

REVISTA HOMINUM

Humanidades & Ensino
issn 2316-4808



Volume 7, edição 21, 2021.2

Memória, História e Ensino de História

Corpo Editorial

Editora-Chefe: Cintia Rufino Franco Shintate – Especialista em História - PUCSP

Editor-Executivo: Ary Albuquerque Cavalcanti Junior – Doutor – UFMS/CPCX

Editor-Executivo: Ítalo Nelli Borges – Doutor – UNEB/Campus V

Assistente de Editoração: Daniel Gomes Fernandes Miranda

Ilustradora – Sthefany de Souza Ribeiro – Mestre em História/UFMG

Pareceristas

Aluizia do Nascimento Freire – Doutoranda em História / UFGD

Arthur Oliveira da Silva – Mestre / UFMG

Bruna Batista Ferreira - Doutoranda em História / UFF

Carla Baute - Doutoranda em História / UNICAMP

Gabriel José Brandão de Souza – Doutorando em História / UFRGS

Guilherme Nogueira Magalhães Muzulon – Mestrado em História / UFGD

Jacson Lopes Caldas – Mestre em História / UNEB

Joice Souza Garcia – Mestre em História / UFGD

Lidiane Álvares Mendes – Mestrado História Social / UFAM

Lilian Santos Lacerda – Doutorado em Educação / PUCSP

Lisete Bertotto Corrêa – Mestre em Educação / UFRGS

Ludimila de Oliveira de Amorim – Doutoranda em Geografia / UFRGS

Mauricio Ribeiro Damaceno - Doutorando em História / UFMT

Patrícia de Santana Souza – Mestre em História/ UFRB

Queila Patrícia Pereira de Jesus – Mestre em Serviço Social / UFS

Raphael Ribeiro Machado – Doutorando em Educação / UFOP

Rosana de Jesus Andrade – Mestre em História / UNEB

Silvana Aparecida da Silva Zanchett – Doutora em História / UFMS

Suellen Cerqueira da Anunciação de Souza – Mestre em História / UFGD

Talita Cuenca Pina Moreira Ramos – Doutora em Recursos Naturais / UEMS

Tierre Ortiz Anchieta - Mestre em Educação Científica e Tecnológica / UFSC

Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma – Doutora em Educação / UFGD

Víctor Almeida Gama – Doutorando Ciências da Religião / PUCMG

SUMÁRIO

Dossiê

Memória, História e Ensino de História:

Organização: Andréa Camila de Faria Fernandes (NUBHES/UERJ)
e Claudia Patrícia de Oliveira Costa (NUBHES/UERJ)

Apresentação..... pg. 8

Andréa Camila de Faria Fernandes e Claudia Patrícia de Oliveira Costa

Vontade de Memória: o movimento de constituição de espaços de arquivamento e salvaguarda das Memórias e História..... pg. 14

Marluce Souza de Andrade e Renata Spadetti Tuão

Duque de que? Duque de quem? As disputas pelos lugares de memória na cidade de Duque de Caxias..... pg. 20

Paula Cristina Simões Braga

A nova História, a História regional e local e suas contribuições para o currículo do ensino fundamental I..... pg. 29

Marcio Roberto Santana e Vanuza Menezes da Costa Santana

Perguntar não ofende: aulas de história como espaço para construir subjetividades..... pg. 36

Susanna Fernandes Lima

O ensino em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro: a prática de novos recursos pedagógicos em meio as adversidades existentes.. pg. 42

Renan Gomes do N. P. de Castro

A mulher negra em cadernos negros (1979) no período ditatorial..... pg. 47

Júlia Adne Cruz das Graças

Ilpeles e prosa e a extensão universitária nos meios digitais: o uso de biografias na valorização das memórias subterrâneas e a construção de uma narrativa plural no ensino de história..... pg. 54

Aritusa Bernardo Bastos

Apaká: memórias de uma experiência de como dar uma aula antirracista..... pg. 62

Victoria Moreira da Paixão Ribeiro

SESSÃO LIVRE

História local e fontes orais no ensino de história e mídias digitais..... pg. 72

Edson Silva de Lima

As causas da evasão e abandono escolar na Guiné-Bissau..... pg. 80

Nelsio Gomes Correia

O processo de inclusão do aluno autista no ensino de ciências: uma análise sobre a concepção docente e as práticas pedagógicas..... pg. 89

Islane Matias Lima e Cecília Regina Galdino Soares

A ilusão da assimilação: a política assimilacionista em Moçambique em 1926-1930..... pg. 98

Pedro Nascimento Motta

Literatura e ensino: reflexões sobre utilidade..... pg. 105

Tallita Stumpp Moreira

O espectro na literatura contemporânea angolana..... pg. 110

José Bembo Manuel

Reflexões sobre o controle midiático do Estado Novo e sua propaganda varguista (1937 a 1945)..... pg. 117

Maykon Albuquerque Lacerda e Williams de Jesus Amorim

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Curiosáfrica - Conhecendo um continente: em jogo, aplicações da Lei 10.639..... pg. 125

Claudia Patrícia de Oliveira Costa e Isabelle Moreira Gurgel

Como resolver e evitar conflitos em sala de aula: caminhos possíveis..... pg. 129

Cintia Rufino Franco Shintate

A matemática em tempos de pandemia no ambiente virtual..... pg. 135

Virgínia Siravegna Ferreira

Ensino de zoologia no ensino remoto: relato de experiência perante o ensino da classe Mammalia..... pg. 142

Carolina Farias da Costa e Branca Luíse Bayer

Dossiê

Memória, História e Ensino de História:

Organização:

Andréa Camila de Faria Fernandes (NUBHES/UERJ)

Claudia Patrícia de Oliveira Costa (NUBHES/UERJ)

APRESENTAÇÃO

Andréa Camila de Faria Fernandes¹

Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividade (Nubhes/Uerj)
andreacamilaff@gmail.com

Claudia Patrícia de Oliveira Costa²

Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividade (Nubhes/Uerj)
cliouerj@yahoo.it

A popular enciclopédia virtual colaborativa, Wikipedia, define memória como “a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar (evocar) informações disponíveis, seja internamente, no cérebro (memória biológica), seja externamente, em dispositivos artificiais (memória artificial).”³ Mesmo a partir dessa descrição ampla, é possível perceber que a memória é potência que ocupa discussões em diversas áreas do conhecimento: a psicologia, a medicina, a antropologia, a sociologia, a literatura e até a informática. Para a historiografia, entretanto, a memória foi, durante muito tempo, repelida. No esforço por reivindicarem o estatuto científico da história, muitas correntes historiográficas buscaram estabelecer análises que se distanciassem das “mistificações das recordações” e, portanto, distanciassem cada vez mais sujeito e objeto (CATROGA, 2001). Dito de outra forma: era necessário que o historiador mantivesse uma relação de isenção e neutralidade em relação ao objeto estudado. Nesse sentido, as narrativas memorialistas, permeadas de emoções, como medos, traumas, afetos ou repulsas, representavam exatamente aquilo que se desejava evitar em uma narrativa que se pretendesse historiográfica e, portanto, científica.

Contudo, o avançar dos debates que ocuparam o cenário historiográfico a partir da segunda metade do século XX trouxe para o primeiro plano, o enfoque nas subjetividades e, com isso, as memórias começaram a ganhar destaque. No âmbito mundial, o movimento de revalorização das subjetividades encontra-se intimamente

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividade (Nubhes/Uerj).

² Doutora em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Nubhes/Uerj) e do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (LEEHpaC/PUC-Rio). Professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

³ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mem%C3%B3ria>

relacionado às grandes experiências traumáticas como a Segunda Grande Guerra, o Holocausto, os conflitos ocorridos no contexto da Guerra Fria etc. No contexto mais específico vivido pela América Latina ao longo das últimas décadas do século XX, destacamos o dismantelamento das estruturas ditatoriais em países como Argentina, Chile e o Brasil e o início do processo de democratização que vem se desenrolando - em avanços e retrocessos - até os dias de hoje.

Mergulhados nesse cenário, sob a forma de cartas, diários, entrevistas ou mesmo na exponencial multiplicação de discursos de e sobre si difundidos nas variadas redes sociais, as narrativas memoriais vêm merecendo a atenção de diversos estudos no campo da história. Nesse sentido, destacaram-se as contribuições expressas pelas pesquisas do sociólogo Michael Pollak (1989 e 1992) que procurou aprofundar os estudos sobre as memórias e propor novas abordagens teórico-metodológicas para as questões que envolvem a intrincada relação entre memória e história. Ao admitir o potencial das memórias como fonte privilegiada para as Ciências Humanas e Sociais, Pollak interessou-se em avaliar as tensões e disputas ocorridas antes que as memórias possam adquirir qualquer tipo de materialidade. A partir de então, apostou na coleta e análise de depoimentos orais e se debruçou sobre tais registros, pensando sobre os recortes do passado operados pelas memórias. Essa proposta abre espaço para que se discuta a dimensão política da memória e nos permite entender o individual e o coletivo como domínios que estão continuamente interpolados, fornecendo valiosas contribuições para que possamos repensar a participação histórica de indivíduos ou grupos subalternizados ou marginalizados pelas narrativas mais tradicionais.

Conforme citado anteriormente, no Brasil, esse movimento está intimamente relacionado à experiência traumática do último período ditatorial experimentado, entre 1964 e 1985. A superação da censura e da repressão, inerentes a esse regime, representou a explosão de reivindicações de grupos silenciados durante esse período, produtores daquilo que Michael Pollak denominou *memórias subterrâneas*. Para Pollak, essas memórias coexistem às margens das *memórias oficiais*, à espera de ocasião que lhes permitam emergir e reivindicar o reconhecimento de suas lutas. Tais reivindicações, expressas pelas memórias de grupos silenciados - tais como negros, indígenas, mulheres, lgbtqi+ etc - vêm ocupando cada vez mais o cerne, não só das discussões que ocorrem dentro dos centros universitários de pesquisa em história, como também das salas de aula da Educação Básica. Segundo Olavo Soares, trata-se de um período “marcado por um conjunto de propostas de reformulação curricular que, embora

diferentes entre si, visavam ressignificar estruturalmente as noções de conhecimento escolar, de uso e de produção desses conhecimentos.” (2012, p. 617). Percebe-se que os impactos dessas reformulações atingem, com intensidade particular, os currículos de história: afinal, por meio da escrita e do ensino dessa disciplina, pode-se inferir as lutas pela construção da memória oficial que fornecerá parâmetros para elaborar ou reforçar o ideal de nação que se deseja perpetuar. Nessa perspectiva, destacam-se as prescrições curriculares expressas pelas Leis 10.639 e 11.645, datadas de 2003 e 2008 respectivamente, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro e indígena. Portanto, as memórias desses grupos se tornam objeto que passa a orientar os currículos escolares, a produção de materiais didáticos e a fazer parte do planejamento pedagógico anual de professores de todo o Brasil.

Dessa forma, acreditamos que as relações entre memória e história se revigoram e se potencializam no campo do ensino de história, na medida em que os usos dessas memórias, enquanto fontes privilegiadas para que se acesse e problematize a vida de sujeitos historicamente subalternizados, humaniza as relações de ensino e aprendizagem, colocando em evidência uma das funções da história e de seu ensino, qual seja, a produção de sentido ou orientação para a vida. É com base nessas questões que reunimos nesse dossiê textos que problematizam questões referentes a esse novo contexto histórico-social onde as imbricações da memória se vêem ressignificadas, com especial destaque para as memórias e histórias locais/regionais e as ditas memórias subalternizadas.

O texto que abre o dossiê, “Vontade de Memória: o movimento de constituição de espaços de arquivamento e salvaguarda das Memórias e História”, de autoria de Marluce Souza e Renata Spadetti, nos apresenta o processo de arquivamento e salvaguarda documental realizados no âmbito do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) e do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHEd), demonstrando a ligação entre estas instituições e a importância delas na atuação em prol do fomento à pesquisa e formação em Educação Patrimonial na cidade de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense. Assim, este artigo, além de apresentar o importante papel desempenhado por essas instituições enquanto locais de guarda e preservação de memórias, problematiza a história local e a educação patrimonial.

O segundo artigo, intitulado “Duque de quê? Duque de quem? As disputas pelos lugares de memória na cidade de Duque de Caxias”, de Paula Braga, como o próprio título indica, também tem a cidade fluminense de Duque de Caxias como tema, ou melhor dizendo, seu tema são os lugares de memória desta cidade e as disputas que envolveram seus estabelecimentos. Assim, mais uma vez vemos emergir a importância da história local para os processos de constituição de memória e identidades, coletivas e individuais.

Ligando-se diretamente aos dois primeiros, o terceiro artigo do dossiê apresenta a perspectiva teórica que perpassa as questões do trabalho com as memórias e histórias locais. “A Nova História, a História Regional e Local e suas contribuições para o currículo do ensino fundamental I”, de Marcio Roberto e Vanuza Menezes, reflete sobre a ressignificação e revalorização da História Local e Regional à luz do movimento da Nova História, que recolocou em cena a importância das questões individuais e locais para o processo amplo que é a escrita histórica.

Após esse primeiro conjunto de textos, entremeados pelas experiências viabilizadas pelas histórias e memórias locais, temos dois artigos que colocam em cena os protagonistas do processo de ensino, ou seja, alunos e professores, destacando a fala de duas professoras preocupadas com valorização da importância da interação dos alunos no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O primeiro, intitulado “Perguntar não ofende: aulas de História como espaço para construir subjetividades”, de Susanna Fernandes, traz para nossa cena de debate, o ensino de história numa preocupação que não tange apenas o que se ensina, mas principalmente, os sujeitos aos quais ensinamos. Essa é a perspectiva que aproxima esse texto do de Renan Gomes, já que neste último, intitulado “O ensino em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro: a prática de novos recursos pedagógicos em meio as adversidades existentes”, o objeto tematizado são os esforços de uma professora na busca por realizar o potencial transformador da educação em um cenário de recursos tão escassos e precarizados. Em seu esforço por aproximar o conteúdo das aulas de história da realidade de seus alunos, os transforma em atores principais do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim temos o conjunto de textos que dizem respeito à emergência das *memórias subalternizadas*, com a confluência de três artigos. O primeiro, “A mulher negra em *Cadernos Negros* (1979) no período ditatorial”, de Júlia Adne, apresenta considerações sobre a representação da mulher negra na antologia *Cadernos Negros*,

entendida pela autora como um mecanismo de resistência ao regime ditatorial que se instalou no Brasil na segunda metade do século XX. Já o segundo, “*Peles e prosa e a extensão universitária nos meios digitais: O uso de biografias na valorização das memórias subterrâneas e a construção de uma narrativa plural no ensino de História*”, de Aritusa Bastos, apresenta uma proposta de intervenção pedagógica baseada na busca pela valorização de memórias ditas subalternas (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+...), procurando transformar o processo de ensino de história também num espaço de representatividade. Por fim, o último artigo desse dossiê, intitulado “*APAOKÁ: memórias de uma experiência de como dar uma aula antirracista*”, de Victoria Moreira, apresenta a trajetória de criação de um método de ensino dedicado a permitir o desenvolvimento de uma educação antirracista e, portanto, mais humana e mais socialmente responsável.

Assim os textos aqui reunidos - ao mesmo tempo que problematizam as questões que interligam memória, história e ensino de história - constroem memórias de instituições e profissionais preocupados com o desenvolvimento de um saber histórico que esteja para além da narração e repetição dos fatos e nomes canonizados, mas voltados também para a problematização da instituição desses cânones e da nossa participação enquanto sujeitos históricos nesses processos. Esperamos que a leitura destes textos seja interessante e desperte em nossos leitores frutíferas reflexões.

Referências bibliográficas:

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

POLLAK, Michael. “*Memória, esquecimento, silêncio.*” In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol.: 2, nº.: 3: 1989. – p.p.: 3-15.

_____. “*Memória e identidade social.*” In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol.: 5, nº.: 10: 1992. – p.p.: 200-212.

SOARES, Olavo Pereira. “*Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado.*” In **Antíteses**. vol. 5, nº. 10, jul./dez. 2012.

Vontade de Memória: o movimento de constituição de espaços de arquivamento e salvaguarda das Memórias e História⁴

Marluce Souza de Andrade⁵
(CEPEMHEd)

Renata Spadetti Tuão⁶
(CEPEMHEd)

centrodememoriadaeducacao@gmail.com

Resumo:

Nesse artigo destacamos o entrelaçamento do trabalho de duas instituições, o IEGRS e o CEPEMHEd, em prol do fomento à pesquisa e à formação em Educação Patrimonial em uma instituição educativa pública, de formação de professores, da cidade de Duque de Caxias.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Formação de Professores; Memória.

Abstract:

In this article we highlight the intertwining of the work of two institutions, IEGRS and CEPEMHEd, in favor of promoting research and training in Heritage Education in a public educational institution, for teacher training, in the city of Duque de Caxias.

Keywords: Heritage Education; Teacher training; Memory.

Nesse artigo, apresentamos um breve relato sobre o movimento de constituição de espaços de arquivamento e salvaguarda das Memórias e História desenvolvidos na primeira instituição pública de formação de professores da cidade de Duque de Caxias e, portanto, uma das mais importantes instituições educativas da cidade: o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS). A criação do IEGRS se deu na

⁴ Este artigo é fruto de trabalho conjunto realizado pela equipe CEPEMHEd, composta pelos seguintes membros: Cristiane Dias Nunes, Hélio Azevedo Campos, Kissila Soares Fernandes, Marcia Montilio Rufino, Márcia Spadetti Tuão da Costa, Marluce Souza de Andrade, Renata Spadetti Tuão, Thays Rosalin de Araujo.

