ■ REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Hermes Augusto de. **A direção da segregação – A produção da cidade no Brasil**. 2016. 45 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
2. ARAÚJO, Camila Sousa de Sena. **Experiências no Porto do Capim: um olhar a partir de E. P. Thompson (2016-2019)**. 2020. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
3. BARROS, José D’Assunção. Os conceitos de ‘modo de produção’ e determinismo – revisitando as diversas discussões no âmbito do materialismo histórico. **Revista CLIO**. Dossiê: Memória, Narrativa, Política. v. 28, n. 1, p. 01-27, jan./jun. 2010.
4. CHAGAS, Waldeci Ferreira. Cotidiano de trabalhadores urbano na Parahyba moderna. In: OLIVEIRA, Tiago Bernardon de (Org.). **Trabalho e trabalhadores no Nordeste: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba**. Campina Grande: Eduepb, 2015, p.141-158.
5. DWORKIN, Dennis. E. P. Thompson: historiador militante, militante historiador. História e Perspectivas. Tradução de Aparecida Darc de Souza e Rinaldo José Varussa. **História Social: E. P. Thompson**, Uberlândia, p. 91-113, jan./jun. 2014.
6. GONÇALVES, Regina Célia. et al. **Relatório Técnico Multidisciplinar - Comunidade Porto do Capim**. João Pessoa: PROEXT/UFPB, 2015.
7. GONÇALVES, Regina Célia. Como e onde viviam os trabalhadores da Cidade da Parahyba (séculos XVI-XIX)? In: MOURA FILHA, Maria Berthilde; CAVALCANTI FILHO, Ivan; COTRIM, Márcio. (Org.). **Entre o Rio e o Mar: arquitetura residencial na cidade de João Pessoa**. 1ed., João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2016, v. 1, p. 64-89.
8. GONÇALVES, Regina Célia. A comunidade do Porto do Capim e a sua luta: Uma história de abandono e resistência no centro da capital paraibana. In: **Brasil de Fato: Uma visão popular do Brasil e do mundo**. João Pessoa (PB), 2 abr. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/02/a-comunidade-do-porto-do-capim-e-a-sua-luta/>. Acesso em: 16 ago. 2020.
9. JOFFILY, José. **Porto político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
10. LÁZARO, Josep Fontana. La formación de E. P. Thompson. **História e Perspectivas**. História Social: E. P. Thompson, Uberlândia, jan./jun. 2014, p. 17-32.
11. MACEDO, Francisco Barbosa. **O (re)fazer-se da historiografia: a obra de E. P. Thompson na produção discente do Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp (1982-2002)**. Tese de Doutorado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
12. OLIVEIRA, Yris Campos; ALMEIDA, Hermes Augusto de. O audiovisual de rolê: educação e memória no Porto do Capim. In: Anais da V Semana de História da UFPB - “Tempos Sombrios: Qual o Lugar do Ensino de História?”. **Anais...** João Pessoa(PB) UFPB, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vsdhufpb/242508-O-AUDIOVISUAL-DE-ROLE--EDUCACAO-E-MEMORIA-NO-PORTO-DO-CAPIM>. Acesso em: 15 jan. 2021.



- 
13. PESSOA, Ângelo. 'Do Porto Político à Política no Porto ou uma fábula sobre tecnocracia e roedores'. In: **WSCOM** - Inovação e Credibilidade. [S. l.], 30 maio 2020. Disponível em: <https://wsc.com.br/do-porto-politico-a-politica-no-porto-ou-uma-fabula/>. Acesso em: 16 ago. 2020.
  14. SCIFONI, Simone. Paisagem cultural. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). ISBN 978-85-7334-299-4.
  15. TELES, Letícia Helen Silva; NEVES, Poliana Ramos Rodrigues das. Educação para a cidadania: Ensino de História Local e Educação Patrimonial através da Arte na comunidade tradicional e ribeirinha do Porto do Capim (João Pessoa/PB). In.: Anais do Congresso de Extensão Universitária (2018: Natal/RN). **Anais...** [recurso eletrônico] / Maria de Fátima de Melo Ximenes (Organizadora); José Correia Torres Neto (Editor). 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2018, p. 3409-3421.
  16. TELES, Letícia Helen Silva. **Nas veredas da historiografia**: narrativas sobre o Porto do Capim (João Pessoa/PB). Orientadora: Regina Célia Gonçalves. 2019. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
  17. THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria** - ou um planetário de erros. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
  18. THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: revisão técnica Antonio Negro. Cristina Meneguello. Paulo Fontes. - São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
  19. WOOD, Ellen Meiksins. Classe como processo e como relação. In: WOOD, Ellen Meiksins, **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 73-98.



## Ensino de História: proposta para o professor de uso escolar do Filme “1917”

| **Márcia Elisa Teté Ramos**  
UEM

| **Jean Vieira Ramos**  
UEM

# RESUMO

Tem como **objetivo** uma proposta para o ensino e aprendizagem fundamentada na metodologia da ciência histórica, qual seja, de emprego do filme “1917”. Entende a possibilidade de construção do conhecimento histórico em sala de aula, desde que se empregue os mesmos procedimentos, adaptados didaticamente, da escrita especializada da história. Para isso, opta pelo filme “1917” para reflexão sobre a Primeira Guerra Mundial, bem como apresenta uma sequência didática que reproduz o **método** para análise de fontes históricas. Como a atividade já foi implementada, sabe-se dos **resultados** são promissores, pelo fato de o(a) estudante de o Ensino Médio terem expressado aproveitamento satisfatório na avaliação, provavelmente porque a linguagem fílmica é próxima ao seu universo cultural. Tem como **conclusão** que o pensar historicamente engloba apreender a metodologia da história, mais precisamente a interpretação de fontes históricas, que no caso, envolve relatos de guerra trabalhados no filme “1917”.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Formação Docente, Primeira Guerra Mundial, Linguagem Fílmica, Uso Escolar da Fonte Histórica.



## ■ INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos uma pesquisa articulada com o ensino, partindo do pressuposto da interdependência destas dimensões. Entendemos que a aprendizagem histórica, ou seja, a construção do conhecimento histórico escolar, deve se utilizar, guardadas as proporções, da mesma metodologia da ciência histórica. Por isso mesmo, pretendemos apresentar uma proposta de prática docente no que diz respeito à utilização da linguagem e/ou fonte histórica fílmica.

O Cinema como fonte histórica tem sido objeto de pesquisa em diversas áreas e os especialistas discutem a relação entre a imagem animada, a realidade e como os efeitos das imagens permanecem na memória. Esse diálogo da relação entre o Cinema e a História na academia é discutido há mais de 70 anos e entre os cineastas desde a década de 1910 com D. W. Griffith e o seu filme *O Nascimento de Uma Nação* (VALIM, 2011, p. 41).

Na história, Marco Ferro é considerado um expoente no que diz respeito à discussão sobre o uso dos filmes como documentos históricos desde a década de 60, superando a ideia do filme como reflexo ou retrato da realidade, mas uma fonte histórica, que deve ser interpretada como qualquer outra (FERRO, 1992).

Nas recentes pesquisas sobre História e Cinema, três alternativas são possíveis: se relaciona os estudos de teoria do cinema; a crítica histórico-cinematográfica e a história do cinema. As análises críticas que visam perceber como o filme trata a história direcionam-se para as formas fílmicas de narrar e as temporalidades na reflexão da realidade e as interpretações dessa realidade, as verdades que são criadas através dessa realidade fílmica e as interpretações que nascem separadas da realidade (VALIM, 2011).

Nas palavras de TEIXEIRA e LOPES (2003, p. 10): “o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão de olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo”. Daí que o filme é uma manifestação histórica, social, filosófica, estética, ética, poética, existencial. Por meio do filme, compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as ressignificamos e expressamos.

Segundo os autores, o cinema é também “uma arte da memória, da memória individual, coletiva e histórica. Ele ritualiza em imagens, visuais e sonoras, os eventos e locais que o espectador fiel deve recordar ao debruçar-se sobre o passado, o presente e o futuro de sua vida” e ainda o “cinema cria ficção e realidades históricas e produz memória” (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10).

Como as narrativas fílmicas, na atualidade, parecem encontrar maior público do que a historiografia especializada, torna-se material bastante influenciador do pensamento histórico de uma sociedade. No caso, enciclopédias, livros de consumo destinados ao grande





público, revistas de consumos vendidas em bancas etc., vem cumprindo a tarefa de “ensinar” ao público sobre a história de forma extraescolar. A historiografia especializada só recentemente vem se preocupando em fazer chegar a História ao grande público. Por isso a necessidade de se analisar como os filmes vem tratando de temas históricos (FERREIRA, 2016). Contudo, a escola ainda é o espaço por excelência para promoção da aprendizagem histórica, por isso a proposta do emprego do filme em sala de aula como alternativa para o sujeito aprendente entender como se interpreta uma evidência histórica. O professor de história assume o papel de orientador/mediador entre o aluno e o filme, demonstrando como esse é também um produto histórico, cujas “verdades” devem ser relativizadas já que são construções, representações, posições que expressam o contexto histórico de seu criador: “Todo filme é uma representação encenada da realidade social e todo filme é produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções de seus realizadores” (NAPOLITANO, 2009, p. 12).

Cimentados nestas considerações, que nos permite empregar a metodologia da história para desenvolver um letramento histórico, uma “lógica” específica do conhecimento histórico, nossa proposta abre-se a três componentes: 1) o filme “1917” como *evidência histórica*; 2) o cotidiano, os homens e mulheres comuns como *perspectiva histórica* e 3) *contextualização* da Primeira Guerra Mundial, reportando à *empatia histórica*, o que exibimos neste texto.

## ■ MÉTODO

Para exemplificar a mobilização dos componentes da metodologia da história, consideramos o filme “1917” como mote para a exploração em sala de aula na Escola Básica. Para dar conta do primeiro movimento, o uso de evidências, propomos a tabela produzida por Francisco César Ferraz (1999) adaptada conforme a natureza da fonte histórica a ser interpretada, já que o autor se volta para o uso de imagens (tabela em anexo). Não apenas a natureza da fonte histórica deve ser levada em conta, mas o ano/série, se Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Neste texto, a atividade diz respeito ao Ensino Médio.

Para a aula-oficina aqui proposta, também seria pertinente retomar os saberes dos estudantes sobre o tema. Segundo Isabel Barca, a partir dos saberes históricos prévios dos alunos, se procura desenvolver nestes: uma compreensão contextualizada do passado; isto, com base em evidências; pretendendo-se uma noção/orientação temporal internalizada correspondente a uma problematização do presente e intenções fundamentadas para o futuro (BARCA, 2004, p. 134). A partir do que pensam, sobre a Primeira Guerra Mundial ou mesmo sobre o filme (levando em conta que raramente todos terão assistido previamente) podemos planejar os caminhos, posicionamentos a serem enfatizados para preencher possíveis lacunas sobre o tema.





Podemos denominar de aula-oficina o método didático-pedagógico selecionado para implementar o uso escolar da evidência ou fonte histórica. A aula-oficina regula-se pelo princípio investigativo, na pesquisa, na busca tanto de informações, como de referências para compor a análise (BARCA, 2004). Na História, a pesquisa sobre a contextualização histórica nos serve ao propósito de procurar entender, analisar, interpretar a fonte histórica. Logicamente, nossos alunos<sup>1</sup> de Ensino Médio não estão se preparando para serem historiadores, mas sim para utilizar os mesmos procedimentos dos historiadores na consideração de uma evidência ou fonte histórica. Por isso, podem usar referências na internet ao invés de uma bibliografia especializada e densa, voltando-se para sites confiáveis a serem indicados pelo professor, como por exemplo a matéria “Basta um dia em 1917” do site Ciência Hoje<sup>2</sup> ou a matéria “1917: saiba o que há de ficção e realidade no filme” da Revista Galileu<sup>3</sup>, sites muito acessados pelos jovens estudantes. Outros sites são interessantes para informações mais factuais, como o Wikipédia<sup>4</sup> ou o Brasil Escola<sup>5</sup>

Para Peter Lee, construir o conhecimento histórico (por ele chamada de literacia histórica) requer um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Também para Isabel Barca, aprendizagem da história implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95). Assim, o uso escolar do documento histórico também é uma metodologia didático-pedagógica importante, porque atrelada à pesquisa histórica: “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117). A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212).

O primeiro passo desta tabela de interpretação seria a *PROCEDÊNCIA: Quem fez? Onde? Quando? Para quem? Onde ficou? Houve alguma forma de exposição pública? Como*

1 Utilizamos o genérico masculino para facilitar a leitura.

2 Disponível em <https://cienciahoje.org.br/artigo/basta-um-dia-em-1917/> Acesso em 04 de jun. de 2021.

3 Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Cinema/noticia/2020/01/1917-saiba-o-que-ha-de-ficcao-e-realidade-no-filme.html?fbclid=IwAR3qGmyQ14f1wrZpn7F1ynfCzUDDvjQAvisi8WoOnYmJRrWQjV0hx9WKS21o> Acesso em 04 de jun. de 2021.

4 Sobre Primeira Guerra Mundial: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira\\_Guerra\\_Mundial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Guerra_Mundial). Acesso em 04 de jun. de 2021.

5 Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/> Acesso em 05 de jun. de 2021.





*foi sua recepção? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É dedicada a alguém?*

No caso do filme, poderíamos destacar o fato de o filme atingir um grande público, especialmente após o Oscar de 2019. O filme foi indicado em 10 categorias no Oscar de 2019, sendo as principais categorias: Melhor filme, Melhor direção e Melhor fotografia. O título original do filme é *1917*, tem a duração de 117 minutos com o seguinte elenco: Andrew Scott (Lieutenant Leslie), Benedict Cumberbatch (Colonel Mackenzie), Colin Firth (General Erinmore), Dean-Charles Chapman (Lance Corporal Blake), George MacKay (Lance Corporal Schofield), Mark Strong (Captain Smith), Richard Madden (Lieutenant Blake), Adam Hungill (Private Atkins), Adrian Scarborough (Major Hepburn), Claire Duburcq (Lauri), Daniel Mays (I) (Sergeant Sanders), Jamie Parker (I) Lieutenant Richards e Nabhaan Rizwan (II) (Sepoy). É uma produção de 2019, sendo considerado o gênero como “Guerra”, produzido pelos seguintes países: Estados Unidos da América, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. Produzido pelo estúdio Universal Pictures, sob direção de Sam Mendes.

O próximo passo seria a *FINALIDADE, entrecruzada com a procedência: Por quem foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou?*

O filme foi inspirado nos relatos ouvidos pelo diretor Sam Mendes de seu avô que serviu na guerra e apresenta os soldados nas trincheiras no norte da França. O cineasta coloca em ação os soldados Schofield e Blake encarregados de entregar uma carta urgente para outro batalhão e cancelar uma missão evitando o massacre dos soldados (mas esta parte é fictícia). Sam Mendes começou no teatro e passou para a direção de cinema ainda na década de 90 do século passado. Fez vários filmes, mas nenhum comparável a “1917”, entre muitos: o romance *American Beauty* (1999); a adaptação de HQ, *Road to Perdition* (2002); o romance *Revolutionary Road* (2008); um filme que entrelaça vários personagens de terror, *Penny Dreadful* (2014); aventura e suspense *Spectre* (2015). Como vemos, Sam Mendes é bem flexível nas suas opções sobre gênero fílmico.

Sobre *TEMÁTICA: Qual o título? É um tema original ou seguiu modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem é/são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual a sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais os atributos da paisagem? Relacionam-se com as pessoas retratadas? Relacionam-se com os objetos retratados? Qual é o tempo retratado (dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/névoa/chuva? Existe indício de tempo histórico retratado? Que práticas sociais o conteúdo iconográfico é capaz de abordar?*





O filme “1917” conta a história de dois soldados britânicos Schofield e Blake, integrantes do regimento de Devonshire<sup>6</sup>, são enviados para uma missão em um campo de batalha para levar uma mensagem disposta em uma carta que possibilita salvar a vida de milhares de soldados presentes na batalha de Passchendaele<sup>7</sup>, na Bélgica.

As circunstâncias do evento se passam em um panorama verídico: a Grande Guerra transcorrida de 1914 a 1918 e teve como fato central o continente europeu, principalmente, o norte da França. A temporalidade retratada reporta a vivência de 24 horas (começando em uma sexta-feira, 6 de abril de 1917 e terminando no sábado, no dia seguinte<sup>8</sup>), pois volta-se para a narrativa de um breve cotidiano no contexto da Primeira Guerra. O jovem inicia sua jornada para entregar uma carta junto com um amigo, mas este no começo do filme morre com uma facada de um piloto alemão (uma das poucas violências retratadas no filme). Em seu caminho, o jovem soldado encontra uma mulher francesa (do lugar) com um bebê que não é dela, da qual de imediato tem um grande afeto. Neste momento, percebemos o sofrimento da mulher, a solidariedade da mulher para com o bebê e do soldado para com a mulher. A guerra também dá espaço para o que existe de melhor nas pessoas, mas também o que há de pior, já que o soldado encontra também o inimigo em uma cidadezinha destruída (Ecoust, na França). Na cidadezinha, o soldado tem *flashes* ou delírios da guerra, do medo, do ódio, da dor e angústia. O soldado enfrenta até mesmo um quase afogamento e finalmente encontra o coronel para quem é destinado a carta contendo informações de guerra e assim, fez parar uma batalha.

A importância didática do filme é mostrar para o estudante que para além das grandes narrativas, existe uma pequena escala da história, chamada de micro história, nos remetendo ao cotidiano, às vivências de pessoas comuns. Mas este estudante também precisa saber do CONTEXTO histórico, facilitando assim o entendimento do cotidiano para o qual o

---

6 “Inicialmente, em época de paz, ele contava apenas com dois batalhões de tempo integral, um reserva e quatro de força territorial. Já durante o conflito, o regimento chegou a ter 25 batalhões. Tanto o primeiro quanto o segundo deles, que estavam em Jersey e no Cairo, respectivamente, desembarcaram na França no início de 1914. Hoje, na comuna francesa de Mametz, é possível encontrar um cemitério de soldados que fizeram parte do Devonshire e a famosa lápide: “Os Devonshires defenderam esta trincheira, os Devonshires ainda o fazem.” Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Cinema/noticia/2020/01/1917-saiba-o-que-ha-de-ficcao-e-realidade-no-filme.html?fbclid=IwAR3qGmyQ14f1wrZpn7F1ynfCzUDDvjQAvsi8WoOnYmJRswQjV0hx9WKS21>: Acesso em 04 de jun. de 2010.

7 Batalha de Paschendale foi uma campanha da Primeira Guerra Mundial que opôs os britânicos, e os seus Aliados (canadenses, sul-africanos e as unidades ANZAC), ao Império Alemão. A batalha teve lugar na Frente Ocidental, entre Junho e Novembro de 1917, e o seu objectivo era controlar as zonas a sul e leste da cidade belga de Ypres, na região da Flandres Ocidental, como parte integrante de uma estratégia decidida pelos Aliados num conferência em Novembro de 1916 e Maio de 1917.[3] Paschendale fica situada na última colina a leste de Ypres, a 8 km de um entroncamento ferroviário em Roulers, uma parte vital do sistema de abastecimentos do Quarto Exército alemão. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceira\\_Batalha\\_de\\_Ypres](https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceira_Batalha_de_Ypres) Acesso em 04 de jun. de 2021.

8 “Apesar de não ter relação alguma com a narrativa, o dia em que a história do filme começa marca a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial. Em fevereiro, o país já havia rompido laços diplomáticos com a Alemanha, que foi autora de ataques submaerinos e interferências no México contra os norte-americanos” Disponível em Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Cinema/noticia/2020/01/1917-saiba-o-que-ha-de-ficcao-e-realidade-no-filme.html?fbclid=IwAR3qGmyQ14f1wrZpn7F1ynfCzUDDvjQAvsi8WoOnYmJRswQjV0hx9WKS21> Acesso em 04 de jun. de 2021.





filme se volta. Entre as causas da guerra incluem-se as políticas imperialistas estrangeiras das grandes potências da Europa, como o Império Alemão, o Império Austro-Húngaro, o Império Otomano, o Império Russo, o Império Britânico, a Terceira República Francesa e a Itália. É considerado como estopim da Primeira Guerra Mundial o assassinado do arquiduque Francisco Ferdinand, o herdeiro da dinastia dos Habsburgos, na cidade de Sarajevo na Bósnia no dia 28 de junho de 1914, provocando a reação do Império Austro-Húngaro e a política de alianças e a entrada de outros países no conflito, acabou gerando uma sucessão de acontecimentos. O conflito envolveu as grandes potências de todo o mundo, organizadas em duas alianças opostas: os aliados (com base na Tríplice Entente entre Reino Unido, França e Rússia) e os Impérios Centrais, a Alemanha e a Áustria-Hungria. Originalmente a Tríplice Aliança era formada pela Alemanha, Áustria-Hungria e a Itália; mas como a Áustria-Hungria tinha tomado a ofensiva, violando o acordo, a Itália não entrou na guerra pela Tríplice Aliança. Estas alianças reorganizaram-se (a Itália lutou pelos Aliados) e expandiram-se com mais nações que entraram na guerra (MACMILLAN, 2014).

Outro tipo de contextualização é importante: o contexto do cotidiano, das vivências, das experiências. Por exemplo, a realidade vivida nas trincheiras, assunto sobre o qual pouco sabemos.

Os ratos são elementos quase onipresentes nas cenas de plano-sequência de 1917. Não é para menos. Os soldados da Primeira Guerra Mundial tiveram que conviver com milhões desses animais, que eram atraídos pelos cadáveres enterrados nas trincheiras. Com o tempo, os soldados foram desenvolvendo métodos para lidar com a infestação. Atirar estava fora de cogitação, já que era considerado um desperdício de munição. O uso de baionetas era bastante comum. Uma das formas mais eficazes era a caça de ratos por gatos ou, principalmente, *terriers*, que eram maiores, mais rápidos e mais fortes do que os felinos. Assim como os roedores, cachorros também aparecem em cenas em 1917<sup>9</sup>

Agora, a *ESTRUTURA TÉCNICO-FORMAL: Qual é o suporte (tela, parede, rocha, cartão, papel, chapa fotográfica, pôster, etc.)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizaram-se técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou procedência do autor?*

9 Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Cinema/noticia/2020/01/1917-saiba-o-que-ha-de-ficcao-e-realidade-no-filme.html?fbclid=IwAR3qGmyQ14f1wrZpn7F1ynfCzUDDvjQAvsi8WoOnYmJRswQjV0hx9WKS21o> Acesso em 04 de jun. de 2021.







“1917” ressalta o ritmo acelerado, remetendo à vivência imediata do sujeito. Pelo modo de produzir o filme, é possível ver o desígnio de trazer ao público um relato de soldado, realizando assim uma leitura de uma dada realidade. Podemos perceber o relato transposto ao filme comprovando que esta guerra foi respaldada em trincheiras (BATISTA, 2015), a juventude dos soldados, os desafios das estratégias adversárias etc. Enquanto ferramenta fílmica, utiliza-se do efeito de realidade chamada experiência imersiva, cujo objetivo é fazer com que o participante da ação se sinta parte do que está sendo apresentado e use os seus sentidos para explorá-la. Neste sentido, o filme dá a impressão de um jogo eletrônico ou jogo de realidade aumentada. Com isso, aproxima-se, provavelmente, dos códigos culturais do jovem estudante. E mais: se cria uma empatia histórica como forma de se colocar no lugar do Outro. Peter Lee diz podermos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, não configurando apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20).

Quanto ao *SIMBOLISMO*: *Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? Havia condições para os coetâneos à imagem identificarem os simbolismos? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações da imagem? Como se articulam os simbolismos com o tema?*

Como já mencionado, em seus 117 minutos de duração há um único plano-sequência – é como se o longa fosse uma cena gigantesca, sem cortes - na verdade, existe apenas um corte na cena (FELIX, 2020). O relato de um soldado (o avô do diretor) cimenta a narrativa do filme “1917”, no sentido de configurar-se em um “indício” para a narrativa histórica, construindo assim, uma micro história, com personagens comuns, mas sujeitos da história. A micro história, na verdade, é uma micro análise, ao selecionar um ponto específico da realidade a partir do qual se tem acesso a uma história mais geral (REVEL, 1998).

Partimos de uma proposta que se utiliza de uma evidência, nos balizando pelo paradigma indiciário, da mesma forma que o diretor fez: retomou o relato do avô, para seguir com a pesquisa sobre o tema. Paradigma indiciário, segundo Ginzburg, é o conjunto de princípios e procedimentos centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. Uma fonte, um relato, podem revelar muito mais do que se for tomado apenas como um dado. Outras fontes, outros relatos, permitem o trabalho de construção da narrativa histórica. Argumenta Ginzburg que a realidade, por vezes não é visível, mas existem sinais que nos permitem decifrá-la e alguns dados aparentemente marginais, podem ajudar a construir uma realidade complexa (GINZBURG, 1989).

O relato, ou os relatos sobre a guerra, são fontes orais (testemunhos) ou escritas (cartas, diários etc.) que dimensionam o cotidiano, as vivências, a vida prática (ARTHUR, 2011). No caso de “1917”, o diretor disse em um *podcast* da revista especializada *Variety*, que





a história de 1917 se baseia no relato de seu avô, Alfred Mendes, feito na infância<sup>10</sup>. Então é a memória de infância do diretor, recorrendo à memória de seu avô, escritor de ascendência portuguesa que serviu o exército britânico durante a Primeira Guerra Mundial. O cineasta também pesquisou cartas, livros, diários e testemunhos de outras pessoas que vivenciaram conflito. Mas é bom reconsiderar que os personagens de Blake e Schofield do filme são fictícios, bem como a missão e eles conferida.

Entretanto, nos passam a mensagem crucial do filme: a guerra também é produzida por homens e mulheres comuns, os soldados e não apenas os comandantes, os pequenos atos, as poucas palavras, enfim, todos somos sujeitos da história. O impacto da guerra, ou das guerras, para a humanidade é evidente e se desdobra até hoje, mas as dores, o fardo da história individual, também pode permanecer na memória coletiva e servir à História.

## ■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao mesmo tempo em que tem acesso pelo filme “1917” ao cotidiano da Primeira Guerra, o estudante, tem condições de ultrapassar o tema geralmente posto no livro didático ou no currículo em voga ao problematizar a fonte histórica (ou evidência), construindo conceitos históricos estruturais constitutivos da cognição histórica, isto é, da natureza do conhecimento histórico, entre outros: fontes e evidências, explicação histórica, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001). Sobretudo, tem acesso a um conceito básico, o de empatia, como compreensão histórica de um dado contexto, de lugares e temporalidades diferentes.

Este processo de problematização não é tarefa individual. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48).

Desta forma, demos prioridade na atividade didática-pedagógica com o filme, em fazer com que eles primeiro tivessem acesso à tabela de análise de fontes (em anexo), para depois assistirem o filme – e todos assistiram o filme todo – e pesquisassem sobre o contexto histórico da guerra. Foi realizado um debate sobre o filme, mas recomendamos que escrevessem em grupo de quatro ou cinco alunos, os pontos básicos para a discussão. No debate, foram retomadas as problematizações da tabela. Assim podemos afirmar que a atividade obteve

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2020/01/15/a-historia-que-inspirou-1917-aclamado-filme-indicado-a-dez-estatuetas.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 04 de jun. de 2021.