⁵ Doutora em Educação pela PUC-Rio

⁶ Mestre em Educação pela UFRRJ

conjuntura de expansão da rede de educação pública no município de Duque de Caxias/RJ. Suas atividades, inicialmente, foram direcionadas à implantação de turmas ginasiais. Seguida da implantação, em dezembro de 1965, do Jardim de Infância nomeado Chapeuzinho Vermelho, do Grupo Escolar de 4ª categoria, integrado ao Instituto e o primeiro curso de formação de professores primários público no município de Duque de Caxias. A criação da “Escola Normal de Grau Colegial” se deu no contexto da campanha pela instituição de Cursos Normais públicos no município, para formação pedagógica de professoras, em substituição às “professoras leigas” na rede pública de ensino. A LDB nº 4024/61, ainda autorizou aos Institutos de Educação a oferta de cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento. O IEGRS, nessa conjuntura, realizou, em 1964, o Curso de Especialização em Educação Primária; em 1965, o Curso de Formação de Orientador de Educação Primária; e o Curso de Treinamento de Professores Leigos, este último oferecido até o ano de 1970. A formação estendeu-se, ainda, aos Cursos Adicionais de Comunicação e Expressão, de Ciências, de Estudos Sociais, de Pré-Escolar, de Alfabetização e de Educação Especial.

Com a preocupação de salvaguardar as memórias e a história dessa importante instituição educativa, no ano de 2006, durante a gestão da professora Verônica Bazílio, foi iniciada a revitalização do espaço do Instituto Histórico do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IHIEGRS). Havia por parte da direção da escola, a vontade de tornar essa sala um espaço de guarda dos documentos constituintes do acervo histórico do IEGRS, um movimento que se encontrava atrelado ao trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora Fátima David⁷ junto aos alunos do curso de formação de Professores no decorrer da disciplina Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa (PIIP). Através dessa experiência⁸ docente, iniciou-se um processo de valorização da memória e da história da escola, abraçado também por outros professores, pela equipe pedagógica e pela direção da unidade. Assim, o Instituto Histórico foi se constituindo como um espaço de guarda de documentos e objetos importantes para a memória da instituição.

⁷ A professora Fátima Bitencourt David foi coordenadora do CEPEMHEd. Foi docente no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, Orientadora Pedagógica na rede municipal de Duque de Caxias e docente em cursos de graduação contribuindo para a formação docente de muitos professores que hoje atuam na Educação Básica, na cidade. Foi militante incansável da educação pública, participou da direção colegiada do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE), núcleo Duque de Caxias, tendo sempre lutado pela vida de forma intensa e comprometida.

⁸ Utilizamos-nos da noção de experiência contida nos trabalhos desenvolvidos por Thompson (1998;1987) que buscou registrar a formação das experiências históricas da classe trabalhadora, num movimento de legitimação frente ao movimento de negação dessas experiências pela historiografia da época.

O ano de 2006 foi, também, o período inicial de instituição do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed) na cidade de Duque de Caxias. Criado, no ano de 2005, por meio de um movimento instituinte de Educação Patrimonial construído pelos docentes à frente do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – núcleo Duque de Caxias (SEPE/RJ-DC) e referendado pelo conjunto da categoria dos docentes da rede municipal de educação de Duque de Caxias, em assembleia, o CEPEMHed tem como objetivo central o “fomento à produção e divulgação de pesquisas, de formação docente, de arquivamento e tratamento de dados coletados e, igualmente de Educação Patrimonial” (CEPEMHed, 2006, p.1). No fomento a esse movimento instituinte de Educação Patrimonial na cidade, enquanto dirigente do SEPE/RJ-DC, a professora Fátima David realizou ações que promoveram o debate sobre o patrimônio histórico-educativo na cidade de Duque de Caxias, na rede municipal de educação e no interior do IEGRS.

O início da constituição do CEPEMHed se entrelaça à história de construção dos espaços de salvaguarda do patrimônio histórico-educativo do IEGRS. O trabalho de revitalização do espaço do IHIEGRS partiu do trabalho de higienização, reacondicionamento e classificação dos materiais que compunham o acervo do IEGRS desenvolvido em conjunto com os alunos do curso de Formação de Professores.

De um espaço destinado somente ao arquivamento dos documentos e objetos referentes à história da instituição educativa, o IHIEGRS passou a ser pensado como um espaço de potencial comunicativo acerca da história da instituição educativa: um espaço museal. Assim, desde o ano de 2012, recebe uma exposição de longa duração *50 anos do IEGRS – Uma jornada sentimental entre imagens do passado e cenas do presente*, que teve a equipe do CEPEMHed como sua curadora. O percurso da sua criação foi construído, ao longo dos anos, por processos de trabalho compartilhados em diversas frentes que deram origem ao que chamamos de *Corredor da Memória*. Destacamos, a pesquisa desenvolvida pelos alunos do curso de Formação de Professores, na disciplina PPIP, que mais tarde veio a se integrar à Exposição itinerante *Sociedade, Trabalho e história: Lembranças da Escola*; a mobilização da comunidade escolar em torno do recolhimento novos objetos, documentos e fotografias; o projeto desenvolvido pelo CEPEMHed intitulado *Núcleo de Memória. História das Instituições*

*Educativas de reorganização do IHIEGRS*⁹; a atividade *Chá com Memórias* com as professoras que, ao longo dos anos, passaram pela disciplina de Estágio; os relatos dos profissionais da educação e alunos que passaram pela instituição escolar que compõem o Banco de História Oral do CEPEMHed¹⁰; o processo de identificação das mais de 6000 fotografias avulsas pelos professores que passaram pelo IEGRS; e o trabalho de alguns dos alunos do curso *Escola. Lugar de Memória e Experiências em Educação Patrimonial*, oferecido pelo CEPEMHed.

No ano de 2018, ampliando a composição que marca o percurso da Memória no IEGRS, foi inaugurada a exposição *IEGRS, entre passado e o presente. Memórias de uma instituição Educativa*, localizada no hall de acesso ao segundo piso, ao final do Corredor da Memória. Essa exposição conta com fotografias dos diferentes momentos e segmentos de atuação do IEGRS, além de um espaço com mobiliários e objetos tridimensionais que remontam os anos iniciais da instituição, onde os visitantes podem interagir com o acervo, tirar fotografias e deixar mensagens com suas memórias afetivas sobre a instituição. O protagonismo docente na constituição desse acervo vem sendo reconhecido pela direção da instituição, na pessoa do professor Carlos Delabeneta e equipe que após o falecimento da professora Fátima David, em 2018, deu o seu nome ao Instituto Histórico, na ocasião da reinauguração do espaço. Portanto, é válido frisar que a preocupação com o acervo nasceu de uma experiência do trabalho docente, que pretendeu disseminar entre a comunidade escolar a “vontade de memória” de que nos fala Pierre Nora (1993), em um verdadeiro exercício de Educação Patrimonial.

Atualmente, no IHIEGRS - Professora Fátima Bitencourt David, há uma série de artefatos de natureza variada: documentos escritos; registros fotográficos e objetos tridimensionais. Entre os documentos escritos e fotográficos, encontramos livros de matrícula do início da escola e de outros anos; cópia de decretos e diários oficiais relativos à escola; normativas de estágio supervisionado; exemplares de documentos de registro e avaliação de estágio; documentos relativos ao antigo Exame de Admissão; documentos referentes à contratação de professores; documentos relativos ao

⁹ A proposta do Projeto Núcleo de Memórias das Instituições Educativas volta-se para o incentivo e assessoramento da comunidade escolar na pesquisa da história da respectiva instituição e no recolhimento de documentos impressos, iconográficos e tridimensionais, com vistas à organização do seu próprio espaço museal, valorizando, desta forma, as memórias dos sujeitos escolares, da instituição e da comunidade em que está inserida.

¹⁰ O projeto Roda de Memórias. História Oral da Educação: depoimentos em vídeo propõe-se a registrar em vídeo os relatos de pessoas envolvidas na Educação, sustentado pela ideia central de rememorar a história das instituições públicas e/ou que exemplificam a luta pelo direito público a um projeto popular de escola no município de Duque de Caxias. Os relatos dos entrevistados compõem o que Banco de História Oral da Educação de Duque de Caxias.

financiamento; livros de atas; documentos referentes à formação de professores leigos; cadernos de registro da Educação Especial; cadernos de plano de aula; quadros de horário; documentos administrativos; fotografias avulsas e acondicionadas em álbuns; entre outros documentos. Encontramos também objetos da cultura material escolar como medalhas e troféus; formas de impressão de diplomas; mobiliários; apagador; furador; globo; organizador de carteirinha escolar; placas de homenagem recebidas pela escola; quadros de diretores; broches do curso normal; entre outros objetos. Atrelado ao IHIEGRS, no ano de 2015, foi inaugurada a Sala de Arquivo do IEGRS na qual encontram-se salvaguardados os demais documentos, fotografias e objetos da cultura escolar que pertencem ao acervo histórico do IEGRS.

Considerações finais

Nesse artigo buscamos destacar a importância do protagonismo docente na instituição de práticas de Educação Patrimonial, como a criação de um espaço museal e de espaços de arquivamento dentro de uma escola de formação de professores. Assim como, a relevância do trabalho coletivo para concretizar e sustentar esse projeto, através da contribuição de toda a comunidade escolar e do trabalho em prol da valorização da Memória e da História da Educação desenvolvido pelo CEPEMHEd.

O arquivo escolar registra práticas educativas, conta histórias, fala das diferentes culturas e momentos vividos pela e na instituição. Se tratando de uma escola de formação de professores, como o IEGRS, preservar o arquivo assume uma importância redobrada, pois tal prática contribui não só para a formação dos alunos, mas também dos futuros alunos desses alunos, contribuindo assim para a conscientização da sociedade sobre a importância da História e da Memória da educação.

Assim, entendendo que o arquivo escolar compõe o patrimônio histórico-educativo de uma sociedade, dispor de um espaço adequado de guarda para os documentos históricos do IEGRS significa proteger a memória da Formação de Professores em Duque de Caxias e valorizar a importância histórica da instituição para a Educação da cidade. Além de ser um projeto pioneiro de Educação Patrimonial no Estado do Rio de Janeiro, à medida que, pedagogicamente, desenvolve nos alunos do Curso de Formação de Professores o desejo de preservação dos arquivos escolares e os capacita para tal, aguçando também a curiosidade pela história de sua instituição escolar e, por conseguinte, o interesse pela pesquisa.

Referências bibliográficas:

CEPEMHED. **Breve Histórico**. Duque de Caxias, 2006.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, dezembro de 1993.

THOMPSON, Edward. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

DUQUE DE QUÊ? DUQUE DE QUEM?
AS DISPUTAS PELOS LUGARES DE MEMÓRIA NA CIDADE DE
DUQUE DE CAXIAS

BRAGA, Paula Cristina Simões¹¹

APPH-CLIO: Associação de Professores e Pesquisadores de História.

paulabraga.csb19@gmail.com

Resumo:

Neste artigo identificaremos alguns dos Lugares de Memória da cidade de Duque de Caxias, as disputas pelo seu reconhecimento e a sua importância para a formação da memória e da identidade local. Destacamos que alguns destes Lugares foram reconhecidos pelo poder público e outros que ainda carecem de registro ou tombamento oficial, mas estão presentes na memória da cidade.

Palavras-chaves: Memória. História. Duque de Caxias.

Abstract:

In this article we will identify some of the Places of Memories of the city Duque de Caxias, the disputes for its recognition and the importance for the formation of memory and local identity. We highlight that some of these places were recognized by the public authority and others that still lack official registration or tombing, but they are present in the memory of the city.

Keywords: Memory. History. Duque de Caxias.

A Baixada Fluminense, localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, é composta por treze municípios que apresentam características socioeconômicas, ocupacionais e na sua estrutura política. Neste artigo analisaremos a cidade de Duque de Caxias, uma das que compõem a região, abordando as disputas pela construção de seus Lugares de Memória (Nora, 1993). Esta disputa ocorre através das comemorações,

¹¹Graduada em História pela Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, coordenadora da CLIO COLAB e diretora e pesquisadora da Associação de Professores-Pesquisadores de História. APPH-Clio.

das datas cívicas e festivas, da criação de monumentos e da denominação dos lugares públicos e privados.

Pesquisadores como Almeida (2012), Bezerra (2013), Braga (2016), Braz (2006), Lacerda (2003), Marques (2005), Oliveira (2004) e Souza (2002) contribuíram para analisarmos a história da cidade e a disputa pelo seu passado e para identificarmos quais são os mais relevantes neste momento para a formação da identidade local.

Alguns destes lugares, relacionados à História Nacional ou às reivindicações dos movimentos sociais, foram reconhecidos pelo poder público. Outros, presentes na memória local, foram elevados à Patrimônio Histórico e Cultural pelos moradores devido à sua importância na formação da identidade local e na ideia de pertencimento, mas ainda carecem de registro ou tombamento oficial.

O projeto *Caxias: Território de Memória*¹² identificou e divulgou alguns dos monumentos da cidade. Textos explicativos e materiais em audiovisual foram produzidos e disponibilizados nas redes sociais. Nesta produção destacamos como estes locais foram importantes para a formação da identidade e como estão presentes no imaginário local.

Nora (1993) nos diz que os lugares de memória ocupam um espaço singular no que se refere à lembrança coletiva do passado.

Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões de eternidade. (...) sinais de reconhecimento e de pertencimento de um grupo numa sociedade (...). (NORA, 1993, p, 13)

Ao observarmos os lugares de memória da cidade de Duque de Caxias, a partir dos conceitos apresentados, podemos perceber que, assim como em outras cidades, ela possui riquezas históricas que já foram reconhecidas pelo poder público municipal e outras a serem desvendadas. Neste campo em disputa, o que lembrar e o que esquecer?

Neste contexto analisamos alguns monumentos reconhecidos pela Prefeitura Municipal e pelo Conselho Municipal de Políticas Culturais: a Feira Livre de Caxias, o Projeto Forró na Feira, a Sociedade Musical e Artística Lira de Ouro, os locais e as datas relativas à Duque de Caxias, à Zumbi dos Palmares e ao Governador Roberto Silveira.

¹²BRAGA, Paula Cristina Simões. Projeto: Caxias: Território de memória. **Edital Cultura Presente nas Redes**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro, 2020.

A Feira Livre de Caxias iniciou-se na década de 1940 com a chegada de migrantes nordestino que ocuparam as rampas da estação de Meriti, atual Duque de Caxias, e em suas áreas adjacentes. Nela surgiram várias manifestações de tradições populares, sobretudo nordestinas, que procuravam manter viva suas redes de sociabilidade e que, ao mesmo tempo, davam uma configuração à cidade. A partir da década de 1950, ela atraiu artistas, pesquisadores e intelectuais do nosso folclore.

Nos anos 50, a Feira Livre de Caxias era retratada nas rádios do Estado do Rio de Janeiro por Luiz Gonzaga que a enaltecia como “Patrimônio da Cultura Popular” e por Jararaca e Ratinho. Em 2015, pressionada pelo Conselho Municipal de Cultura e pela comunidade nordestina, a Prefeitura Municipal a registrou como Patrimônio Imaterial da cidade.

A partir da década de 1970, através da mobilização de diversos artistas que se apresentavam na Feira Livre de Caxias, foi idealizado um projeto de valorização da cultura nordestina. Na década de 1990, no interior da feira livre foi criado o projeto Forró na Feira. Oficializado em 2004, ele foi fruto da mobilização da sociedade civil com diversos funcionários da Secretaria Municipal de Cultura. Agregando a culinária nordestina com algumas de suas manifestações culturais, o forró na feira recebeu artistas como Dominginhos, Chiquinha Gonzaga, Chiquinho Maciel, Beto Gaspari, Gaviões do Forró, entre outros.

Outro espaço com forte presença na memória e na formação da identidade local é a Lira de Ouro. Ela foi fundada em 1957 por músicos, em sua maioria do Norte Fluminense, e que foram influenciados pelo desenvolvimentismo do governo JK (1956-1960) que incentivava a regulamentação dos músicos, de orquestras e fanfarras na época. Sua orquestra se apresentava em desfiles cívicos, festas religiosas, programas de rádio e eventos oficiais. Seu diferencial era tocar músicas populares e por se apresentar nas praças públicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, a banda passou por forte crise econômica e a perda de vários membros fundadores. Nos anos 2000 sua sede passou por uma reestruturação do espaço e na renovação de suas ações culturais. Seus novos membros assumiram o compromisso de manter as orquestras, criar uma Escola de Música e atraíram para a Lira eventos de Poesia, Cinema, Dança de Rua e de Salão, Samba, Teatro, Maculelê e Capoeira.

Em 2004, através do projeto “Arte, Cultura e Cidadania”, o Ministério da Cultura a reconheceu como Ponto de Cultura Federal e foram implementados cursos e oficinas

de teatro, violão, cavaquinho, sopro, percussão, leitura e escrita musical e de inclusão digital.

A cidade ainda possui referências a personagens históricos de relevância nacional que provocam várias disputas e incentivam variadas narrativas. Para este artigo destacamos Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, Zumbi dos Palmares e o Governador Roberto Silveira.

O Duque de Caxias é uma das figuras históricas mais exaltadas a nível nacional, porém é bastante criticada no âmbito local por sua atuação no controle das revoltas regenciais e na Guerra do Paraguai, principalmente se relacionarmos estas críticas à forte presença negra na composição populacional da cidade. Ele está presente na denominação da cidade, no feriado.

Apesar da emancipação ter ocorrido em 1943, as marcas do Duque na cidade remontam ao seu nascimento. Ele nasceu no dia 25 de agosto de 1803, na Fazenda São Paulo, atual bairro da Taquara, que pertencia ao seu avô, o Brigadeiro Francisco Alves de Lima e Silva, o Chico Regência.

As referências ao seu nome começaram a se desenhar no ano de 1932, quando Caxias era um distrito de Nova Iguaçu, com a fixação de uma placa que modificava o nome da estação de trem com a denominação de Meriti para a de Caxias. Este ato iniciou a trajetória do nome e dos lugares de memória da cidade, que se emanciparia em 1943. Após a emancipação, no dia do seu nascimento, o Dia do Soldado tornou-se uma data cívica e festiva com exposições do exército e desfiles das escolas e bandas da cidade.

O bairro Jardim 25 de agosto, o de maior renda per capita da cidade, recebeu esta denominação em sua homenagem e nele encontramos a Avenida Brigadeiro Lima e Silva, em homenagem ao seu avô. No percurso desta avenida temos outras referências: as praças Humaitá e do Riachuelo, atual Praça Roberto Silveira, relativas às guerras do Paraguai, onde o Duque teve destaque, e as ruas Tuiuti, Voluntários da Pátria, Passos da Pátria. Ainda temos o bairro Lagunas e Dourados, referência a uma das batalhas da Guerra da Tríplice Aliança.

Durante o governo do prefeito Coronel Marciano de Medeiros (1971-1974), com a cidade sob intervenção militar, nas ruínas da Fazenda São Paulo foi instalado o Museu do Duque de Caxias. Ali foram depositados objetos de seu uso pessoal, utensílios usados no cotidiano da casa e artefatos da Guerra do Paraguai.

A praça do Pacificador, a principal da cidade, remete-se à atuação do Duque de Caxias no controle das revoltas regenciais. Nela havia uma estátua equestre do Duque que após a reforma da Praça, foi transferida para o início da avenida Brigadeiro Lima e Silva. Outra estátua em sua homenagem foi instalada na Praça da Pedreira, um dos recantos do bairro 25 de agosto.

Espalhadas pela cidade ainda temos outras referências a Luiz Alves de Lima e Silva: a Escola Estadual Duque de Caxias, O Colégio Duque de Caxias e o antigo Hospital Duque de Caxias, hoje Policlínica Duque de Caxias.

Contrastando com as imagens de violência ligadas ao Duque temos a figura solitária do Zumbi dos Palmares, que simboliza a memória de luta dos negros escravizados contra o cativo. Zumbi é considerado um dos símbolos nacionais da luta pela liberdade e contra o preconceito racial e étnico. O dia 20 de novembro, dia do assassinato do líder negro, foi transformado em feriado nacional em sua homenagem.

No calçadão comercial da cidade, na década de 1980, foi instalado um busto em homenagem à Zumbi dos Palmares. Em 1998, através da Lei 1.394, apresentada pelo vereador Zumba, foi criada a Semana das Artes Negras Contemporâneas, a ser comemorado na semana do dia 20 e novembro, e o busto foi substituído por uma estátua. Estas iniciativas ampliaram as atividades comemorativas referentes a Semana Nacional de Consciência Negra e Luta Contra o Racismo e Preconceito e ressaltaram a presença negra na cidade.

Grupos e instituições do movimento negro, representantes de religiões de matrizes africanas, do catolicismo e evangélicos ali passaram a se reunir numa grande celebração do Dia da Consciência Negra. Neste dia ocorre a lavagem da estátua e ocorrem apresentações artísticas, palestras, projeção de filmes, degustação da culinária afro-brasileira e uma missa aculturada na Igreja de Santo Antônio, missa católica com elementos simbólicos da cultura afro.

Outro importante espaço de formação da identidade local é o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Localizado no bairro 25 de agosto que, assim como outros espaços apresentados, se constitui em um dos Lugares de Memória da cidade. A letra de seu hino o considera um celeiro de cultura.

O Instituto foi inaugurado em 1962 em homenagem ao Governador morto em um acidente aéreo no ano anterior. Foi a primeira instituição deste tipo a ser instalada na Baixada Fluminense. A escolha de seu nome se deu após as reivindicações de

pessoas que com ele estudaram na Universidade Fluminense e que eram do mesmo partido político.

Em suas dependências foram criados a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, atual FEBF/UERJ, o seu Centro Acadêmico Castro Alves, uma quadra, uma biblioteca, e um espaço cultural com auditório e palco para apresentações teatrais. No instituto surgiram várias lideranças políticas que se tornaram gestores municipais, que nas décadas seguintes ocupariam espaços de poder político no legislativo municipal e estadual.

Duque de Caxias é uma cidade repleta de riquezas históricas, enraizadas e transmitidas através de seus lugares de memória. Os espaços aqui apresentados são visitados periodicamente por estudantes da rede pública e privada em atividades educativas incentivadas pelos militantes da cultura local e foram sistematizados em vídeos educativos que estão disponíveis nas redes sociais numa tentativa de divulgação, reconhecimento e preservação.

Consideramos que a apresentação destes lugares de memória contribuirá para o debate que ocorre na cidade sobre a formação da identidade local, sobre o reconhecimento e valorização do seu Patrimônio Histórico Local e para o aprofundamento de novas pesquisas sobre a História da Cidade de Duque de Caxias.

Levamos em consideração que esta primeira geração de pessoas que nasceram na cidade e que são originários de famílias de migrantes e imigrantes buscam nesta disputa demarcar seus lugares de memória e definir seus espaços de sociabilidade num espaço ainda em formação.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Tânia Maria da Silva Amaro. **Olhares sobre uma cidade refletida: memória e representações de Santos Lemos sobre Duque de Caxias (1950-1980)**. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, 2012.

BRAGA, Paula Cristina Simões. **A Cidade de Duque de Caxias e a Construção dos seus Lugares de Memória**. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, 2016.

_____. **A cidade do Duque de Caxias.** Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BjlpMH3NIDs&t=191s>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

_____. **A Feira Livre de Caxias e Forró na Feira.** Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEtPtTOjVLY&t=35s>. Acesso em 27 de jan. 2021.

_____. **A Sociedade Musical e Artística Lira de Ouro.** Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EPo0_BX3q-k&t=4s. Acesso em: 27 de jan. 2021

_____. Caxias: Território de memória – A Cidade do Duque de Caxias. **Editais Cultura Presente nas Redes, 2020.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10G7LgLVsPUADqmEHNxUVmPz59Zdwyk4q/view?usp=sharing>. Acessado em: 26 de jan de 2021.

_____. Caxias: Território de memória – A Feira Livre de Caxias e o Projeto Forró na Feira. **Editais Cultura Presente nas Redes, 2020.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sROipnHEDotUzr6mgrSHy6opry3KZ0mR/view?usp=sharing>. Acessado em: 26 de jan de 2021.

_____. Caxias: Território de memória – A Sociedade Musical e Artística Lira de Ouro. **Editais Cultura Presente nas Redes, 2020.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IFxzTG6zv2sS_1DaVBAzmutiaEKxLkAC/view?usp=sharing. Acessado em: 26 de jan de 2021.

_____. Caxias: Território de memória – O Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. **Editais Cultura Presente nas Redes, 2020.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rIN4_YFMLKbXPT2XNibBqOCL85ro2Fg0/view?usp=sharing. Acessado em: 26 de jan de 2021.

_____. Caxias: Território de memória – O Monumento de Zumbi dos Palmares em Duque de Caxias. **Editais Cultura Presente nas Redes, 2020.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1EXB0jZnY5cCrKwh8VF94lboBOHKpYA1F/view?usp=s>
haring. Acessado em: 26 de jan de 2021.

_____. **Monumento Zumbi dos Palmares em Duque de Caxias**. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EvOrZBGq7_A&t=28s. Acesso em: 27 de jan. 2021.

_____. **O Instituto de Educação Governador Roberto Silveira**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZbP4InIUzIU&t=12s>. Acesso em: 27 de jan. 2021

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html>. Acessado em 08 de jan. de 2021.

BEZERRA, Nielson Rosa. **A Cor da Baixada: Escravidão, Liberdade e Pós Abolição no Recôncavo da Guanabara**. Duque de Caxias, RJ: APPH-CLIO, 2012.

LACERDA, Stélio José da Silva. A emancipação política do município de Duque de Caxias (Uma tentativa de compreensão). In **Revista Pilares da História. Ano II, nº3**. Duque de Caxias: IHCMDC/ASAMIH, 2003.

MARINHO, Nailda; DAVID, Fátima Bitencourt; SEGURO, Luzia Lima; DIAS, Marilene de Souza. **Celeiro de Cultura e Memória: Um Instituto de Educação em Duque de Caxias**. Educação em foco, Rio de Janeiro. v. 22, n. 2, p. 112-144, mai. / ago. 2017

MARQUES, Alexandre dos Santos. **Militantes da Cultura numa Área Periférica**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Severino Sombra. Vassouras, 2005.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A Problemática dos Lugares. In: **Projeto História. n. 10**. São Paulo: PUC, dezembro de 1993. p. 07-28.

OLIVEIRA, Rafael da Silva. (Organizador). **Baixada Fluminense – Novos Desafios**. Rio de Janeiro: Paradigma, 2004.

RECONHECIMENTO de Bens Culturais. IPHAN. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/606/>. Acesso em: 24 de jan. de 2021.

SOUZA, Marluca Santos de. **Escavando o Passado da Cidade – A Construção do Poder Político Local em Duque de Caxias (1900-1964)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2002

SILVA, Helenita M. B. Emancipação de Município de Duque de Caxias. In **Revista Pilares Da História**. Ano II, nº3. Duque de Caxias: IH CMD/ASAMIH,2003.

**A NOVA HISTÓRIA, A HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Marcio Roberto Santana¹³

Colégio Estadual Eraldo Tinoco - Distrito Posta da Mata

pr_marciosantana@hotmail.com

Vanuza Menezes da Costa Santana¹⁴

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

nuzamenezes01@gmail.com

Resumo:

Este artigo objetiva apresentar a relevância da história regional e local, inaugurada pela nova história, para o currículo do ensino fundamental I, como práxis importante para a afirmação e valorização das identidades dos sujeitos sociais, suas histórias e suas gentes. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e, como aporte teórico, utiliza-se das reflexões de Le Goff (1990), Burke (1992), Silva (2009), Goubert (1998), Barros (2005) dentre outros.

Palavras-chave: Nova história; História regional e local; Ensino fundamental I.

Abstract:

This article aims to present the relevance of regional and local history, inaugurated by the new history, for the curriculum of elementary school I, as an important praxis for the affirmation and appreciation of the identities of social subjects, their histories and their people. This is a qualitative research and, as a theoretical support, it uses the reflections of Le Goff (1990), Burke (1992), Silva (2009), Goubert (1998), Barros (2005) among others.

Keywords: New story; Regional and local history; Elementary school I.

¹³ Mestre em Ensino e Relações Étnico-raciais – Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

¹⁴ Graduanda de licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Para a práxis pedagógica é importante compreender as vertentes que sustentam os mecanismos de inclusão e exclusão dos sujeitos sociais e a visibilidade ou silenciamento de suas histórias. Assim sendo, é mister o entendimento da concepção de história tradicional de cunho positivista, que enfatiza a cientificação do pensamento e do estudo humano, visando a obtenção de resultados claros, objetivos e completamente corretos. Os partidários desse movimento acreditavam num ideal de neutralidade, isto é, na separação entre o pesquisador/autor e sua obra: esta, em vez de mostrar as opiniões e julgamentos de seu criador, retrataria de forma neutra e clara uma dada realidade a partir de seus fatos, mas sem os analisar. De acordo com os positivistas o conhecimento se explica por si, necessitando apenas ao estudioso recuperá-lo e colocá-lo à mostra. Muitos estudiosos contribuíram com essa corrente, dentre eles, Auguste Comte, na Filosofia; Émile Durkheim, na Sociologia; Fustel de Coulanges, ao fazer do Positivismo e da cientificação do saber um posicionamento poderoso no século XIX.

Le Goff (1924), em suas considerações sobre história e cultura documental do ponto de vista positivista, pontua:

Com a escola positivista, o documento triunfa. O seu triunfo, como bem o exprimiu Fustel de Coulanges, coincide com o do texto. A partir de então, todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso ao documento. No prefácio à obra coletiva *L'histoire et ses méthodes*, Samaran, enunciando os princípios do método histórico, declara: "Não há notícia histórica sem documentos"; e precisava: "Pois se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se (LE GOFF, 1924, p. 489).

O Positivismo minimiza o papel do homem enquanto ser crítico, para um coletor de informações e fatos presentes nos documentos, que, por si, fazem-se entender. Para os positivistas que estudaram a História, esta assume o caráter de ciência pura, formada pelos fatos cronológicos que encerra o significado em si. Os fatos são objetivos à medida que possuem uma verdade única em sua formação, ou seja, o seu sentido e sua única possibilidade de compreensão, e não requerem a ação do historiador para serem entendidos, cabendo a este, o papel de coletá-los e ajeitá-los, constatando pela análise minuciosa e liberta de julgamentos pessoais sua validade ou não. O saber histórico, dessa forma, explicita que os fatos contêm e assumem um valor semelhante a lei das Ciências Exatas.

Contra-pondo-se a essa concepção de História, a Nova História ou *Nouvelle histoire*, bem mais conhecida na França, por conta dos ensaios elaborado por Le Goff, apresenta um novo paradigma no campo conceitual. Contudo, de acordo Burke (1992), não é tão fácil arriscar uma definição para conceituar “A nova história”, pois o movimento está unido apenas àquilo que se opõe. Não obstante, a melhor forma de definição do conceito de nova história é apontando o que ela não é:

O que é essa nouvelle histoire? Uma definição categórica não é fácil; [...] Por isso pode ser o caso de se imitar os teólogos medievais, diante do problema de definir Deus, e optar por uma via negativa; em outras palavras, definir a nova história em termos do que ela não é, daquilo a que se opõem seus estudiosos (BURKE, 1992, p. 2).

Pensar na *nova história* é problematizar a história, não mais a partir de abordagens que privilegiam os grandes nomes políticos, mas, um percurso discursivo metodológico que cabe ao historiador a análise e interpretação crítica dos dados que se encontram, por vezes, nas entrelinhas dos eventos históricos. Essa concepção teve seu surgimento a partir de debates entre várias vertentes das ciências sociais, sociologia, geografia e filosofia no século XX, por isso, tornando abrangente o objeto da história. Não ao acaso, antes dessa interação, o registro dos fatos históricos, tinha por base àqueles feitos por algum líder político. Contudo, com o surgimento da *nova história* vislumbra-se o entendimento da história sob várias óticas diferentes e, até, totalmente antagônicas, não só a abordagem dos vencedores, mas a partir, também, do ponto de vista do excluído socialmente, do menos favorecido economicamente.

A *Nova História* valorizava, sobretudo, as ações humanas como principal objeto de análise do historiador. Não obstante, eram publicados ensaios sobre história das mentalidades, história cultural, história das mulheres, história social, do cotidiano e da vida privada, da sexualidade, das etnias, das religiosidades, entre outras. Essa concepção significou um grande avanço, pois, na historiografia tradicional prevalecia os feitos políticos dos grandes personagens da história, restando aos vencidos apenas o silenciamento. Nesse contexto, é possível dizer que a *nova história* trata da esfera dos não-ditos, que são tão pretensiosamente tramados na historiografia tradicional (ou positivista), onde há explicitamente um modelo de apreensão de uma verdade única sobre os fatos.

Ainda sobre o paradigma tradicional, Burke (1992), em sua obra a “Escrita da História”, pontua:

De acordo com o paradigma tradicional, a história diz respeito essencialmente à política. Na ousada frase vitoriana de Sir John Seeley, Catedrático de história em Cambridge “História é a política passada: política é a história presente”. A política foi admitida para ser essencialmente relacionada ao Estado; em outras palavras, era mais nacional e internacional, do que regional (BURKE, 1992, p, 10).

As reflexões de Burke (1992) explicitam que a história tradicional se preocupava apenas com os aspectos políticos nacionais e internacionais, relegando à condição marginal outros aspectos interessantes do fazer historiográfico, a exemplo, a história regional e local e tantos outros campos passíveis de serem estudados com profundidade pelos historiadores. A partir da premissa que tudo tem uma história, e que a *nova história* dá relevo a toda atividade humana; surge a expressão “história total” entre os historiadores da escola de Annales.

Ainda, de acordo com Burke (1992):

A primeira metade do século XX, testemunhou a ascensão da história das ideias. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte [...] (BURKE, 1992, p, 11).

Do ponto de vista de que a *nova história* tem como base filosófica a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída, então esse relativismo cultural ajuda na desintegração recente entre o que é central na história e o que é periférico unindo as duas disciplinas: história social e antropologia social. Dessa união vislumbra-se o leque de possibilidades que é colocado no fazer historiográfico com as várias histórias notáveis de assuntos que antes não parecia possuir história, como as descritas por Burke (1992).

A história local, posteriormente, também denominada de regional, instaurada a partir do paradigma historiográfico da *nova história* inaugurado no século XX, apresenta uma trajetória nos estudos que perpassa pelo processo de construção das novas concepções históricas, fruto dos questionamentos e das discussões em torno da historiografia e da tradicional concepção iluminista, até então, de uma visão positivista da História como progresso da humanidade (SILVA, 2009).

O ressurgimento e a ressignificação da história local se deram no processo das revoluções historiográficas do século XX, como também, do diálogo interdisciplinar com as ciências sociais e, em especial, com a geografia, que trouxe como contribuição e solidificação para a discussão histórica local os conceitos de espaço, território, região,

paisagem, dentre outros. Esta aproximação com a geografia, conforme discorre Barros (2005), deu-se, a priori, na ampliação da discussão conceitual da própria História como ciência que estuda o homem no passado. Ainda de acordo com o autor, a história como “estudo do homem no tempo e no espaço” possibilita um alargamento da percepção de que os estudos dos homens, das sociedades, dos fatos, das culturas, estão inseridos em contextos e em espaços, quer sejam estes, físicos, geográficos ou políticos (BARROS, 2005, p. 96-97).

A definição conceitual de *história local*, aquela que faz referência aos estudos de pequenos e localizados espaços, e que diz respeito a uma ou poucas aldeias, às pequenas e médias cidades ou à determinadas áreas geográficas não tão extensas como algumas províncias, é frequentemente utilizada para iniciar os trabalhos e pesquisas que concentram seus esforços em desenvolver estudos sobre bairros, pequenos municípios e vilarejos. A esse respeito, Goubert (1998) afirma que nas últimas décadas do século XX esta nova abordagem sobre a *história local* tornou-se possível porque alguns “[...] historiadores que, não tendo em geral nascido nas regiões estudadas, e não expressando por essa devoção filial, trouxeram novamente à moda o retorno a arquivos inexplorados de certa região e de um dado período” (GOUBERT, 1998, p. 70-73).