êxito, pois os estudantes gostaram do filme de discutir sobre o mesmo, construindo o conhecimento de forma fundamentada e argumentada, sem se distanciarem do lúdico e/ou aprazível.

Já mencionamos, mas é bom retomar que o filme é compatível com o universo cultural do estudante, independente da classe social. Acostumado com a internet, televisão, onde se convergem sons, imagens e movimentos, o jovem estudante tem a capacidade de entender melhor uma narrativa rápida, de fazer múltiplas associações. Neste sentido, muitas vezes, é o professor que pode aprender com o aluno, ou seja, a atividade proposta envolve a interação professor/alunos, portanto é conjunta, dialógica, participativa. Para que haja diálogo, as duas partes têm que estar dispostas a falar e escutar. Não é apenas o professor que fala e os alunos escutam, como era a prática das aulas-conferência do ensino tradicional (BARCA, 2004). O pressuposto do diálogo é sair de si mesmo e abrir-se ao outro. No diálogo, segundo FREIRE (2016, publicado em 1987), não há ignorantes nem sábios, mas aqueles que em comunhão, buscam saber mais.

É comum que em sala de aula, pela pouca disponibilidade de tempo, se retome apenas excertos fílmicos. Não foi o caso de nossa atividade, pois o filme todo otimizou uma discussão que ultrapassou o tema da Primeira Guerra Mundial, incidindo em problematizações outras: a micro e a macro história; o modo como o historiador escreve a história; a metodologia da história científica; a diferença de opinião e ciência (hoje bastante obscuras mediante revisionismos não científicos e *Fake News*), o papel do sujeito comum na história.

## ■ CONCLUSÃO

Sabemos que existe demanda por práticas escolares diversificadas possibilitadoras de um ensino mais crítico, conseqüentemente, por leituras introdutórias ou de aprofundamento das diversas linguagens que possam subsidiar o desenvolvimento de estratégias didáticas mais potentes, criando condições para uma educação inclusiva, crítica e democrática, desenvolvida a partir de perspectivas históricas. O cinema, a música, a televisão, os quadrinhos, os jogos, a iconografia e a internet não são apenas instrumentos lúdicos, recursos didáticos, mas fontes ou evidências históricas fundamentais para consolidar uma aprendizagem que facilite o entendimento de si, do outro e do mundo.

Em geral, a temática da Primeira Guerra Mundial é de complexa compreensão, devido a uma tradição no ensino de história que a toma destacando fatos, nomes e datas, ou seja, as grandes batalhas, os personagens tidos como extraordinários (heróis e vilões), as meras causas e conseqüências. São informações históricas também importantes, contudo, apreender estes dados não faz com que os estudantes tenham um aprendizado histórico significativo. Com este filme, “1917”, foi possível terem acesso, não apenas às grandes narrativas, mas ao cotidiano, às pequenas, mas fundamentais ações do homem/mulher comum, sem





posição de comando em uma sociedade. Homens e mulheres que são sujeitos da história, mas seus nomes não são lembrados, porque não consagrados pela historiografia.

Contudo, há que se verificar que o “filme de guerra” tende também a trazer o impacto da violência, pois, claro, toda guerra é violenta, porém, neste filme em questão, não há violência explícita, e por isso mesmo, permite ser explorado didaticamente com os jovens estudantes. Como já defendemos, o filme foi trabalhado como fonte histórica, o que incide na construção do conhecimento histórico segundo os mesmos procedimentos da historiografia, somando-se ao interesse por uma linguagem muito aceita pelo público, especialmente, pelos jovens estudantes.



## ANEXO

### Quadro – Algumas problematizações possíveis num documento visual.

Procedência de uma imagem	Quem fez? Onde? Quando? Para quem? Onde ficou? Houve alguma forma de exposição pública? Como foi sua recepção? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É assinada? É dedicada a alguém? Encontra-se alguma inscrição no corpo da imagem ou no verso (fotografia)?
Finalidade de uma imagem	Por quem foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou? Sua conservação atendeu aos desígnios de sua elaboração e confecção? Houve alteração posterior em sua forma e/ou conteúdo?
Tema ou Assunto	Qual o título? É um tema original ou seguiu modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem é/são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual a sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais os atributos da paisagem? Relacionam-se com as pessoas retratadas? Relacionam-se com os objetos retratados? Qual é o tempo retratado (dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/névoa/chuva? Existe indício de tempo histórico retratado? Que práticas sociais o conteúdo iconográfico é capaz de abordar?
Estrutura Técnico-Formal	Qual é o suporte (tela, parede, rocha, cartão, papel, chapa fotográfica, pôster, etc.)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizaram-se técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou procedência do autor?
Simbolismo	Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? Havia condições para os coetâneos à imagem identificarem os simbolismos? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações da imagem? Como se articulam os simbolismos com o tema?

Fonte: FERRAZ, Francisco César Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 1999.



## ■ REFERÊNCIAS

1. ARTHUR, Max. *Vozes Esquecidas da Primeira Guerra Mundial*. Uma nova história contada por homens e mulheres que vivenciaram o primeiro grande conflito do século XX. Trad. Marco Antonio de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011.
2. BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.
3. BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006, p. 93-112.
4. BATISTA, Liz. *Batalha de trincheiras marcou a Primeira Guerra*. Acervo Folha. 2015. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,batalha-de-trincheiras-marcou-a-primeira-guerra,11389,0.htm> Acesso em 11 de abril de 2021.
5. CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena (2009). História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 34, p. 211-222.
6. FELIX, Sihan. *1917 é um filme de guerra que carrega a urgência de um mundo em paz*. Crítica. 2020. Disponível em <https://canaltech.com.br/cinema/critica-1917-159487/> Acesso em 20 de março de 2021.
7. FERRAZ, Francisco César Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 1999.
8. FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Cinema, educação e história pública: Dimensões do filme Xica da Silva. In MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
9. FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
10. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
11. GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das letras, 1989.
12. LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2003.
13. LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.
14. LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica*. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, 2001.





15. MACMILLAN, Margaret. *A Primeira Guerra Mundial. Brasil*. Globo Editora, 2014.
16. NAPOLITANO, Marcos. *Cinema: experiência cultural e escolar*. Caderno de Cinema do Professor. 2009.
17. REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
18. RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
19. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione. 2009.
20. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.) *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
21. VALIM, Alexandre Busko. *Da realidade à representação: uma introdução à pesquisa sobre as relações entre Cinema e História*. In ANDRADE, Solange Ramos de; ROLIM, Rivail Carvalho (org.). *Introdução à pesquisa histórica*. Maringá: EDUEM, 2011.



---

# O acesso, a permanência e a conclusão de cursos na Universidade: O que dizem os estudantes indígenas?

| **Aparecida Sousa dos Santos**  
UCDB

| **Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha**  
UFMS

| **Flávia de Sousa Polini**



# RESUMO

Esta pesquisa centrou-se no estudo dos modos de acesso, de permanência e da conclusão de cursos na universidade, com objetivo compreender o que dizem os estudantes Terena sobre sua vivência no espaço universitário. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Inspira-se na análise das informações advindas das vozes de estudantes indígenas, sobre os processos vividos na universidade. Ancoramos nos autores pós-colonialistas como, Brand, Calderoni (2012) que dão sustentação teórica a esta discussão. Com os dizeres dos entrevistados pode-se afirmar que são muitos os desafios advindos dessa relação intercultural. Conclusões provisórias indicam que há necessidade de se construir um diálogo intercultural na universidade investigada, visto que as falas apontam que este ainda não acontece. Entendemos que as universidades ao receberem, ao incluírem os estudantes indígenas precisam pautar suas políticas em busca de um diálogo com as epistemologias indígenas. Seus saberes devem ser pautados nos currículos das IES de forma contextualizada. Apontamos para importância do diálogo intercultural, como ele, teremos relações democráticas e respeito a alteridade dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Estudantes Indígenas, Educação Superior, Acesso e Permanência.



## ■ INTRODUÇÃO

São perceptíveis e consideráveis as mudanças que ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988<sup>1</sup>, fazendo surgir políticas públicas afirmativas, conseqüentemente um aumento substancial da presença de estudantes indígenas<sup>2</sup> em universidades brasileiras. Contudo, mesmo com a contribuição e ampliação da oferta de educação superior a esta parcela da população brasileira que por muito tempo ficou subalternizada, excluída do projeto societal brasileiro, é perceptível que as marcas da colonização estão presentes no espaço universitário.

Numa perspectiva intercultural há a interação intencional entre as culturas diferentes. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural (FEURI, 2001). Entendemos que marcas da colonização tem sido um impeditivo de interação cultural nas IES.

Após mais de cinco séculos do primeiro contato com a chegada dos povos ocidentais a grande maioria dos brasileiros desconhece a grande diversidade e diferença de povos indígenas que vivem no Brasil. De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), atualmente encontra-se no território brasileiro 896.917 de pessoas que se declararam indígenas. Mato Grosso do Sul (CENSO/IBGE<sup>3</sup>, 2010) concentra atualmente a segunda maior população indígena do país, estimada em 73.295 mil pessoas.

Na perspectiva do colonial e do decolonial, nos reportamos a fala de Walsh (2016, p. 65), quando a autora expõe suas preocupações teóricas e práticas, pois foi através de momentos sociopolíticos com comunidades da América que lutam “tanto contra a matriz do poder colonial vigente, quanto por condições de vida, conhecimento e ser diferentes, que a descolonização, a decolonialidade e o decolonial se tornaram significativos”, percebemos nas comunidades indígenas que sua condição de vida, seus conhecimentos e pelo fato de ser diferente, ainda estão relacionados ao poder colonial, apesar dos anos que se passaram pelo processo de descolonização.

De acordo com Walsh (2016, p.70), brechas poderam “por ventura” aparecer e elas denotam uma abertura ou início, elas podem, como as flores brotar, florescer e crescer.

---

1 Constituição Federal do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

2 Utilizamos a expressão índio ou povos indígenas neste trabalho para nos referir aos indivíduos dos vários grupos étnicos “nativos” brasileiros, cientes das ambigüidades desta denominação. Acorados em Oliveira (2003, p.27) argumentamos que, ao tentar “substituí-la nesse momento implicaria uma outra invenção”. Afirmamos com o autor “Reconheço que é uma denominação comprometida com determinado olhar e que cada grupo dessa etnia tem características culturais próprias, como cada um de seus membros tem especificidades individuais” (idem).

3 IBGE. Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 20 fevereiro. 2019.





Assim, os frequentadores das universidades, principalmente em nossa região, os da etnia Terena, poderão aparecer devagar e se impor, poderão brotar, florescer e crescer.

Em Aquidauana, onde objetivamos analisar as questões que envolvem o acesso a permanência e a conclusão de curso dos estudantes indígenas na Universidade Federal de Aquidauana, segundo dados do CENSO/IBGE (2010) possui uma população indígena estimada em 5.714 pessoas, no campus da universidade ao qual realizamos este caminho investigativo, observa-se que não há dados preciso sobre a presença indígena neste espaço universitário, o que torna relevante e tão sedutora esta pesquisa, visto que há uma população indígena considerável que por conta do processo colonizadores precisam encontrar outras formas de sustentabilidade.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica, documental, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Se inspira na análise das informações advindas das vozes de estudantes indígenas.

Objetivamos problematizar o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos por entender que há outros dizeres como a dos povos indígenas que precisam ser ouvidos e legitimados, percebendo que sua presença no espaço universitário pode permitir reflexões epistêmicas e deslocamentos no currículo da educação superior, construindo assim uma possibilidade de diálogo intercultural no espaço universitário.

### **Políticas públicas para o acesso, a permanência e a conclusão de cursos**

Se tratando de políticas públicas para os povos indígenas, mais precisamente sobre a educação formal, podemos citar o art. 210, da Constituição Federal de 1988<sup>4</sup> que assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e o processo próprio de aprendizagem. No art. 215, da nossa Carta Magna consta que o estado protegerá as manifestações da cultura indígena. Assim versa o artigo art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Em seus incisos:

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988).

---

4 Constituição Federal do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 de fevereiro de 2019.





Outro artigo relevante da CF 1988 é o art. 242. Este institui que “O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos”. Em seu inciso 1º delibera que, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9.394/96, em seu art. 78, preceitua que o “Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas”, visando:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Trata-se de uma determinação legal, mas nem sempre ocorre a produção de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas com o apoio da União e do estado. O art. 79 da LDBEN, determina que a “União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. Igualmente estabelece que:

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais (sic) e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1998).

Se tratando de políticas públicas voltadas para a educação superior para os povos indígenas logo após as determinações legais da CF/1988 e LDBEN/1996, em nível nacional, percebe-se que estas vêm em primeiro momento para atender as demandas das





escolas indígenas, fruto das legislações supracitadas. Num documento orientador elaborado pelo MEC: “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola”, encontramos diretrizes que direcionam ações para as comunidades indígenas quando se lê que,

As ações de formação de professores indígenas em nível superior, bem como as focadas no acesso, permanência com sucesso e relevância cultural para estudantes indígenas em cursos universitários, com os investimentos financeiros implicados, está sendo construídas com a Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC).

Neste momento nos parece que as políticas públicas se voltam no sentido de atender a formação de professores multiculturais e multilíngues tendo a intencionalidade que estes retornem as suas comunidades e tornem professores nas escolas indígenas. Tais demandas vêm se expandindo e hoje nota-se um número considerável de estudantes indígenas em cursos não específicos.

Cabe-nos destacar sobre as propostas de educação superior, advindas dos povos indígenas, podemos citar a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, I CONEEI<sup>5</sup>(2009), sob a responsabilidade do MEC, em parceria com a Fundação Nacional do Índio, FUNAI e o Conselho Nacional de Secretários de Educação, CONSED. No referido documento, na parte 3, letra E – Das modalidades de ensino na Educação Escolar Indígena, deparamos com recomendações relativas ao tema da educação superior. Destacamos:

1. O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para educação superior indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, assegurando, na educação superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas.
2. Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento.
3. Que a criação de cursos aconteça a partir de diagnóstico feito nas comunidades indígenas, garantindo a participação das mesmas, inclusive, na definição de critérios para os processos seletivos diferenciados, de modo a atender às suas demandas, estimulando a ampliação de meios de ingresso e permanência de alunos indígenas em seus cursos por meio de programas de apoio pedagógico e bolsas de estudo com valores condizentes com a realidade das cidades visando a conclusão dos mesmos.
4. Que sejam garantidos espaços físicos e políticos nas instituições públicas para criação e manutenção dos cursos.
5. Que estes cursos possam ser oferecidos também dentro dos territórios indígenas.
6. Criação, pelas Universidades, de programas específicos de pesquisa, ex-

---

5 I CONEEI. Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.



tensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades. (CONEEI, 2009. p.09<sup>6</sup>).

De acordo com Brand, Calderoni, (2012), Mato Grosso do Sul foi o primeiro estado a ofertar vagas especificamente para indígenas pela implantação da política de cotas através da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, através da Lei Estadual nº 2589. Destacamos que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul estabeleceu a reserva de 10% das vagas em todos os cursos para indígenas.

Na UFMS, Campus de Aquidauana, se tratando de educação superior com políticas públicas específicas para os povos indígenas, segundo informação do coordenador do Campos de Aquidauana/Universidade Federal Mato Grosso do Sul<sup>7</sup>, os processos de divulgação da UFMS/Aquidauana aos indígenas estão sempre atrelados às ações e eventos que ofertamos, tais como Rede Saberes, Saberes Indígenas e Licenciatura Indígena – PROLIND. E há um ensino a distância, extensão, formal, não formal.

A ação ofertada no Campus de Aquidauana é a Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal sendo o ingresso é realizado por meio de vestibular. Há alguma particularidade no ingresso dos povos indígenas como prova diferenciada ou prioridade para descendência indígena. No caso da Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal são realizadas provas específicas, voltadas para a realidade dessas comunidades com prioridade para descendência indígena pelo sistema de cotas das universidades federais.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, é oferecido para professores indígenas das outras 07 (sete) etnias do estado, provenientes de 10 (dez) municípios, sendo eles: Aquidauana, Anastácio, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Porto Murtinho e Sidrolândia.

Nos últimos anos, os números de ingressantes e também de concluintes de cursos regulares e específico da UFMS/Aquidauana tem sido significativo. A exemplo, em 2015 tivemos colação de grau da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, com 102 graduados. Não computando os formados nos demais cursos ofertamos pelo Campos de Aquidauana, pois não encontramos dados que apontem qual é o número exato de graduados a cada ano os cursos ofertados pela UFMS/Aquidauana.

Se tratando das atuais formas de ingresso para os povos indígenas nos cursos ofertados, tanto de graduação como na formação continuada ou programas/projetos de extensão

6 | CONEEI. Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

7 | Excerto em Diário de Campo (2018).



para o ingresso nos cursos de graduação, na pesquisa documental percebemos que estas ocorrem de duas formas: A Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, com ingresso por vestibular específico para o curso com prioridade para professores indígenas em sala de aula e indígenas portadores de ensino médio com o limite de 120 vagas específico para os povos do pantanal, neste caso, os Terena, Kadweu, Kinikinau, Atikum, Ofaye, Guató e Camba. Outra forma são os Cursos regulares – ingresso pelo SISU com cotas para os povos indígenas. Há programas e projetos de extensão – como colaboradores que objetivam atender exclusivamente a comunidade indígena da região de Aquidauana. Há também outros Projetos, como o Rede Saberes que são administrados por pesquisadores de outros setores da UFMS.

Destacamos que no curso regular de pedagogia UFMS/Campos Aquidauana/MS, sua matriz curricular é composta por uma disciplina intitulada Educação Escolar Indígena, objetiva-se com esta preparar os estudantes indígenas e não indígenas para dar aulas em escolas indígenas. Em outros cursos de licenciaturas no campus, há um componente curricular denominado de Educação Diferenciada, onde os estudantes, tem em sua matriz curricular um componente curricular denominado, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Especial.

Nos documentos pesquisados<sup>8</sup> no campus, em 2017, encontramos registro de que 415 indígenas foram contemplados com algum tipo de bolsa, estas bolsas foram distribuídas entre todos os cursos da universidade. Os cursos contemplados com bolsas são: Pedagogia, Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês, Turismo, Administração, História, Geografia bacharel, Geografia licenciatura e – PROLIND.

A quantidade de acadêmicos aptos a colar grau no dia 24 de abril de 2017 foram 96 acadêmicos, destes tiveram uma formação:

Disciplinas oferecidas:

01	Linguagens e Educação intercultural	34 acadêmicos
02	Matemática e Educação Intercultural	23 acadêmicos
03	Ciências Sociais e Educação Intercultural	21 acadêmicos
04	Ciências da Natureza e Educação Intercultural	16 acadêmicos

01	Etnia	Terena	82
02	Etnia	Kadiweu	10
03	Etnia	Kinikinau	03
04	Etnia	Guató	01
		Total	96

Nos documentos consultados na UFMS/Aquidauana acerca dos motivos de maior desistência ou abandono de cursos na UFMS por indígenas ou seus descendentes, não

8 Excerto do Diário de Campo (2019).





encontramos dados registrados. Também não localizamos registros das maiores dificuldades enfrentadas pelos indígenas no percurso acadêmico tais como discriminação, preconceito, aspectos econômicos relacionados às dificuldades encontradas por conta de suas diferenças culturais que vivenciam ou vivenciaram no espaço universitário, mas há um forte discurso entre os entrevistados de que os maiores motivos são de ordem financeira e dificuldades socioculturais na medida em que os costumes são diferentes, desde a pragmática linguística em que não se questiona o outro dificultando a interação em sala de aula até as dificuldades com a língua portuguesa para a leitura e escrita de textos acadêmicos.

Destacamos que a UFMS/Aquidauana possui o Rede de Saberes que apoia os estudantes indígenas e a bolsa permanência do governo federal para a manutenção das despesas de deslocamento e moradia. Com relação à licenciatura indígena, os estudantes têm apoio também da bolsa permanência (6 por ano) e recursos do PROLIND para hospedagem e alimentação nas etapas presenciais do curso na universidade.

### **Sobre o acesso, a permanência e a conclusão de cursos**

Neste tópico, objetivamos analisar as falas dos estudantes indígenas que se encontram em um espaço universitário, problematizando se com a inclusão deles nas políticas públicas das universidades, essas ao garantir seu acesso, garantem também permanência e conclusão de cursos.

Como procedimentos metodológicos recorreremos a entrevistas semiestruturadas com estudantes indígenas da IES investigada, sendo que os dois entrevistados são estudantes na universidade. A estudante Jasmim encontra-se no 8º semestre de pedagogia e Otávio cursa o 8º semestre de biologia. A escolha dos sujeitos entrevistados manteve-se delineada a partir dos seguintes critérios: a. Pertencimento étnico. b. Estudante na IES. A delimitação com o recorte étnico, justifica-se considerando que nos propusemos a investigar sobre os estudantes indígenas na IES.

Objetivando manter o anonimato dos entrevistados, estes serão identificados como: Jasmim e Otávio, também indicaremos seu pertencimento étnico, espaço universitário e recorte temporal. Referindo-se aos estudantes participantes desta pesquisa. Exemplificando: referimo-nos: Jasmim, etnia terena, UFMS/Aquidauana, (2019).

As entrevistas foram pautadas com o objetivo de buscar compreender se entre os estudantes indígenas que se encontram no espaço universitário haveria desafios de âmbito econômicos, de enfrentamento de preconceito e de adaptação sociocultural. No roteiro das entrevistas, algumas inquietações pautaram nosso diálogo: 1- Há desafios a se enfrentar em sua permanência na Educação Superior em cursos regulares. 2- Exemplifique: a) Âmbito econômicos: b) De enfrentamento de preconceito: c) Adaptação sociocultural:3- Há diferenças







na linguagem? 4- E sobre os conhecimentos acadêmicos e os tradicionais de seu povo. Como você dialoga com os dois na universidade?

A estudante indígena Terena traz algumas marcas de sua identidade, nas palavras de Jasmim (etnia Terena, UFMS/Aquidauana, 2019):

Eu sou indígena, mulher indígena tenho 29 anos, acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campos de Aquidauana. Ingressei no ano de 2016, através do SISU entrei pela cota indígena sonho realizado, pois quem não sonha em fazer faculdade na universidade pública? Eu tinha esse sonho e consegui realizar, apenas um começo, pois sei que muitas dificuldades enfrentarei para concluir o meu curso. (JASMIM, etnia Terena, UFMS/Aquidauana 2019).

Somam-se os desafios a serem enfrentados pela indígena na universidade investigada de Mato Grosso do Sul, Jasmim (2019) nos relata que:

Como me senti quando entrei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, primeiramente me senti muito feliz, pois começava ali uma nova história em minha vida, mas confesso que no início senti medo, pois como sou indígena não sei como seria recebida na turma, na turma, apesar que na cidade já existem muitos indígenas mesmo assim não me sentia à vontade. Mas como já havia conseguido entrar encarei para realizar o meu sonho e principalmente me formar e retornar para a minha comunidade para contribuir na formação dos meus patrícios. (JASMIM, etnia Terena, UFMS/Aquidauana, 2019).

Otávio, fala sobre os desafios a se enfrentar em sua permanência na educação superior em cursos regulares. Segundo o entrevistado Otávio (etnia Terena, UFMS/Aquidauana, 2019): “Sim, acredito que a universidade da forma que está ainda não é realmente aberta e não suporta 100% o que significa a presença do aluno indígena presente e matriculado ali”.

Pode-se afirmar que há um considerável número indígenas matriculados em cursos regulares e interculturais na universidade investigada, entretanto, observa-se também, que há relatos de estudantes indígenas sobre o preconceito, é forte saber que no século que estamos ainda ter que passar por esta situação, podemos constatar nos relatos abaixo:

Como fui recebida pela turma? Bom eu percebi que fui bem recebida pela turma, só que em alguns momentos me senti excluída, pois quando o professor pedia que se formasse grupos de trabalho, formar dupla eu não era convidada em fazer parte eu me juntava com as que sobrava e com isso foi indo até hoje e assim, eu não vejo como discriminação posso estar enganada, mais não quero acreditar que seja preconceito, mas sim afinidade, uns tem mais afinidade com as outras e menos comigo, eu vejo assim, mas hoje em dia não ligo tanto porque todos conversam comigo. (JASMIM, etnia Terena, UFMS/Aquidauana, 2019).





Otávio UFMS/Campos-Aquidauana/MS, chama-nos a atenção para o preconceito vigente no espaço universitário, que acaba em muitos casos dificultando permanência no espaço universitário, assim nos descreve:

O preconceito onde estudamos é ainda muito grande, considerando o fato de ser o campus da UFMS que tem mais alunos indígenas. E ele vem de diversas formas: no olhar sarcástico pela nossa aparência física; no deboche com o sotaque ao falar o português (explicado por não ser nossa língua materna); nas agressões verbais e perseguição a nosso pertencimento por causa das políticas de acesso e permanência a qual temos direito; na falta de respeito com nossa organização política, cultural e social, etc. E vale ressaltar que não é provocado só por alunos, muitas vezes professores, técnicos e funcionários também. (Otávio, etnia Terena, UFMS/Aquidauana, 2019).

Sobre os desafios para a sua permanência na educação superior, observamos na fala do entrevistado que está também se traduz de ordem econômica, visto que vivenciam o cotidiano na universidade a necessidade de gasto com transporte, alimentação, material pedagógico, entre outros. O acadêmico (2019) nos relata,

Nós indígenas, residentes em nossas comunidades tradicionais, enfrentamos diversas dificuldades para estarmos presentes na sala de aula. Nossa dificuldade já começa no transporte, que em muitas ocasiões precisa sair do nosso bolso, quando não nos é ofertado um ônibus. Muitos acabam tendo que se mudar para a cidade, como eu, tendo gastos para se manter. Com as rotinas de quase 8 horas fora de casa, no percurso aldeia x faculdade, precisamos gastar com alimentação. Entre outras dificuldades enfrentadas também pelos acadêmicos não indígenas. (Otávio, UFMS/Aquidauana, etnia Terena, 2019).


Os dizeres dos estudantes indígenas na universidade analisadas são contundentes ao observar grandes desafios que enfrentam em sua permanência na Educação Superior. As falas foram unânimes em citar algumas dificuldades enfrentadas. De acordo com Jasmim (2019):

As dificuldades que encontrei, uma das dificuldades que encontrei, foi locomoção, pois continuo residindo na aldeia e todos os dias viajo 70 km na ida e mais 70 km, na volta, não é fácil pois a situação da nossa estrada é precária, mas para realizar o sonho enfrentei e enfrentarei, porque tudo nessa vida para se alcançar algo é preciso se sacrificar e isso que faço, cada dia me esforço para dar orgulho a minha comunidade e a minha família e a etnia Terena. Agradeço a Deus por me conceder essa oportunidade (JASMIM, etnia Terena, 2019).