A *História Local* tornou-se uma tarefa preliminar ao movimento que objetivava debruçar-se sobre os estudos históricos voltados para os pequenos e médios espaços físicos, políticos, geográficos e administrativos, para as municipalidades, os bairros e distritos, para as instituições sociais, e tantos outros recortes. E, nesse contexto, estabelecer uma teia de socializações, cujo principal objetivo é colocar todos estes “em relação, em inter-relação, no cerne de um questionamento mais claramente delimitado e estruturado” (BORDIN, 2001, p. 20).

Assim, a história local – “ou história regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais” (BARROS, 2005, p. 108).

Essas concepções sobre desenham possibilidades importantes quanto a escolha dos processos discursivo metodológicos para o sistema educacional, considerando o saber-fazer para um fazer-saber, pautado na inclusão dos sujeitos e a sua devida formação enquanto cidadãos críticos e cientes do seu papel histórico na

sociedade em que estão inseridos. Por isso, a inserção do ensino da *história regional e local* no ensino fundamental I, corrobora em muito com o artigo Art. 32 da **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** - LDB (Lei de Diretrizes e Bases) – Sessão III - Do Ensino Fundamental, cuja premissa tem por objetivo a formação básica do cidadão pelo conhecimento de sua realidade ambiental e social, política, tecnológica, artística, etc.

Desta forma, salientamos que é preciso que o educando pelo conhecimento de sua realidade ambiental e social, que ele possa tomar também, conhecimento de sua realidade imediata, ou seja, as características identitárias do seu município e de sua região para que, apropriando-se de sua identidade local/formadora, possa partir para um âmbito mais geral em nível de Brasil e mundo. Metodologicamente, é um movimento que parte do micro para o macro.

Portanto, segundo Fernandes (1995) é necessário um ensino de história que possibilite a atividade da reflexão crítica do alunado que extrapole para outras áreas de sua vida. Pois, consoante o mesmo autor, a história produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz, que é fundamental para o indivíduo eminentemente histórico (FERNANDES, 1995). Desta forma o ensino da história tem que possibilitar ao aluno das séries iniciais um sentimento de interesse, acerca do espaço que o cerca e que o identifica enquanto cidadão de um determinado âmbito sociopolítico-cultural. No contexto do ensino-aprendizagem é importante a aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Referências bibliográficas:

BARROS, José D'Assunção. **História, Região e Espacialidade**. In: Revista de História Regional 10(1): 95-129, Verão, 2005, p. 127.

BORDIN, Alain. **A questão local**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BURKE, Peter. Abertura: **A Nova História, seu passado e seu futuro**. In _____. (Org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. SP: UNESP, 1992, p. 7-37.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local**. Recife ANPUH, 1995.

LE GOFF, Le Goff, Jacques, 1924 **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

**PERGUNTAR NÃO OFENDE: AULAS DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO PARA
CONSTRUIR SUBJETIVIDADES**

Susanna Fernandes Lima¹⁵

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

susannaflima@gmail.com

Resumo:

Este artigo tem como mote o questionamento comum a muitos estudantes da educação básica, qual seja: “Professora, afinal, para que serve a História?”. Uma vez que o saber histórico escolar produz impactos diretos sobre a vida prática dos (as) estudantes, toma-se como fundamento que a História ensinada pode operar de maneira muito significativa no que diz respeito à construção de subjetividades humanas.

Palavras-chave: Ensino de História; Produção e difusão de narrativas históricas; Cultura visual, mídias e linguagens.

Abstract:

This article motivation lies in a common questioning of many school students: "So, what's the use of studying History, Miss?" Because History education knowledge yields direct impacts in the practical life of students, it can be considered fundamental that taught History may act significantly on the construction of human subjectivities.

Keywords: History teaching; Production and diffusion of historical narratives; Visual culture. media and languages.

Em citação feita originalmente por Bell Hooks no livro “Ensinando a Transgredir”, a autora faz uso de palavras de Terry Eagleton que, sem dúvida, encontram eco no que pretendo apresentar aqui:

¹⁵ Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC), Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória UERJ e Doutoranda em História Social do Território na UERJ-FFP.

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira. (HOOKS, 2017, p. 83)

Partindo de uma questão essencial – para que serve a História? – que quase sempre chega aos/às docentes por meio de estudantes, posso afirmar que se trata de uma pergunta, se não constrangedora, um tanto inquietadora. Independente disso, todos (as) nós, professores (as) e pesquisadores (as) do Ensino de História, já nos vimos diante dela, e, tendo ou não respostas capazes de saciar a curiosidade dos (as) nossos (as) alunos (as) (as), devemos ter em mente que ainda seremos questionados (as) outras muitas vezes. E, bom, o que fazer com isso?

Aponto uma escolha quanto ao tratamento desta indagação sobre a utilidade da História: dentre as muitas possibilidades, é possível entender que este questionamento reflete uma busca, empreendida pelo sujeito discente, de compreensão do significado do saber histórico produzido no âmbito escolar, com vias de associá-lo ao seu cotidiano. Uma vez que esse saber produz impactos diretos sobre a vida prática dos (as) estudantes, entendo que a História ensinada pode operar de maneira muito significativa no que diz respeito à construção de subjetividades humanas.

Neste sentido, a interlocução com Marcia Gonçalves (2020) me parece indispensável. Gonçalves firma diálogo com as proposições de Leonor Arfuch, de onde temos que “nesse pensar sobre o ‘quem’ insere-se um caminho analítico, pois ao indagar sobre ‘quem narra/quem fala’ podemos compreender os processos de construção de identidades, identificações e subjetivações” (GONÇALVES, 2020, p. 86), colocando em cena as interlocuções possíveis entre o eu, que enuncia, e o tu – sendo estes pronomes intercambiáveis nas diversas relações que se estabelecem entre os sujeitos, especialmente quando se escolhe apurar as linhas formativas de subjetividades traçadas por estudantes em consonância com as narrativas do saber histórico escolar.

Carmen Gabriel, em texto recente sobre a pesquisa em Ensino de História, apresenta ao leitor algumas questões fundamentais, das quais elejo uma, que converge com questionamentos consonantes ao contexto do momento político vivido no país,

permeado por retrocessos de diversas ordens: enquanto conceito, que tipo de identidade a escola – e o Ensino de História, acrescento – da atualidade deve incentivar que seja formada? Ao elaborar a pergunta, a autora já indica que não se trata de assunto simples de solucionar: “nesse caso, não haverá nunca uma única resposta, mas sim disputas para fixar como universais aquelas pelas quais acreditamos que vale a pena lutar” (GABRIEL, 2019, p. 157).

Não há novidade em ressaltar que as pesquisas em Ensino de História (e certamente em Educação) devem voltar suas atenções também para o contexto hiperconectado no qual estamos inseridos (as) e que, para nossos (as) alunos (as) (especialmente aqueles que, de alguma forma, conseguem ter contato com a internet), assumem contornos decisivos no âmbito de suas formações pessoais. Certamente o mundo da internet oferece muitas alternativas (boas e ruins) à vida real, que nunca é um lugar de repouso e calma, especialmente se se considerar o recorte da adolescência/juventude, no qual se insere grande parte das/os alunas/os que se encontram matriculados na educação básica.

Ainda na mesma esteira argumentativa, mas tomando outro viés: trata-se de um movimento fundamental, empreendido no interior da historiografia acadêmica, aquilo que Beatriz Sarlo (2007) chamou de “guinada subjetiva”, relacionada aos efeitos do pós-guerra e às narrativas testemunhais do Holocausto postas em público, bem como a explosão de memórias oriundas dos relatos de vítimas da violência de Estado cometidas em regimes ditatoriais na América Latina.

A autora aponta a emergência de “novos sujeitos” que fazem parte de um “novo passado” (SARLO, 2007, p. 16), indicando um rearranjo de narrativa do passado, reordenado conceitual e metodologicamente a partir de certa renovação de interesses por parte de historiadores, que buscavam examinar aquilo que fugia à curva dos grandes personagens/movimentos sobre os quais se debruçavam os eruditos, em conformidade com relevantes atos de memória aderidos à experiência relatada por vítimas e testemunhas de eventos traumáticos da História, fazendo aparecer o que ela chama de “sujeitos normais” (idem).

É, portanto, a afirmação de Beatriz Sarlo de que o “sujeito não só tem experiências como pode comunicá-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito” (SARLO, 2007, p. 39), que justifica meu olhar para a pergunta *para que serve a História?* percebendo-a enquanto tentativa, empreendida pelo (a) estudante, de

dar sentido prático ao conhecimento histórico escolar, fazendo uso das ferramentas de que dispõe: a linguagem e a sua subjetividade.

Em paralelo a isso, e recuperando o diálogo proposto por Marcia Gonçalves com Leonor Arfuch, emerge a concepção de “sujeito não essencial” como sendo aquele que “viabiliza escrever outras Histórias” (GONÇALVES, 2020, p. 85), por, justamente, caracterizar-se “aberto a identificações múltiplas” (ARFUCH, 2010, p. 80). Tomando o contexto recente como base, no qual precisamos lidar com a suspensão da vida como a conhecíamos, provocada pela pandemia de Covid-19, que tornou-se parte do cotidiano brasileiro e mundial a partir do ano de 2020, tornando a vida ainda mais eivada pela presença da internet, me parece que o Ensino de História pode contribuir diretamente para desenhar identidades, vivências e experiências no cotidiano que respondam substantivamente à questão da utilidade do conhecimento histórico escolar.

No aspecto da presença onipresente da internet, enquanto muitos de nós, adultos (as), identificados sob o signo da migração digital, não apenas presenciamos uma virada tecnológica, mas também buscamos nos acomodar e adaptar a ela, os (as) nativos (as) digitais, nossos (as) alunos (as), sequer conseguem imaginar um mundo anterior a este. Numa tentativa de costurar esses argumentos, o diálogo com o conceito de “atualismo”, elaborado por Mateus Pereira e Valdei Araújo em artigo publicado em 2016, é bastante profícuo. Nele, os autores desenvolvem uma acurada reflexão acerca de um diagnóstico do que tem ocorrido no cenário atual das sociedades contemporâneas/hiperconectadas, a saber, “a contínua atualização do atual” (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 285).

Nosso presente não precisa ser pensado apenas como presente alargado, ou como um presente sem futuro, mas como uma forma de temporalização assentada em um modo específico do presente articular futuro e passado. [...] Por mais que as novidades se apresentem, sejam mesmo vindas do passado ou do futuro, elas não são capazes de refazer vínculos conjunturais, pois “nossa atualidade” se atualiza (quase) exclusivamente em função da própria atualidade. (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 294)

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) encontram, nesse contexto atualista, campo fértil para a irrigação contínua das mídias, cada vez mais

personalizadas, fomentando uma necessidade – que podemos e devemos discutir – de fazer corresponder um “eu virtual” a cada “eu real” (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 292) – um ou mais, posto que cada espaço, na internet, demanda um tipo diferente de perfil diferente.

As redes sociais, objeto direto de uso e consumo por parte dos (as) adolescentes e jovens, ainda que não somente deles (as), operam um pouco nessa direção: as identidades mais valorizadas pelos consumidores, nesse campo, são exatamente aquelas cujos perfis contam com mais seguidores e curtidas – portanto, as mais expostas, cujo encaixe com a vontade atual de ver (a vida do outro, o outro) se dá como peças que completam um quebra-cabeça. “Explorar as tensões e novas complexidades nas encenações da subjetividade [...] é uma tarefa fundamental, já que a cultura do eu encontra hoje mídias cada vez mais poderosas nas quais e as quais (se) alimenta” (PEREIRA; ARAÚJO, 2016, p. 293).

E se a cultura do eu dialoga diretamente com os avanços tecnológicos, o eu que questiona acerca da utilidade da História parece refletir menos a intenção de colocar professores (as) à prova, e mais o interesse do (a) estudante pelo que fazemos enquanto ação docente. Penso que, diante deste questionamento, mais que o afã de responder com alguma frase pronta que aparece no manual didático, ou no texto clássico da historiografia, importa muito que não percamos o segundo crucial que comporta o maravilhamento propiciado pela pergunta feita.

Esse é um momento valioso, fundante da relação que se pode, ou não, construir com o sujeito da aprendizagem. Que não nos esqueçamos de que há uma liberdade em perguntar, e que isso não é privilégio de todos (as) os (as) estudantes; a depender da forma como essa liberdade será tratada, poderá crescer e alimentar novas curiosidades, ou perder espaço para aprisionamentos que reforçam dúvidas, fazendo com que as pontes afetivas entre o que se ensina e o que se aprende não se sustentem. Que nos lembremos sempre do respeito ao eu que pergunta, a despeito do tema em questão, afinal, essa pessoa está vivendo um momento de aprendizagem – e está aprendendo conosco. Não apenas o conhecimento histórico escolar está em jogo quando o cenário é esse.

Referências bibliográficas:

ARFUCH, Leonor. **O Espaço Biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação”. In: Adriana Ralejo e Ana Maria Monteiro. **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2019, p. 143-161.

GONÇALVES, Márcia de A. “A morte e a morte da biografia”. OLIVEIRA, Rodrigo Perez; SILVA, Daniel Pinha. (Org.). **Tempos de crise**: ensaios de história política. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, v. 1, p. 23-62.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

PEREIRA, M.; ARAÚJO, V. **Reconfigurações do tempo histórico**: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. Revista. UFMG, Belo Horizonte, v. 23, n. 1 e 2, 2016, p. 270- 297.

SARLO, Beatriz. “Tempo passado, crítica do testemunho: sujeito e experiência e A retórica testemunhal”. In: **Tempo passado**. Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, p. 9-68.

**O ENSINO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO:
A PRÁTICA DE NOVOS RECURSOS PEDAGÓGICOS EM MEIO AS
ADVERSIDADES EXISTENTES**

Renan Gomes do N. P. de Castro¹⁶

Docente/ Escola Estadual Sandra Roldan Barboza

boapessoa@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar o proceder de uma docente que conhece e acredita no poder de transformação da educação em meio à precarização da profissão no sistema público do estado do Rio de Janeiro. Através de novas metodologias o processo de construção do saber torna-se inclusivo e ativo.

Palavras-chaves: Educação, Metodologia, Docência.

Abstract: This article aims to present the behavior of a teacher who knows and believes in the power to transform education amid the precariousness of the profession in the public system in the state of Rio de Janeiro. Through new methodologies, the knowledge construction process becomes inclusive and active.

Keywords: Education, Methodology, Teaching.

Introdução

Estar em sala de aula para lecionar História e Sociologia não tem sido uma tarefa prazerosa e sem muitos obstáculos no ensino público do estado do Rio de Janeiro. Os sucessivos governos com políticas de desvalorização do docente e precarização do sistema escolar limitam o poder de ação dos profissionais trazendo como consequência abandono da profissão e adoecimento físico e emocional. É um constante embate que desgasta o docente e afeta o rendimento em sala de aula daqueles que permanecem por motivos ideológicos e financeiros.

Apesar da atual situação dentro do caótico quadro educacional, a vontade de fazer a diferença na vida de jovens e adultos faz com que a professora que escreve

¹⁶Pós-graduada em Relações Internacionais pela Universidade Cândido Mendes e Professora de História e Sociologia do Colégio Estadual Sandra Roldan Barboza.

resista ao sistema massacrante lutando contra o engessamento educacional nas aulas e avaliações. Diferente do que Paulo Freire, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, José Carlos Libâneo, Carlo Cipriano Luckesi, dentre outros indicam, as aulas ainda são pautadas na metodologia tradicional na qual não há interesse em participar do processo cognitivo de construção do saber do(a) aluno(a) tratado(a) como uma lousa branca a ser preenchida pelo conhecimento do docente que *passará* a matéria. A história e as vivências que o(a) aluno(a) possui ao chegar à escola não são considerados para que o(a) educador(a) construa um planejamento interativo com corpo discente. O sistema exige nota e aprovação em massa, então os(as) professores(as) entregam o que o sistema deseja porque é menos trabalhoso evitando desgaste intelectual e enfrentamento contra a política de aprovação. Porém, agir conforme o padrão causa também desgaste emocional pois a ideia de qual é o papel do professor e da escola estão vivas na cabeça de cada docente, atuantes em exigir sempre o dever em formar cidadãos que saibam ler o mundo discordando assim da educação “bancária” desaprovada por Paulo Freire:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária”, mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2014, p. 82).

Metodologia

Diante da realidade conflitante decidi não mais seguir o caminho padrão de lecionar e avaliar. Como professora de história e sociologia procuro sempre fazer com que as disciplinas estejam o mais próximas do presente dispensando a necessidade de decorar datas e conceitos porque se a turma compreender o processo histórico e a dinâmica de movimento da sociedade, os conceitos e datas se estabelecem em suas mentes aos poucos através de textos e exercícios. A partir da decisão tomada comecei a avaliar as aulas que estava ministrando. Dentro de um colégio com poucos recursos tecnológicos, as aulas expositivas eram 100% da minha metodologia. Não havia participação da turma. Era quadro, fala e caderno. Comanálise do método de processo

de construção do aprendizado feita passei a ponderar as avaliações dadas a eles. Corrobrei o que já desconfiava: provas e testes eram apenas os recursos escolhidos para saber o nível do conhecimento das turmas. Os dois métodos não estavam funcionando, pois, a maioria das notas estavam abaixo da média assim como durante as aulas a participação era quase inexistente.

Conforme sinaliza José Morán a escola precisa modificar o modo pelo qual compreende o corpo discente:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORÁN, 2015, p.16).

Com a decisão tomada fui estudar para saber o que poderia utilizar na mudança da realidade que tanto incomodava. No quarto bimestre de 2018 fiz um experimento, no Dia da Consciência Negra dividi-os em grupos para apresentar um seminário sobre a música Mandume do cantor e compositor Emicida. Cada grupo ficou responsável por uma estrofe precisando explicá-la para a turma. Tal dinâmica demandou que eu levasse um micro system, pois na escola não possuía o aparelho. Coloquei em prática uma parte do que planejava para 2019. Não queria sentir ao fim do ano letivo seguinte o sentimento de que não havia feito nada de útil para vida daqueles jovens. Era necessário dinamicidade às aulas com participação das turmas não apenas nas avaliações porque estudar não é um processo no qual nota e pontos estão presentes sempre.

Em 2019 iniciei as modificações nas aulas, em sua maioria continuaram expositivas, mas houve o acréscimo de rodas de debates sobre textos levados para sala, seminários e sala de vídeo. Em algumas aulas as cadeiras deixaram de ficar em fileiras para formarem rodas nas quais todos se viam e a professora estava incluída no meio deles, não mais sendo a figura de destaque, mas uma mediadora durante o processo que ocorria ali. Os textos utilizados tinham temáticas relacionadas aos tópicos estudados tanto em história quanto em sociologia, assim era possível abordar as duas matérias nas discussões. Um exemplo disso foi o samba da Mangueira de 2019, História de Ninar para Gente Grande. Esse samba foi tema de debate antes do carnaval com o intuito de falar sobre a festa e apresentar o que seria abordado pela escola citada.

Apesar de toda a repercussão antecipada nos meios de comunicação, principalmente na Internet, os(as) alunos(as) não tinham conhecimento da música. Foi uma descoberta difícil e interessante. O debate pedia deles uma leitura prévia para que pudessem participar porque o importante era justamente eles exercerem o direito de falar diante de outras pessoas o que haviam refletido. Sabendo da dificuldade existente perguntas motivadoras foram utilizadas para facilitar a ação.

Outra dinâmica realizada ia além dos muros da escola. Em uma turma do segundo ano foi dada como avaliação uma entrevista que precisaria ser feita com homossexuais sobre as dificuldades sofridas por serem quem elas eram. A turma foi dividida em grupos e a partir das orientações foram além dos livros, exercícios de pergunta e resposta para se aproximarem de seres humanos com histórias diferentes repletas de uma realidade viva. Nas entrevistas não eram pessoas mortas desconhecidas nem conceitos abstratos difíceis de entender. Através desse trabalho fui apresentada a novos(as) alunos(as). Pessoas que falaram diante da turma sobre o aprendizado de ir além das aparências e do comodismo, descobrindo um mundo inédito.

Diante dos ótimos resultados a motivação para continuar a lecionar voltou. Acreditar no poder da educação é fundamental para não se deixar corromper pela dinâmica do sistema interessado apenas em aprovação em massa e no desprezo pela formação do cidadão. Estava ocorrendo uma mudança profunda na dinâmica existente. Todos(as) estavam aprendendo.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2014, p.96).

A escola não é apenas a primeira instituição formalizada no processo de inserção do ser humano na sociedade, ela humaniza quem chega ao ensinar a compartilhar, respeitar, ouvir, ajudar. Não se pode desistir de tal espaço porque seria condenar pessoas a ignorância tirando delas a oportunidade de progresso pessoal e social.

Lecionar na escola pública brasileira é encontrar diferentes realidades. Existem ilhas educacionais nas quais o sistema é bem estruturado e a formação de humanos e cidadãos para o mundo acontecem através desses espaços, porém a grande maioria são os espaços quase abandonados ao destino nos quais corpo docente, direção e

pedagógico lutam para manter em funcionamento uma escola. É possível não deixar que a melhora no processo de ensino durante o século XX regrida para século XIX. Nossos alunos e alunas continuam interessados no aprendizado mesmo inseridos em um corpo social no qual muita informação existe. É preciso uma renovação metodológica além de investimento financeiro de grande vulto para que todo o sistema educacional público esteja no mesmo padrão de excelência e recupere o respeito perdidona sociedade.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZ, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Ponta Grossa, UEPG, 2015.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, n. 36, p. 21-38, Editora UFPR, Curitiba, 2010.
- COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. **Subvertendo o conceito de adolescência**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 2-11, Niterói, UFF, 2005.

**A MULHER NEGRA EM *CADERNOS NEGROS* (1979) NO PERÍODO
DITATORIAL**

Júlia Adne Cruz das Graças¹⁷

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

julia.gracas@estudante.ufla.br

juliaadne19@gmail.com

Resumo:

Este artigo pretende apresentar brevemente algumas considerações sobre a representação da mulher negra na antologia *Cadernos Negros* (1979). Os autores dos *Cadernos* buscavam resistir, por meio da arte literária, ao sistema literário canônico excludente e ao regime ditatorial. As mulheres negras representadas por escritoras negras no segundo volume dos CN são plurais e subvertem a única identidade, ligada a lógica patriarcal e eurocêntrica, imposta a elas pelos homens brancos.

Palavras-chave: *Cadernos Negros*; Arte literária; Mulher negra.

Abstract:

This article intends to briefly present some considerations on the representation of black women in the anthology *Cadernos Negros* (1979). The authors in *Cadernos* sought to resist, through literary art, the exclusionary canonical literary system and the dictatorial regime. The black women represented by black women writers in the second volume of CN are plural and subvert the single identity, linked to patriarchal and eurocentric logic, imposed on them by white men.

Keywords: Black Notebooks; Literary art; Black women.

Introdução

Em 1978, contexto da ditadura civil-militar, Luiz Silva (Cutti) e Hugo Ferreira organizaram, em São Paulo, o primeiro volume dos *Cadernos Negros*. A antologia, que tem 43 anos de existência, surgiu para ser espaço de resistência de autores negros e

¹⁷ Graduanda em Letras Inglês/ Português pela Universidade Federal de Lavras(UFLA). Bolsista CNPq. Integrante do grupo de pesquisa "Linguagem literária e educação estética" no CNPq.

autoras negras que não têm espaço no cânone literário nacional (SILVA, 2017). O escritor Márcio Barbosa, que é um dos coordenadores do grupo Quilombhoje¹⁸, destacou que o negro, durante muito tempo, era tematizado na literatura, mas não era sujeito na escrita de sua própria história. Nesta lógica, os homens negros não podiam falar de sua afetividade. Quanto às mulheres negras: a coisificação está explicitamente presente em muitos textos escritos por homens brancos (BARBOSA, 2018). Sobre isso, a escritora Conceição Evaristo assevera :

[...] talvez, o modo como a ficção revele, com mais intensidade, o desejo da sociedade brasileira de apagar ou ignorar a forte presença dos povos africanos e seus descendentes na formação nacional se dê nas formas de representação da mulher negra no interior do discurso literário. A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria funções de força de trabalho, um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou um corpo-objeto de prazer do macho senhor. (EVARISTO, 2011, p. 139)

Conforme elucidada Evaristo, a mulher negra nunca é representada positivamente. A objetificação (corpo-objeto), a vagabundagem, a feiura, a burrice são algumas das características presentes em textos literários, na literatura nacional, construídos sob a égide dos valores eurocêntricos, patriarcais, androcêntricos, falocêntricos e hegemônicos. Mister se faz ressaltar que a mulher negra sempre esteve na base da pirâmide sociorracial, em condição de vulnerabilidade maior que a dos homens negros (por causa do gênero). No período da escravização, os corpos de nossas ancestrais foram cruelmente explorados e maltratados. Os abusos sexuais, os castigos físicos e a procriação forçada desrespeitaram o corpo feminino da mulher negra em sua subjetividade, certamente. Atualmente, os resquícios do período escravocrata são sustentados pelo racismo estrutural, que alimenta estereótipos negativos prejudiciais às mulheres negras: a hipersexualização e a coisificação.

No contexto ditatorial da década de 70, o movimento feminista negro buscava, inclusive por meio da arte, discutir o espaço do negro na sociedade brasileira, principalmente o das mulheres negras, que precisaram/ precisam lutar concomitantemente contra a

¹⁸O grupo surgiu em 1980. O coletivo foi fundado por Cuti, Aberlado de Carvalho, Oswaldo Rodrigues e outros escritores e escritoras. O Quilombhoje é responsável pela organização anual dos *Cadernos Negros* e pela difusão da cultura afro-brasileira. Atualmente, Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa coordenam o coletivo e a produção da antologia. Mais informações podem ser encontradas no site: <https://www.quilombhoje.com.br/site/quilombhoje/>.

opressão de gênero, raça e classe. Lélia Gonzalez (1981), feminista e intelectual negra, destaca que nos anos 70, período marcado pelo mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento era um dos principais assuntos discutidos pelas feministas negras no Brasil. Isso porque, na história do país, devido à valorização da estética branca como única aceitável, muitas mulheres negras sentiram a necessidade, para serem aceitas socialmente, de apagar, de diferentes formas, a sua identidade negra.

Felizmente, muitas escritoras contemporâneas, e.g., Cidinha da Silva, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Cristiane Sobral, Maga e Neusa Maria Pereira — discutir-se-á, na próxima seção, os contos das duas últimas escritoras citadas, publicados em *Cadernos Negros* (1979) — assumem o seu lugar de fala/ de escrita para não só recontarem a história apagada, mas também para realizarem a afirmação da identidade negra. Assim, “a escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição[...]. Destarte, quanto ao lugar de fala, é necessário atentar-se para a “fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (CONCEIÇÃO, 2005, p.2006); um corpo deve ser melhor representado e descrito/escrito por quem vivencia aquela história.

Cadernos Negros de 79: as mulheres negras escritoras e as mulheres negras representadas

O segundo volume dos *Cadernos Negros* foi publicado em 1979. O livro apresenta textos de escritores negros (Cutí, José Alberto, Aristides Barbosa, Abelardo Rodrigues e Cunha) e escritoras negras (Maga e Neusa Maria Pereira).

Neusa Maria Pereira— escritora, jornalista, educadora e feminista— publicou, na edição de 79, dois contos: “Passo Marcado” e “Tião, Tião”. Este último foi publicado também no *Versus* (na 12ª edição). Tal jornal alternativo surgiu na década de 70, no ano de 1975. Pereira, em 1977, recebeu o convite do idealizador do periódico, Marcos Faerman, para integrar o grupo de escritores e criar a seção Afro-Latino América, que era composta por escritores da militância negra. Assim, com a publicação de seu texto intitulado “Em defesa da dignidade das mulheres negras em uma sociedade racista”, Neusa se tornou a **primeira jornalista afro-brasileira** que conseguiu publicar, na imprensa nacional, um texto alinhado ao feminismo negro. A escritora, que também é uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), esteve presente, em 1978, protestando contra a violência moral e física sofrida pelo povo negro, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo.

No conto “Tião, Tião”, de Pereira, a protagonista do conto, internada em uma clínica, narra o sofrimento de viver sem seu marido. Tião era um militante da causa negra e sempre auxiliou toda a comunidade negra. Vejamos alguns dos feitos do homem negro (executado pela polícia) elencados pela narradora do texto ficcional de Pereira:

Ensinou a ler inúmeras pessoas. Fez ver a gente de nossa comunidade que ela ainda tem um orgulho a defender. Ensinou-lhes a história de Zumbi, contou-lhes a luta em Palmares. Fez ver a nossos irmãos que seus cabelos duros e carapinha eram bonitos, que sua pele negra é macia e lisa, possuindo um anticorpo mágico que afasta o câncer e aproxima os orixás que nos dá força para resistir a toda forma de dominação. Ensinou para eles, que apesar de todos os ultrajes, SOMOS ALGUÉM, somos seres humanos e pretendemos lutar para que todos acreditem nisto, para que todos respeitem isto. (PEREIRA,1979, p.79-80).

Tal trecho demonstra a valorização e exaltação da ancestralidade e da memória histórica, o que Neusa sempre procura explorar, seja em seus textos ficcionais, seja em seus artigos jornalísticos. A narradora destaca a religiosidade de matriz africana (quando se refere aos orixás), a afirmação da identidade, as características fenotípicas de nosso povo e Zumbi: um dos principais símbolos de resistência à escravização. A escritora Cidinha da Silva (2014) — já foi presidente do Geledés (Instituto da Mulher Negra) — assegura que o passado histórico precisa estar na produção e no ensino de literatura afro-brasileira. A lei 10.369¹⁹ surgiu, em 2003, com o objetivo de tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira. Em 2008, o ensino dos aspectos culturais e históricos dos indígenas também passou a ser obrigatório, o que modificou a lei de 2003:11.645. Apesar disso, é inegável que o trabalho com a literatura afro-brasileira ainda é muito raso nas escolas. Assim, o não aprofundamento, no ensino-aprendizagem, de conteúdos

¹⁹ LEI Nº10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

“Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. 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 pertinentes 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 Brasileiras.”

Lei completa disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm.

concernentes ao passado histórico dos afro-brasileiros contribuí com a permanência de estereótipos negativos sobre a cultura desse povo (nossa cultura). Além disso, não valorizar a história afro-brasileira é colaborar com o apagamento que sempre invalidou a contribuição artística, intelectual e cultural do povo negro.

Quanto à representação das mulheres negras na literatura, a africanidade, a orixalidade, a ancestralidade, ajudam a recontar a história apagada de nosso povo e revelar a identidade plural, continua e não fixa (HALL,2006) das mulheres negras, o que insubordina os valores colonizadores, patriarcais e androcêntricos. A personagem central do conto de Neusa é uma mulher plural. Ela repudia as características referentes à identidade imposta pela lógica patriarcal e atua em conformidade com uma pluralidade de identidades de modo a lutar pela afirmação de seu povo, sua negritude, seus anseios, sua africanidade e sua comunidade negra; a saber:

[...] Eu preciso viver e você me dará forças para isto juntamente com nossos irmãos, continuarei a lutar contra aqueles que se julgam com direito de entrar no “reino dos céus”. Enquanto houver uma pessoa sofrendo de olhos secos e coração revoltado porque sua pele é diferente, eu estarei agindo com você Tião... Tião, como amo você. (PEREIRA,1979, p.79).

Maga, escritora negra que publicou em CN apenas uma vez, na década de 70, graduou-se em sociologia pela Universidade de São Paulo e participou da Escola de Arte Dramática da USP. Em 2001, quando foi selecionada para participar da antologia, era integrante do Grupo de Teatro Popular União e Olho Vivo (CADERNOS NEGROS, 1979). O conto “Neide”, de Maga, apresenta uma protagonista que ressignifica a forma que o corpo negro é representado na literatura. A personagem principal do conto vive em uma aldeia bastante humilde com seus familiares, exceto sua irmã, que mudou-se para a cidade. A narrativa, grosso modo, gira em torno da descoberta do prazer e da sexualidade da jovem negra:

(...) um ruído nas folhagens, os olhos, as mãos macias e o medo (...) a própria voz se ia misturando as folhagens, a noite, a terra e Neide se misturava ao baile que a ligava ao mundo. Vinha a maciez da noite em seu corpo molhado refletindo a lua e ela se amava e se deixava amar dormindo por entre a relva. (CN 2, 72.)

A mulher negra é representada, nos textos de valor androcêntrico e colonizador, como um objeto sexual. Ela não é dona de seu corpo e de sua sexualidade. É apenas mais um corpo destinado ao prazer do **outro**. A representação, na literatura, do corpo-objeto fez com que a objetificação e a hipersexualização do corpo negro se fortalecesse em nossa sociedade, certamente:

A mulher negra pertence a uma das minorias raciais mais cruelmente vitimadas pelos castigos da divisão da sociedade em classe. Esta divisão é a maior responsável pela campanha da difamação sofrida pela mulher negra, considerada pelos representantes desta sociedade de classes como objeto sexual de consumo. Há muito que nós, afro-brasileiros, estamos lutando para apagar esta mancha original e sair do lugar onde nos colocaram. (PEREIRA, 1977, p.22-23).

Assim, o texto ficcional de Maga, no contexto ditatorial, apresenta uma mulher que subverte a ideia de que a mulher negra é objeto de prazer do outro (resquícios da escravização). No conto, a personagem é dona de sua sexualidade. Por meio do autotoque, ela descobre, sobretudo, a **liberdade**.

Os contos dos CN escritos por mulheres negras, portanto, insubordinam os estereótipos negativos relacionados à mulher negra e ao corpo negro e propõe a pluralidade de identidades e de representações de mulheres negras que são donas de si, das suas vontades, dos seus anseios, de seus desejos e do seu lugar de fala.

Considerações Finais

Diante dos aspectos abordados, percebe-se que, na história da literatura, a representação da mulher negra, durante muito tempo, esteve apenas fundamentada em valores androcêntricos, falocêntricos, hegemônicos e eurocêntricos. Felizmente, no contexto contemporâneo, muitas escritoras negras assumem o seu lugar de fala/ de escrita para recontar a história apagada e para denunciar os aspectos racistas e sexistas que sustentam o apagamento feminino e identitário negro.

Os *Cadernos Negros* surgiram para que os artistas negros, por meio da arte literária, pudessem resistir. Com 43 anos de existência e resistência, a antologia abriga textos de escritores e escritoras de todo Brasil. Em 1979, o segundo volume dos CN contou com narrativas que insubordinam o sistema canônico excludente e denunciam a opressão sofrida pelo povo negro desde o período da escravatura até o contexto repressor da

ditadura civil-militar. Neusa e Maga, em seus contos, colocaram uma mulher negra (protagonista) como plural, o que, certamente, enfraquece a ótica androcêntrica, que vê a mulher negra com uma única identidade: a de objeto de uso.

Referências bibliográficas:

BORGES, Pedro. Cadernos Negros: a gente pode falar da nossa afetividade. **Alma Preta**, São Paulo, 14 de nov.2018. Disponível em:

<<https://almapreta.com/sessao/cotidiano/cadernos-negros-a-gente-pode-falar-da-nossa-afetividade>. Acesso em: 09 ago. 2021.

CADERNOS NEGROS. **Contos**. São Paulo: Edição dos Autores, Volume 02, 1979.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA; Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.) **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Orgs.). **Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana**. Frederico Westphalen: URI, 2011, p. 131-146.

GONZALEZ, Lélia (1981). A questão negra no Brasil. In: **Cadernos Trabalhistas**. São Paulo: Global Editora.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro — 11. Ed.— Rio de Janeiro ; DP&A, 2006.