Percebemos na fala dos estudantes que há muitas dificuldades a serem enfrentadas no espaço universitário, sustenta tal afirmação quanto lhes perguntamos sobre se haviam desafios a se enfrentar em sua permanência na Educação Superior em cursos regulares? Sobre este enfoque, Otávio (2019) nos informou:

Acredito que essa seja a mais dificultosa para mim. Quando você vem de





uma comunidade com um sistema tradicional, o “baque” é intenso. Estudei minha vida toda em escolas do perímetro com intensa participação e vivência indígena, meu ensino médio foi todo na escola indígena da aldeia Lagoinha, o ensino na região tem se fortalecido ultimamente, devido à recente alavancada na formação de professores indígenas. Mas na minha época, era comum não termos aula por defeitos no ônibus que trazia os professores do município para a aldeia; muitos desses professores que não acreditavam no potencial do aluno indígena e nos passava o superficial, o básico. Quando um residente da região falecia é de nossa cultura paralisar tudo para sentir a dor com a família, na universidade não respeitam essa nossa cultura, ainda saímos com fama de “vagabundos”, “preguiçosos” etc. Nossas datas culturais na aldeia não são respeitadas na universidade por muitos professores. Nossa sabedoria não é valorizada. E é um choque muito grande nascer e crescer com a rica sabedoria da natureza e dos mais velhos, mas chegar aqui e isso não valer de nada para essa sociedade. (Otavio, etnia Terena, UFMS/Aquidauana, 2019).

Além do desafio de ordem econômica, Otavio (2019), reafirma que está se traduz também da não compreensão epistêmica das diferenças de seus saberes e fazeres culturais, de sua cosmovisão, ou seja, segundo a fala do entrevistado, não há na IES uma política quanto ao diálogo intercultural, conforme podemos perceber quando este nos diz sobre a adaptação sociocultural e as diferenças na linguagem? Otavio UFMS/Aquidauana (2019) nos relata:

Para mim, como fui criado pela minha mãe não indígena, desde criança o português foi minha primeira língua, então, não tive muita dificuldade com essa questão na universidade. Mas é nítido, até pelo racismo vindo de colegas, as diferenças na língua e forma de se expressar indígena. (Otavio, etnia Terena, 2019).

Na fala do entrevistado Otavio (UFMS/Aquidauana, 2019), é possível perceber que as IES seguem construindo e reproduzindo um currículo colonizador e etnocêntrico, a negação dos saberes tradicionais indígenas ocorre através do silenciamento e da não inclusão, ou diálogo com saberes tradicionais, segue assim na universidade investigada o padrão hegemônico ocidental.

Observamos a não existência de diálogo ao perguntar aos estudantes como você dialoga com os dois na universidade? Ao dialogar sobre se há inclusão dos saberes indígenas o estudante Otavio (2019), relata que:

Acho que a pergunta verdadeira é: por que a universidade despreza o conhecimento tradicional indígena? Com 4 anos já na instituição, noto meu avanço na área acadêmica e científica, acredito que tenho me tornado um excelente profissional. Mas sinto falta do conhecimento tradicional da minha etnia, dos meus avós/tios. Gostaria de poder trazer mais do meu povo para a instituição e mostrar o conhecimento produzido lá. Mas em mim, as duas formas de conhecimento se integram para buscar o avanço do meu povo. (Otavio, etnia Terena, UFMS/ Aquidauana, 2019).



A presença dos estudantes indígenas nos espaços acadêmicos precisa ser repensada, as políticas curriculares vigentes, o diálogo intercultural, a inclusão dos saberes indígenas nas ementas curriculares também precisam ser inclusos nas propostas políticas pedagógicas das IES, visto que,

Os jovens indígenas que buscam as IES podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem e serem até mesmo invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas (LIMA e HOFFMANN, 2007, p.21). Mas seguem com seus sistemas de valores e de pensamento, suas visões de mundo nas quais os direitos e saberes coletivos constituem-se em um diferencial importante. Seguem, portanto, também, como portadores de identidades diferenciadas dos outros estudantes regionais, pobres, negros ou brancos (BRAND, CALDERONI, 2012, p. 90).

Com as falas dos estudantes entrevistados, podemos afirmar que a inclusão dos estudantes indígenas na universidade investigada vai além dos espaços escolares e demanda uma mudança no entendimento sociocultural da sociedade e uma revisão dos processos coloniais vividos.

Também observamos nos discursos dos entrevistados o quanto a comunidade indígena tem estado firme na luta por seus direitos, resistindo e buscando para ultrapassar os obstáculos encontrados na sua busca por apropriar-se do saber ocidental. O que nos aponta a pensar sobre a intencionalidade dos povos indígenas em se apropriar dos saberes ocidentais como mecanismo de luta e resistência.

## ■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da investigação realizada centrou-se no estudo dos modos de acesso, de permanência e da conclusão de cursos na universidade, objetivamos compreender o que dizem os estudantes indígenas Terena sobre sua vivência no espaço universitário no sentido de entender se há nas IES uma política de diálogo intercultural, se o processo de inclusão dos saberes indígenas pauta o cotidiano dessas IES.

Entendemos que as universidades ao receberem, ao incluírem os estudantes indígenas precisam pautar suas políticas educacionais em busca de um diálogo com as epistemologias indígenas. Os estudantes indígenas buscam dialogar com a sociedade ocidental, mas buscam também reafirmar seus costumes e tradições, mas em alguns casos acabam modificando sua cosmovisão devido os atravessamentos culturais ocidentais.

Pudemos perceber que as buscas pela universidade é uma tentativa de se conviver melhor com este entorno regional, como afirma Otavio/UFMS/Aquidauana (2019), “[...] as duas formas de conhecimento se integram para buscar o avanço do meu povo”.





Se hoje há nas universidades projetos, programas para aos povos indígenas no país, deve-se ao tensionamento dos movimentos indígenas e indigenistas, esta vem no bojo, na possibilidade de diálogo com a sociedade envolvente, na luta pela garantia de seus direitos constitucionais. Embora a permanência seja um grande desafio a se enfrentar, como bem diz Otavio (2019), “O preconceito onde estudamos é ainda muito grande, considerando o fato de ser o campus da UFMS que tem mais alunos indígenas”, nos faz refletir que o preconceito precisa ser repensado.

As universidades ao receberem os estudantes indígenas devem buscar investigar as necessidades destes estudantes, no sentido de apresentar uma política que de fato inclua os povos indígenas e suas diferenças.


As falas dos entrevistados nos permitem afirmar que se trata de uma luta da comunidade indígena por seus direitos a inclusão, não no sentido subalterno, mas na busca por respeito a alteridade dos indígenas. Com as entrevistas pudemos perceber que embora sofram preconceito neste espaço, os estudantes indígenas reafirmam sua identidade e buscam ultrapassar os obstáculos encontrados pela não compreensão de suas diferenças culturais no espaço investigado. Cabe por parte dos trabalhadores das IES, isto incluem professores e administrativos entender melhor as diferenças culturais e educacionais desses estudantes.

Os saberes indígenas devem ser pautado nos currículos das IES de forma contextualizado, de forma que conduza a um diálogo intercultural, para que a inclusão, a partir de metodologias e estratégias diferentes possam possibilitar a aprendizagem dos estudantes indígenas, visando formação e da preparação do Terena para um diálogo intercultural e uma convivência cidadã com a sociedade envolvente.

## ■ REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
2. BRASIL, **Referencial Curricular para as escolas indígenas**. Temas Transversais, MEC, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, 1998. (Escrever o nome do texto /
3. \_\_\_\_\_, Antônio; NASCIMENTO, Adir C. **Os povos indígenas nas instituições de educação superior e os desafios os da sustentabilidade e da autonomia**. In. GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. (Orgs.). Educação: tendências e desafio os de um campo em movimento. Brasília, DF: Líber Livro Editora/ANPED, 2008. v. 2.
4. \_\_\_\_\_, Antônio, Jacó; CALDERONI, Valéria, A.M.O. **Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 85-97, Jan/abr. 2012. ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acessado em: 08/05/2019.
5. MEC, **Documento Final, I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, 2009.



- 
6. OLIVEIRA, Terezinha, Silva. **Olhares que fazem a diferença**: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2003 N° 22.
  7. WALSH, Catherine. **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar**: uma educação “outra”? In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Rio de Janeiro, 7 letras, 2016.
  8. TERENA, M. Entrevista dos 500 anos. **Revista Caros Amigos**, p. 36-41, abr. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/68-Texto%20do%20artigo-239-1-10-20041126.pdf>. Acesso em 19 de fevereiro de 2019.

---

# O Egito como conteúdo curricular de história: desafios e possibilidades para o ensino da África: Como a historiografia contribui na exclusão de um Egito Africano?

| Viviane Aparecida da Silva Paiva

# RESUMO

Os estudos sobre o Egito antigo têm, tradicionalmente, figurado nos currículos de história. Os livros didáticos de história têm construído representações do Egito e através delas disseminado uma perspectiva que oculta a africanidade do Egito, logo oculta importante capítulo da história das contribuições das populações Africanas para a construção das sociedades humanas. Este trabalho buscará analisar e compreender como a historiografia tem contribuído na construção de uma imagem negativa do negro e de ausência da história das antigas sociedades africanas para a desconstrução dos estereótipos racistas que procuraram construir uma representação da inferioridade das populações africanas e afrodescendentes em relação às europeias e euro descendentes.

**Palavras-chave:** África, Racismo, Egito.





## ■ INTRODUÇÃO

O ensino de história é fundamental na formação da consciência histórica do indivíduo à medida que nos ajuda a compreender e conhecer a história e a cultura da nossa sociedade. Segundo Rusen (2010), “é a partir das escolhas que fazemos baseadas no nosso conhecimento do passado, em nossa cultura e nas projeções que fazemos do futuro é que desenvolvemos a consciência histórica.”

O processo ensino-aprendizagem de história não é neutro, ele sofre influências da realidade do professor, do material didático e da realidade histórico social e cultural do aluno e inclusive dos meios de comunicação.

A consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras ela é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57).

Durante muito tempo, podemos perceber na historiografia geral da humanidade voltada à educação básica uma lacuna causada pela ausência da História da África, variadas são as justificativas, falta de fontes escritas, dificuldades na pesquisa arqueológica, até o mito criado por Hegel, filósofo alemão do início do século XX, e disseminado pelas representações ou a falta delas, historiográficas de que a África é um continente incapaz de produzir história<sup>1</sup>.

Na verdade, os registros da história dos povos africanos são tão antigos quanto a própria escrita, os gregos, romanos, velho mundo mediterrâneo, entre outros, falaram sobre os aspectos políticos, econômicos e, principalmente, sobre as questões comerciais, mas também, demonstraram grande interesse e curiosidade por aspectos culturais e grande desenvolvimento tecnológico ocorrido no norte da África, porém estiveram omissos na historiografia escolar.

A partir do século XV, com a expansão marítima e comercial europeia e a penetração mais assídua do continente pelos conquistadores faz com que a curiosidade aumente o interesse por esse território e assim há um crescimento considerável do número de escritos sobre os habitantes, principalmente das regiões costeiras da África.

---

1 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 -1831), filósofo alemão, considerado um dos maiores da história disse: “A África não é um continente histórico; ela não demonstra nem mudança nem desenvolvimento”.





Said em seu livro “Orientalismo: O Oriente como invenção do ocidente”, deixa claro que o interesse dos europeus em observar e buscar conhecer os povos dominados da África tinha o intuito de uma maior dominação.

Ter esse conhecimento de tal objeto é dominá-lo, ter autoridade sobre ele. E a autoridade nesse ponto significa que “nós” devemos negar autonomia a “ele” – o país oriental-porque o conhecemos e ele existe, num certo sentido, assim como o conhecemos (SAID, 1995, p.63).

De acordo com Said, as narrativas históricas a respeito deste continente foram construída para atender interesses políticos e econômicos das potências europeias e facilitar sua exploração. Com isto, muitos mitos e estereótipos que ajudam a estabelecer uma superioridade europeia e uma incapacidade africana também foram criados no sentido de fazer um paralelo inferiorizante entre a África e a Europa que justificasse os atos de violência e barbárie dos colonizadores.

Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade.[...]Uma vez que o continente foi contemplado com o estigma da subalternidade, não é de se admirar haver representações confirmando uma pretensa inferioridade junto aos mapas, que, a despeito de constituírem uma peça técnica, sumariamente condensavam uma imagem socialmente construída do mundo (WALDMAN e SERRANO, 2010, p.21 e 29).

Em 1982, no prefácio do volume I da Coleção História Geral da África, M. Amadou Mahtar, diretor da UNESCO, a época escreveu “Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história”.

O poder e os interesses de grupos dominantes que se formaram através dos ideais e de uma mentalidade europeia, branca de escravidão por séculos ditaram qual História da África estudaríamos e até bem recentemente nos foi imposto uma história da África contada pelos olhos do europeu, do colonizador, uma história que não leva em consideração seus verdadeiros atores.

Com efeito, a história da África e de toda a humanidade é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. “Pela força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de pro cônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie da impossibilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada o infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 1982, p.21).





Ki-Zerbo (1982), historiador senegalês, abre a introdução de História Geral da África, com a seguinte afirmação: “A África tem uma história.”. O peso desta afirmação está no fato de ela se contrapor a uma história de negação e ausência do continente africano e seu povo na historiografia, Ki-Zerbo (1982), coloca a África numa posição definitiva de protagonismo na História da humanidade.

A que interesses a historiografia buscou atender através da criação e disseminação de estereótipos que subjagam a história e a cultura africana? A quem ou a que grupos interessava uma história da África distorcida, omitida e por vezes negada?

Quem acreditamos que somos depende quem acreditamos que fomos, e não é à toa que ensino de história escolar ou extraescolar formal ou informal é uma arena de combate em que lutam diversos agentes sociais da atualidade. Definir quem somos e quem são os outros é parte do condicionamento da nossa ação e paixão e da ação e da paixão dos outros. Se eu conseguir convencer a um adversário de que ele é um absoluto incompetente não precisarei sequer me bater com ele para alcançar a vitória, o que é a mais perfeita definição de sucesso militar por exemplo (CERRI, 2011, p.15-16).

Inspirados em Cerri (2011), vemos que a criação de estereótipos e o uso negativo do nosso passado de escravidão e a construção de uma imagem de inferioridade africana serve como forma de controle ideológico e a manutenção de determinados grupos sociais, políticos, econômicos e culturais no poder.

Dois momentos são fundamentais na construção de uma historiografia deturpada do continente africano: os séculos XVI e XX. Durante século XVI, a Europa vive um momento de efervescência econômica com a expansão marítima e a política colonizadora mercantilista. A busca desenfreada por matéria prima e mão de obra barata fazem com que seus olhos se virem para África. Outro problema surge então: Como justificar a violência e exploração de um povo sobre outro? De um ser humano sobre o outro?

É nesse momento que se inicia uma série de tentativas de subjugar e inferiorizar o continente e o povo africanos através de uma estigmatização cruel.

A partir do momento em que se pôde recorrer às noções de “brancos” e “negros” para nomear de forma genérica os colonizadores — vistos como superiores — e os colonizados, os africanos tiveram de lutar contra uma dupla servidão: a humana e a psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado numa mercadoria entre outras e destinado a trabalho forçado, o africano veio a simbolizar na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior, a de negro (MAHTAR, 1982, p.10).

Imaginária e ilusoriamente inferior, como disse Mahtar (1982), porém se fixou e cristalizou essa ideia como verdade, sendo multiplicada e disseminada através inclusive e principalmente pela forma com que a historiografia didática construiu a imagem do negro africano.





A história da África é permeada por mitos e estereótipos que tendem a justificar tal inferiorização e consequente desigualdade e discriminação. O passado de escravidão a que esses povos foram submetidos deixou cicatrizes que dificultam um presente e futuro de igualdade.

O uso negativo do nosso passado de escravidão formou em nós uma consciência distorcida de quem somos por não conhecermos quem fomos por não termos tido um referencial positivo dos povos que formaram a nossa população.

As imagens de uma história, construída sob o véu da eugenia<sup>2</sup> e da escravização, da África e do africano durante séculos, traz consequências políticas, econômicas, sociais e psicológicas a milhares de crianças, adolescentes e jovens negros brasileiros nos nossos dias. Parafrazeando Cerri (2011), “Parece obvio que o passado e o futuro participam ativamente do presente de nossas sociedade.”

A ausência de uma história positiva da África e do africano ensinada em nossas escolas, lembremo-nos que o Brasil é o 2º país negro do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria com 50,7% de sua população autodeclarada preta ou parda, segundo o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, faz com que esses alunos não se reconheçam como parte integrante da história perdendo a possibilidade de criar sua própria identidade e, com isso, um sentimento de orgulho e auto estima.

O continente africano é gigantesco e tem uma extensão territorial de 30.220.000Km<sup>2</sup> e uma variedade enorme de climas, povos e culturas. Alguns desses povos neste processo de omissão da história africana foram mais silenciados, outros como é o caso do Egito figuraram na história de forma distorcida, omitindo sua africanidade.

Essa distorção da história do Egito foi tão grande que inclusive o extirparam da África e criaram uma nova localização geográfica. Mas como mudar a Geografia? Como tirar da África uma das maiores e mais importantes civilizações da antiguidade? A resposta a essa questão foi amplamente buscada pelos governos europeus e norte americano na tentativa de atender seus interesses exploratórios.

O Egito no início do século XIX representava um entrave aos interesses destes países e aos ideais eugênicos desenvolvidos por eles. Como justificar a exploração do continente e a inferiorização do negro se uma civilização tão desenvolvida como o Egito Antigo, que tanto contribuiu para a formação das “sociedades civilizadas” pertencia a este continente?

Tal tendência se explica por exemplo, quando se procurou extirpar o Egito faraônico da África. Na lógica eurocêntrica uma civilização notável como a egípcia não poderia ter nada a ver com um continente selvagem como o afri-

---

2 Criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas a relativas a um “melhoramento da raça humana” ou, como foi definida por um de seus seguidores, ao aprimoramento da raça humana pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade (MACIEL, 1999, p.121).



cano. Assinale-se que o Egito materializou uma civilização erguida no curso do Nilo, pelo que os substratos africanos da sua população, da sua cultura e da sua religião não poderiam ser negados. Salvo, é claro, na eventualidade de violenta a geografia do grande rio, dissociando – da direção das suas águas e das relações mantidas com o interior do continente (SERRANO e WALDMAN, 2010, p.30).

Em 1890 foi fundada a Universidade de Chicago, através de uma grande doação, do milionário do petróleo americano John Rockefeller<sup>3</sup>, neste período nos EUA, o movimento eugenista estava vivendo um momento de efervescência, sendo inclusive, promovida pelo governo. Em 1905 foi criado o mais importante órgão de desenvolvimento do movimento eugênico, também financiado pela Fundação Rockefeller.

O que seria da eugenia sem todo o dinheiro investido pelos magnatas Harriman, Rockefeller, Kellogg, Gosney e Osborn? Nessa perspectiva, é possível afirmar grosso modo, que a eugenia foi a aliança entre o poder econômico, a ciência e a legislação (DIWAN, 2014, p.63).

Os ideais eugênicos eram importantes, principalmente, no sentido de justificar a Partilha da África e legitimar a violência e a destruição promovida pela ambição capitalista do ocidente. Então, porque permitir que o Egito aparecesse? Porque permitir que uma nação africana continuasse a figurar nos currículos escolares e materiais didáticos, se era justamente ele o grande entrave a ser extirpado?

Os egípcios tiveram um papel fundamental na formação da sociedade civilizada, de visível e indiscutível desenvolvimento, social, econômico e tecnológico, de tal forma, que não foi possível omitir sua existência.

Em 1906, finalmente esse dilema parece ter sido resolvido através do deslocamento geográfico do Egito Antigo da África para o Crescente Fértil e o Vale do Nilo. O conceito de crescente fértil foi criado pelo arqueólogo americano e professor da Universidade de Chicago, James H. Breasted<sup>4</sup> e aparece pela primeira vez em sua obra intitulada *Ancient Records of Egypt* (Registros Antigos do Egito), toda a sua pesquisa fora financiada pela Fundação Rockefeller (principal financiadora da eugenia nos EUA, Europa e inclusive no Brasil). À partir daí os Rockefeller passaram a sistematicamente patrocinar todas as pesquisas de Breasted e a historiografia, principalmente aquela destinada ao grande público e a educação básica passam a trazer um Egito pertencente ao Vale do Nilo e ao Crescente Fértil em sua localização

3 John D. Rockefeller Jr (1839-1937) empresário norte americano, considerado o homem mais rico de todos os tempos, maior financiador do movimento eugenista através do Instituto Rockefeller e do Instituto de Higiene Social, financiou programas e práticas eugenistas em várias partes do mundo inclusive no Brasil.

4 James Henry Breasted (1865-1935) foi um arqueólogo e historiador estadunidense, primeiro norte americano a receber o título de doutor em egiptologia



ao invés de África. Mas não podemos esquecer que a associação do Egito ao Crescente Fértil, tornou-se, muitas vezes, um elemento de maior ressonância do que a visualização do Egito na África” (OLIVA, 2008, p.190).

Acreditamos que o Conceito de Crescente Fértil pode até não ter sido construído com a intenção de usurpar do Egito sua localização, mas não há dúvidas de que este fora apropriado e ressignificado, de acordo com os interesses dominantes, pela historiografia e com isso, a africanidade do Egito passa a ser omitida e por vezes negada.

A quem ou a que interesse atende uma história que oculta e anula a importância da contribuição do negro na formação da sociedade e lhe impõe uma carga de estereótipos que o diminui e humilha diante de seus descendentes? Quais as consequências dessa negação?

Para Certeau (1982), o lugar que a história destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro. Concordando com ele, Funari (1997) completa, “a diversidade cultural antiga pode e deve ser apresentada em contraposição ao discurso da superioridade cultural das elites no passado e no presente como elo de ligação constante da realidade atual com suas origens ideológicas”. Através das considerações destes pensadores podemos refletir sobre a importância de se estudar a antiguidade para melhor compreendermos como se construiu essa visão estereotipada que naturaliza as desigualdades e dá sustentação a um sistema ideológico violento e desumano, o racismo.

O Egito antigo representa o primeiro reino unificado historicamente e teve grande importância durante toda a antiguidade, despertou o interesse e a admiração de grandes impérios ocidentais e devido a sua inegável contribuição desde a antiguidade os historiadores têm lhe garantido um lugar na História.

O solo egípcio, riquíssimo em ervas, produz plantas benéficas e nocivas. Todo egípcio é médico. Os egípcios são mais sábios que os outros (ODISSÉIA, p.229-232).

Da antiguidade até o século XIX, escritores de vários momentos históricos e, principalmente, aqueles que foram contemporâneos e tiveram contato com os egípcios antigos são unânimes e não deixam dúvidas sobre o pertencimento destes à raça negra. Somente após esse período com as políticas neo imperialistas e o avanço eugenista é que vemos um Egito branco e com características ocidentais sendo disseminado.

Justificativas absurdas são usadas para negar o pertencimento dos egípcios à raça negra, Champolion Fegeac<sup>5</sup>, em 1829 chega a afirmar o seguinte: “Os dois traços físicos apresentados, “pele negra e cabelo crespo, não são suficientes para rotular uma raça como negra.”

Essa fala nos mostra o tipo de argumentação que a historiografia buscou para omitir a africanidade dos egípcios e com isso, tentar justificar a violência do processo de escravização

---

5 Jean François Champolion Fegeac (1790-1832), linguista francês que decifrou os hieróglifos egípcios.





dos africanos e a partilha do continente entre as grandes potências. São exatamente as características físicas que são usadas pelos racistas na tentativa de inferiorizar o negro, as essas mesmas características que Champolion (1790-1832), diz não serem suficientes para segundo ele “rotular” uma raça são as mesmas que a sociedade cruelmente se apropria para taxar, discriminar, excluir e criminalizar o negro.

Maspero (1846-1916): “Pelo testemunho quase unânime dos historiadores antigos, eles pertenciam a uma raça Africana. A opinião de todos os escritores antigos sobre a raça Egípcia é mais ou menos resumida por [leia-se: Negra], a qual primeiro se estabeleceu na Etiópia, no Médio Nilo, seguindo o curso do rio, eles gradualmente atingiram o mar (DIOP, 1974, p.1).

Aristóteles, filósofo grego que viveu entre os anos 384 e 322 a.C. disse: “Aqueles que são muito negros são covardes, como por exemplo, os egípcios e os etíopes.” (DIOP, 1974, p.51).

Constantin François de Chassebœuf, conde de Volney, filósofo, historiador e político francês, empreendeu uma viagem de 3 anos ao oriente, tendo morado no Egito por 7 meses e 2 anos na Síria, escreveu e publicou em 1787 “Voyage en Egypte et en Syrie”, escreveu sobre os egípcios:

Todos eles têm faces balofas, olhos inchados e lábios grossos, em uma palavra, rostos realmente mulatos. Fiquei tentado a atribuir essas características ao clima, até que visitando a Esfinge e olhando para ela percebi a pista para a solução do enigma. Completando essa cabeça cujos traços são todos caracteristicamente negros, lembrei-me da conhecida passagem de Heródoto: De minha parte considero os Kolchu uma colônia do Egito, porque como os egípcios eles têm a pele negra e cabelo crespo.

Aristóteles, filósofo da Macedônia no século IV, preceptor de Alexandre o Grande, no momento da conquista do Egito em 334 a.C. e que portanto teve contato com os egípcios no período faraônico.

Aqueles que são muito negros são covardes como, por exemplo, os egípcios e os etíopes. Mas os excessivamente brancos também são covardes, como podemos ver pelo exemplo das mulheres; a coloração da coragem está entre negro e o branco. Aristóteles, filósofo macedônio. Em *Fisionomia*, 6. Citado por Cheikh A. Diop, *Origem negra do Egito*. In *História Geral da África*, vol. 2, p. Os egípcios tinham apenas um termo para designar a si mesmos: = kmt, = “os negros” (literalmente). (...) Essa palavra é a origem etimológica da conhecida raiz kamit, que proliferou na moderna literatura antropológica. Dela deriva, provavelmente, a raiz bíblica kam (DIOP, 2011, 21-22).

“É de fato, evidente que os colquídeos são de raça egípcia (...) muitos egípcios me disseram que, em sua opinião, os colquídeos eram descendentes dos soldados de Sesóstris. Eu mesmo refleti muito a partir de dois indicadores: em primeiro lugar, eles têm pele negra e cabelos crespos (na verdade, isso nada prova, porque outros povos também os tem) ... (Citado por DIOP, 1968, p.12.).





Os próprios egípcios se retratavam como negros, nas imagens deixadas por eles, podemos perceber claramente as características negroides, a cor da pele, os cabelos crespos, as narinas alargadas, os lábios grossos.

**Figura 10.** Comparando a aparência dos antigos egípcios com os negros africanos atuais.



É importante sublinhar que a imagem não se esgota a si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido além daquilo que é nela, dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais implícita dela (PAIVA, 2006, p. 19).

Nas imagens deixadas pelos egípcios retratando seu povo, seu rosto, eles são negros, com traços tipicamente negroides e cabelos crespos, percebemos essas características inclusive em imagens e esculturas feitas para rituais ligados a morte. Se observarmos as três imagens poderemos notar traços que geralmente caracterizamos como negroides.

Na figura 11 temos a comparação de quatro mulheres egípcias com uma mulher etíope atual e a semelhança é facilmente identificada. Percebemos com clareza não apenas a cor da pele, mas os lábios carnudos e protuberantes e o cabelo crespo.





**Figura 11.** Máscara mortuária do Faraó Tutancamon.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Porta>.

O funeral e tudo que o envolvia era de extrema importância a esse povo, pois acreditavam que essas imagens muitas vezes esculpidas em máscaras mortuárias deveriam ser o mais fiel possível para ajudar no seu reconhecimento quando estivesse no além.