PEREIRA, Neusa. **O Afro Latino América que vive em mim**. Disponível em: http://www.marcosfaerman.jor.br/8_NeusaPereira.html>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SILVA, Cidinha da. **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

SILVA, Luiz. 40 anos do Quilombhoje. **YouTube**, 20 dez. 2017. Disponível em:< <https://youtu.be/xLh2qDoOk1g>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

**JIPELES E PROSA E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS MEIOS DIGITAIS:
O USO DE BIOGRAFIAS NA VALORIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS E
A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA PLURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Aritusa Bernardo Bastos²⁰

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

bastos.aritusa@graduacao.uerj.br

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma intervenção pedagógica de caráter decolonial, inserida e realizada no meio virtual como projeto de extensão, que se caracterize como anti-hegemônica. Entende-se o gênero biográfico como um aliado em potencial do ensino de História, contra o apagamento de grupos marginalizados nos processos de construção historiográfica.

Palavras-chave: *Raça. Biografias. Internet.*

Abstract:

This paper sought to present a pedagogical intervention with a decolonial nature, inserted and carried through in the virtual environment as an extension project, that characterizes as counter-hegemonic. The biographical genre is comprehended as a potential ally for History instruction, Against the era sure of marginalized groups during processes of historiographic construction.

Keywords: Race. Biographies. Internet.

A história única e a inferiorização dos povos não-brancos

Chimamanda Adiche, em sua fala, no evento TED²¹, em 2009, revela "os perigos de uma história única". A escritora nigeriana traça paralelos entre a produção das histórias e a dominação política, descrevendo a existência de uma relação de poder presente no contexto de constituição de narrativas. Pois, a partir disso, define-se quem produz os discursos, para quem produzir e com qual intuito se produz. A escrita, assim,

²⁰ Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e extensionista universitária do Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino em História, vinculado ao IFCH/UERJ.

²¹ O vídeo da palestra está disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-595412. Data de acesso 15/08/2021.

pode ser entendida como um ato político (KILOMBA, 2019, p. 28), visto que, o exercício da autoridade está bastante relacionado ao fato de narrar uma história ou produzir um discurso sobre algo/alguém. Nesse sentido, cabe observar que a História é produzida tal qual uma narrativa, elaborada como um discurso que atua para interpretar o mundo no qual se vive (JENKINS, 2007, p. 29).

Como já reconhecido e afirmado por muitos historiadores na contemporaneidade²², a historiografia tradicional e positivista do século XIX, apresenta diversas problemáticas. Gostaria de destacar aqui a produção de narrativas excludentes, pautadas no ideal de progresso, que subjugou e denominou outras culturas - exceto a europeia - como atrasadas ou primitivas. A modernidade europeia, embora tenha simbolizado muitos avanços no campo científico, também representou o genocídio e o ataque agressivo aos saberes de diversos povos, gerando a morte de suas culturas e de seus conhecimentos. Os trabalhos realizados pela historiografia dessa época são um exemplo de discurso que revelava essa mentalidade e esse ideal de superioridade dos povos europeus sobre os demais, ou seja, sobre os grupos originários da América, da África e da Ásia.

Essa produção historiográfica moderna, chamada por Le Goff, "de história dos grandes acontecimentos", que enfatizava os tratados e as batalhas, se afirmando enquanto institucional (1990, p. 107), serviu de base para a consolidação dos Estados Modernos nacionais. Mas, para além disso, por meio da colonização, tornou-se também responsável por expandir a ideologia burguesa ocidental, que negava e acabava por silenciar as perspectivas dos povos considerados desprovidos de civilidade e até mesmo de humanidade - *os não-europeus*.

Entendemos, sob a luz de uma interpretação decolonial, que esse é um drama que ainda atravessa todos os povos colonizados, considerados não-brancos e não-ocidentais

O uso do biográfico e as memórias subalternizadas

Segundo Kalina Vanderlei Silva, é importante considerar o papel das biografias na inserção de novos sujeitos por alguns gêneros historiográficos, tais como: a Micro-

²²Dentre eles, os de orientação decolonial, que fornecem o embasamento teórico para a formulação e realização desse trabalho. Para saber mais sobre o conceito de decolonialidade, cf.: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

História, a História Vista de Baixo, que queremos apontar enquanto importantes para a produção desta intervenção pedagógica. Esse tipo de leitura da história pode se caracterizar como uma abordagem que rompe com preceitos hegemônicos, visto que, apresenta personagens até então encontrados à margem, como atores sociais e históricos, imprescindíveis para o desenrolar da história (SILVA, 2009, pp. 14-15).

A aplicação da narrativa biográfica pode representar um caminho promissor ao promover sujeitos que, para além dos próprios indivíduos que são, representam valores e identidades que necessitam ser reconhecidos e valorizados.

As memórias, então, assumem um ponto central para a construção dessas biografias. Assim como a literatura, que faz uso desses relatos orais há mais tempo na formulação de seus trabalhos.

No caso dos personagens subalternizados que viveram no Brasil, por exemplo, muito pouco se tem - em termos de fontes históricas, justamente pelos motivos citados anteriormente. Neste sentido, essas pessoas mantiveram suas narrativas vivas graças às memórias das suas respectivas coletividades.

Michael Pollak (1989, p. 4) afirma que a história oral se opõe à memória oficial - história única, visto que, faz uso das narrativas destes grupos excluídos na sua constituição, ressaltando a importância das memórias subterrâneas.

No caso do Brasil, é perceptível a existência de muitos movimentos que tentam preservar a imagem de um passado glorioso. Há o vislumbre de uma memória nacional, que tem em seu centro figuras como os bandeirantes, enquanto supostos heróis. Os debates sobre esse assunto foram reacendidos desde que manifestantes, em São Paulo, incendiaram a estátua de Borba Gato e foram presos²³.

Este campo de patrimônio, muito se liga à ideia de memória oficial, e retrata bem o quadro atual. No entanto, este também se configura enquanto um local de disputa e de tensões. Existem grupos que há muito tempo detém uma hegemonia nesse sentido - os vencedores, os colonizadores, os que são considerados humanos. Ou seja, os que possuem o poder de contar a história e memória oficial. Embora isso esteja sendo constantemente revisado de maneira crítica, trata-se de um longo caminho a percorrer. A contradição entre estes relatos - o oficial e o subalterno, se torna um ponto interessante para partirmos.

23 Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/11/tres-presos-por-incendiar-estatuadeborba-gato-sao-soltos-em-sp-e-manifestantes-comemoram.ghtml>. Último acesso em: 12/08/2021.

Peles e prosa: reconstruindo as narrativas

O projeto de intervenção pedagógica, intitulado *Peles e Prosa*, tem como intuito introduzir, primordialmente, as questões de raça correlacionadas também em discussões de gênero, classe e sexualidade a jovens e adolescentes que curse entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Trata-se de um trabalho extensionista universitário.

É de extrema importância a presença da extensão universitária em todos os meios, na disputa por espaço. Incluindo a internet. Principalmente, levando em consideração o aumento significativo dos acessos nas redes sociais desde o início da pandemia²⁴.

Por outro lado, é de conhecimento geral que vivemos em tempos de desinformação, *fake News* e de muito negacionismo histórico e científico. Muitos desses conteúdos ganham bastante espaço na internet. Nesse caso, é necessário que a comunidade acadêmica se coloque nesse local, ajudando a combater estes problemas e fazendo uma apologia da História. E apresentando uma História que dialogue com as pessoas, não que as exclua.

No caso do Brasil, pesquisas mais recentes realizadas pelo IBGE nos indicam que nosso país é composto por cerca de 54% de negros - incluindo pardos e pretos²⁵. Os indígenas constam em um número menor atualmente, representando cerca de 0,47% da população²⁶

No entanto, ainda hoje, os movimentos sociais lutam e reivindicam pelo reconhecimento de suas pautas. O racismo, o preconceito, a violência, para estes grupos, não se mantiveram no passado colonial. Esses problemas também dizem respeito à forma como escrevemos a História, o modo como a produzimos.

Assim, a proposta consiste no trabalho com biografias de personalidades das culturas negra e indígena em sua diversidade²⁷, de modo a apresentar essas identidades enquanto ativas no processo histórico, longe dos ideais propostos pela história convencional e eurocêntrica. Na lista de personagens a serem trabalhados,

24Segundo uma pesquisa da Kantar, houve um aumento de 40% no uso dessas mídias. Informação disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/redes-sociais-crescem-40-durante-a-pandemia/>. Último acesso: 10/08/2021.

25Fonte: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/#:~:text=Dados%20do%20IBGE%2D%20Instituto%20Brasileiro,da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20%C3%A9%20negra>. Último acesso em: 10/08/2021.

26Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F. Último acesso em: 10/08/2021.

27Mulheres, homens, trabalhadores, ativistas, guerreiros e guerreiras, reis, rainhas, filósofos, escritores, artistas, etc.

encontram-se nomes como o de João Cândido, a rainha Nzinga, o guerreiro Gerônimo, o líder peruano Túpac Amaru II, etc²⁸.

Em busca de uma narrativa mais racializada e fora dos padrões universalistas, pretende-se a criação de conteúdo em formato de vídeo (*vlog*), pautado em pesquisas documentais para a produção das biografias em questão. Cada vídeo contará a biografia de um personagem e deverá ter a duração de até oito minutos, podendo ou não ter a inserção de imagens deles. Esses vídeos serão disponibilizados em plataformas digitais, como as redes sociais, contendo em suas descrições as referências bibliográficas utilizadas para a pesquisa. Também haverá a indicação de obras literárias, filmes, músicas, documentários, poemas e outros elementos que possam auxiliar na compreensão do grupo-alvo ou ampliar os seus conhecimentos, caso possuam este interesse.

Apesar do rigor com a questão metodológica na produção das pesquisas, essas narrativas deverão ser repassadas de maneira menos formal, em vista do público que se planeja alcançar. Um dos objetivos principais é apresentar essas figuras enquanto atores políticos e sociais na construção histórica, não como meramente decorativas e estereotipadas, como pregam abordagens como o multiculturalismo na inserção das questões étnico-raciais (WALSH, 2019, pp. 21-22), comumente presente nos livros didáticos.

Consideramos esse um trabalho de caráter introdutório, que busca inserir o questionamento e acender debates entre jovens e adolescentes. O meio virtual possui muita importância para os professores e futuros professores, visto que, a internet é um dos locais onde a interação de jovens e adolescentes cresce a cada dia, fazendo-se cada vez mais um campo de disputas.

O projeto objetiva apenas a naturalização dos corpos racializados, por muito tempo silenciados dentro das narrativas históricas, por intermédio de uma abordagem não tradicional. Dessa forma, buscamos uma ruptura tanto com a cultura histórica dominante, quanto com uma pedagogia tradicional, que entende a escola como o único espaço detentor de saberes.

Compreendemos aqui que o conhecimento pode ser construído a partir das interações, inclusive, no meio virtual. Assim encontramos-nos de acordo com a pedagogia decolonial, que propõe uma libertação dos padrões hegemônicos

²⁸Figuras centrais para a elucidação do que pretendemos: a inserção de identidades negras e indígenas enquanto atores políticos e sociais da história. Ainda mais considerando que são personagens pouco ou raramente trabalhados na sala de aula, ou tratados de forma superficial.

européus²⁹. Além disso, entendemos que toda educação precisa e deve ser libertadora e problematizadora para que, assim, alcancemos a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

Referências bibliográficas:

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. TED Global 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt#t-573931. Último acesso: 28/08/2020.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Último acesso: 01/09/2020.

FERRARA, Jéssica Antunes. "Diálogos entre Colonialidade e Gênero". In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e54394, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. "A morte e a morte da biografia". In: OLIVEIRA, Rodrigo Perez; SILVA, Daniel Pinha (orgs.). **Tempos de crise: ensaios de história política**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. 3a ed - São Paulo: Editora Contexto, 2007.

KILOMBA, Grada. "Introdução"; "A máscara"; "Quem pode falar?". In: **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** (trad. Bernardo Leitão) – Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

29 Para mais informações, confira: LEGRMANADI, A. B.; TAVARES, M. "Formação de professores: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória". In: 7º Seminário Educação e Formação Humana: Desafios do Tempo Presente: II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. Universidade do Estado de Minas Gerais, CEFET-MG, v. 2, 2019. Disponível em: http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/12/7%C2%BA-Semin%C3%A1rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Humana_Desafios-do-Tempo-Presente_propostas-para-uma-pedagogia-decolonial-e-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-emancipat%C3%B3ria.pdf. Último acesso 01/09/2020.

LEGRMANADI, A. B.; TAVARES, M. "Formação de professores: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória". In: **7º Seminário Educação e Formação Humana: Desafios do Tempo Presente: II Simpósio Educação, Formação e Trabalho**. Universidade do Estado de Minas Gerais, CEFET-MG, v. 2, 2019. Disponível em: http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/12/7%C2%BA-Semin%C3%A1rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Humana_Desafios-do-Tempo-Presente_propostas-para-uma-pedagogia-decolonial-e-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-emancipat%C3%B3ria.pdf. Último acesso 01/09/2020.

LUGONES, Maria. "Rumo a um feminismo descolonial". Tradução de Juliana Watson e Tatiana Nascimento. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

POLLAK, Michael. "Memória, Esquecimento, Silêncio". In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. pp. 3-15.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. "Apresentação à edição brasileira: Por uma historiografia da reflexão". In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Jorge Zahar Editor; Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Kalina V. "Biografias". In: PINSKY, Carla B. (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. - pp: 13-28.

WALSH, Catherine. "Interculturalidade e Decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial". In: **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)**. ISSN - 2448-

3303, V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível
em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/issue/view/897>. Último
acesso: 02/09/2020.

APAOKÁ: MEMÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE COMO DAR UMA AULA ANTIRRACISTA.

Victoria Moreira da Paixão Ribeiro³⁰.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
vic.m.paixao@gmail.com

Resumo:

Esse texto tem como objetivo abordar a trajetória da criação do método de ensino em história Apaoká, esse método foi criado com a intenção de trabalhar a história de mulheres negras nas aulas da educação básica junto com os conteúdos dos livros didáticos. São experiências realizadas durante os programas PIBID e Residência Pedagógica como uma forma de debater gênero, raça e classe com os estudantes e aplicar a Lei 10.639/03.

Palavras-chaves: Ensino de história; Mulheres negras; Lei 10.639/03

Abstract:

This text aims to address the creation of the method of teaching Apaoká history, this method was created with the intention of working the history of black women in basic education classes along with the contents of textbooks. These are experiences carried out during the PIBID and Pedagogical Residency programs as a way of debating gender, race and class with students and applying Law 10.639/03.

Keywords: History teaching. Black women. Law 10.639/03.

Introdução

Esse trabalho foi realizado entre os anos de 2017 e 2019 por conta do incômodo de não encontrar referências positivas negras nos livros didáticos que foram usados nesse período nas escolas que trabalhei. Nesses anos o método Apaoká foi realizado como projeto sobre mulheres negras nas aulas de história e foi aplicado de diversas maneiras para adaptar as demandas dos estudantes. No ano de 2020 o método

³⁰ Formada em licenciatura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2021. Atualmente estudante de bacharelado pela mesma universidade. Fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2017 e do Programa de Residência Pedagógica entre os anos de 2018 e 2019.

Apaoká³¹ é sistematizado e deixa de ser chamado de projeto. No livro “Didática e Docência: aprendendo a profissão” as autoras abordam a diferença entre método e estratégia de ensino, com base nesse texto comecei a chamar Apaoká como método e não como projeto ou estratégia de ensino:

A intenção de estabelecer distinções entre método e estratégias de ensino nos leva a recorrer aos significados iniciemos pelo vocábulo grego *methodos* que quer dizer caminho para se chegar a um fim (Libâneo, 1994). Em educação, mais precisamente no campo da didática, empregamos este termo para traduzir um conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico. Assim, o método abriga elementos conceituais e operacionais que permitem ao professor concretizar a prática educativa (FARIAS et al., p 138, 2011).

Os elementos conceituais e operacionais desse método foram desenvolvidos por meio de leituras e práticas em sala de aula junto com os Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2017 e do Programa de Residência Pedagógica entre os anos de 2018 e 2019. Nesse texto é abordado as práticas realizadas que fazem parte da história da criação da Apaoká para ajudar a inspirar outros professores a realizar aulas que possam debater sobre o gênero, raça e classe.

As práticas realizadas

A primeira versão foi feita como aula de revisão dos estudantes do segundo ano do ensino médio, a revisão da primeira unidade trata do Brasil colônia, junto com o conteúdo que seria aplicado na prova, foi debatido a resistência a escravidão no continente africano com a rainha Njinga, esse assunto é abordado junto com a União Ibérica e a aliança que a rainha faz com os holandeses. As duas outras mulheres foram Dandara e Tereza de Benguela, onde é possível trabalhar a resistência em forma de Quilombo e as consequências para a comunidade.

A última mulher a ser levada para a revisão foi Maria Felipa para falar da Independência da Bahia. Apaoká correu os caminhos das demandas que surgiram dentro dos ambientes escolares que acompanhava entre 2017 e 2019, também ligado

³¹ O método contém um passo a passo dividido em três partes. A Apaoká com aplicação da história da Bahia e uma forma de aplicação pode ser visto no texto PAIXÃO, Victoria Moreira da. Apaoká: a história de mulheres negras para a difusão da memória do Estado da Bahia. 22 f. Prêmio Fundação Pedro Calmon, 2021. Salvador, 2021.

à angústia de ser uma professora negra em formação com materiais que pouco abordavam a questão da raça, silenciavam o gênero e embranqueciam a luta de classe. O livro que usei em 2017, intitulado “Ser protagonista” de Valéria Vaz (2013), quando fiz a revisão falando das mulheres negras que citei não trazia nenhuma delas em seus conteúdos. O método consiste em abordar a história de mulheres negras junto com os conteúdos trabalhados no currículo, na tentativa de debater assuntos que tornam os presentes na sala de aula um pouco mais conscientes dos problemas da sociedade e o incentivo dos alunos do colégio público a ingressarem na universidade. Vejo esses dois movimentos juntos, pois um dos problemas da nossa sociedade é, de forma proposital, a não inserção dos negros em uma educação de qualidade, muito menos no ensino superior. Com isso o método foi aplicado no final do PIBID, teve continuidade na ONG Bahia Street que trabalha com meninas negras da periferia no turno oposto de suas aulas e foi aperfeiçoado no Programa Residência Pedagógica (PRP) no Colégio Estadual Manoel Devoto.

A ONG Bahia Street está localizada no bairro Dois de Julho, que é a data da Independência da Bahia. No Bahia Street tive a oportunidade de dar aulas para meninas de seis a onze anos sobre mulheres negras usando primeiro o jogo da memória, que eu criei com imagens de mulheres negras e a ideia é que ao encontrar o par de fotos certo as meninas liam o card sobre essa mulher. Dei mais algumas aulas relembrando cada mulher desse jogo e na última aula pedi para que as estudantes falassem quais lembranças elas tinham das aulas, elas citaram vários adjetivos positivos para essas mulheres negras, rainha, forte, inteligente, bonita, entre outros. Infelizmente, por questões de saúde, interrompi o meu contato com a ONG, um local de mudanças fundado por Rita Conceição.

Quando o Programa Residência Pedagógica começou, eu já pensava em colocar meu projeto em prática, fiquei com a turma do terceiro ano do ensino médio e tinha pouca experiência com essa turma. Lembrei de uma apresentação que assisti no Fórum Social Mundial e lembrei da história da criadora da Associação de Empregados Domésticos, Laudelina Melo, ela foi chave para as aulas.

Após a abolição da escravidão, a população negra é apagada dos acontecimentos históricos da mesma forma que os indígenas são apagados quando os escravizados africanos aparecem no conteúdo. Não identificar as pessoas negras nos livros didáticos e nas aulas de história faz parecer que as decisões políticas e os eventos levam consequências iguais para todos caindo no universalismo do homem branco. No

entanto, cada evento histórico tem consequências diferentes para pessoas de raça, gênero e classe, com isso Laudelina Melo representa uma parcela da população que se organizou em partidos e grupos para a conquista dos direitos trabalhistas e pela igualdade. Ela fazia parte da Frente Negra Brasileira e do Partido Comunista Brasileiro, os dois fechados durante o Estado Novo. Lutou para que seus companheiros aprendessem a ler para saberem como exigir que seus direitos fossem respeitados, ajudou a criar outras associações e durante a ditadura militar ajudou perseguidos políticos a se esconderem em igrejas progressistas, ela me lembra a música Yaya Massamba no trecho “Vou aprender a ler/Pra ensinar os meus camaradas”. Com ela são trabalhados dois assuntos importantes, Estado Novo e Ditadura Militar, dentro deles debatido a CLT, formação de grupo negros, partido comunista, perseguições, a luta pela alfabetização e formas de resistência na ditadura.

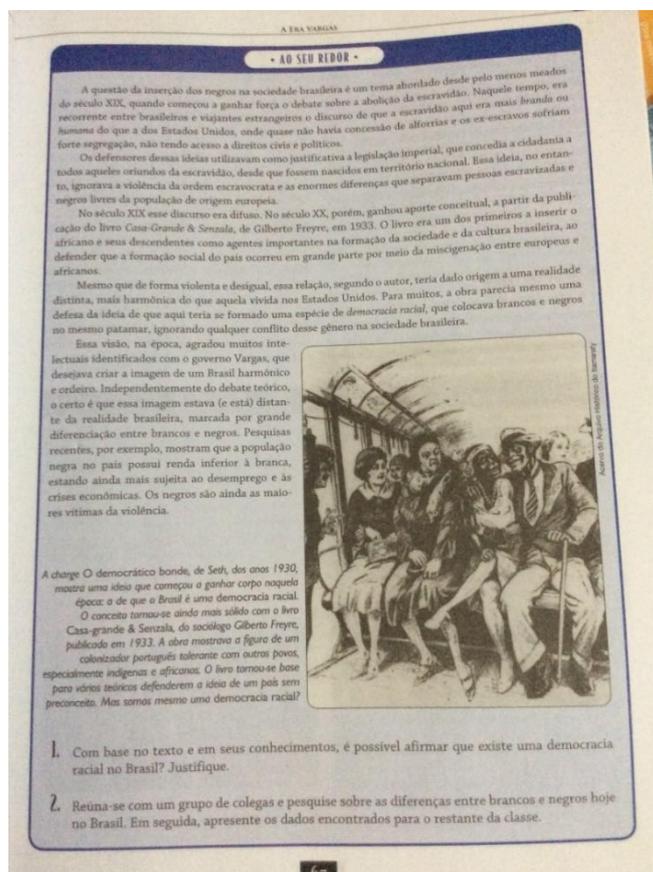
Indo muito além da explicação do feijão com arroz do livro didático, “Por dentro da História” de Santiago, Cerqueira e Pontes (2016), na Era Vargas e mostrando que a população negra também participou dos movimentos pelo fim da ditadura militar. Nas figuras 1 e 2 são os momentos que a população negra é mencionada, porém limitadas as caixas de curiosidade que aparecem como algo extra ao conteúdo programado.

Figura 1 – Livro didático “Por dentro da História”



Fonte: Santiago; Cerqueira; Pontes, 2016, p. 64.

Figura 2 – Livro didático “Por dentro da História”



Fonte: Santiago; Cerqueira; Pontes, 2016, p. 67

Com outro assunto importante do terceiro ano, Guerra Fria, foi usado a história de três mulheres negras para falar sobre corrida espacial, “Estrelas além do tempo” - Katherine C.G. Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson. Além da necessidade da criação de grandes tecnologias nesse período, podemos falar da segregação dos Estados Unidos, entrando também nos movimentos dos anos 60 realizados pela juventude dialogando com Angela Davis para falar dos Panteras Negras. Na terceira unidade o projeto foi diferente, peguei textos que existiam na internet, distribuí essas impressões entre os alunos e pedi para que cada um escrevesse algo sobre o que sentiram na leitura desses textos. Cada aluno ficou com uma mulher negra diferente e de períodos históricos distintos, algumas dessas mulheres são contemporâneas e todas brasileiras.

As últimas experiências no Colégio Estadual Manoel Devoto foram às apresentações no período do Novembro Negro para o matutino e vespertino para todos os alunos no auditório. Nesse formato foi levada a vida dessas mulheres a ligação com diversos conteúdos do ensino médio e alguns debates além desses limites dos livros,

como os movimentos sociais negros e racismo religioso. Foi levado vídeos, como a música “Boa Esperança” de Emicida, o trailer do filme de Njinga (2013), a música de Rincon Sapiência “A coisa está Preta” e vários questionamentos foram levantados para os alunos presentes. Eles responderam com outras questões, assim percebi que o método teria diversas formas de serem aplicados.

Conclusão

Essas práticas que culminaram na criação de um método tem a intenção de realizar um ensino de história que esteja preocupado com a formação da memória da história negra e com isso ajude na diminuição de preconceitos. O ensino de história sofre modificações com base nas necessidades da sociedade, por isso práticas que conseguem aplicar a Lei 10.639/03 precisam ser disseminadas, pois elas são uma nova forma de ensino de história. As mulheres negras podem ser um caminho para debater vários assuntos importantes e que estão em voga na sociedade brasileira, por conta disso é preciso movimentar esses debates com os escolares. As histórias dessas mulheres negras são inspiradoras e com base na frase de Angela Davis “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (DAVIS, 2017), não podemos ficar parados sem debater as questões de gênero, raça e classe. Por favor, movimente-se!

Referências bibliográficas:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas:** um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 94 p.

_____. **O perigo de uma história única.** Companhia das Letras, 2019. 61 p.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 152 p.

BARCA, Isabel. **História e diálogo entre culturas:** contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. *Intelligere - Revista de História Intelectual*, v. 3, n.2, 2017. P. 77 – 89. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/130744/136486>>. Acesso em: 7 de jun. 2020

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, 2003. P. 117 – 132. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 5 de maio 2020

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CRESPO, Fernanda Nascimento. **O Brasil de Laudelina: Usos do biográfico no ensino de história**. Portal Galedés. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/quase-um-seculo-depois-moradores-incluem-nome-de-maria-felipa-entre-os-herois/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DAVIS, Angela. **Atravessando o Tempo e Construindo o Futuro da Luta Contra o Racismo**. Youtube, 26 jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h_t_2ExQyV8>. Acesso em: 05 jul. 2020.

_____. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2017. 263 p.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significativo pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.** v. 14, n. 1, 2010. p.73 - 78. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 7 de jun. 2020

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Brasil: Ubu Editora, 2020. 320 p.

FARIAS, Isabel; SALES, Josete; BRAGA, Maria; FRANÇA, Maria. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber Livro, 2018. 192 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 256 p.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 136 p.

_____. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2007. 135 p.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-Americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, 2011. P. 12 – 20. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

HOOKS, Bell. **E eu não sou mulher?:** mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. 314 p.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. 288 p.

_____. **Linguagem:** ensinar novas paisagens/novas linguagens. Estudos Feministas. Florianópolis, 2008. P. 587 – 564. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007/9136>>. Acesso em: 16 de jun. 2020

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, 2016, p. 107 – 146. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCKwbqcT/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2020

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro:** Processo de um Racismo Mascarado. Editora Perspectiva S/A, 2016. 200 p.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros nos livros didáticos de história: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03.** Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 96 p.

PAIXÃO, Victoria Moreira da. Apaoká: a história de mulheres negras para a difusão da memória do Estado da Bahia. 22 f. Prêmio Fundação Pedro Calmon, 2021. Salvador, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1zObDCn4KoyV48UG95R77xwNC81naGyQO?usp=sharing> . Acesso em: 30 jul. 2021.

PORTAL ORIXÁ. **Iyami.** Texto adaptado por Lokeni Ifatolá. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20140529124113/http://www.orixas.ifatola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=65>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. **Por dentro da História**. 4 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M.A.M.S.; BARCA, I. (orgs.). **Aprender história: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**; São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 12, n. 24, 2006, p. 6 – 29. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWCzcddHVZjv3TnYGt/?lang=pt>>. Acesso em: 7 de abr. 2021

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 5a ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. 81 p.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e produção da história. Tempo soc., v. 8, n. 2, 1996, p. 177 - 190. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701996000200177>. Acesso em: 07 ago. 2020.

VAZ, Valéria. **Ser protagonista**. 2ª ed. 2013.

SEÇÃO LIVRE

**HISTÓRIA LOCAL E FONTES ORAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
E MÍDIAS DIGITAIS**

Edson Silva de Lima³²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

edson_hist@yahoo.com.br

Resumo

Nesse texto pretendo fazer uma reflexão sobre a importância das mídias digitais para história local e novas formas de trabalhar com fontes orais no ensino de história, com especial atenção para sensibilidades, emotividades e educação histórica das consciências a partir de uma pedagogia da diferença e teorias do sujeito.

Palavras-chave: Ensino de história, história local, emotividade.

Abstract

In this text, I intend to reflect on the importance of digital media for local history and new ways of working with oral sources in the teaching of history, with special attention to sensitivities, emotions and historical education of consciences based on a pedagogy of difference and theories of the subject.

Keywords: History teaching, local history, emotionality.

Quero iniciar esse texto com duas citações:

“A verdadeira percepção do passado consiste em considerar que ele não era verdadeiramente passado”. (PROST, 2008, p.266).

“A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. (ARENDR, 2019, p.9).

32 Doutorando em história. Bolsista CAPES.

Preciso falar poucas palavras sobre essas duas epígrafes, já que elas falam por si sós. A primeira coisa corresponde à percepção do passado como um caráter individual e coletivo. Percebê-lo, o passado, em sua dimensão individual, é salvaguardar momentos em que parece não haver importância para todos, e não ter nenhuma relação com aquilo que é sentido e visto por outros. É saber, inicialmente, que essa percepção tem uma função particular, resguardar do mundo aquilo que ele não tinha a intenção de preservar. Em sua dimensão coletiva, no entanto, podemos acentuar que há uma memória compartilhada da realidade, como essa representação da vida que não diz sobre o todo, mas sobre sua totalidade. William Reddy (2001), preocupado com esse caráter coletivo criou um conceito muito interessante, como instrumento para história das emoções, chamado Regime emotivo – quando na forma de universal e oficial, há uma imposição de suas normas e padrões emocionais a todos os membros da sociedade. A historiadora Barbara Rosenwein (2011), também atenta à importância das emoções e emotividades para a memória coletiva, aponta que no interior dos regimes emocionais, para além do refúgio emocional – que seria um espaço de acolhimento quando as imposições se fazem pesadas demais – que ela chamou de comunidades emocionais, corresponde a verificar que existe uma multiplicidade de comunidades emocionais, cada uma com suas próprias normas e seus próprios meios de expressão.

A segunda coisa que preciso dizer, ainda me referindo às epígrafes, está relacionado a possibilidade que as pessoas em sua condição mesmo de atores e protagonistas de suas histórias a constroem, a reconstroem, a recriam com as ferramentas que estão disponíveis ou que estão em mãos. Quero dizer que, a tomada de consciência desses sujeitos tem, antes de tudo, uma força motora que pode causar fraturas, fragmentações e até rupturas na história oficial e nos regimes emocionais. Ao se tornarem atores de suas próprias histórias, se convertem em produtores delas, escritores e seus narradores.

Essas poucas palavras foram ditas para que fosse possível afirmar o seguinte: Toda história local é uma história múltipla, sincrônica, carregada de emoções, de vidas e de produtores de historicidade. Essa afirmação nos permite também dizer que, para falar de história local é imprescindível mobilizar a memória, como esse lugar de preservação coletiva e individual. Falarei brevemente, apenas para situar a minha escolha teórica sobre essa categoria fundamental para a discussão que vem a seguir. Gosto bastante da abordagem do sociólogo Michael Pollak, que procura associar memória e identidade social (1992) no interior daquilo que ele chamou de história de

vida, assim ele denomina a história oral. Do meu ponto de vista, tem um apelo interessante à complexidade que é a própria existência humana, que em sua forma responsiva corresponde a dizer que a relação coletivo e individual compõe um todo que abriga a vida mesma (Canguilhem, 2012; Foucault, 2008; Deleuze, 1995). Em outras palavras, na medida em que a história é conhecimento produzido a partir da vida, mas não a vida mesma, é assim lugar de reelaboração da experiência do vivido que não pode ser capturado ou resgatado em sua completude, mas que pode ser prenunciado em sua condição cognoscente e, por conseguinte, retórica que vai de encontro à hegemonia das ciências da natureza e da história oficial.

Mas qual a importância dessa discussão para o ensino de história com foco na história local e o uso de fontes orais? Até aqui tenho dito que a história de vida é uma forma específica de enfrentarmos a história hegemônica que determina não apenas o que é verdade, mas também como devemos experimentá-la, senti-la e respondê-la. Estou dizendo que o lugar privilegiado de tornar essa discussão central é junto das pessoas em seu processo formativo. Quando os sujeitos ainda estão embrenhados nessa instituição social, que é anterior a eles mesmos, para usar a intervenção Durkheimiana de sociedade. Essas marcas sociais que eles e elas trazem de suas famílias nos permite verificar de que maneira recebem o discurso oficial e quais paisagens de memória estão enraizadas nesses sujeitos. É preciso, portanto, ouvi-los, estimular a exposição de “suas ideias”, tentar delinear onde se apresentam como atores e quando são passivos ao que lhes foi apresentado como verdade.

Eu entendo que a história local não deveria ter como central a criação de uma história oficial alternativa, de busca dos “grandes heróis e personalidades locais”, quase como uma forma de colocar no mapa da história oficial, as elites culturais e locais, para usar a conceituação de Jean-François Sirinelli (1997). A história local deveria ser a maneira mesma de romper com o ensino que “tradicionalmente é marcada pela difusão de uma dada memória oficial, marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores” como afirmou Selva Guimarães (2012, p.125).

É preciso se questionar sobre a importância de colocar em pauta as diferenças e diferenciações no ensino de história. De apontar para meios de ratificar a diversidade social e cultural do mundo contemporâneo. Para esse fim, portanto, é preciso mobilizar experiências pedagógicas que tenham como fundamental possibilidades e propostas de ensino que abordam a história local e as fontes orais.

Tenho dito, neste texto, sobre a importância de ouvir nossos alunos, como sujeitos atores e produtores de história. E me parece que o grande problema dessa assertiva está na maneira como tradicionalmente tem se aplicado formas pedagógicas diacrônicas de percepção da vida social. Lembro que quando ocupava as cadeiras na escola de educação básica, meus professores faziam um mapeamento sobre quem eram essas pessoinhas que estavam ali: nome, idade, bairro etc. Essas informações que permitem o professor fazer um perfil geral da turma. Mas não passava disso, quando muito havia algum trabalho em grupo sobre nossos pais, mas nada que tornasse essa experiência uma forma de mostrar para nós que fazíamos parte de uma estrutura política e social que determinava formas de governo e governabilidade, que éramos produtores de memória e história.

As práticas pedagógicas têm mudado, ou pelo menos, há algumas experiências bem interessantes que nos permitem averiguar se de fato é possível uma história local que seja sincrônica, que aponte para o aluno, que sua vida não é limítrofe de suas relações em um bairro muitas vezes esquecido pelo poder público. A história local permite mostrar para o aluno aquilo que a LDB/96 no seu Art. 1º já dizia: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Isso quer dizer que a educação como processo formativo não acontece exclusivamente na escola, mas em todos os lugares em que os sujeitos ocupam ou são motivados a participar. Lembremos sobre a questão da vida. Quando os pais ou parentes contam alguma anedota sobre sua juventude, sobre algum episódio político que vivenciaram, sobre alguma memória que associada a notícia do telejornal o permitiu rememorar, essa condição multiplicadora da formação dos sujeitos é percebida. A educação escolar deve permitir essa relação. E entendo que a história local tem esse papel mediador. O questionamento da profa. Selva Guimarães, me parece bastante oportuno aqui, diz ela: “Se a história pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, como a educação básica tem tratado esta problemática?” (2012, p.127). Entendo que responder a essa questão levaria um certo tempo, mas vou tentar apenas colocar algumas considerações. A primeira delas já foi iniciada com a legislação educacional; esses diversos espaços formativos, formais e informais, devem ser considerados, inclusive, como lugares de memória, por que não? Segundo, é preciso repensar a maneira como lidamos com a produção e a difusão dos

saberes históricos, algo que os historiadores e professores da história pública já vêm problematizando há algum tempo. E uma última consideração pode apontar para as mídias sociais, sobre as quais falarei. Mas antes quero falar do argumento presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História que dizem: “o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas”. (Brasil, MEC, 1997).