Na figura 12, temos a máscara mortuária de Tutancâmon que representa um aspecto fundamental na vida dos egípcios, ela deveria ser a imagem do próprio morto através da qual ele seria reconhecido no além túmulo e, mais uma vez, as características negras saltam à vista, apesar de ser feita em ouro e não demonstrar a cor da pele elementos como as maçãs do rosto protuberantes, os lábios e o nariz nos sugerem feições de uma pessoa negra.

**Figura 12.** Figura da Estátua do faraó Mentuhotep II da XI Dinastia.



Fonte: [www.egitoantigo.net/](http://www.egitoantigo.net/).

Essas características se tornam ainda mais evidentes se nos dedicarmos a observar a figura 12, que traz uma escultura do Faraó Mentuhotep, nela ele é representado totalmente negro e suas feições inegavelmente negroides, características como lábios grossos, as maçãs do rosto saltadas, o nariz largo e achatado são inegáveis.

Nos registros deixados pelos antigos egípcios segundo Diop (2010), no que se refere a sua própria designação racial, os egípcios se viam e se descreviam como negros, não havia outra forma senão essa.

Os egípcios tinham apenas um termo para designar a si mesmos: = kmt, = “os negros” (literalmente). Esse é o termo mais forte existente na língua faraônica para indicar a cor preta; assim, é escrito com um hieróglifo representando um pedaço de madeira com a ponta carbonizada, e não com escamas de crocodilo. Essa palavra é a origem etimológica da conhecida raiz kamit, que proliferou na moderna literatura antropológica. Dela deriva, provavelmente, a raiz bíblica kam. Portanto foi necessário distorcer os fatos para fazer com que essa raiz atualmente signifique “branco” em egiptologia, enquanto, na língua-mãe faraônica de que nasceu, significava “preto-carvão”. Na língua egípcia, o coletivo se forma a partir de um adjetivo ou de um substantivo, colocado no feminino singular. Assim, kmt, do adjetivo = km = preto, significa rigorosamente “negros”, ou, pelo menos, “homens pretos”. O termo é um coletivo que descrevia, portanto, o conjunto do povo do Egito faraônico como um povo negro. Em outras palavras, no plano puramente gramatical, quando, na língua faraônica, se deseja indicar “negros”, não se pode usar nenhuma outra palavra senão a que os egípcios usavam para designar a si mesmos. Além disso, a língua nos oferece um outro termo, = kmtjw = os negros, os homens pretos (literalmente) = os egípcios, opondo-se a “estrangeiros”, que vem da mesma raiz, km, e que os egípcios também utilizavam para descrever a si mesmos como um povo distinto de todos os povos estrangeiros<sup>46</sup>. Esses são os únicos adjetivos de

nacionalidade usados pelos egípcios para designarem a si mesmos, e ambos significam “negro” ou “preto” na língua faraônica (DIOP, 2010, p.75).

Se juntarmos todos estes elementos nos dá no mínimo uma base bem consistente para uma discussão sobre que raça os antigos egípcios pertenciam, contudo a historiografia sequer abre a possibilidade dessa discussão, ela simplesmente omite todas estas características e por vezes nega a negritude desse povo tão importante no desenvolvimento de uma consciência histórica que forme um indivíduo que conhece e se orgulha da história e das origens do povo brasileiro, que respeite e saiba conviver com os diversos sujeitos em sua multiplicidade cultural e de raça.

Como e porque a historiografia omite, chegando a negar a negritude dos egípcios diante de tantas evidências e testemunhos incontestáveis de que os egípcios pertenciam à raça negra?

[...] o pressuposto é de que a história decorre imediatamente das ações humanas, mas é mediada por uma produção das narrativas, das lembranças, orientadas por intenções. Nos termos de Rusen, a preocupação é perceber como dos “feitos se faz a história” (CERRI, 2011, p.33).

Quando a historiografia, principalmente a história didática, voltada à formação escolar básica, omite a negritude e subtrai o Egito da África, ela está impedindo que se crie nos alunos um conhecimento e auto estima sobre a importância do negro. Os livros didáticos estão repletos de narrativas do negro escravizado, do negro fujão apanhando sendo castigado, imagens que causam constrangimento e vergonha nos alunos afrodescendentes e que introjetam nos outros alunos uma ideologia eurocêntrica e violenta.

É inquestionável que a cultura do homem africano foi negada pela historiografia tradicional, essa ideia foi, para nós algo instigante. Nesse sentido, passamos a nos perguntar até que ponto a historiografia questionava e problematizava as referências e ou silêncios sobre as relações existentes entre dois processos históricos: o faraônico e o Continente Africano? (BAKOS, 2007, 1).

Concordando com Bakos (2008), quando esta fala sobre como a cultura do homem africano foi negada pela historiografia tradicional, trouxemos a discussão de dois historiadores que acreditam ter havido bem mais do que uma negação da cultura africana e sim uma apropriação, o roubo da cultura africana pela Europa.

Segundo Gordon (2008) e James (1954) é necessário que estes fatos sejam trazidos à luz do conhecimento para que se devolva a dignidade e orgulho africanos através da devolução de sua herança e patrimônio cultural.

No livro *Sttolen Legacy (O Legado roubado)* de 1954, James (1954) utiliza-se de 5 argumentos principais que deveriam provar que os gregos se apropriaram da cultura e



principalmente da filosofia egípcia, para justificar os argumentos ele faz uma densa análise da vida e das obras atribuídas a cada um dos grandes filósofos gregos com a utilização de citações de estudiosos de várias épocas.

Os 5 argumentos utilizados por James (1954) são:

ARGUMENTO I. Filosofia Grega era Filosofia Egípcia Roubada. Porque a história nos diz que: os Ensinos do Sistema de Mistério Egípcio viajaram do Egito para a ilha de Samos, e de Samos para Cróton e Eleia na Itália, e por último da Itália para Atenas na Grécia, por meio de Pitágoras e os Eleáticos e posteriores filósofos Jônicos. Assim, o Egito era a verdadeira fonte dos Ensinos de Mistérios e, portanto, qualquer reivindicação por tal origem pelos antigos Gregos não somente é errônea, mas deve ter sido baseada em motivos desonestos.


ARGUMENTO II. A então-chamada filosofia Grega era estranha para os Gregos: os Gregos rejeitaram e perseguiram a filosofia, devido ao fato de que ela vinha de uma fonte externa e estrangeira e continha ideias estranhas com as quais eles não estavam familiarizados. Este preconceito levou à política de perseguição. Daí Anaxágoras foi indiciado e escapou da prisão e fugiu para a Jônia em exílio. Sócrates foi executado; Platão fugiu para Megara para o resgate de Euclides; e Aristóteles foi indiciado e fugiu para o exílio. Esta política dos Gregos não teria sentido, se ela não indicasse que a filosofia era estranha para a mentalidade Grega.

ARGUMENTO III. A Filosofia Grega foi o fruto do Sistema de Mistério Egípcio. Porque tem sido encontrada total identidade existindo entre o Sistema de Mistério Egípcio e a filosofia Grega com a única exceção da idade na relação de pai para filho. O Sistema de Mistério Egípcio antecedeu o da Grécia por muitos milhares de anos. A seguir estão as circunstâncias e condições da identidade: - (i) Total concordância entre a teoria da salvação Egípcia, e a finalidade da filosofia Grega, ou seja, fazer o homem tornar-se semelhante a Deus pela virtude e disciplinas educacionais. (ii) total concordância das condições de iniciação em ambos os sistemas, ou seja, preparação (em graduais estágios de virtude) antes de cada iniciação. (iii) Completa concordância em princípios e práticas.

ARGUMENTO IV. Os Egípcios educaram os Gregos. Porque a história suporta os seguintes fatos: - (i) Os efeitos da conquista Persa sobre o Egito (a) Remoção das restrições imigracionais contra os Gregos. (b) Abertura do Egito para pesquisa Grega e (c) incentivou os alunos da Jônia e outros lugares a visitar o Egito para o propósito de sua educação.

ARGUMENTO V. As doutrinas dos filósofos Gregos são as doutrinas do Sistema de Mistério Egípcios primeiros filósofos Jônicos têm sido creditados com as doutrinas de que (a) todas as coisas se originaram a partir de água (b) todas as coisas originaram-se do ilimitado ou caos primitivo e (c) todas as coisas se originaram a partir do ar. Mas essas doutrinas não poderiam ter sido as dos filósofos Jônicos; uma vez que encontramos as mesmas ideias expressas no primeiro capítulo do Gênesis, onde nos é dito que, no começo o mundo estava em um estado de caos, sem forma e vazio (sem limites); e como o espírito de Deus (ar) mudou-se sobre as águas e os separou-as da terra seca e a terra do céu; e como, passo a passo, as coisas vivas saíram das águas e como, finalmente, através do sopro de vida (ar) o homem veio à existência. Gênesis é o primeiro livro do Pentateuco, cuja data tem sido colocada para o Oitavo Século a.C.: uma época em que os primeiros filósofos Jônicos nem sequer existiam, os quais, portanto, não poderiam ter sido os autores destas doutrinas. Da mesma forma, a autoria de Gênesis tem sido atribuída a Moisés, quem Philo





nos diz, era um sacerdote Egípcio, um Hierogrammat, e instruído em toda a sabedoria dos Egípcios. Mas a era em que Moisés viveu deve ser associada com o Êxodo dos Israelitas, o qual ele conduziu na 21ª dinastia Egípcia: 1100 A.C. no reinado de Bocchoris. Mas a estória da criação do Gênesis coincide com a estória da criação da Teologia Menfita dos Egípcios, a qual nos leva de volta para entre 4 e 5.000 A.C. Isto significa que as doutrinas dos primeiros Jônicos não surgiram nem em sua época (o Quinto Século a.C.), nem no tempo do Pentateuco (o Oitavo Século A.C.), nem ainda ao tempo de Moisés (o Décimo - Primeiro Século A.C.), mas ao tempo da Teologia Menfita (entre 4 e 5 mil a.C.) e, portanto, definitivamente apontam para origem Egípcia.

Já Gordon em, *O roubo da história* de (2008) fala que o Ocidente se apropriou da cultura material e imaterial do oriente, segundo ele essa apropriação foi feita sobre objetos, conceitos e até mesmo uma apropriação do tempo e da história do oriente e da África.

De fato, poucas culturas estabelecem um vínculo entre o seu próprio passado com o passado das outras civilizações. [...] Eu vejo o mundo necessariamente com meus olhos, não com os olhos do outro [...] É necessário um pensamento mais crítico para combater o inevitável caráter etnocêntrico em qualquer tentativa de descrever o passado ou o presente (GORDON, 2008, p.23).

Para ele essa apropriação se dá por essa visão etnocêntrica na relação entre os povos, cada povo conta sua história sem dar ênfase na importância da sua interação com outros povos se apropriando de conhecimentos e culturas alheias de acordo com seus interesses e inferiorizando aquilo que é próprio do outro.

Para Gordon (2008), as apropriações do legado dos povos africanos em especial do Egito tenham ocorrido também por motivos raciais.

Se a história e a contribuição da cultura e das tecnologias africanas não tivessem sido omitidas e por vezes negadas pela historiografia tradicional, como seriam as relações raciais? Os europeus teriam conseguido nos convencer de sua superioridade? O negro seria considerado incapaz? Ainda há tempo de devolvermos aos africanos e seus descendentes um pouco de seu legado contribuindo na construção de uma auto estima e orgulho africano?

Ao trazer nos textos e imagens dos livros apenas o negro como escravo, mão de obra barata ou vítima da pobreza extrema, nunca como sujeito da história e o continente africano apenas como cenário de guerras, doenças, misérias ou das belezas selvagens, as crianças não encontram uma imagem positiva da África e do negro que a ajude a formar uma identidade multicultural de aceitação de si e do outro, é o que disse Rusen (2010) os feitos fazendo a história.

Usurpando dos alunos o conhecimento da história e cultura africana estamos tirando deles o direito de conhecer a história do Brasil, a verdadeira história do seu país, do seu povo, não há como falar em uma história e cultura brasileira sem falar na história e cultura



africana. Como falar então em uma identidade nacional? É fundamental o conhecimento da sua própria história e da sua cultura para que se formem tanto as identidades.

## ■ CONCLUSÃO

Em janeiro de 2003, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03, que em seu texto traz a obrigatoriedade de se estudar em toda a educação básica, a história e cultura africana e afro-brasileira, como resposta a séculos de lutas dos movimentos sociais negros.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro, em especial, o livro didático tem sistematicamente reproduzido estereótipos e preconceitos que foram construídos durante longo e violento período de exploração do trabalho escravo no Brasil.

O uso negativo da história da escravidão e a falta de uma referencialidade positiva nos livros didáticos em que os alunos negros ou não pudessem se espelhar e servissem como parâmetro na construção de uma identidade brasileira, prejudicam na formação de uma auto estima e impede a construção de uma consciência histórica que possibilite a formação de uma sociedade, onde as diferenças não sejam desculpas para a existência de desigualdades.

Pela observação dos aspectos analisados, percebemos a necessidade de se construir uma imagem positiva da história e cultura africanas, como forma de se estabelecer uma sociedade democrática, onde o racismo, o preconceito e as desigualdades raciais fiquem legados ao passado.

É importante que se busque por referências positivas que ajudem na formação dessa auto estima e no combate ao racismo.

Ao longo do tempo, a história que os alunos da educação básica no Brasil aprendem é a história de uma África de guerras, miséria extrema, doenças e o negro africano como “escravo”<sup>6</sup>, incapaz, um ser inferior.

A existência e a capacidade dos povos negros africanos em desenvolver grandes sociedades e culturas que não apenas contribuíram, mas que foram fundamentais na formação social, política e cultural da humanidade foi omitida.

O Egito por sua importância não pôde ser excluído do currículo escolar, porém, sua africanidade fora negada e sua localização foi extirpada do continente africano.

Neste sentido, o estudo do Egito Antigo africano traz desafios e possibilidades no ensino da história e cultura africana ao nos mostrar que uma das maiores civilizações que a humanidade conheceu foi na verdade africana e negra.

---

6 A palavra escravo remete e naturaliza a uma característica dele, o correto seria usarmos escravizados, já que foi uma condição imposta por outro.





Dessa forma, o aluno perceberia que essa imagem inferiorizada do negro foi construída com o objetivo de atender a interesses políticos, culturais e, principalmente, 6A palavra escravo remete e naturaliza a uma característica dele, o correto seria usarmos escravizados, já que foi uma condição imposta por outro. econômicos, que a omissão desse Egito africano no livro didático foi uma forma de se estabelecer uma cultura de superioridade eurocêntrica.

Em vista do que foi dito, a Lei 10.639/03 veio como uma grande conquista da luta dos negros no Brasil, mas apenas incluir a África no currículo não resolve o problema é necessário que ela seja trabalhada de forma a trazer um referencial de ancestralidade ao afrodescendentes que lhe dê condições de formar uma auto estima e orgulho por seu povo, sua cultura, sua história.

Nesse sentido, a nossa proposta de material didático se mostra como sendo de uma importância enorme no sentido que ao trazer um Egito africano, esclarece ao aluno negro ou afrodescendente que ele não descende de escravos e sim dos grandes faraós construtores da sociedade organizada que conhecemos e que a ignorância e ambição dos europeus é que impôs aos povos negros da África este estigma, criando uma consciência à partir de um reforço positivo da História da África.

Para atender esta necessidade, que averiguamos existir através da pesquisa, de um livro didático que consiga fazer com que os alunos possam criar uma visão positiva da África e do negro desenvolvemos uma proposta de material didático que ajuda o aluno a criar possibilidades e a vencer desafios no estudo de África e principalmente no combate ao racismo em sala de aula à medida que mostra toda a importância do Egito no desenvolvimento da humanidade, mas não um Egito romanceado e embranquecido pela visão eurocentrista, mas um Egito africano e acima de tudo negro.

## ■ FONTES

1. BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
2. História geral da África, I: **Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki - Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.
3. História geral da África, II: **África antiga** / editado por Gamal Mokhtar. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.
4. MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global Editora, 2006.
5. MUNANGA, Kabengele(org.) **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.



6. MUNANGA, Kabengele. **A identidade negra no contexto da globalização**. In: Ethnos Brasil, Ano I. n.1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.
7. MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
8. MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
9. MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
10. MUNANGA, Kabengele. **Teorias sobre o racismo**. In: Estudos & pesquisas 4. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. pp.43-65.
11. NAÇÕES NEGRAS E CULTURA. Disponível em: <[http://www.dailymotion.com/video/xkwx8g\\_nacoes-negras-e-cultura\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xkwx8g_nacoes-negras-e-cultura_school)>. Acesso em: 25 nov. 2015 às 9:27.
12. RUSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.

## ■ REFERÊNCIAS

13. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O Tecelão dos Tempos: o historiador como arte-são das temporalidades**. Revista Eletrônica Boletim do Tempo, Ano 4, nº 9, Rio, 2009 [ISSN 1981-3384].
14. ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Leticia Fagundes. **Conexões com a história**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
15. APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
16. AZEVEDO, Gislaíne Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História em Movimento**. 1ª ed. São Paulo: editora Ática, 2011.
17. BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc.184](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc.184)> História, Rio Grande, 3 (3): 165-184, 2012.
18. BAKOS, Margaret Marchiori. **Pesquisa e análise historiográfica sobre a História do Antigo Egito em acervos de Bibliotecas Universitárias da grande Porto Alegre**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.
19. BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.
20. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 1997.
21. BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
22. BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1993. (Tese de Doutorado).



23. BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: O saber histórico na sala de aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
24. BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro ZAHAR: 2001. Brasil.
25. BOULOS, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.
26. BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
27. BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Brecho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
28. BRASIL, Senado Federal. (1986). *Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 e suas alterações*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 1
29. BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937) Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2016.
30. BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Histórico dos Livros Didáticos no Brasil**. Disponível em <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html)>. Acesso em: 10 set. 2016.
31. BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
32. BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. Bauru-SP: EDUSC, 2004. CABECINHAS, R. Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial. Porto: Campo das Letras. 2007.
33. CABECINHAS, R.; AMÂNCIO, L. **A naturalização da diferença**: Representações sobre raça e grupo étnico (pp.982-1007). Actas da III Jornada Internacional sobre Representações Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maison des Sciences de l’Homme. 2003.
34. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú**. In: História da alfabetização. São Paulo: Scipione, 1998.
35. CALLINICOS, A. **Capitalismo e racismo**. Disponível em: [www.socialista.tripod.com](http://www.socialista.tripod.com). Acesso em: set. 2016.
36. CAMPOS, Flávio de Claro Regina. **Oficina de História**. 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.
37. CAMPOS, Paulo F. S. **O Ensino, a História e a Lei 10.639**. In: História e Ensino. Londrina: Editora UEL, 2004. Vol. 10.
38. CARDOSO, Ciro Flamarion S. **O Egito Antigo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.
39. CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Sociedades do Antigo Oriente Próximo**. São Paulo: Ática, 1986.
40. CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.



41. CERTEAU, Michel de. Fazer história. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2000.
42. CERVO, Amado Luiz; BUENO, Clodoaldo. **História da política exterior do Brasil**. Brasília: UnB, 2008
43. COLLARES, Solange. **A ideologia nas cartilhas paranaenses**. Dissertação - Grupo de Estudos e Pesquisas “história, Sociedade e Educação Nos Campos Gerais – PR – Histedbr, Curitiba, 2007. 87f.
44. COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, História Geral. Jaime. 6. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.
45. DAVIES, Nicholas. **O livro didático de História do Brasil: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?** Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1991 (Dissertação de Mestrado em Educação).
46. DIOP, Cheikh Anta. **Contribuciones culturales de África y sus perspectivas**. IN: KOHN, Hans; SOKOLSKY, Wallace. El nacionalismo africano em el siglo XX. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968.
47. DIWAN, Pietra: **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
48. ECHEGARAY, Joaquim González: **O crescente fértil e a Bíblia**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
49. FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
50. FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz e CAMPOS; HELENA, G. **Estudos de História**. 1. ed. FTD, Ano: 2010.
51. FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
52. FÈVERE, Francis: **O Último Faraó**. Tradução Vera Mourão. São Paulo: Siciliano, 1994.
53. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus editora, 2003.
54. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino em História**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008. v. 1 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). 255p.
55. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de ensino em História**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008. v.1. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). p.255.
56. FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Formação e Trabalho Pedagógico).
57. GATTI JR., Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia MG: Edufu, 2004.
58. GIORDANI, Mário Curtis. **História da África: anterior aos descobrimentos**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2013.





59. GIORDANI, Mário Curtis. **História da Antiguidade Oriental**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
60. GOODY, Jack. **O roubo da história**: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.
61. GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008.
62. Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : História. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
63. Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140p. : il.
64. GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado (Org.) **Nação e Civilização nos Trópicos**: o Instituto
65. GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. **O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória**. (In.) ABREU, Martha de, SOIHET, Rachel, GONTIJO, Rebeca (orgs) Cultura Política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
66. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
67. HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
68. História : catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio : PNLEM/2008 / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il. color.
69. HOMERO, Odisseia (trad. Frederico Lourenço). Lisboa: Cotovia, 2003.
70. HORN, Geraldo Balduino. **O Ensino de história e seu currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
71. JAMES, George G. M. **Stolen Legacy (O Legado Roubado)**, África Word Press, 1954. Disponível em: <<https://estahorareall.wordpress.com/2015/01/12/legado-roubado-george-g-m-james>> Acesso em: 21 abr. 2016.
72. KEHL, R. **Catecismo para adultos**: ciência e moral eugênicas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1942
73. KEHL, R. **Lições de eugenia**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1935. KEHL, R. **Sexo e civilização**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1933.
74. KI-ZERBO, Joseph. História geral da África I: **Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992p.
75. KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I: **Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.
76. KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, II: **África antiga**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.
77. LAVINE, Michael P.; PATAKI, Tamas. **Racismo em Mente**. São Paulo: Madras 2005.
78. LEI 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 21 abr. 2016.



79. MACED, José Rivair: **História da África**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
80. MAGALHÃES, Justino. **O manual escolar no quadro da história cultural**: para a historiografia do manual escolar em Portugal. Disponível em: <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadeLisboa.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2016.
81. MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista: Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
82. MCEVEDY, Colin: **Atlas da história antiga**. 2. ed. São Paulo: Verbo, 1990.
83. MOEHLECKE, Sabrina, (2002). **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas
84. MOKHATAR, Gamal. História geral da África, II: **África antiga**. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 1008 p.
85. MORAES, José Geraldo Vinci de. **História Geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.
86. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
87. MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
88. MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora, 2006.
89. MUNANGA, Kabengele(org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
90. MUNANGA, Kabengele. **A identidade negra no contexto da globalização**. In: Ethnos Brasil, Ano I. n.1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.
91. MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
92. MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
93. MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
94. MUNANGA, Kabengele. **Teorias sobre o racismo**. In: Estudos & pesquisas 4. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998. pp.43-65.
95. NAÇÕES NEGRAS E CULTURA. Disponível em: <[http://www.dailymotion.com/video/xkwx8g\\_nacoes-negras-e-cultura\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xkwx8g_nacoes-negras-e-cultura_school)>. Acesso em: 25 nov. 2015 às 9:27.
96. NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana. **História para o ensino médio**: v.1. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
97. NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.



98. NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan- africanista. Petrópolis, Vozes, 1980. p.275-277.
99. NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor**: Identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.
100. NECHI, Lucas Pydd. Anais do 3º Seminário de Educação Histórica. **Desafios da Aprendizagem na Perspectiva da Educação Histórica**. Paraná: LAPEDUH – UFPR, 2010.
101. NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco**: Estudos de Relações Raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1985.
102. OBENGA, T. **Fontes e técnicas específicas da história da África**: panorama geral. In: Ki-Zerbo, J (Org): História Geral da África; Metodologia e pré-história da África. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 1982, v.1.
103. OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n.3, set./dez. 2003, p. 421-462.
104. OLIVA, Anderson Ribeiro. **A historiografia da África em perspectiva**. Revista Múltipla, Ano IX, n.16, v.10, junho de 2004. Disponível em: <<http://www.upis.br/revistamultipla/multipla16.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2016.
105. OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de História da África e do mundo Atlântico (1990-2005). Tese de Doutorado.
106. OLIVEIRA, Dijaci David de (org.). **A cor do medo**: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UNB, Goiânia editora da UFG, 1998.
107. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).
108. OPSIS - REVISTA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS. **Dossiê A Desconstrução do Racismo na História**: Dignidade e reconhecimento. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão-GO, v.10, n.1, jan-jun.2010.
109. PAIVA, Ângela Randolpho (org.). **Ação Afirmativa na Universidade**: Reflexão sobre Experiências Concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro, Edição PUC/Rio, 2006.
110. PEDRO, Antônio. **História da Civilização Ocidental**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2005. PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
111. PINSKY, JAIME. **As primeiras civilizações**. 25. ed. São Paulo: Contexto 2015. (Repensando a História).
112. PINSKY, Jaime: **As primeiras civilizações**. 25. ed. São Paulo: Contexto 2015. (Repensando a História).
113. POJETO ARARIBÁ. **História**. Editora Moderna. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
114. RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: ANDES, 1957.





115. RASSI, Sarah Taleb. **Negros na sociedade e na cultura brasileiras II**. Goiânia: ed. da UCG, 2006.
116. RASSI, Sarah Taleb. **Negros na sociedade e na cultura brasileiras III**. Goiânia: ed. da UCG, 2007.
117. RASSI, Sarah Taleb. **Negros na sociedade e na cultura brasileiras** . Goiânia: ed. da UCG, 2005.
118. REIS, Raissa Brescia dos. **Reivindicações pela origem**: A apropriação do Egito Antigo pelo discurso pan-africano. Cadernos Cespuc Belo Horizonte - n. 20 - 2010
119. RIBEIRO, Vanise; ANASTASIA, Carla. **Encontros com a História**. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2012.
120. ROCHA, Luiz Carlos Paixão Da. **Políticas Afirmativas e Educação**: A Lei 10639/03. No Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo. Dissertação de mestrado, UFP, 2006.
121. RUSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martneschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
122. RUSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.
123. RUSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.
124. RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. pp.51-78.
125. RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
126. SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
127. SANCHES, Mário Antônio. **Brincando de Deus**: bioética e as marcas sociais da genética. São Paulo: Ave-Maria, 2007.
128. SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e cultura e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais, 1995, pp.34; 47; 135.
129. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
130. SCHIMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. 1. ed. São Paulo: Nova Geração, 1999.
131. SCHMIDT, M. A. **Cognição histórica situada**: que aprendizagem histórica é esta? In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Aprender História: perspectivas da educação Histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, pp. 21-51.



132. SCHMIDT, M. A. In. MONTEIRO, Ana Maria. et. al. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007, pp.187-198.
133. SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. **Memórias d'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007. SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 1998.
134. SILVA, 2005, MUNANGA, Kabengele(org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC/ Secad, 2008. 2ª edição.
135. SILVA, Ana Célia da. **Literatura. MNU JORNAL** - Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado, n. 20, p. 12, outubro/novembro/dezembro 1991.
136. SILVA, Ana Célia da. **As transformações da representação social do negro no livro didático**. 2003. Disponível em: <<http://www.uneb.br/ascom/jmcnet/j07/j07cltm.>> Acesso em: 20 abr. 2016.
137. SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.
138. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras**. 2. ed. In Munanga, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005 (23; 155; 172).
139. SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.
140. SOUZA MACIEL, Maria Eunice. **Eugenia no Brasil**. Porto Alegre, n. 11, pp.121-143, jun. 1999.
141. TEMPLE, Robert K. G. **Aurora egípcia: expondo a verdade nua e crua por trás do Egito Antigo**. Tradução de Soraya Borges de Freitas. São Paulo: Madras, 2013.
142. VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2011.
143. ZANINI, Maria Catarina Chitolina. **Por que “raça”? breves reflexões sobre a questão racial, no cinema e na antropologia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. 280p.

---

## O ensino de história através da representação da identidade brasileira na animação Irmão do Jorel

| Flávio Aparecido de Almeida

| Luciano Dias de Sousa



# RESUMO

O estudo tem como objetivo identificar possíveis identidades brasileiras presentes no desenho animado Irmão do Jorel (veiculado no canal de tv por assinatura Cartoon Network) e suas contribuições para o ensino de História. O desenho animado é relacionado ao cotidiano brasileiro e desse modo, visa aproximar o aluno de assuntos que podem ser abordados através dos episódios ao contexto histórico. Ao entender o desenho animado como uma mídia que educa e informal ludicamente seu público, busca-se também, através deste estudo, debater sobre o papel do desenho animado como forma de comunicação na renovação de conceitos, desconstrução de uma realidade e configuração do imaginário da criança. A pesquisa utilizou o método qualitativo e explicativo, no intuito de buscar revisar referências bibliográficas pertinentes ao tema e assim melhor compreendê-lo em suas diferentes dimensões.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Representação, Animação, Ensino-Aprendizagem.

## ■ INTRODUÇÃO

A busca de novos caminhos para tornar a aprendizagem mais agradável e eficiente, em particular no ensino de História, acena-nos a trabalhar com novas linguagens. Várias linguagens podem ser utilizadas, assim os desenhos animados, são umas das alternativas que podem ampliar o diálogo entre o ensino de História e as metodologias que atualmente compõe o repertório das possibilidades de construção da disciplina de História no ensino. A disciplina de História enquanto mediadora de conhecimento já explora metodologias e práticas de ensino a partir do impacto da introdução dos Meios de Comunicação em Massa e Novas Tecnologias no âmbito escolar.

A História e as demais disciplinas se incluem num sistema educacional em constantes transformações, mas, que mantém-se em uma descrição circunstanciada no processo de formação dos saberes ou de determinado conhecimento escolar. O ensino da História deve ser portanto, uma prática em constante transformação e ajuste à realidade dos alunos e da sociedade como um todo.

No processo educativo a TV é recurso didático que faz parte do processo do ensino-aprendizagem, porém com a integração digital diversos dispositivos possuem função homônima na transmissão de conteúdos como os celulares smartphones, computadores, e outros dispositivos portáteis, logo percebemos a disponibilidade de meios de transmissão, mas ainda resta decidir o tipo de conteúdo a ser aproveitado de forma atrativa e lúdica. Dessa forma, temos o desenho animado como candidato ideal para trabalhar conceitos educacionais escolares dentro e fora do ambiente normativo da escola.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo identificar possíveis identidades brasileiras presentes no desenho animado Irmão do Jorel (veiculado no canal de tv por assinatura Cartoon Network) e debater sobre o papel do desenho animado como forma de comunicação na renovação de conceitos, desconstrução de uma realidade e configuração do imaginário da criança ao ensino de História.

Quando o assunto é Desenho Animado e ensino de História, é preciso entender uma função essencial desta mídia: o entretenimento pelo humor. Tendo em vista que toda a fonte histórica é fruto da construção social do homem, vale lembrar que a Animação também se encaixa neste parâmetro. Sobre fonte histórica, é preciso entender que, atualmente, a historiografia reconhece fontes visuais como legítimas, pela incessante luta e argumentações de historiadores da Escola dos Annales, no século XX ( NETO, 2012, p.847).

O desenho animado é um gênero capaz de atrair a atenção de telespectadores de diferentes idades. Diferentes perspectivas e diversas características lhe são atribuídas, entre elas, o seu caráter lúdico, a capacidade de prender a atenção de seus telespectadores



e os artifícios utilizados pelos seus criadores, capazes de trabalhar com a imaginação de quem o assiste.

A animação *Irmão do Jorel* foi vencedora do Grande Prêmio do Cinema Brasileiro como melhor série brasileira de animação, em 2019, e indicada ao Prêmio Emmy Kids Internacional, no mesmo ano. O desenho atualmente está na quarta temporada e distribuída também em outros países, conquistando o público infantojuvenil e adulto. Criada por por Juliano Enrico, com uma mistura de referências principalmente da década de 1980 e muita inspiração autobiográfica, entrega a história de um garotinho comum que é conhecido apenas como o irmão do Jorel. Assim, nos episódios da animação o personagem principal vive uma série de situações absurdas ao lado da família, amigos e outros personagens peculiares da vizinhança. O mundo visto pela perspectiva do Irmão do Jorel é imaginativo, fantasioso e cheio de dilemas, dúvidas e situações comuns ao universo infantil, mas com uma crítica bem humorada ao sistema e costumes de nossa sociedade.

**Figura 1.** Criador do Irmão do Jorel.



Disponível em: <https:super.abril.com.br/cultura/batemos-um-papo-com-juliano-enrico-criador-do-irmao-do-jorel/>  
Acesso em: 18 de julho de 2021.

Pensar os desenhos, filmes e séries como expressão cultural e uma forma de debate e do processo de ensino-aprendizagem. A cultura fílmica tanto oferece imagens, figuras, ideias, histórias, personagens e modelos de ordem e rebeldia, como também é construída a partir da maneira como a sociedade se desenvolve formando opinião sobre variados temas. A cultura fílmica educa ao apelar para a emoção, a imagem, a fantasia.

## ■ O IRMÃO DO JOREL: REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA

A animação *Irmão do Jorel*, tem em seu conteúdo temas representativos de formação da identidade brasileira, apropriando-se das memórias nacionais relacionados aos temas





e fatos como política, sociedade de consumo e indústria cultural, são alguns dos temas explorados pela animação e que desperta o lado crítico dos espectadores.

A história da animação de Irmão do Jorel e sua família percorre por elementos nostálgicos, metáforas e referências a cultura pop. Na prática social, o desenho se encarrega de quebrar estereótipos, expor falhas do sistema e questionar, através do olhar do personagem principal que vai conduzindo tais temas com uma linguagem cômica e acessível para o público infantojuvenil.

O personagem principal não tem nome, a todo tempo é apenas chamado de “Irmão do Jorel”, ele é apenas lembrado pela figura do irmão mais velho, seu próprio nome é totalmente desprezado, uma possível referência ao desprezo pelas particularidades da infância e seus problemas, angústias, amores e vontades. Os elementos da imaginação infantil do personagem são bastantes explorados e se misturam com a realidade, e ajuda a compreender o mundo na perspectiva da criança.

De acordo com Vigotsky (1982), atividade criadora é toda a realização humana de algo novo, reflexo de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro e de sentimentos que se manifestam no ser humano. A essência é que o homem reproduza normas de conduta criadas, elaboradas e ressuscite antigas impressões. O fundamento orgânico da atividade reprodutora é a propriedade de uma substância capaz de adaptar e conservar as trocas. O cérebro e os nervos modificam a estrutura pelas influências:

Acontece, pois, que nosso cérebro constitui o órgão que conserva experiências vividas e facilita a sua recuperação. Porém, se sua atividade se limitasse a conservar experiências anteriores, o homem seria um ser capaz de ajustar-se às condições estabelecidas pelo meio que o rodeia (VIGOTSKY, 1982, p.8).

Toda atividade humana não só reproduz o que conhece, mas cria novas imagens pelas experiências vividas e acumuladas na memória. E a ação inventora do homem possui a capacidade de modificar situações vivenciadas. A imaginação não se ajusta à realidade e não carece de valor prático:

A imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo e a natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação. (VIGOTSKY, 1982, p.8).

A atividade imaginativa pode se ligar com a realidade de diferentes formas: através de elementos tomados da realidade e extraídos de experiências anteriores, em que a fantasia se constrói sempre com materiais do mundo real; ou na dependência recíproca entre realidade e experiência, pela influência da emoção.





Para Piaget (1978), o período da infância que vai de sete a doze anos, com o início da escolaridade, marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. Em vários aspectos da vida psíquica, quer seja da inteligência ou do afetivo, das relações sociais ou individuais, aparecem formas de organização novas, inaugurando assim uma série de outras construções.

Dessa forma, as crianças criam seu mundo particular, embora sabem que existe um mundo real, ao utilizarem a imaginação elas criam a oportunidade de assimilar de maneira mais adequada e questionar, podendo vir a aceitar melhor as situações.

Encontramos em *Irmão do Jorel* (personagem principal), a criança que não se encaixa, não tem nome e vive à sombra dos irmãos mais velhos. *Nico*, o irmão do meio, representa àquele integrante da família que vive aleatório, com seu jeito despreocupado e seus gostos que vão na contramão do resto dos familiares. *Jorel*, o mais velho, é o mais belo, talentoso, o famigerado “menino dos olhos”, todos admiram ele, no desenho este personagem não tem nenhuma fala, seu papel é apenas “brilhar”, existir.

Os três são filhos de *Edson* e *Danuza*, o pai um “ex revolucionário” da época da ditadura, a mãe, uma viciada em “fitness” que faz de tudo por sua família. Netos da doce *Vovó Juju*, uma típica senhora que cuida e gosta de dar conselhos aos netos não se cansa de enfiar comida em todo mundo e também da *Vovó Gigi*, que representa aquelas avós vaidosas, perfumadas e que nunca saem de frente da TV.


Figura 2. Família.



Disponível em: [super.abril.com.br/cultura/batemos-um-papo-com-juliano-enrico-criador-do-irmao-do-jorel/](http://super.abril.com.br/cultura/batemos-um-papo-com-juliano-enrico-criador-do-irmao-do-jorel/)  
Acesso em: 4 de maio de 2021.

Primeiro, a identificação. *Irmão do Jorel* é uma série que apela principalmente para o imaginário do público brasileiro. Mas isso não a impede de ser também universal, mesmo que deixe explícito que é ambientada no Brasil. Um dos aspectos mais universais da série é o familiar, com os personagens representando arquétipos que podem ser encontrados em praticamente toda família, não





importa de que país. Durante todo o processo de criação de Irmão do Jorel, a identificação por parte do público com os personagens e as histórias sendo contadas foi um dos aspectos mais zelados da série (EHRlich e ROCHA, 2018, p.5)

De modo geral, os episódios trazem referências da sociedade e cultura brasileira, seja com os personagens, com as situações, diálogos, casa, carros e objetos ou tipos de roupas; ao mesmo tempo em que os episódios acompanham o processo de crescimento do personagem principal e vai aprofundando nas críticas aos fatos históricos, principalmente a ditadura e estilo de vida da sociedade brasileira.

O Irmão do Jorel não é um desenho criado especificamente para a área de História, mas apresenta um cunho autobiográfico do autor como muitas características culturais que podem ser exploradas nas aulas de História e até mesmo em outras disciplinas.

Devido a isso, o universo da série é fortemente inspirado no período de infância do autor, na cultura dos anos 1980, em elementos como o figurino, os cenários, e diversas referências e paródias à cultura pop deste período, embora, a série não é ambientada em nenhum ano específico, e sim apenas inspirada nessa época; sendo assim, elementos contemporâneos como a internet e celulares também aparecem na série, incrementando seu tom surrealista. Esse aspecto do desenho faz com que as crianças de hoje tenham uma identificação imediata.

Como é típico em séries de TV, Irmão do Jorel é uma série essencialmente episódica, com cada episódio contendo uma trama que começa e termina em si próprio. Este recurso permite que, no geral, os episódios possam ser assistidos em separado ou fora de ordem, o que facilita a exibição de reprises, que não precisam se ater a uma ordem específica; podendo ser trabalhado separadamente em situações contextualizadas para prática em sala de aula.

O criador autor Juliano Enrico, conseguiu em Irmão do Jorel além de criar um universo surrealista, torna-lo também apreciado pelo público adulto, que reconheça as referências mais adultas da série e compreende as críticas como *soldados com cara de palhaço*. É principalmente, a capacidade das crianças de se colocar no lugar do protagonista nas situações que ele vive, por mais absurdas que sejam, tornando Irmão do Jorel uma grande série.

Os Desenhos Animados Representam para sociedade elementos que vão ditar o modelo de sociedade que desejam seus criadores. Seja na disposição dos ângulos e cores, no roteiro e nas falas é possível encontrar elementos que iram ir ao encontro do contexto histórico vivido e pela ideologia de seu(s) criador(es), seja com a intenção de usá-las de maneira persuasiva ou só para o entretenimento( NETO, 2012, p.849).

A série Irmão do Jorel se dirigir a um público não definido, de todas as fases e idades da vida, e proporcionar a essas pessoas a possibilidade de rememorar experiências

pessoais, conceitos de gerações através de uma ambientação social e contextualizada de forma cômica e irônica de aspectos históricos que impactaram o Brasil.

## ASPECTOS DO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO NA ANIMAÇÃO E SUA POSSIBILIDADE DE USO EM SALA DE AULA

Na temporada 1 episódio 2 chamado “Gangorra da Revolução”, é possivelmente o mais marcante as referências históricas percebida pelo público. No episódio, o irmão do Jorel luta contra o autoritarismo da diretoria diante dos estudantes que querem aproveitar o recreio. Ele aprendeu a amar e a lutar por sua liberdade com seu pai, que viveu os anos de chumbo e hoje não confia nos policiais; então resolve enfrentar o sistema. Entretanto, o que se destaca é a série de referências diretas e indiretas ao período da Ditadura Militar (1964-1985),

Na verdade o aparato de repressão erigido a partir de 1964 e consolidado em dezembro de 1968, com seu cortejo de prisões arbitrárias, torturas e desaparecimentos, não foi uma invenção ex nihilo do regime militar. A tortura no Brasil contra presos comuns sempre fez parte da nossa história de “longa duração”, por assim dizer. O “pau-de-arara”, o método de tortura por excelência adotado nos porões da ditadura – tão característico daqueles anos a ponto de ter se tornado símbolo do movimento Tortura Nunca Mais –, já era utilizado de forma rudimentar pelos senhores de escravos para imobilizá-los, como se pode ver em gravuras de Debret feitas “no tempo do rei”(OLIVEIRA, 2011, p.10).

Figura 3. Anos de Chumbo.



Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/justica-torna-reus-2-delegados-do-deops-por-sequestro-na-ditadura/>

O personagem do pai na animação, um jornalista com ideais fortes que vão contra principalmente a ideia da opressão e tendo participado da resistência ao governo dá conselhos e ajuda na construção da ideia de ditadura e revolução enquanto conceitos históricos e elementos de formação de sentido.

**Figura 4.** Gangorra da Revolução.



Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/nos-rumos-da-gangorra-da-revolucao-referencia-ditadura-desenho-irmao-do-jorel.phtml>

Neste universo, os policiais retratados como palhaços no desenho, já haviam tomado o poder e implantado uma ditadura extremamente repressiva. A referência à ditadura é clara, e a participação do pai nesse período, que em diversos momentos da série explora o assunto e fala para o filho da importância de uma revolução e de ser um revolucionário.

Liderados por Rambozo (uma mistura de Rambo com Bozo), os palhaços são proibidos de sorrir ou de se divertirem enquanto contam piadas. Apesar da maquiagem peculiar da profissão, utilizam trajes militares e precisam obedecer a uma rígida hierarquia, mostrada no episódio de número 16, quando irmão do Jorel é recrutado para se tornar palhaço profissional. Todo o tipo de força repressora da animação é comandado por Rambozo, inclusive a polícia. Tortas e flores d'água são as armas dos tristes palhaços, que querem levar uma alegria burocrática e controlar à população.

A trama toda deste episódio é imersa num universo satírico e histórico, que coloca as referências do passado político do país como parte do contexto em que a vida das personagens está inserida. Ao mesmo tempo, é um importante ato de quebra de paradigma sobre o assunto (que hoje dá muita polêmica) a ponto de aparecer com diversas referências históricas em um desenho infantil.



Figura 5. Rambozo.



Disponível em: <https://www.bastidorpolitico.com.br/brasil/em-tempos-de-polarizacao-animacao-irmao-do-jorel-faz-criticas-a-ditadura-de-maneira-inteligente/>

Dessa forma, estamos diante de uma material de apoio para o trabalho do professor em sala de aula em seu projeto de ensino-apredizagem, ao estabelecer um ponto crítico e de debate sobre tema recorrente nas aulas de História. E, em se tratando do ensino-aprendizagem, pode-se inferir que os desenhos animados ganham facilmente sua atenção por possuírem vários aspectos chamativos que promovem encantamento, os quais geralmente fazem parte da programação diária em lares.

Uma possibilidade, é assistir ao desenho animado, e na sequência abrir para debate, fazendo comparações desenvolvendo olhar atento do aluno para as formas de abordagens e críticas que um objeto da cultura proporciona. Uma vez que o professor pode adaptar o benefício das informações contidas no desenho animado, ajustando os conteúdos dessas informações e aproveitando a realidade social do aluno, uma vez que a mesma já tem acesso a diversos conteúdos semelhantes por meio das mídias.

SILVA JÚNIOR e TREVISOL (2009), afirma que desenhos animados, pode representar uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de conteúdos escolares, nesse sentido,

Os desenhos animados representam um conjunto de estímulos visuais, auditivos, reflexivos de mensagens e informações sobre diferentes contextos. Justamente por consistir em uma ferramenta que desperta interesse nos alunos, pela estória e pelos dilemas que comumente a mesma apresenta, pode favorecer o trabalho pedagógico, inclusive a descentração de quem a assiste para o contexto em foco, bem como, a transposição do mesmo para a vida cotidiana. Cabe ao profissional que poderá utilizar este recurso selecionar desenhos que contenham em sua essência recortes de realidade que mereçam atenção e possam representar possibilidade de reflexão, discussão e o pensar sobre o agir diante de cada uma destas questões. Acreditamos que os desenhos animados, enquanto ferramenta pedagógica pode auxiliar os professores e alunos em sala de aula no que se refere ao alcance dos objetivos educacionais e da formação integral do aluno (SILVA JÚNIOR e TREVISOL, 2009, p. 5045).



Se aluno consegue contextualizar e relacionar conteúdos ensinados em sala com uma reportagem, filme ou desenho, ele vai conseguir perceber como também determinados assuntos fazem parte do cotidiano social e sua relevância e importância de uma postura crítica. Já o docente, no processo de ensino-aprendizagem pode e deve recorrer aos recursos como uma animação e utilizar como instrumento facilitador do trabalho em sala de aula.

## ■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com novas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem, as transformações na área de História, as reflexões acerca da formação dos docentes, os debates sobre o ensino de História, compreende o pensamento sobre a necessidade de entender a formação histórica do aluno não apenas na figura do professor dentro da sala de aula, mas nas relações cotidianas também.

O desenho animado brasileiro “Irmão de Jorel” constrói um retrato crítico de uma família tipicamente brasileira de classe assalariada. O desenho animado permite tanto ao seu criador quanto ao interlocutor a recriação de leituras de mundo, construindo visões do mundo social e estabelecendo uma proximidade de interação com espectador através de criatividade crítica dos aspectos sócio-históricos da sociedade brasileira.

Em vários episódios possuem temas específicos como os militares no Brasil, a posição da mulher, da criança e do idoso na sociedade, assim como características do cotidiano de um brasileiro tanto dos anos 80 quanto de hoje, de uma forma descontraída e que se adapta tanto ao público infantil quanto ao público adulto.

A utilização do desenho animado, como material de apoio didático, para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos, um método de aproximação da realidade cultural vivenciada pelos alunos e os conteúdos abordados em sala de aula, bem como possibilidade de representar uma forma facilitadora para a aprendizagem do aluno, despertando nele cada vez mais o interesse em aprender, sempre a fim de aumentar o seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula.





## ■ REFERÊNCIAS

1. AVENTURAS NA HISTÓRIA. **Nos rumos da gangorra da revolução: a referência à ditadura no desenho “Irmão do Jorel**. Disponível em: [aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/nos-rumos-da-gangorra-da-revolucao-referencia-ditadura-desenho-irmao-do-jorel.phtml](http://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/nos-rumos-da-gangorra-da-revolucao-referencia-ditadura-desenho-irmao-do-jorel.phtml). Acesso em: 4 de maio de 2019.
2. EHRLICH, David; ROCHA, Carlos Alberto Martins da. **Análise Comparativa da Animação Brasileira: Estudo das Características Estilísticas a Partir da Produção**. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sul2018/resumos/R60-1439-1.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2019.
3. FONSECA, Ana Maria Itagiba; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. **O ethos feminino e familiar retratados no desenho animado do Irmão do Jorel**. Disponível em: [cappa.fic.ufg.br/up/971/o/2Ana\\_Maria\\_Inscricao\\_cappa.pdf](http://cappa.fic.ufg.br/up/971/o/2Ana_Maria_Inscricao_cappa.pdf). Acesso em: 13 de maio de 2019.
4. NETO, Mario Marcello. **Que Animação! Os desenhos animados e o ensino de história: um diálogo possível**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30735/20908>. Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012, Acesso em: 16 de junho de 2021.
5. OLIVEIRA, Luciano. **Ditadura Militar, Tortura e História A “vitória simbólica” dos vencidos**. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 26 N° 75, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/qrCjX6fQXc99KRHJCg5YBNg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2021.
6. PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
7. Revista Superinteressante Online. **Batemos um papo com Juliano Enrico, criador do ‘Irmão do Jorel’**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/batemos-um-papo-com-juliano-enrico-criador-do-irmao-do-jorel/>. Acesso em: 18 de julho de 2021.
8. Revista Veja Online. **Justiça torna réus 2 delegados do Deops por sequestro na ditadura**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/justica-torna-reus-2-delegados-do-deops-por-sequestro-na-ditadura/>. Acesso em: 18 de julho de 2021.
9. SANTOS, Aretusa; LAURO, Bianca Recker. **Infância, criança e diversidade: proposta e análise**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a23.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2019.
10. SILVA, Bruna Tairine. **A representação social da infância veiculada no desenho animado Hora de aventura**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n.], 2016 135 f. Disponível em: [repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138503/000863847.pdf](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138503/000863847.pdf). Acesso em: 13 de maio de 2019.
11. SILVA JÚNIOR, Adhemar G. Da; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Os desenhos animados como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3137\\_1761.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3137_1761.pdf). Acesso em: 16 de junho de 2021.
12. SILVA, T. C. R. S.; GOMES, A. C. F. **A Importância dos Desenhos Animados como Representação Ideológica: Formação da Identidade Infantil**. Iniciação Científica CESUMAR - jan./jun. 2009, v. 11, n. 1, p. 37-43. Disponível em: [periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/icesumar/article/download/664/758](http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/icesumar/article/download/664/758). Acesso em
13. VIGOTSKY, L. S. **A imaginação e arte em infância**. Madrid: Akail, 1982.



---

# O fim da escravatura: componentes sociais e econômicos de um período da História do Brasil

| Flávio Aparecido de Almeida

| Luciano Dias de Sousa

# RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propôr uma análise de quais as consequências que a abolição da escravatura trouxe para a economia brasileira. Considerando que a escravidão se constituiu num importante capítulo da História do Brasil, sua ocorrência não pode ser apagada e suas consequências não podem ser ignoradas. Conclui-se portanto que as mudanças ocorridas até o culminar da libertação dos escravos ameaçaram afetar diretamente a economia de produção, onde o regime escravista neste período da história do Brasil, substituiu a mão-de-obra escrava por novas correntes imigratórias. Com isso, deu-se início a uma sociedade formada em torno de trabalhadores que passaram a prestar a força do seu trabalho para donos de meios de produção, como os fazendeiros e proprietários de terras. Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizado a metodologia da pesquisa bibliográfica realizada em jornais, livros e revistas que tratam da temática em questão.

**Palavras-chave:** Escravidão, Abolicionismo, Economia, Questões Sociais.



## ■ INTRODUÇÃO

Por ocasião da colonização das Américas, principalmente a América Portuguesa, os colonizadores portugueses consideraram ser mais lucrativo conquistar povos nativos, reduzindo-os à situação de escravidão. Sendo assim, inicialmente eles procuraram usar a mão-de-obra indígena na realização de trabalhos manuais, principalmente nas lavouras. Todavia, a escravidão dos índios não foi levada adiante. Dois foram os motivos consagrados para a ruptura da utilização da força de trabalho indígena. O primeiro foi o fato da Igreja Católica condenar a escravidão indígena; já o segundo e, mais importante, consistiu-se no interesse mercantil pelo tráfico de negros africanos pela América Portuguesa é posterior a dominação inicial sobre os indígenas, por parte dos colonizadores portugueses. Estes últimos, mediante a possibilidade de vender negros e com isso transferir riquezas da colônia para a metrópole, resolveram intensificar este tipo de comércio, o qual Portugal já dominava desde o século XV (VICENTINO, 1997).

Os negros, trazidos do continente Africano, vinham amontoados nos porões de navios negreiros, sendo transportados em péssimas condições de higiene e alimentação, o que acabava por fazer com que muitos deles morressem antes mesmo de chegar ao destino. Os que conseguiam desembarcar com vida eram vendidos para fazendeiros e senhores de engenho, que os tratavam de forma cruel e desumana.

No Brasil, esta prática desumana de escravização do homem negro permaneceu por quase 300 anos, tendo como principal fator para sua longa permanência o aspecto econômico do país, que contava somente com o trabalho escravo para realizar as tarefas da roça e outras tão pesadas quanto estas. Isto tudo é parte de um sistema colonizador que tem sustentação em variados mecanismos, sendo que a escravidão é parte da base de sustentação deste sistema.

Após tantos anos de exploração da força de trabalho negra, surge um grupo de abolicionistas contrário a este tipo de abuso e que, motivados pelos ideais iluministas surgidos na França, Inglaterra, os Estados Unidos do século XVII, lutaram incessantemente pela extinção da escravidão no Brasil. Todo esse processo de combate ao escravismo não surge de uma hora para outra, tendo todo o debate em torno do movimento abolicionista um contexto interno e externo.

Como consequência deste processo, a partir de 1847, o país passou a empregar imigrantes estrangeiros para realizarem as tarefas que até então cabiam somente aos escravos. Com isso, o cenário econômico brasileiro foi se modificando, uma vez que a sociedade começou a se formar em torno de pessoas livres que, por não possuírem nenhuma posse, vinham de outros países e emprestavam sua força de trabalho aos donos dos meios de produção.





Em seu conjunto, este trabalho tem por objetivo analisar as consequências que a abolição da escravatura trouxe para a economia brasileira. Todavia, para responder a esse questionamento principal, achou-se por bem partir do conhecimento dos aspectos que envolvem a escravidão no Brasil e as consequências da mesma para a economia.

Assim, com embasamento numa pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de materiais como livros, teses, revistas e artigos, este trabalho se organizou.

## ■ CONSIDERAÇÕES SOBRE O ABOLICIONISMO

A partir do século XIX surgiu um conjunto de doutrinas abolicionistas a condenar ferozmente a escravatura e a ressaltar o direito natural dos homens à liberdade. O abolicionismo teve suas origens históricas durante o iluminismo e tornou-se uma das formas mais representativas do ativismo político do século XIX. Os interesses do Governo da Inglaterra em relação à extinção do tráfico negreiro no Brasil eram inicialmente buscando restringir as áreas de atuação do tráfico ao qual via como prática ilícita. A emancipação política do Brasil fez com que a Inglaterra restringisse o tráfico negreiro, pois havia por parte da mesma interesses econômicos, e um temor de que com a abolição houvesse o fim da Monarquia no Brasil, por isso não impôs o fim do tráfico como primeira condição para o reconhecimento da Independência, dando ao Brasil um prazo maior.

É possível notar que as doutrinas que se referem a abolição surgiram no início do século XVII na Inglaterra e nos Estados Unidos. Portanto, conseqüentemente, o abolicionismo de origem protestante não só repudiava as leis civis como também mantinha um discurso organizado em torno do conceito de pessoa natural e dos seus direitos, associados à satisfação de necessidades derivadas da vida física e espiritual privadas, independentes de qualquer garantia estadual. (CLACK apud TAVARES, 1988, p. 38)

O conceito desta doutrina abordado por Clack apud Tavares (1988,p. 38) afirma que “os direitos naturais pertenciam ao escravo de uma forma inalienável como o sangue que corria em suas veias...”.

Portanto como nos informa Tavares (1988), até meados dos séculos XIX foram criadas diversas organizações antiescravagistas, que apresentavam como características o predomínio da abolição imediata, contrária às propostas vindas da América, as quais defendiam uma abolição gradual, acompanhada do reenvio de escravos libertos, como colonos, para a África.

Nos países da Europa e da América católicas da primeira metade do século XIX, o pensamento abolicionista se desenvolveu condenando a escravatura. No entanto, o grande argumento contrário a escravidão se fundamentou no pensamento presente no século XVIII, que teve como base a tese do filósofo Aristóteles com relação ao “escravo natural”, que se





fundamentou no pensamento onde a natureza da sociedade provinha do homem e onde a natureza do homem era a liberdade.

Rousseau apud Barbosa (1988) tinha uma visão de que a escravatura também não podia fundar a sua justiça num ato de vontade do poder político, uma vez que a proteção da liberdade individual era a razão de ser do poder político e a liberdade era um direito disponível. O próprio indivíduo não poderia renunciar à sua liberdade sem renunciar à sua natureza de homem.

John Locke foi outro grande representante da revolução ideológica iluminista. Para ele, todos os homens possuem a vida, a liberdade e a propriedade como direitos naturais e, para preservar esses direitos, deviam deixar o “estado de natureza” e estabelecer um contrato entre si, criando o governo e a sociedade civil. Com isso, os governos teriam a obrigação de respeitar os direitos naturais e, caso não o fizessem, caberia à sociedade civil o direito de rebelião contra o governo tirânico. Em síntese, o filósofo demolia o sustentáculo do Estado absolutista, intocável e acima da sociedade civil (LOCKE apud VICENTINO, 1997).

Na visão de Barbosa ( 1988 ,p. 28):

O apelo de que todos os homens eram detentores de direitos naturais não conduziu à defesa da abolição imediata, pois a solução ditada por quase todos os pensadores liberais da Europa do século XIX foi o gradualismo, com a extinção do tráfico negreiro, primeiro, e a abolição da escravatura por etapas, depois.

Com essa medida se apoiou na idéia de que se tornava necessário atenuar os impactos nos interesses econômicos e sociais imediatos dos senhores de escravos e também das colônias.

Desta forma Barbosa (1988, p. 29) afirma que:

Uma vez que a abolição colocava em risco os interesses coloniais porque as respectivas economias viviam da mão-de-obra escrava. Também se considerava socialmente perigosa a concessão da liberdade imediata, por achar que os homens, embrutecidos com a escravidão, ignoravam as obrigações e deveres como homens livres.

O tema abolição da escravatura veio introduzir tensões na harmonia existente entre os direitos de liberdade e de propriedade. Isto porque, a propriedade (adquirida) do escravo pelo senhor colidia com a liberdade original (propriedade de si mesmo, do seu corpo) do escravo. A resposta encontrada pela maioria dos abolicionistas europeus para este impasse foi uma superiorização dos direitos de propriedade adquirida dos senhores, em detrimento dos direitos de liberdade/propriedade originais do escravo. Com isso, o escravo seria liberto, mas seu senhor teria direito a uma indenização, sob a forma de alguns anos de trabalho gratuito a seu favor e de uma recompensa monetária oferecida pelo Estado que libertasse os escravos.







A emancipação do escravo foi entendida como uma concessão, em parte porque a noção de dívida do ex-escravo para o com Estado-libertado fez surgir, no discurso abolicionista, um vocabulário paternalista de exaltação das virtudes do trabalho, da disciplina e da obediência, que favoreceu e justificou as políticas coloniais de “pacificação”, a regulamentação colonial do trabalho assalariado forçado e a negação dos direitos civis. A legislação abolicionista não foi acompanhada pela criação, nas sociedades coloniais, onde os preconceitos raciais eram dominantes, de meios pelos quais os ex-escravos pudessem ver garantidos os direitos que a lei lhes reconheceu – propiciou formas de resistência por parte dos libertados (vagabundagem, prática do roubo, mendicância, etc.); e estas “confirmaram” a antropologia da qual se tinha partido, justificando ainda mais a atitude paternalista dos Estados abolicionistas. Nesta sua dimensão, o abolicionismo ajudou a organizar a transição da escravatura para o trabalho forçado, transformando os escravos libertos em “indígenas” colonizados sob tutela dos respectivos Estados metropolitanos (BARBOSA, 1988).

No Brasil, a abolição da escravatura exigiu uma longa campanha na qual os setores da sociedade tiveram que enfrentar a reação de grupos econômicos dominantes, os quais viam no braço escravo seu sustentáculo. Isto porque, de 1850 até 1870, os grupos dominantes conseguiram contornar a situação e manter o sistema escravista no país. Mas a partir de 1870, com o fim da Guerra do Paraguai, o problema voltou a agitar a opinião nacional e o abolicionismo entrou em cena.

Em 1880, as agitações abolicionistas passaram a contar com a fundação de duas sociedades no Rio de Janeiro: a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e a Associação Central Emancipacionista, as quais passaram a financiar diversas publicações que pregavam a abolição. Mais tarde, em 1883, a luta abolicionista brasileira se ampliou com a criação da Confederação Abolicionista, que veio para unificar o movimento no plano nacional (KOSHIBA; PEREIRA, 1996).

Os ideais abolicionistas ganharam força em todo o país, conquistando adeptos em quase todas as classes sociais. Nesse contexto, Schimidt (1999.p.34) declara que:

“operários, jornalistas, militares, professores, pequenos comerciantes, artesãos, vendedores de rua, estudantes, ferroviários e até alguns políticos e alguns fazendeiros mobilizaram a opinião pública a favor da abolição”.

Para conter o movimento abolicionista, os grupos dominantes declaravam que a agricultura (base da economia brasileira) entraria em colapso se lhe faltasse o braço escravo, além do fato de requererem para si uma indenização por considerar que os escravos eram propriedade do senhor, uma vez que havia pago por ele. Além destas reivindicações, os escravocratas, para manter seus privilégios, reagiam com violência. Eles rasgavam os corpos dos escravos com chicote, furavam-lhes os olhos, cortavam-lhes os órgãos genitais





etc. Os escravos, ora respondiam com uma violência ainda maior - matando capazes a pancadas, degolando fazendeiros, incendiando os casarões -, ora fugiam em massa. (VICENTINO, 1997). Ou seja, diante do exposto, percebe-se que o processo abolicionista no país nada teve de pacífico ao contrário foi uma forma de resistência.

Toda a representatividade que a abolição teve durante o processo de construção histórica do Brasil, trouxe consequências que precisam ser analisadas sob a ótica da história do País.

Para Schimidt (1999,p.36):

A abolição não representou o atendimento aos interesses dos escravos ou mesmo dos grupos sociais mais avançados politicamente, que realizaram a campanha abolicionista. Ao contrário, ela veio resolver graves problemas de suprimento e organização de mão-de-obra, que interessava, sobretudo, aos agricultores, principalmente aos do setor cafeeiro.

A partir da abolição, organizou-se o trabalho assalariado, com a participação do imigrante, e incrementaram-se as migrações internas que forneceram trabalhadores nacionais para as áreas economicamente mais ativas, como o sul cafeeiro e o norte seringueiro.

Neste contexto, Koshiba;Pereira (1996, p, 24) afirma que:

Até 1805, o produto de maior importância econômica no Brasil era o açúcar, que fez com que algumas cidades brasileiras atingissem um alto nível de desenvolvimento. Porém, a partir de então deu-se uma acentuada queda do comércio açucareiro e os fazendeiros começaram a substituir as plantações de cana-de-açúcar por pés de café.

Mas foi somente por volta de 1850 que o Brasil assistiu a uma expansão da economia cafeeira, tornando-se o café o principal produto de exportação do país.

De acordo com Koshiba; Pereira ( 1996,p. 24)

A medida em que o café foi se tornando o centro da economia nacional e sua cultura se expandiu, o tráfico negreiro se intensificou. Todavia, essa intensificação ocorreu num clima internacional desfavorável à escravidão, uma vez que o desenvolvimento do capitalismo industrial e a consequente generalização do trabalho assalariado tornaram a escravidão repulsiva à nova consciência.

Mas o fato é que, assim como no ciclo da cana-de-açúcar, todo o trabalho do plantio, da colheita, do transporte e manutenção da lavoura cafeeira brasileira era realizado com a mão-de-obra escrava. E com a proibição do tráfico negreiro, os fazendeiros se viram diante da possibilidade de faltar mão-de-obra para suas plantações.

Assim, de início, a maneira encontrada pelos cafeeiros para resolver o problema foi comprar escravos de outras regiões do país que os possuíam em maior número. Esse foi o





tráfico interprovincial, onde os fazendeiros do Nordeste vendiam escravos para fazendeiros do Rio de Janeiro e de São Paulo, dando, assim, continuidade à escravidão ( BETHELL, 1976).

Contudo, essa tentativa não chegou a ter os resultados necessários para fornecimento da mão-de-obra, uma vez que a lavoura de café continuou se expandindo e faltavam braços para a lavoura cafeeira.

Mediante este fato é que se passou a ser considerada a vinda de estrangeiros como solução na qual se devia investir. Quem primeiro trouxe trabalhadores estrangeiros para as fazendas brasileiras foi um grande proprietário em São Paulo, o senador Nicolau de Campos Vergueira. De 1847 a 1857, o senador introduziu em sua fazenda 177 famílias de alemães, suíços, portugueses e belgas. Posteriormente, seu exemplo foi seguido por diversos outros cafeicultores (BETHELL, 1976).

Os trabalhadores imigrantes misturaram-se aos trabalhadores nacionais, compostos em sua maioria por escravos ou ex-escravos, os quais continuavam a realizar as tarefas mais árduas, como por exemplo, a derrubada das florestas e a plantação dos pés de café.

Inicialmente, a relação entre cafeicultores e imigrantes baseou-se num sistema de parceria, onde o primeiro entregava ao segundo uma área de terra para cultivar e, ao final, o lucro de cada safra seria repartido em 50% entre trabalhador e fazendeiro. Os imigrantes, contratados na Europa e trazidos para as lavouras de café do Brasil, tinham todas as suas despesas pagas pelos contratadores, como uma espécie de empréstimo, até que eles estivessem em condições de pagar suas dívidas com o dinheiro que receberiam para cuidar de um certo número de pés de café (CACERES, 1997).

Como os cafeicultores necessitavam da mão-de-obra oferecida pelos imigrantes, trataram de adotar uma nova postura, dessa vez alicerçados por medidas tomadas pelos governos dos estados que assumiram a responsabilidade de subvencionar a imigração europeia, desonerando os fazendeiros. Em São Paulo, o governo paulista passou a financiar a passagem dos imigrantes, assim como também construiu a Hospedagem dos Imigrantes do Brás, em 1888, que abrigava gratuitamente as famílias que chegavam ao estado até encontrarem uma fazenda para trabalhar. A exemplo de São Paulo, outros estados montaram hotéis semelhantes, como o Rio de Janeiro e Minas Gerais. A medida deu certo e a colheita do café, por ocasião da abolição da escravatura, foi realizada sem dificuldade de se encontrar mão-de-obra (SCHIMIDT, 1997).

Um dos aspectos para a retomada da confiança dos imigrantes foi o estabelecimento do sistema de trabalho denominado colonato. Neste sistema, os imigrantes (agora colonos) recebiam o cafezal para cuidar e o pagamento era feito em duas partes. Na primeira, os colonos recebiam uma quantia fixa anual, como se fosse um salário para tocarem a plantação; já a segunda parte era um pagamento por tarefa, isto é, pela quantidade de café colhido.





Contudo, não se deve confundir o regime de colonato com o trabalho assalariado, tipicamente capitalista, uma vez que este regime de acordo com Vicentino (1997): “caracterizava-se pelo pagamento fixo no trato do cafezal e um pagamento variável conforme a colheita e a produção direta de alimentos”.

A expansão cafeeira e a incorporação dos imigrantes transformaram o setor agrícola brasileiro num empreendimento altamente rentável. Isto porque de acordo com Koshiba;Pereira (1996):

Com a extinção do tráfico negreiro, o capital até então empregado no comércio de escravos foi reinvestido em outras atividades econômicas (entre elas a indústria), além do fato de que no regime de colonato o fazendeiro não pagava ao trabalhador pela formação do cafezal, mas sim o trabalhador era quem pagava, com cafezal, ao fazendeiro o direito de usar as mesmas terras na produção de alimentos durante a fase da formação. Assim, os fazendeiros não só multiplicaram sua riqueza, como também mantiveram um exército de homens despossuídos, aptos para trabalharem sob suas ordens.

Com o exposto, constata-se que aos poucos foram acontecendo relevantes mudanças no cenário econômico do país, uma vez que depois de três séculos a economia deixava de se basear no trabalho escravo para passar a figurar o trabalhador livre.

Toda a base de sustentação do colonialismo da América é baseado em práticas mercantilistas, de um capitalismo comercial foi se transformando em capitalismo financeiro.

Também é possível citar que o fluxo dos imigrantes proporcionou um sensível crescimento demográfico no país, o que contribuiu para o início das atividades industriais que, posteriormente, iria adquirir um significado importante para a vida econômica do Brasil. Nesta ocasião ocorreu extraordinário crescimento das atividades manufatureiras do comércio, tanto de comércio varejista como de exportação, bem como das atividades ligadas ao setor de serviços, sobretudo o dos transporte (NADAI; NEVES, 1988).

Ademais, pode-se ressaltar que principalmente as regiões cafeeiras e portuárias, foram se desenvolvendo e começando a se tornar centros econômicos, sociais e políticos do país, em detrimento das fazendas, que tradicionalmente polarizavam a sociedade brasileira.

Foi, sobretudo o crescimento da produção da agricultura, principalmente do café, que o Brasil passou a contar com largas perspectivas nos mercados internacionais e que se beneficiou amplamente das bases financeiras de crédito.

## ■ CONCLUSÃO

Com a leitura deste trabalho, tornou-se possível concluir que no Brasil, assim como em toda a América Latina, o capitalismo se desenvolveu numa sociedade baseada no latifúndio e no trabalho forçado, primeiramente de índios e depois de negros, diferentemente da forma





como surgiu o capitalismo nos Estados Unidos, que introduziram este sistema no interior da sociedade feudal, formada por pequenos e médios proprietários rurais.

Ademais, o Brasil (mesmo tendo abolido a escravidão e tendo sido este fim o que abriu caminho para o capitalismo, para a indústria e para o progresso) continuou a deixar os negros à margem da sociedade frente a falta de oportunidades a eles oferecidas. Ou seja, a liberdade dada aos negros trouxe mais vantagem para o país do que para os próprios negros, uma vez que, embora não mais escravizados, nenhuma estrutura que garantisse a ascensão social ou a cidadania lhes foi oferecida.

Como uma espécie de herança deixada pela situação de enorme inferioridade econômica, pela desarticulação social e familiar e pela subordinação cultural e política da população de ex-escravos, ficaram os estereótipos e preconceitos de uma suposta inferioridade racial de negros, mulatos, pardos e pobres. E esse processo abriu espaço para um novo tipo de escravidão, pois as práticas econômicas e sociais que foram construídas no longo período de escravidão ainda são revividas e preservadas na liberdade de hoje em dia. Atualmente, o trabalho escravo não é o mesmo das senzalas de antigamente. Mudou, assumiu cara nova, mas manteve a mesma triste característica, que é a de privar o ser humano de sua dignidade.

## ■ REFERÊNCIAS

1. BARBOSA, José C. **Protestantismo e Escravidão**. Brasília: UNB, 1988.
2. BETHELL, Leslie. **A Abolição do Tráfico de Escravos no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1976.
3. CÁCERES, Florival. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
4. KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denize Manzi Frayze. **História do Brasil**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Atual, 1996.
5. NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil: da Colônia à República**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.
6. SCHIMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história malcontada**. São Paulo: Nova Geração, 1997.
7. \_\_\_\_\_. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999, 2 vol.
8. TAVARES, Luis Henrique D. **Comércio Proibido de Escravos**. São Paulo: Ática, 1988.
9. VICENTINO, Cláudio. **História Geral**. Ed. atual. e ampl. São Paulo: Scipione, 1997.



---

# Os formulários na história: turmas do ensino básico do rio de janeiro “na rede” ou “em rede”?

| Lucilia Maria Esteves Santiso Dieguez  
PCRJ

# RESUMO

**Objetivo:** O artigo propõe reflexões sobre a aprendizagem no ensino remoto de História, no segundo bimestre de 2021, em duas turmas de sétimos anos, na cidade do Rio de Janeiro. Para embasar a discussão, serão apresentadas as estratégias utilizadas na unidade escolar em que leciono, assim como realizar uma discussão acerca das consequências da utilização de plataformas virtuais por parte dos discentes. Questiona-se ainda se um número expressivo de alunos presentes nas redes e mídias, acessando atividades, teria o mesmo sentido de estar integrado e participativo na construção de seu conhecimento. **Método:** Para a formulação, desenvolvimento, envio e recepção de atividades, foram utilizadas as plataformas do Google Forms e RioEduca em casa, sendo esta última elaborada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, disponibilizando-a gratuitamente aos docentes e discentes. **Resultados:** Considerando as atividades desenvolvidas online, o texto apresentará dados quantitativos em relação às devolutivas dos exercícios, assiduidade na plataforma e à aprendizagem alcançada pelos estudantes no período destacado. Os elementos numéricos servem, inclusive, para se discutir a interpretação, no eixo do ensino remoto, dos termos estar “na rede” e “em rede”. **Conclusão:** Os indícios da pesquisa revelam que, num entendimento geral, o mais relevante é apresentar números altos de acessos à plataforma utilizada; conseqüentemente, estas atitudes incidem na aprendizagem, cortando os laços de sentido estabelecidos com a disciplina histórica, levando ao aluno à preocupação exclusiva de estar frequente “na rede” e não “em rede” construindo seu conhecimento.

**Palavras-chave:** Aluno, Aprendizagem, Ensino, Mídia, Rede.

## ■ INTRODUÇÃO

O afastamento social, ocasionado pela pandemia do Covid 19, decretou a alteração de todo processo ensino aprendizagem, incidindo, principalmente, no espaço físico escolar.

Raciocinando sobre, é possível afirmar que, esse deslocamento abrupto para o ambiente remoto, funcionou como uma grande caixa que, antes de ser descartada, foi desmontada e depois, o responsável por desfazê-la, opta por recuperá-la e a mesma preenche cada hora um espaço, sem grande utilidade, somente para constar seu reaproveitamento.

A interrupção das aulas presenciais, ainda no início do ano letivo de 2020, modificou os principais alicerces do eixo ensino aprendizagem: docentes e discentes. De forma rápida, foram exigidos dos professores domínios instantâneos dos recursos digitais, assim como a utilização de equipamentos eletrônicos e de energia da própria casa, sem fornecimento de auxílio, de proventos para o custeio dos mesmos. Somada a isso, a carga horária estipulada muitas vezes foi ultrapassada. Estar “na rede” e “em rede” representou uma cobrança explícita por parte das autoridades públicas e das gestões escolares, ignorando qualquer deficiência, obstáculo ou dificuldade presentes na vida dos educadores.

Uma vez determinada a permanência do ensino remoto em 2021, apresento neste texto, duas modalidades de mídias utilizadas como condutoras das aulas à distância: os formulários do *Google Forms* e o aplicativo *Rioeduca em casa*.<sup>1</sup> Reforço que, no primeiro e no segundo bimestres, as atividades foram elaboradas via preenchimento deste documento *online* e acessadas através deste programa virtual.

Intencionando verificar as consequências e os resultados a partir do uso destas ferramentas, este relato abordará a presença das turmas do Ensino Básico nestes meios, a partir de um questionamento que intitula este artigo: “na rede” ou “em rede”? Mediante a análise da computação das tarefas, será discutida a compreensão dos discentes desta inquietação que norteia esta fala: estar *online* é o mesmo que participar ativamente da construção de sua aprendizagem?

Os dados expostos abrangem tanto os alunos cujas famílias dispõem de algum acesso remoto quanto aqueles carentes de recursos, uma vez que, estes últimos foram acolhidos pela coordenação pedagógica da unidade escolar, que disponibilizou os computadores do espaço para que os mesmos ali realizassem as atividades no aplicativo. Esta medida serviu

---

1 O aplicativo em questão foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e é totalmente gratuito. No entanto, o problema de acesso remoto, por parte de muitos estudantes, ainda dificulta uma utilização plena da mídia em questão. Por muitas vezes, ocorrem reclamações de mau funcionamento do *Rioeduca em casa*, apresentando oscilações que impedem o acesso às atividades. Para visualizar o aplicativo, acessar <http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/rioeducaemcasa>.





para reduzir os infortúnios causados pelo afastamento social e pelas dificuldades de acesso às ferramentas.<sup>2</sup>

## ■ MÉTODO

A consideração dos itens se deu a partir de três atividades realizadas durante o recente findado segundo bimestre de 2021. Partindo disso, foi possível traçar um panorama quantitativo dos alunos que acessaram as tarefas no aplicativo *Rioeduca em casa*, pontuando alguns elementos que nortearam a pesquisa: as datas de envio/ postagem das atividades; as datas de acesso/devolução dos estudantes; a data de término dos recebimentos das mesmas via *online*.

O planejamento das mesmas seguiu algumas ponderações e orientações, advindas da gestão da unidade escolar: priorizar questões objetivas, inserir dez questões na terceira e última atividade,<sup>3</sup> limitar um formulário por aluno e preencher semanalmente uma planilha com as notas atribuídas, a fim de que fosse realizada uma busca ativa dos discentes que estivessem ausentes da realização dos exercícios.

Verificamos ao longo dos meses priorizados – maio, junho e parte de julho-, oscilações e lacunas em algumas turmas, sendo números variáveis, inclusive, de uma tarefa para a outra.

## ■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Início este artigo apresentando dois quadros das três atividades enviadas no aplicativo *RioEduca em casa*, referentes às duas turmas de sétimos anos, com as seguintes considerações: um demonstrando o dia das postagens e o número de acessos e devoluções dos alunos também com as referidas datas; já o outro com o quantitativo geral dos alunos, sinalizando a devolutiva de cada uma das três atividades.

A primeira tabela estará interligada ao resultado da segunda:

- 
- 2 A acolhida aos estudantes foi uma estratégia da Coordenação Pedagógica a fim de melhorar o desempenho, a frequência e a participação dos discentes no ensino remoto. A isso somamos o fato de muitos estudantes possuírem aparelhos de celular sem acesso à internet ou mesmo com limitações de uso. Os responsáveis eram avisados e, assim, agendava-se dia e horário para comparecer à unidade escolar e acessar as atividades num computador do próprio espaço de ensino. Em geral, os agendamentos aconteciam por turma, a fim de organização e não aleatoriamente.
  - 3 A atividade número 3 foi considerada pela gestão escolar como “avaliação”, entretanto, isso não foi comunicado aos alunos. É preciso salientar que, seguindo as orientações pedagógicas deliberadas pela Secretaria Municipal de Educação, para atestar o desempenho de cada aluno ao fim de cada bimestre, o docente deve apresentar três tarefas avaliativas, sendo estas instrumentos que compõem a média final. Cada uma das três atividades postadas no aplicativo *Rioeduca em casa* foram pontuadas, seguindo notas entre “0,0” e “10,0”.



**Quadro 1.** Quantitativo de acessos à plataforma *RioEduca em casa* e devoluções por dia - Turmas 1701 e 1702.

	1701	1702
ATIVIDADE 1 (POSTAGEM 17/5/2021)	21/5-1	21/5-2
	26/6-3	22/5-2
	28/5-2	23/5-1
	31/5-2	24/5-1
	7/6-2	25/5-2
	8/6-2	27/5-1
	11/6-1	28/5-2
	14/6-2	31/5-3
	15/6-1	1/6-2
	17/6-1	4/6-1
	24/6-2	8/6-2
	25/6-1	9/6-1
	1/7-1	11/6-1
	2/7-1	12/6-1
	5/7-2	16/6-1
	6/7-3	17/6-1
	7/7-1	18/6-1
ATIVIDADE 2 (POSTAGEM 14/6/2021)	14/6-3	14/6-2
	16/6-1	16/6-1
	17/6-1	17/6-3
	21/6-1	18/6-2
	23/6-2	20/6-4
	24/6-1	21/6-1
	29/6-1	24/6-2
	1/7-3	25/6-2
	2/7-1	26/6-1
	5/7-4	7/7-2
	6/7-4	8/7-2
	7/7-1	9/7-1
10/7-1	10/7-1	
ATIVIDADE 3 (POSTAGEM 28/6/2021)	28/6-2	28/6-2
	29/6-2	2/7-1
	30/6-1	3/7-1
	1/7-4	4/7-2
	2/7-3	5/7-1
	5/7-2	6/7-2
	6/7-7	7/7-3
	7/7-2	8/7-4
	10/7-1	9/7-3
		10/7-3
	11/7-4	

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro, Mai. Jun. Jul.2021

**Quadro 2.** Total de alunos que entregaram as Atividades 1, 2 e 3.

	ATIVIDADE 1	ATIVIDADE 2	ATIVIDADE 3
1701	28	24	24
1702	29	26	26

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro, Mai. Jun. Jul.2021.

Os dados elencados no Quadro 1 sinalizam uma oscilação na devolutiva das tarefas, apontando acessos diários baixos à plataforma *RioEduca em casa*, prontamente atestados



com as datas.<sup>4</sup> Considerando o espaço de um mês para postagem, de cada uma das três atividades avaliativas, é possível inferir que a soma de alunos, acessada por dia, atingiu um índice inferior ao esperado. Além disso, uma relevante evidência sobressai no banco de dados demonstrado: ainda que a Atividade 2 tenha sido postada, muitos alunos de ambas as turmas não tinham completado o preenchimento da Atividade 1. O mesmo se repete em relação à Atividade 3.

Como citado a pouco, o Quadro 2 complementa o Quadro 1, exibindo o total de acessos por turma aos exercícios remotos. Se examinássemos na pesquisa somente os índices da segunda tabela, diríamos que houve êxito ao atingirmos os alunos da turma quase como um todo, uma vez que, por classe, há trinta discentes matriculados.

Entretanto, a frequência inconstante no decorrer do tempo em que as atividades estavam abertas para preenchimento, aponta outros problemas bastante graves: a dificuldade de acesso e a resistência ao chamamento da Coordenação Pedagógica para desenvolver as tarefas na própria escola. A medida serviu como apoio aos discentes carentes de recursos digitais ou ainda àqueles que estiveram ausentes no bimestre anterior, sendo o trabalho fruto de busca ativa.<sup>5</sup>

Acrescentamos a isso que, desempenhar a atividade *online* em computadores da própria escola, seria um mecanismo para o aluno não abandonar o ano letivo e para diminuir os problemas sócio econômicos vivenciados por muitos, como a precariedade do acesso à *internet* e a não detenção de aparelhos celulares eficazes que facilitassem a navegação pela rede. Em muitos casos, o mesmo dispositivo remoto era dividido pela família toda e, a criança tinha que esperar o pai ou a mãe chegarem a casa, para manuseá-lo e realizar os exercícios. Acerca dessa dependência repentina da tecnologia, a qual o ensino ficou submetido, assim como seus impasses e problemas que surgiram, destacamos o argumento de Meire Lourdes Pereira Almeida (2021):

[...] apontaram para uma situação já esperada, pois a sociedade brasileira possui internet de péssima qualidade, na maioria das regiões, existindo localidades que nem recebem esse sinal de comunicação [...] e muitos alunos nem possuem ferramentas de acesso digital, ou se possuem, é um celular básico para o uso de toda família. (ALMEIDA, 2021, p. 416)

Os elementos destacados nos Quadros 1 e 2, nos remetem à inquietação mencionada na introdução deste texto: os estudantes estão “na rede” ou “em rede”? De fato, é uma

4 Os formulários no *Google Forms*, quando preenchidos e enviados, indicam a data e hora do acesso/entrega de cada estudante.

5 A busca ativa serviu ainda para combater uma possível evasão escolar. Semanalmente, todos os docentes apontavam os estudantes ausentes das tarefas remotas, para que o responsável fosse comunicado. O controle era feito através dos próprios formulários examinados, cujas notas eram transcritas para uma planilha de cada turma. As lacunas representavam uma atividade não realizada.





pergunta delicada de se responder. Porque se voltarmos nossas atenções de maneira fria aos números expressados, diríamos que quase a totalidade está presente *online*, acessando os exercícios e os conteúdos e, assim devolvendo-os. Contudo, analisando minuciosamente item a item e, principalmente, as datas enumeradas no Quadro 1, percebemos hiatos de seis dias em alguma atividade. Isto significa que, neste período, ninguém de alguma das turmas desempenhou a atividade, estando, portanto, *off-line* ou “fora da rede”.

Porém, ainda não respondemos completamente esse questionamento com esse argumento. Devemos averiguar a possibilidade de estarem “em rede”. Nesta pesquisa, foi atribuído ao termo entre aspas dois significados: o de participarem de seu processo ensino aprendizagem, atuando como um grupo forte – turmas-, estabelecendo vínculos com a disciplina histórica e a unidade escolar e, ainda, o sentido de estarem conectados à plataforma, presentes, discutindo as atividades remotas.

Ao longo deste bimestre descrito, percebemos uma preocupação extremada em relação ao fato do aluno ter que estar “na rede”. Quanto mais alunos acessando as atividades no aplicativo *RioEduca em casa*, representaria um “êxito”, um sinônimo de que estariam participativos. Todavia, para nós, docentes de História, cujo senso de criticismo é o que mais importa, a maior aflição é a continuidade do processo ensino aprendizagem, que implicaria numa participação de fato, expondo suas dúvidas, realizando perguntas fosse no mural da página da turma na plataforma, fosse via mensagem direta ao professor no *app*.

Para reforçar os argumentos, apresentamos o Quadro 3 com os índices de resultados das turmas 1701 e 1702 nas Atividades 1, 2 e 3. Neste demonstrativo foram atribuídos alguns caracteres: onde consta o símbolo “-”, nos referimos aqueles cujas notas foram inferiores a cinco; onde temos “=”, tratamos das notas entre cinco e seis; finalmente, onde vemos o “+”, enumeramos aqueles cujas notas estão entre sete e dez pontos. Segue a tabela:

**Quadro 3.** Resultados das turmas 1701 e 1702 nas Atividades 1, 2 e 3.

	A 1 (-)	A 1 (=)	A 1 (+)	A 2 (-)	A 2 (=)	A 2 (+)	A 3 (-)	A 3 (=)	A 3 (+)
1701	21	2	5	19	4	1	12	7	5
1702	15	6	8	7	7	12	3	9	14

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro, Mai. Jun. Jul.2021

Este levantamento quantitativo sinaliza o alcance da aprendizagem em História. Considerando as três atividades, é evidente que o índice de notas abaixo da média cinco sobressai perante os demais. A isso atribuímos inúmeros fatores: forte dificuldade de leitura e escrita, advinda das séries anteriores do Ensino Fundamental I e que é frequente na rede municipal; ao adentrarem à plataforma *RioEduca em casa*, os alunos se dirigem apenas aos formulários dos exercícios e não abrem o arquivo com o conteúdo da disciplina, sempre





disponibilizado em *PDF*, que serve de suporte fundamental às atividades; não expõem suas dúvidas à professora, não desenvolvendo um perfil participativo no ensino remoto; optam por somente preencher os formulários rapidamente para não constarem mais das listas dos nomes infrequentes e, conseqüentemente, seus responsáveis não serem comunicados pela unidade escolar; como as questões são de caráter objetivo, assinalam qualquer alternativa para computarem seu acesso e entrega da atividade.

Fica claro que a aprendizagem, de grande parte destes estudantes, ficou comprometida não apenas nestes meses, mas desde o início de 2020, com oscilações constantes em relação ao desenvolvimento das tarefas à distância, conforme estudo que desenvolvi em relação ao acesso de outros discentes, só que do nono ano, na plataforma *Google Classroom*:

A oscilação entre alunos matriculados e alunos que devolveram as atividades é gritante. Num patamar geral, a turma 1901 se mostrou menos presente no *Google Classroom* em relação à turma 1902 no quesito de devolução, porém, a faixa de participação cai de forma significativa a partir do mês de julho em ambas. Inúmeras razões são atribuídas: dificuldade ao acesso remoto, já que muitos alunos não possuem um plano de dados que possibilite um uso eficaz das mídias e plataformas; muitas vezes há somente um aparelho celular nas famílias e esse fica com algum adulto ao longo do dia e a criança só tem acesso ao mesmo à noite; falta de domínio das tecnologias digitais; ausência de recursos que permita um uso contínuo de dados de internet, acarretando uma suspensão na realização das tarefas e no acompanhamento das explicações; desinteresse; dificuldade em acompanhar as explicações e atividades à distância; usos do tempo para realizar atividades absolutamente desvinculadas ao ensino-aprendizagem, como cuidado com irmãos menores, desempenho de tarefas domésticas, dedicação ao lazer; ausência de perspectiva, desconsiderando a importância dos assuntos abordados para sua formação enquanto sujeito histórico; descostume à informação, isto é, falta de hábito de leitura de livros, jornais, à atualização; [...] (DIEGUEZ, 2021, p.370-371)

Às impressões explicadas acima, juntamos uma inquietude de nós docentes, que é o anseio pelo aluno “estudante”, que dialogue, que caminhe pelas mais variadas metodologias de aprendizagem, tirando-o do lugar de espectador para o de protagonista na construção de seu conhecimento. Circe Bittencourt (2019) define essa sala de aula dialógica: “[...] Nessa perspectiva, foi significativa a substituição do lugar do professor e do aluno na aula, ao substituir o método expositivo pelo método dialogado.” (BITTENCOURT, 2019, p. 165) E acrescenta:

Os materiais didáticos sofreram mudanças significativas, incluindo os manuais de História nos quais, além da ampliação do número de imagens, apresentavam-se novas formulações de questões para atender aos objetivos de uma formação cognitiva, de constituição identitária, formas de socialização e de estudo. Possibilitava a transformação do aluno aprendiz em aluno estudante. (BITTENCOURT, 2019, p. 165.)





Marta Lima (2019) analisa ainda o sentido assumido pela aprendizagem ao passar dos anos:

Verifica-se, assim, que ao longo do tempo o significado do termo aprendizagem esteve associado à capacidade humana de adquirir, atribuir sentidos e transformar os conhecimentos existentes em novas e diferentes formas de pensar, comunicar, aprender e viver. (LIMA, 2019, p. 29)

Percebe-se que, o mergulho, ao mesmo tempo forçado e inexperiente, nos “mares” do ensino remoto, gerou uma espécie de retorno aos métodos catequéticos. O sentimento é de que, toda conquista, edificada dia a dia em tempos de aulas presenciais, se enterra com o distanciamento. Cumprindo exigências da unidade escolar, os docentes caminham como “treinadores” de alunos para que desenvolvam as atividades, que gerem notas e que, conseqüentemente, registram frequência à plataforma utilizada na rede municipal. A mesma Circe Bittencourt analisa estas circunstâncias nos métodos de ensino, já ventiladas antes mesmo da ocorrência da pandemia:

Em oposição a essas propostas metodológicas se configura um retorno, em escala internacional, ao método instrucional, sob o princípio do método catequético, organizado por um currículo avaliado que fornece um percurso único delimitado por materiais didáticos especializados em treinar alunos para responder testes de múltipla escolha. [...] O retorno do método instrucional tem como objetivo transformar o professor em instrutor e o aluno deixa de ser estudante para ser um aprendiz [...]. (BITTENCOURT, 2019, p. 166-167)

Por outro lado, de acordo com os valores numéricos apresentados a pouco, é possível inferir que o processo ensino aprendizagem se encontra comprometido, com as habilidades necessárias não alcançadas, desmantelando, portanto, a construção de um espírito crítico, tão necessário à História, sendo, infelizmente, substituído pela atitude apressada, encurtando o caminho que passa pela análise, pelo raciocínio para chegar somente ao destino de ser um número computado, ou de estar *online*.

Torna-se necessário enfatizar que o aluno estudante, tão procurado por nós docentes, que lapidamos em sala diariamente, se diluiu, conforme elencamos nos Quadros 1, 2 e 3, mediante análise dos formulários de História. Portanto, o entrelace com a curiosidade, o estabelecimento das relações de sentido com a disciplina histórica, o estar “em rede” na formação de seu conhecimento não se fez presente no período estudado.

## ■ CONCLUSÃO

O aprender diante de circunstâncias tão difíceis, especialmente em tempos de distanciamento, nos alerta para fatores ainda mais angustiantes: o de atender às demandas das





gestões escolares, interessadas em preencher números e contabilizar acessos dos estudantes nas mídias utilizadas para envio e recepção de atividades.

A todo instante, no dia a dia em escola, percebe-se, muitas vezes, que o pedagógico e o burocrático/funcional se confundem; é claro que, as consequências no eixo ensino aprendizagem são evidentes e os alunos “em rede”, tão almejados por nós, professores, não conseguiram ser evidenciados ao longo das tarefas desenvolvidas no segundo bimestre de 2021. Estiveram “na rede”, mesmo que aparecendo vagarosamente, emitindo respostas solicitadas.

O questionamento que compõe esta investigação científica conseguiu ser respondido com as problematizações que circundaram o texto. Entretanto, outra inquietação surge: quando os alunos voltarão a estar “em rede” em História na rede municipal do Rio de Janeiro?

## ■ REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Meire Lourdes P. As tecnologias e o Ensino Fundamental em tempos de pandemia do Covid 19: Entraves e avanços. *In*: CREMA, Everton; IBAGÓN-MARTÍN, Nilson Javier (Orgs.). **Caminhos da Aprendizagem Histórica: Ensino, reflexão e ação. 1ª Ed.** Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UNESPAR, 2021, p. 414-421.
2. BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.
3. DIEGUEZ, Lucilia M.E.S. Qual é o lugar da História? Ações, consequências do ensino remoto no Rio de Janeiro. *In*: ALMEIDA, Flávio Aparecido (Org.). **Ensino de História: Histórias, Memórias, Perspectivas e Interfaces.** Guarujá: Editora Científica Digital, 2021, p. 364-374.
4. DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 1- 2º bim. História 7º ano.** Rio de Janeiro, 17 Mai. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/19L3uObQCZM0HO2gyex5U9X43rcTiyv5D8p-1C0WDAxFo/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
5. DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 2- 1701- 2º bim.** Rio de Janeiro, 14 Jun. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1MkgWHEP4upnn49dda6Cj4ia5M-aM7qnEjoQbdGzCx9w/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
6. DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 2- 2º bim.- História.** Rio de Janeiro, 14 Jun. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1oL0mB3i7fKu-2jOh-hJM3dzAQ311OXrABEJr-GeTLyd4/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
7. DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 3- 1701-2º bim.- História.** Rio de Janeiro, 28 Jun. 2021. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/1G1dUukZUV\\_ftO72juX6AD7eb\\_H5vEMCC-6DpOBYdeqVo/edit](https://docs.google.com/forms/d/1G1dUukZUV_ftO72juX6AD7eb_H5vEMCC-6DpOBYdeqVo/edit). Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
8. DIEGUEZ, Lucilia M. E.S. **Atividade 3- 1702-2º bim.- História.** Rio de Janeiro, 28 Jun. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1BaXI5eQivnwyY6xgVpAX7zfeuoaxRpm14e-mEEZlhnaw/edit>. Acesso em: Mai./Jun./Jul. 2021.
9. LIMA, Marta. Aprendizagem. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.24-29.



---

## Uso de metodologias ativas e recursos educacionais no ensino de História em cursos técnicos integrados do IFAC

| **Tiago Nascimento da Costa**  
IFAC - *Campus* Rio Branco

| **Ricardo dos Santos Pereira**  
IFAC - *Campus* Xapuri



# RESUMO

O Ensino de História vem passando por mudanças, uma vez que alunos e professores estão vivenciando uma nova era da informação de forma rápida e muito dinâmica. O universo dos alunos passa a ser muito imediatista e precisam nessa perspectiva de estratégias educacionais que atendam essas inquietações e ao mesmo tempo possuam significado para o que está sendo apresentado nos espaços educacionais. Dessa forma, surge a seguinte problemática: será que a utilização de metodologias ativas aplicadas no Ensino de História em cursos integrados do IFAC se mostrará eficaz e contribuirá para que ocorra uma aprendizagem significativa? Assim, a proposta desse trabalho é de possibilitar aos docentes da área de história o uso de metodologias ativas e recursos educacionais, de forma a tornar o ensino mais dinâmico e atrativo para os alunos, com foco na aprendizagem significativa. A pesquisa apresenta natureza aplicada, abordagem qualitativa, do tipo exploratória (bibliográfica e de levantamento) e descritiva, onde serão utilizados como instrumentos de pesquisa questionários, rodas de conversa e diários reflexivos. Como caminho metodológico a pesquisa se baseia nos princípios da Pesquisa Coletiva, onde a proposta será construída de forma coletiva com os docentes da área. O resultado esperado com essa pesquisa é apresentar novas possibilidades de estudos no Ensino de História, além da produção de Fascículos Educacionais que será o produto educacional oriundo dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Metodologias Ativas, Recursos Educacionais, Fascículos Educacionais.



## ■ INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização, as sociedades passam a vivenciar uma nova mudança em relação ao tempo e espaço, uma vez que os fatos e acontecimentos ocorridos ganham novas proporções e abordagens (JENKINS, 2009). Os acontecimentos em determinada cultura passam a ser compartilhados em tempo real com as demais sociedades. Nesse sentido, os fatos que antes demoravam a ser de conhecimento global, agora estão em alguns casos, sendo conhecidos quase que instantaneamente. Dessa forma, o universo da informação e do conhecimento, passa a ser despertado nas pessoas de forma mais rápida e prática. Com isso, a necessidade de novas abordagens educacionais no Ensino de História, se faz primordial, onde os alunos percebam o estudar História com mais criticidade e maior envolvimento nas propostas pedagógicas apresentadas pelos professores (KARNAL *et al.*, 2020).

O Ensino de História busca apresentar a necessidade de construção de Identidade, Consciência Histórica e melhor compreensão das vivências humanas em suas temporalidades e, com isso, faz com que o campo do saber seja alvo de estudos que possibilitem novos olhares. Os espaços do saber são amplos, onde a cultura material e imaterial são elementos muito discutidos nos espaços escolares, na medida em que estudar história pode ser ainda melhor através de recursos que estimulem os alunos a vivenciarem sua própria construção histórica. Uma visita orientada a museus, praças, bibliotecas, lugares históricos, passam a serem vistos como oportunidades de despertar novos saberes para os estudantes (KARNAL, 2020).

Nessa perspectiva, surge a necessidade de utilização de metodologias educacionais que contemplem a necessidade de alunos e professores no século XXI. Assim, o objetivo dessa proposta é o de Compreender o uso de metodologias ativas e recursos educacionais no Ensino de História em Cursos Técnicos Integrados do IFAC, de forma a identificar que caminhos essas abordagens podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem.

O processo de ensino, ainda ancorado no molde medieval linear, com a figura do professor como o centro e detentor do conhecimento, torna o processo de aprendizado muito estático e pouco significativo para os alunos, o que faz com que os mesmos muitas vezes percam o encanto desse modelo de escola (CORTELAZZO *et al.*, 2018). Isso, em alguns casos, leva a desistência dos alunos ou mesmo não atinge o desenvolvimento esperado ao que é proposto nas aulas em virtude de não se verem como parte do processo de construção do conhecimento (SCORZONI, 2010).

Nesse sentido, vêm surgindo de forma gradual novas metodologias educacionais, como as metodologias ativas, em que são propostos meios pelos quais o processo de ensino-aprendizagem torne-se mais próximo da realidade social dos alunos e, com isso, mais atrativos no universo do mundo pós-moderno. Autores como Bacich e Holanda (2020),





Moran (2018), e outros, apresentam esse caminho como alternativa para que o processo ensino-aprendizagem seja mais atrativo e participativo, onde os alunos passem a ganhar novos ressignificados na medida em que deixam de ser agentes passivos no processo do conhecimento e sejam vistos como seres ativos na construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa.

Uma das teorias que se apresenta como caminho para agregar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem está na Aprendizagem Significativa de Ausubel, que propõe a valorização do que os alunos trazem de conhecimento ao longo da vida (conhecimentos prévios) e como é possível ampliar e potencializar esses conhecimentos prévios de forma a oportunizar um novo olhar sobre o que se apresenta como proposta de busca pelo conhecimento.

Assim, o que se pode perceber é uma nova ressignificação do processo educacional com essa teoria, em que o centro do conhecimento não está no professor, mas sim no aluno e suas potencialidades dentro do campo educacional. Não significa dizer com isso, que o professor não tem papel importante nesse processo e sim que ambos aprendem juntos, a partir da construção de novos saberes estabelecidos na relação professor-aluno dentro de determinado contexto educacional (MOREIRA, 1999).

Assim, propõe-se nesse estudo o uso de metodologias ativas e de recursos educacionais para o Ensino de História como alternativa ao ensino tradicional atual, de forma a se buscar maior eficácia no processo ensino-aprendizagem, possibilitando assim atingir a aprendizagem significativa.

## ■ MÉTODO

Este projeto está sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal do Acre.

A pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que possibilita a coleta de dados e de informações, por meio de um contato direto com o objeto de pesquisa e com a realidade na qual se encontra (PRODANOV; FREITAS, 2013). Além disso, possui uma abordagem predominantemente qualitativa, não descartando a possibilidade de análises quantitativas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória, com a finalidade de realizar um levantamento sobre o uso das metodologias ativas e de recursos educacionais no Ensino de História junto a docentes e discentes. Também pode ser classificada como descritiva, pois tem como finalidade registrar e descrever a construção coletiva da proposta de trabalho, bem como as suas reflexões e interpretação realizadas no processo aplicação e avaliação da proposta elaborada, de forma a compreender seu impacto no processo de ensino-aprendizagem (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013).





Quanto aos procedimentos, essa pesquisa constará de levantamentos por meio de questionários e de dados através de referenciais bibliográficos sobre a temática.

Como proposta metodológica, esse trabalho será conduzido com base nos princípios da Pesquisa Coletiva proposta por Alvarado-Prada (2006, 2018), de forma a levantar informações, ouvir, participar do processo de construção e propiciar a colaboração de todos os envolvidos, de forma a termos de fato uma construção democrática. Para o autor, a pesquisa coletiva tem como um dos seus princípios considerar as necessidades e interesses do grupo, reconhecendo as suas individualidades e partindo desses conhecimentos para conceber novas interações entre o grupo. Nesse sentido, reconhecer os saberes dos sujeitos reafirma a construção de sua autonomia, concebendo segurança e motivação na busca de soluções para seus problemas ou desafios coletivos.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa coletiva se aproxima da pesquisa participante, na construção de conhecimentos com os participantes, no seu envolvimento direto com o objeto estudado, auxiliados pelos pesquisadores, com intenção de transformar a sua realidade (LONGAREZI; SILVA, 2013).

## **Fases da Pesquisa**

Para Longarezi e Silva (2013), o processo de construção dos dados é realizado em fases, favorecido pela permanente construção e circulação das informações, num processo de devolução, objetivando consensos, que podem ser explícitos em texto e (re)elaborados no coletivo, numa ação comunicativa, onde devem ser proporcionadas condições equitativas de participação (ALVARADO-PRADA, 2006; ALVARADO-PRADA; BORGES, 2012; LONGAREZI; SILVA, 2013). Nesse contexto, Alvarado-Prada (2006) considera que na pesquisa coletiva o processo de coleta, sistematização, análise e socialização são realizadas pelos próprios participantes, numa dinâmica de pesquisa-formação, entrelaçando fundamentos teóricos-metodológicos de cada membro, negociando, realizando consensos e elaborando acordos, em que todos sujeitos se constroem no processo.

A pesquisa apresenta três fases, que caracterizam os objetivos específicos do projeto em questão:

### **– Primeira Fase**

Nosso primeiro objetivo é identificar o uso de metodologias ativas e recursos educacionais no Ensino de História. Nessa fase, temos a pesquisa exploratória do tipo levantamento de dados. Para isso, utilizaremos como instrumentos de pesquisa dois questionários diferentes elaborados através do Google Forms, para docentes e alunos, onde através deles





será possível realizar um levantamento sobre as estratégias didáticas abordadas, de forma a se compreender como está sendo trabalhado o Ensino de História no IFAC.

#### – Segunda Fase

No segundo objetivo teremos uma construção coletiva da proposta com os docentes da área de História. Neste caso, teremos a pesquisa descritiva, onde será relatado como foi o processo de construção entre os participantes e suas contribuições para o projeto. Ao tempo, como instrumento de pesquisa adotaremos a roda de conversa de forma remota com docentes, por meio da utilização de sistemas de Web Conferência a se definir (*Google Meet* ou *Microsoft Teams*). Como ponto de partida, para as discussões na roda de conversa, será proposto que sejam trabalhados os três grandes períodos da história (História Antiga, História Medieval e História Contemporânea), de forma a se propor o uso adequado das metodologias ativas e recursos educacionais em cada abordagem realizada, favorecendo a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a aprendizagem significativa. Assim, esperamos que sejam escolhidos conteúdos de difícil compreensão para serem trabalhados na disciplina a partir do fascículo educacional, que representa a proposta de produto educacional.

#### – Terceira Fase

A terceira fase consiste na elaboração de fascículos educacionais com o uso de metodologias ativas e recursos educacionais voltados para o Ensino de História a partir da proposta construída coletivamente e sua validação pelos docentes de História participantes da pesquisa.

### **Elaboração do Produto Educacional**

Na área de história ainda existem poucas abordagens que utilizam metodologias ativas e recursos educacionais como estratégias metodológicas. Desta forma, estudos e produção de materiais didáticos na área são essenciais. Portanto, foi diante desta necessidade que surgiu a proposta do referido projeto e a concepção de seu produto educacional.

Como a História está dividida em cinco grandes períodos e é impossível estudar todos aqui nessa proposta, apresenta-se uma proposição da abordagem de três grandes períodos para apreciação na construção coletiva através da roda de conversa, onde serão elencados dez temas em cada período para serem selecionados três temas que apresentam maiores desafios de abordagem em sala de aula com os alunos. Dessa forma, ao final da construção da proposta, teremos nove temas a serem abordados, divididos nos três grandes períodos selecionados, que vão compor o produto educacional.





Após esta definição de forma coletiva, serão escolhidas as metodologias ativas e recursos educacionais mais apropriados a cada tema escolhido anteriormente, para elaboração da proposta inicial de fascículo educacional, desenvolvido com base nos trabalhos de um grupo de pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz, que desenvolve atividades que contribuem para o ensino e a educação há mais de 30 anos, liderado pela Professora Dra. Tânia Araújo-Jorge (ARAÚJO-JORGE, 2004; SAWADA; ARAÚJO-JORGE; FERREIRA, 2017) e de trabalhos defendidos no âmbito do Mestrado do ProfEPT/IFAC (SILVA, 2021).

Após a elaboração da proposta inicial de fascículos educacionais, esta será aperfeiçoada gerando a proposta final dos fascículos educacionais, que representa o produto educacional deste projeto.

## ■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Ensino Tradicional x Ensino no Século XXI

As estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem precisam acompanhar esse novo modelo de sociedade que tem anseios e necessidades muito diferentes do que eram apresentados nos séculos XVIII até início do século XX, onde a aprendizagem acontecia de forma muito mecânica em um estilo totalmente tradicional. O mundo desse período era de uma sociedade com muitas restrições de informações e conhecimentos específicos para o trabalho nas fábricas e, muitas vezes, sem conexão com suas vidas. Nessa perspectiva, “Para entender ainda melhor a importância das humanidades nos dias de hoje, é preciso ter bem claro que devemos estar preparados para ocupar um espaço na sociedade globalizada sob o risco de sermos sufocados por ela” (KARNAL *et al.*, 2018, p.21).

Nessa nova formação de sociedade, muitos teóricos dos diversos campos do saber apresentam elementos que poderão servir de base para construção de caminhos para uma educação mais atrativa e com melhores resultados no processo de aprendizagem. O estudo ativo apresenta-se como um desses caminhos, onde o fator que impulsiona a aprendizagem está para além dos espaços tradicionais de estudo.

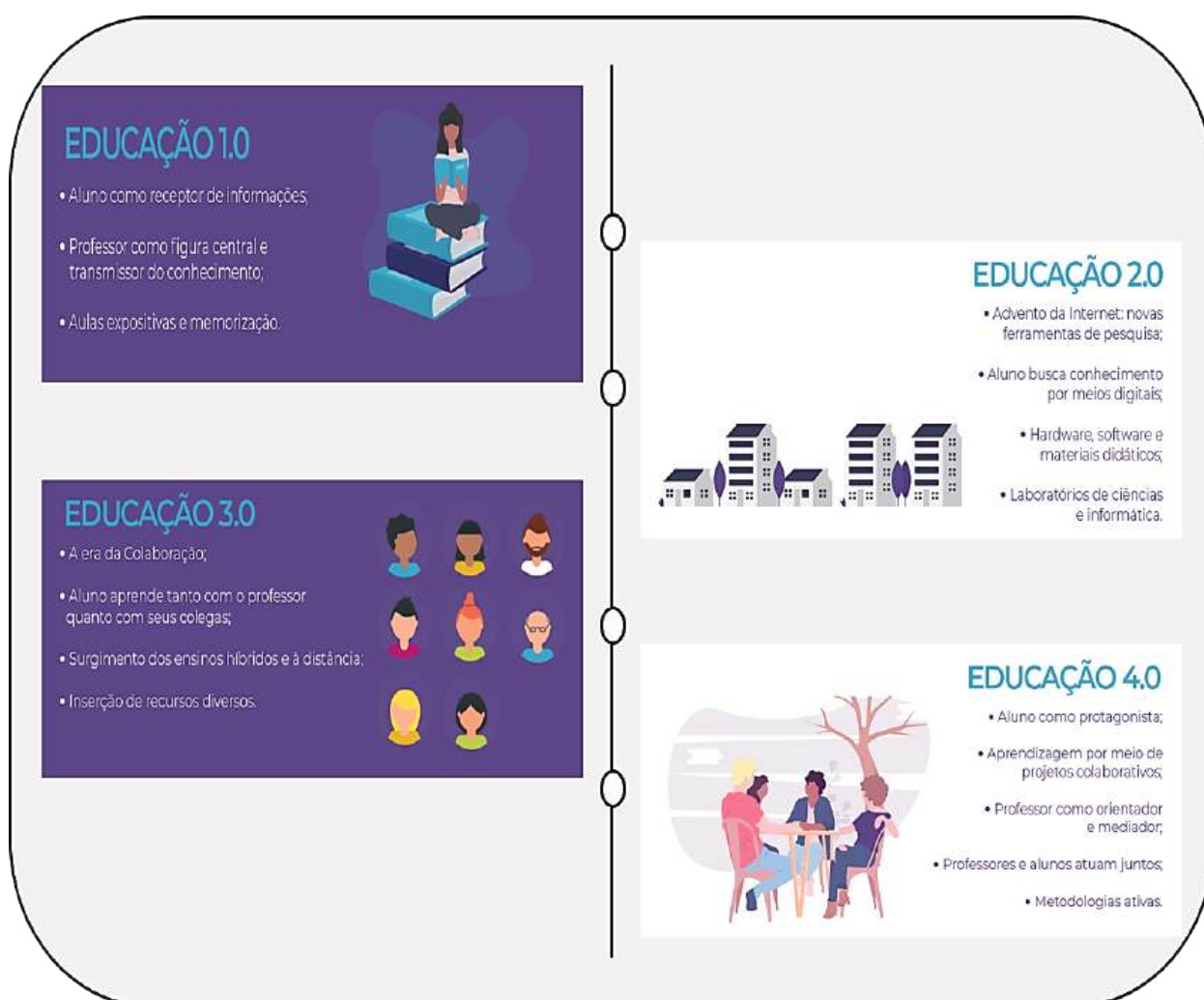
Autores como Ausubel, Piaget e Vygotsky nos apresentam caminhos nos quais a aprendizagem acontece de forma mais significativa na medida em que aquilo que é proposto aos alunos tenham e ganham sentidos, ao mesmo tempo que desenvolve neles um processo ativo na construção do conhecimento. Assim, quanto maior o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem de forma ativa, maior será o interesse deles na busca de sentidos ao que lhes é apresentado (MOREIRA, 1999). Nessa perspectiva, apresentar caminhos de aprendizagem em que não sejam lineares e perceba os alunos nas suas individualidades e ritmos que tragam sentidos a partir do que eles já trazem, talvez nunca foram tão importantes



no contexto de reinvenção e transformação que passa a sociedade contemporânea, principalmente no contexto educacional.

Como proposta para esses novos caminhos observamos que: “A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, são importantes o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para “ancorar” os novos conhecimentos (BACICH E MORAN, 2018, p.3). A figura 1 apresenta o Ensino Tradicional, ainda focado no professor, e o processo de evolução do Ensino na sociedade contemporânea, onde o processo ensino-aprendizagem passa por uma nova configuração e modelos com participação mais ativa e colaborativa nos espaços educativos, apresentando foco nos alunos.

**Figura 1.** Infográfico apresentando a Evolução da Educação no Mundo Contemporâneo.



Fonte: Adaptado de You Bilingual Education (2019), com base em Allan (2015) e Andrade (2018).

## Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa é um dos elementos centrais do estudo de Ausubel, onde defende que, para que o processo de aprendizagem ocorra, é necessário que os alunos



percebam nos novos conteúdos a serem abordados que existem elementos que promovam significados, levando em consideração que uma nova informação precisa estar interligada a estrutura de conhecimento deles. Dessa forma, os conhecimentos prévios que os alunos têm e o processo de interação com as novas informações apresentadas passam a ser armazenadas de forma organizada no cérebro. Nesse processo, a aprendizagem passa por uma etapa de ancoragem e ao mesmo tempo precisam ser valorizados os conhecimentos prévios para que ocorra uma aprendizagem mais carregada de sentidos (MOREIRA, 2013).

Um outro elemento fundamental para que o processo de aprendizagem ocorra com maior significado é o que o autor chama de conteúdo potencialmente significativo. Percebemos, com isso, que não basta apresentar os conteúdos nos espaços escolares que considerem uma abordagem unilateral/uniforme e que percebam os alunos como páginas vazias esperando serem preenchidas com conteúdo distantes de suas realidades e sem muita conexão com o mundo deles (MOREIRA, 2013).

### **Metodologias Ativas e o uso de Recursos Educacionais**

De acordo com Bacich e Moran (2018): “... as pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, onde cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”. Ainda segundo os autores, alguns pesquisadores como Rosseau (século XVIII), Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), demonstraram em suas obras que as pessoas aprendem de forma ativa, a partir do contexto em que se encontram, sendo determinado pelo nível de competências que possui.

Entre estes pesquisadores, John Dewey defendia o “aprendizado pela prática” (Learning by doing). Já David Ausubel fundamentou a Teoria da Aprendizagem Significativa, onde acreditava que o aprendizado significativo era construído com base nos conhecimentos prévios e no envolvimento emocional dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (MOREIRA, 2013; DIESEL *et al.* 2017; BACICH e MORAN, 2018).

Nesse contexto, o uso de metodologias educacionais inovadoras, como as metodologias ativas, pode vir a solucionar vários dos problemas atuais da educação no país, de forma a resgatar o interesse dos alunos pela educação. Considerando que as metodologias ativas têm o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, que em colaboração com os colegas e seus professores (que atuam como mediadores/orientadores), consegue desenvolver diversas habilidades e competências (autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, criatividade, entre outras) fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (DIESEL *et al.* 2017).







Apesar de muitos pensarem que as metodologias ativas são metodologias educacionais novas, autores como Ausubel e Freire já utilizavam essas abordagens sobre o campo da construção do saber. O primeiro aborda sobre a aprendizagem significativa, já abordado anteriormente. O segundo elencava a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre os saberes que os educandos tinham, suas experiências e vivências, e aproveitá-las durante a construção do conhecimento de forma a integrar os mais variados tipos de sujeitos e suas características na troca e colaboração no decorrer dos seus estudos (FREIRE, 1996).

Com isso, percebe-se os desafios que se apresentam nesse contexto, uma vez que na historiografia brasileira ainda prevalece o olhar para um ensino que não enxerga o processo educacional e seu dinamismo a partir da globalização e transformações sociais, onde na maioria das vezes o que é ensinado já não atende a realidade do mundo contemporâneo. Para Camargo e Daros (2018, p 12), “As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como uma alternativa com grande potencial para atender às demandas e desafios da educação atual”.

Como a escola atual ainda se baseia no Ensino Tradicional, pouco atrativo aos alunos, espera-se com esse estudo proporcionar caminhos/estratégias que favoreçam o uso de metodologias ativas no Ensino de História como forma de torná-lo mais atrativo e prazeroso para alunos e professores, favorecendo a aprendizagem significativa.

É a partir desse novo comportamento que se compreende a importância do uso de metodologias ativas no ensino de história, pois através delas os alunos e professores podem estabelecer uma maior aproximação e interação social/intelectual.

Nesse sentido, também podem ser utilizados recursos educacionais diversos que favorecem sua aplicação e possibilitam uma aprendizagem significativa. A exemplo desses recursos, temos: Júri simulado; Mapa Conceitual e Mental; Infográficos; Linha do tempo; Produção de videodocumentários; Redes sociais através de grupos de pesquisa/estudos, dentre outros.

O uso de estratégias de ensino que promovam maior aproximação dos alunos no processo de construção do conhecimento passa a ser visualizado como caminho para esse novo universo de transformações na contemporaneidade.

Para Moran (2018), “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Dessa forma, os estudantes são vistos tanto nas suas individualidades quanto nos ritmos de estudo, onde será valorizado os saberes que eles possuem e suas características peculiares para um melhor aproveitamento na construção do conhecimento. Assim, com o uso dessas metodologias se busca uma aprendizagem que seja carregada de significados





para a vida dos estudantes e que eles percebam que a educação está intimamente ligada com suas vidas e ao contexto geral, desenvolvendo assim a criticidade, a autonomia, a empatia, a colaboração, a criatividade e o aprender fazendo.

As metodologias ativas vêm ganhando cada vez mais espaço no meio educacional e suscitando pesquisas para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Aqui vale salientar que no período contemporâneo algumas tendências se destacam a partir de caminhos que possibilitem novos olhares para o processo de construção do conhecimento, contrapondo um modelo tradicional de ensino que já não atende aos anseios da sociedade do século XXI. Para Camargo e Daros (2018), “Enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercícios de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos e professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados”. Nesse contexto, podemos perceber a importância e a necessidade de conhecer melhor algumas dessas novas tendências educacionais do século XXI juntamente com as metodologias ativas e se apropriar delas, de forma que aos poucos tenhamos uma nova cultura educacional que de fato corresponda aos anseios da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a seguir serão abordadas algumas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com enfoque para aquelas que julgamos ser mais adequadas ao Ensino de História (Quadro 1). Cabe dizer que, para cada tendência educacional, existem várias metodologias ativas que podem ser utilizadas. No entanto, se elas não forem utilizadas de forma criteriosa, possivelmente não logrará êxito em sua aplicação.



**Quadro 1.** Metodologias ativas sugeridas para uso no Ensino de História.

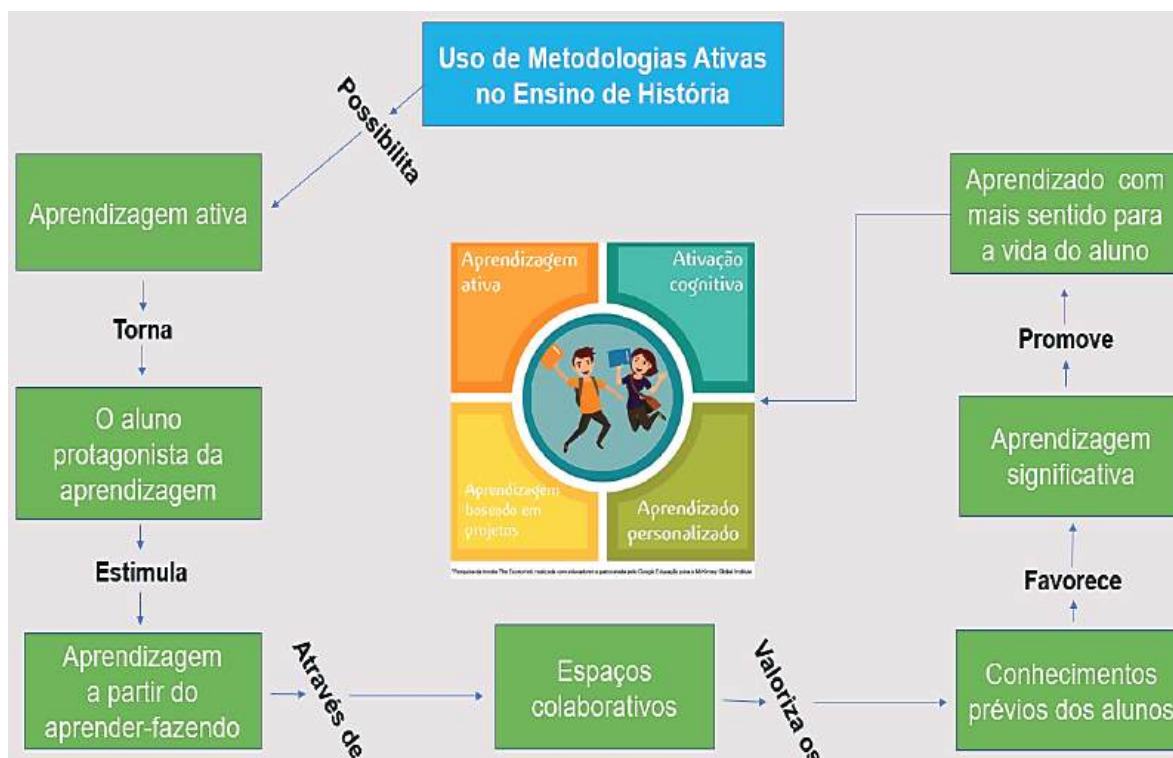
Metodologia	O que consiste?	Competências e Habilidades
Ensino Híbrido (Sala de Aula Invertida) ( <i>Flipped Classroom</i> )	Metodologia Ativa de construção do conhecimento na qual os alunos estudam os conteúdos em casa previamente, utilizando variados recursos educacionais (videoaulas, podcasts, textos, entre outros). Após a realização do estudo individual, os discentes se encontram na sala de aula física (na escola) para tirar dúvidas, trazer assuntos complementares, debater/discutir e desenvolver os projetos e atividades em grupo.	Construção do conhecimento, o estímulo a criatividade e autonomia, o aumento da automotivação, o incentivo à colaboração e a melhora no processo de organização do aprendizado
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPr)	Metodologia Ativa de construção do conhecimento por meio de um trabalho de investigação, no qual os alunos são estimulados a responderem a uma pergunta complexa, "problema ou desafio".	Autonomia, curiosidade, resolução de problemas e comunicação interpessoal.
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Metodologia Ativa de construção do conhecimento que se inicia com uma pergunta desafiadora, podendo ser proposta pelo professor ou pelos alunos. O conhecimento advém da tentativa e erro, caso uma hipótese falhe, os alunos voltam e experimentam outro percurso. A solução encontrada deve ser apresentada juntamente com a pesquisa e o processo que levaram os alunos até ela.	Avaliação do processo, autoavaliação, aprendizagem autônoma.
Gamificação	Metodologia Ativa de construção do conhecimento que significa usar elementos dos jogos para atrair a atenção dos estudantes. A gamificação é o uso dos elementos dos jogos em situações de não jogo. E para que serve? Basicamente, para promover engajamento à resolução de problemas e estimular a mudança de comportamentos	Despertar interesse, aumento da criatividade, a autonomia, interatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas, linguagem tecnológica e alcance dos objetivos.
Aprendizagem <i>Maker</i>	Metodologia ativa de ensino é um movimento diretamente atrelado à cultura do faça você mesmo com a tecnologia. O aluno coloca em prática suas ideias utilizando um laboratório próprio com impressora 3D, fresadora, cortadora a laser, robótica, dentre outros. Neste processo há a mediação por um responsável.	Autonomia, estímulo a criatividade e autonomia, aumento da automotivação, incentivo à colaboração, empreendedorismo dentre outros.

**Fonte:** Elaborado com base em Moran (2015); Lorenzoni (2016); Gogoni (2016); Valente (2017); Lovato et al. (2018); Szuparits (2018).

Mesmo as metodologias ativas não sendo novas, elas estão ganhando força como alternativas e tendências educacionais que aos poucos têm mostrado a necessidade de um maior investimento na educação em contraponto ao modelo tradicional de ensino. Assim, ao investir nelas, percebe-se um maior engajamento tanto por parte dos alunos e professores que as utilizam e percebem a importância de se reinventarem nesse universo educacional cada vez mais exigente e dinâmico. Segundo Camargo e Daros (2018, p.10): “É necessário considerar que o processo de ensino-aprendizagem é algo extremamente complexo, possui caráter dinâmico e não acontece de forma linear, exigindo ações direcionadas, para que os alunos possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante sua participação”.

Diante do exposto, é apresentada na figura 2 uma proposta para o Ensino de História no contexto das metodologias ativas e da aprendizagem significativa.

**Figura 2.** Proposta do uso de Metodologias Ativas no Ensino de História.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bacich e Moran (2018).

## ■ CONCLUSÃO

Como a escola atual se baseia quase que exclusivamente no Ensino Tradicional, pouco atrativo aos alunos, espera-se com esse estudo proporcionar caminhos que favoreçam o uso de metodologias ativas no Ensino de História como forma de torná-lo mais atrativo e prazeroso para alunos e professores, favorecendo a aprendizagem significativa. É a partir dessa nova perspectiva e desse novo comportamento que se compreende a importância do uso de metodologias ativas no ensino de história, pois através delas os alunos e professores podem estabelecer uma maior aproximação e interação social/intelectual. Isto ocorre porque as metodologias ativas normalmente fazem uso de recursos educacionais diversos, que favorecem sua aplicação e ampliam a eficácia desta metodologia educacional.



## ■ REFERÊNCIAS

1. ALLAN, L. Escola.com: como as tecnologias estão transformando a educação na prática. São Paulo. Figurati, 2015.
2. ALVARADO-PRADA, L. E. A pesquisa coletiva na formação de professores. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 15, n. 28, 2006.
3. ALVARADO-PRADA, L. E.; BORGES, M.S.G. Pesquisa coletiva no processo formativo de alunos-professores. Ensino na Revista, UFU, Uberlândia, v.19, p.181-192, 2012.
4. ALVARADO-PRADA, L. E. Investigación colectiva: una construcción plural de los conocimientos. In: OBANDO, S. G.; TORRES, C. M.; RUIZ, L. M. Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas. Tomo II. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia. 2018. p. 543-560.
5. ANDRADE, K. Guia definitivo da educação 4.0. Planeta Educação, 2018.
6. ARAÚJO-JORGE- T. Ciência e arte: caminhos para a inovação e criatividade. In: ARAÚJO-JORGE, T. (Org.) Ciência e arte: encontros e sintonias. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.
7. BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
8. BACICH, L.; HOLANDA, L (Org.). STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Grupo Educação S.A. 2020.
9. CAMARGO, F.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
10. CORTELAZZO, A. L. et al. Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem. Rio de Janeiro. Alta Books. 2018.
11. DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
12. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
13. GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
14. GOGONI, R. Brasil Gamer: 82% dos jovens e adultos jogam videogames. meiobit.com. 2016. Disponível em: <https://meiobit.com/328936/brasil-pesquisa-npd-82-por-cento-populacao-entre-13-59-anos-jogam-entre-pcs-soles-mobile-e-portateis/>. Acesso em: 22 mai. 2020.
15. JENKINS, H. Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph, 2009.
16. KARNAL, L. (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2020.
17. LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, vol. 13, n. 3, p. 214-225, set/dez. 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 30 set. 2020.



18. LORENZONI, M. Pequeno glossário de inovação educacional. 2016. Disponível em: <http://materiais.geekie.com.br/ntr-pequeno-glossario-de-inovacao-educacional>. acesso em: 27 abr. de 2020.
19. LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, v.20, n.2, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327924688>. Acesso em: 21 mai. 2020.
20. MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II]. 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.
21. MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
22. MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU. 1999.
23. MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa em mapas conceituais*. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013. Disponível em <[http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24\\_n6\\_moreira.pdf](http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24_n6_moreira.pdf)>. Acesso em 01/03/2019.
24. PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
25. SAWADA, A. C. M. B.; ARAÚJO-JORGE, T. C.; FERREIRA, R. Cienciarte ou ciência e arte? Refletindo sobre uma conexão essencial. *Educação, Artes e Inclusão*. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 158-177, set./dez. 2017.
26. SCORZONI, M. F. M.; GOMES, C.F.; BUENO, S.M.V. Os desafios da prática docente na contemporaneidade: uma reflexão sobre os novos paradigmas da educação. São Paulo 2010 p.3-4. Disponível em: [http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos\\_educasul\\_formacao\\_de\\_professores/Mar%20C3%ADlia%20Ferranti%20Marques%20Scorzoni.pdf](http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_formacao_de_professores/Mar%20C3%ADlia%20Ferranti%20Marques%20Scorzoni.pdf).
27. SILVA, M. L. Que a política esteja com você: Ensino de filosofia a partir da saga Star Wars em cursos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica do Acre Ifac, Rio Branco, AC, 2021.
28. SZUPARITS, B.(org). *Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI*. São Paulo, 2018.
29. VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L; MORAN, J. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico Prática*. Penso Editora, 2017.

# SOBRE O ORGANIZADOR

## **Flávio Aparecido de Almeida**

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Faminas(2015), graduação em Pedagogia pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), graduação em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí(2015), graduação em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2008), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Candido Mendes(2013), especialização em Gestão de Processos Educativos: Supervisão e Inspeção Escolar pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2009), especialização em Psicologia Comportamental e Cognitiva pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Ensino Religioso pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), especialização em História do Brasil pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Psicologia Existencial Humanista e Fenomenológica pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Psicologia Escolar e Educacional pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE(2020), especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade Candido Mendes(2015), especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Psicologia Social pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais(2017), especialização em Gestão em Saúde Mental pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes(2016), especialização em Neuropsicologia pela Universidade Candido Mendes(2016), especialização em Ética e Filosofia Política pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais(2017) e mestrado-profissionalizante em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória(2020). Atualmente é Psicólogo Clínico do Consultório de Psicologia, Psicólogo do Abrigo Institucional de Espera Feliz, Membro de comitê assessor do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Tecnologia, Professor de Pós-Graduação do Instituto Superior de Educação Verde Norte, Membro de corpo editorial da Editora Científica Digital e Inspetor Escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Espera Feliz - MG. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ciências das Religiões; Psicologia da Religião, Subjetividade; Experiência Religiosa, Coping religioso; Qualidade de vida, Religião, Cultura e Diversidade, Psicologia, Religião e Psicopatologia e Religião, Educação e Direitos Humanos.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2192204324890376>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

**Abolicionismo:** 157

**Animação:** 146, 155

**Autismo:** 26, 29

## C

**Cultura:** 18, 44, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 80, 83, 93, 95, 96, 139, 189

## D

**Decolonialidade:** 48

**Direitos:** 191

## E

**Economia:** 157

**Educação:** 14, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 32, 33, 34, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 71, 72, 73, 75, 76, 80, 88, 102, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 168, 169, 179, 183, 189, 190, 191

**Egito:** 119, 120, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143

**Ensino:** 17, 26, 28, 29, 32, 34, 48, 56, 62, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 76, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 101, 102, 108, 109, 136, 137, 139, 141, 143, 167, 168, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

**Ensino de História:** 34, 139

**Escravidão:** 157, 161, 165

## F

**Fascículos Educacionais:** 177

**Formação de Professores:** 14

## H

**História:** 25, 26, 28, 29, 32, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 64, 66, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 101, 102, 103, 108, 111, 121, 122, 123, 126, 127, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 165, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189

**História das Mulheres:** 48

## I

**Inclusão:** 26, 34, 190

## L

**Linguagem Fílmica:** 90

## M

**Memórias:** 24, 143, 175

**Metodologias Ativas:** 177, 187, 190

**Mídia:** 167

## P

**Pesquisa:** 191

**Pompeia:** 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46

**Práticas Pedagógicas:** 59

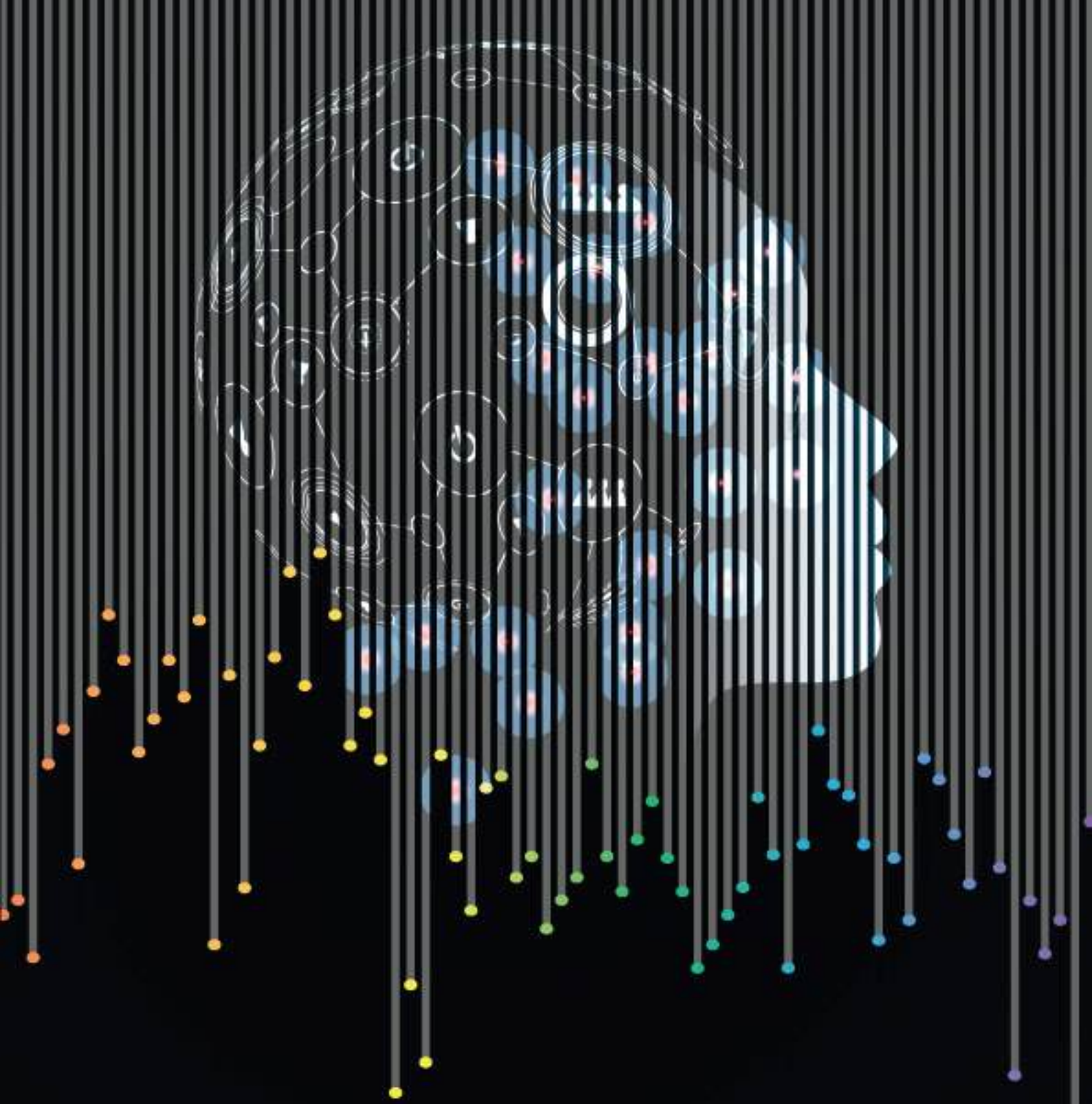
## R

**Racismo:** 135, 136, 139, 140, 141

**Recursos Educacionais:** 177

**Representação:** 155





[www.editoracientifica.org](http://www.editoracientifica.org)

[contato@editoracientifica.org](mailto:contato@editoracientifica.org)

ISBN 978-658982677-4



9

786589

826774

VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

# ENSINO DE HISTÓRIA

## HISTÓRIAS, MEMÓRIAS, PERSPECTIVAS E INTERFACES

### VOLUME 2



editora

científica digital