Os PCNs trazem para a gente uma possibilidade interessantíssima, sobre a missão do ensino de história, que deve ter como tarefa central colaborar com a formação das identidades sociais e culturais desses sujeitos que depositam em nós uma certa responsabilidade quanto suas expectativas de compreender o seu mundo e o mundo do outro. Os problemas a serem enfrentados, nesse tocante, quanto à mobilização da história local, está na maneira como ela é vista em seus objetos mesmos onde: a) O homem aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata, que não compõe o todo político-social; b) os vultos, de heróis, figuras ilustres locais; c) as fontes de estudo que ainda estão atreladas aos documentos oficiais, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, órgãos administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político ou econômico.

Esses problemas podem ser enfrentados quando tomamos uma postura diferenciada da metodologicamente utilizada pelas pesquisas tradicionais de história local. O artigo “Art. 26 § 4º da LDB nos diz que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. A LDB aponta para que não sejam apenas as contribuições das elites, embora não seja clara, sabemos quem são essas elites, quem são os donos do poder, para resgatar uma terminologia de Raimundo Faoro (1958). E ainda assim, nos mostra que as contribuições que devem estar em evidência são aquelas que a história oficial esqueceu. “Mas, prof. está na letra da lei, as europeias, não é essa a história oficial?” Respondo essa questão da seguinte maneira. A história do embranquecimento no Brasil, se dá também por muitas formas de violência, exploração e situação de precarização da mão obra desses europeus que vieram tentar a vida no Brasil. Portanto, é preciso contar essa história também, como

sujeitos em situação de exploração e violência, resguardadas suas devidas especificidades.

Fica claro, que tanto o currículo prescrito quanto o currículo real, devem ter uma relação de tensão quanto às disputas das narrativas oficiais e subalternas, se quisermos chamar Gramsci para a conversa. Os PCN's de História, por sua vez, (1997) sugerem como conteúdos de História os seguintes temas: "História local e do cotidiano, a Localidade e Comunidade Indígena" e continua as "História das organizações populacionais, deslocamentos populacionais; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; organização histórica e temporal". Em consonância com nossa argumentação até aqui tanto a LDB quanto os PCNs, apontam para que os protagonistas da história não sejam apenas os "conquistadores e seus descendentes", as elites locais e globais, mas essas histórias subterrâneas, esquecidas, apagadas, subtraídas da história total.

Nesse sentido, tendo a concordar com Jorn Rüsen para quem o ensino de história deveria se preocupar em criar possibilidades de entendermos as experiências que nos permitem conhecer o passado, revelar "o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança" (RUSEN, 2010, p.57). Entender como essas histórias de povos e sujeitos subalternizados nos formaram, nos instrumentaliza para compreender que não é de sapato da moda que precisamos, mas de sermos empáticos e termos compaixão com o outro, seja ele seu colega de classe, seja aquele que vive em situação de vulnerabilidade e risco social, em que sua realidade local, é de violência por parte do Estado e do poder paralelo que o cerca nas ruelas e vielas que compõem seu bairro.

A história local, como já disse neste texto, tem como elemento fundamental a memória coletiva e individual, mas também as fontes orais. Tenho apontado aqui que essas fontes podem ser coletadas de formas diferentes daquelas já classicamente conhecidas: entrevistas com roteiros pré-definidos, transcrições e dados de publicidade local etc. É preciso atentar para mídias sociais como fontes orais privilegiadas. É claro, que como toda fonte de pesquisa, ainda mais no campo da história, temos que fazer a chamada crítica interna e externa dos documentos. Mas atento a suas especificidades, podemos verificar que tanto as redes sociais mais conhecidas como Facebook, Twitter e mais recentemente TIKTOK, são espaços de discursos variados, de opiniões diversas e posições complexas sobre diversos assuntos. Nossos alunos como filhos de seu tempo estão antenados e são usuários vorazes desses recursos midiáticos. A história

local só tem a ganhar com o usufruto dessa ferramenta. Um caso interessante de mobilização das mídias sociais como fontes orais, foi o Twitter, a @vozdacomunidade, que serviu de fonte para cobertura da ocupação policial no morro do Alemão no Rio de Janeiro. Era possível acompanhar todo procedimento policial em tempo real, mas também ter acesso aos relatos dos moradores que enviavam vídeos contando suas versões, o que viam, o que estava para acontecer, ou acreditavam que iria acontecer, ou já estava acontecendo.

Definir as Mídias digitais se torna necessário para não confundirmos com redes sociais, elas são uma forma de se referir aos meios de comunicação contemporâneos baseados no uso de equipamentos eletrônicos conectados em rede, portanto referem-se – ao mesmo tempo – à conexão e ao seu suporte material. (CASTELLS, 2011), quer dizer, elas são essa relação que Manuel Castells chamou de Sociedade em rede. Essa cultura da convergência em que vemos e somos vistos, dizemos e somos registrados a todo momento.

Dessa forma, posso apontar aqui para a definição da Base Nacional Comum Curricular (2017) que diz que “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos”. Essa definição me parece bastante contundente com o que venho dizendo até esse momento. As fontes orais nos permitem acesso a essas diferentes formas de elaboração do passado e do presente, e as mídias digitais, ampliam a maneira como podemos coletá-las sem que tenhamos que definir um método específico de produção, mas nos ancorarmos em diretrizes metodológicas de tratamento dessas fontes.

Temos que ter em mente que estamos lidando com vidas, com emoções e sensibilidades, são elementos que precisamos levar em conta, que precisamos ter cuidado e atenção redobrada, a história dos outros também é nossa história. O BNCC ainda aponta que é preciso aprender a investigar a si próprio e ao mundo que o cerca, partindo dos espaços familiares e seguindo para os espaços sociais mais amplos que vivenciamos, como a escola, o bairro e a cidade. Esse caminho deve ter como centralidade, do meu ponto de vista, a compreensão de que, como assinala Selva Guimarães, uma pedagogia da memória em que o aluno é ator e produtor de sua história no interior de uma pedagogia da pluralidade e da diferença que promoverá uma nova relação do aluno com sua temporalidade e uma nova tolerância face ao outro, é uma pedagogia da memória que pressupõe ainda uma pedagogia do sujeito, o que, em

termos didáticos, se traduz na adoção de estratégias implicativas inerentes a qualquer aprendizagem que se pretenda ativa. (Manique e Proença apud Guimarães, 2012).

Referências bibliográficas:

BRASIL, **Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O conhecimento da vida**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia** / Gilles Deleuze, Felix Guattari: Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 112. (Coleção TRANS).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979), São Paulo, Martins Fontes, 2008.

GUIMARÃES FONSECA, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012.

POLLAK, Michael. "Memória e identidade social". In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992;

REDDY, William M. **The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions**. New York: Cambridge University Press. 2001. Pp. Xiv, 380.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino da história**. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). Curitiba; Editora da UFPR, 2010.

ROSENWEIN, Barbara H. **História das emoções, problemas e métodos**. Trad.: Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Pour une histoire culturelle**. Paris: Seuil, 1997.

AS CAUSAS DA EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU

Nelsio Gomes Correia

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

E-mail: gomesnelsio@gmail.com

Resumo

O artigo examina as causas da evasão e abandono escolar e suas implicações para o setor educativo guineense. Sendo assim, o estudo tem como objetivo compreender os fatores contribuintes para evasão e abandono escolar na Guiné-Bissau. No âmbito metodológico, a pesquisa foi realizada a partir da revisão bibliográfica baseada nos trabalhos que já foram desenvolvidos por outros pesquisadores. Enfim, isso contribuiu na realização deste estudo.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Alunos. Sistema educacional.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se fazer análise sobre as consequências da evasão e abandono escolar na Guiné-Bissau, como fator muito alarmante que está ameaçando o futuro dos jovens e está ocorrendo cada vez mais na sociedade guineense, visto que acontece tanto com as crianças, jovens e adultos em Bissau e em regiões povoadas por diferentes grupos étnicos em que muitas vezes as crianças abandonam a escola por ausência de apoio familiar; já em camada juvenil e os adultos envolve a questão da inexistência do amparo dos pais, do casamento forçado, da circuncisão feminina e masculina e a gravidez precoce nas meninas e alguns rapazes desistem de estudos por causa de conseguirem empregos.

Perante esse cenário, vale ressaltar que as pessoas com deficiências e as do sexo feminino são as que menos frequentam a escola na Guiné-Bissau por razões de muitas questões ligadas a família como por exemplo, o casamento precoce, falta do encorajamento/incentivo por parte da família e por vezes impedidas de frequentarem a escola em troca de leitura do alcorão em casa e as vezes levadas para aprenderem em

países vizinhos. Além do alcorão que são ensinadas pelos seus mestres, são obrigadas ainda a pedirem esmolas nas ruas. Isso inclusive acontece porque o próprio Estado não está cumprindo o seu papel no que concerne à criação das infraestruturas escolares e para a implementação de políticas públicas para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos na Guiné-Bissau. Com base nisso, se vê que a zona leste do país é a região em que se encontram os números elevados de crianças sobretudo de famílias de religião muçulmana fora do sistema educativo (N'TCHIGNA, 2017; INTERNACIONAL, 2017).

De acordo com as informações na literatura sobre essa temática, podemos descobrir “diversas causas para o abandono escolar, que podem estar relacionadas a aspectos socioeconômicos, causas relativas ao professor, causas relativas ao aluno, e causas relativas às práticas pedagógicas e institucionais” (CASTELAR, *et al.* 2012, p. 3). Sendo estas e entre outras razões que influenciam a evasão escolar em todos os níveis de ensino público e privado. Assim sendo, as causas relacionadas com aspectos socioeconômicos, podem ser compreendidas e associadas à pobreza, visto que muitas vezes, as crianças, jovens e adultos abandonam as escolas por razões de serem auxiliares, ou seja, um dos responsáveis pelo sustento da família em casa. De outro modo, envolve a questão cultural por motivos dos pais não serem alfabetizados e com falta de motivação causa a interrupção dos estudos. A inexistência de boas condições de saúde, isto é, falta de saneamento básico e má nutrição, poucos postos sanitários para atender a demanda das famílias carentes.

Para Barroco (2015), uma das questões que influenciam a evasão escolar na Guiné-Bissau é sobretudo o fracasso escolar incluindo a escassez de recursos financeiros por parte dos pais e da alimentação inadequada o que implica a reprovação e a inexistência de políticas públicas educacionais concernentes a educação promovida por parte do Estado. Isso, muitas vezes, pode ser entendido como falta de interesse em investir no ensino público.

Por outro lado, as crianças têm que aprender uma língua não materna (português) em ambiente escolar inapropriado, com metodologias pouco eficientes. Tudo isso contribui nas grandiosas taxas de evasão escolar e assim como na precariedade do sistema de ensino que não favorece um bom aproveitamento. Além disso, sem contar com poucas escolas de formação de professores no país para atender a demanda dos alunos de diferentes níveis de ensino. É relevante ressaltarmos que o desempenho do aluno na escola é influenciado por várias razões a saber:

Do ponto de vista individual, a escolha do nível educacional e o desempenho na escola podem ser influenciados por diversos fatores: as condições socioeconômicas do estudante, a compatibilidade do estudo com a inserção no mercado de trabalho [ver Filgueira, Filgueira e Fuentes (2000)], as condições econômicas e sociais da região onde vive, as suas características observadas, como idade e sexo, e as não-observadas, como talento, determinação e vontade de continuar estudando (LEON e MENEZES-FILHO, 2002, p. 418).

Neste sentido, com a minimização desse problema na educação, pode favorecer o bem-estar econômico e social da população e o desenvolvimento do país afetado por sucessivas instabilidades políticas e governativas desde a Proclamação da Independência e até no presente momento (AURIGLIETTI, 2014). Por um lado, isso tem tudo a ver com a carência do investimento na área da educação por parte do Estado guineense. Dado que, após esse período a educação deixou de ser um dos sectores prioritários para os governantes guineenses, por conseguinte, influenciou no aumento do abandono e da evasão escolar no país.

No entanto, é preciso levarmos em consideração os fatores internos e externos que da mesma maneira contribuem diretamente para que a evasão e o abandono escolar continuem no sistema educativo guineense. Ainda se percebe que este processo é muito complicado, dinâmico e acumulativo, uma vez que nele se vê a saída em massa dos estudantes, por isso que, se não foram tomadas medidas sérias o sucesso dos alunos nas escolas transformará num fracasso escolar e será difícil o Estado guineense encontrar soluções viáveis para uma recuperação rápida dos alunos que abandonaram as escolas.

Neste sentido, Filho e Araújo (2017 (p. 36) afirmam que:

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego.

É importante considerar que nessa conjuntura existem outros fatores internos e externos durante o percurso escolar que influenciam essas questões, como a doença, a reprovação, desmotivação pessoal e familiar, problemas no relacionamento etc. Mas, é notável que as alunas são mais afetadas por repetência e a gravidez precoce, ao

passo que os alunos uma das principais causas são entendidas como a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, seguir a carreira futebolística para amparar a família em situação de risco, pobreza extrema e de vulnerabilidade social entre outros, são aspectos observados como causas do abandono e da evasão escolar.

Diante disso, destaca-se duas razões ligadas a evasão escolar a saber:

Fatores (i) internos à escola: a baixa qualificação do professor, as práticas pedagógicas inadequadas para a realidade do aluno, má qualidade do ensino, a falta de vagas(...), a repetência, atraso escolar e a reprovação; e fatores (ii) externos à escola: renda familiar, dificuldade de conciliar o trabalho com o estudo, falta de incentivo familiar, distância até a escola, gravidez precoce, uso de drogas, violência, estrutura familiar, insuficiência alimentar, desinteresse e dificuldade de acompanhar os estudos (SHIRASU e ARRAES, 2015, p. 120).

Portanto, constata-se que o abandono escolar pode ser também o resultado da má-formação dos professores no decorrer das suas instruções para atuarem como profissionais no âmbito da educação, de forma a saberem lidar com todas as realidades que os alunos carregam em si, porque entre alunos existe enorme pluralidade de saberes, dado que são de comunidades diferentes e a educação familiar é totalmente diferente. Para minimizar esse abandono escolar, da mesma maneira a evasão escolar é necessário instituir as políticas públicas educacionais como mecanismo que incentiva a inclusão das crianças, jovens e adultos nas escolas.

Educação: uma prática de liberdade e de ensinar-aprender para transformação social

A educação se torna, “como prática de liberdade”, quando no processo de ensino-aprendizagem o professor proporciona os alunos a liberdade trazerem as suas experiências cotidianas para serem discutidas na sala de aula, permitindo com que esses possam ter a capacidade de refletir e superar as divisões em várias vertentes que as nossas sociedades hoje se encontram fragmentadas, sobretudo no que se refere com as questões raciais, de gênero e de grupo social. Ao levar isso em consideração no processo de ensino-aprendizagem, possibilitará os alunos conseguirem o dom da liberdade para expressar sem anseio, aprender-ensinar e sentirem-se seguros na sociedade e buscar soluções para os problemas enfrentados.

Para Hooks (2013), a escola passa a ser relevante para a transformação social e das pessoas, quando estas possuem a liberdade de decidirem ser o que querem na

vida e não o que as famílias ou a sociedade querem e também sentirem representados nos currículos educativos. Caso contrário, a “educação como prática da liberdade”, deixa de ter sentido para as crianças, porque oprime, mata os seus sonhos de aprender e violenta as mesmas de forma direta ou indireta. A partir disso, o gosto e amor pela escola culmina, visto que já não é espaço de aprendizado e de liberdade e nem outorga a aquisição dos saberes de forma desejada.

Quando na escola tudo o que é ensinado pertence a ideologia de uma classe social dominante, ou seja, de um povo que se considera superior ao outro por meio da tonalidade de pele, o que motiva a discriminação racial, este último sofre logo o racismo e até é inferiorizado por outro. Nessa lógica, a educação passa a ter um potencial libertador quando os ensinamentos dos professores não reproduzem a segregação racial e nem reforçam os estereótipos contra um povo depreciado desde a invasão colonial em África e especialmente na Guiné-Bissau. Sendo assim, é importante destacar que existe multiplicidade de educação presente em cada povo.

Com base nisso Brandão (2007), afirma que ninguém está fora do processo educativo, seja formal ou informal, de toda forma o indivíduo aprende em qualquer lugar em que se encontra, desde já que este está em constante conexão com os outros sujeitos. Primeiramente, a educação começa no seio familiar com os nossos pais em casa, nos espaços de encontro que frequentamos como na escola, na rua, na igreja, assim também nos grupos de convivência etc.

No contexto guineense este processo não é diferente, dado que todas as ações praticadas na vida cotidianamente estão diretamente conectadas com a educação, mas muitas vezes não se nota isso facilmente durante diferentes atividades realizadas em qualquer lugar. Por isso que na Sociologia, a interação social é um conceito que determina as relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos e grupos sociais. E isso refere-se a uma condição fundamental para o desenvolvimento e formação das sociedades. Por meio dos processos interativos, o ser humano se transforma num sujeito social que está ininterruptamente conectado com o outro.

Descolonização dos currículos: para emancipação social e política

No que concerne a nossa percepção sobre a descolonização dos currículos na educação guineense, entende-se que é um processo que exige a mudança, inclusão e a integração dos saberes nos currículos educativos para serem ensinados para os

alunos nas escolas e além disso, requer a obrigação de alternâncias epistemológicas e políticas e da implementação dos conhecimentos historicamente excluídos nos currículos educacionais. Uma vez que o currículo pode ser compreendido como um território em disputa na qual se observa a marginalização dos saberes populares nos currículos educacionais.

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação[...], concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p. 104).

Não obstante, quando se fala da “descolonização dos currículos e rupturas epistemológicas”, não significa aniquilar os conhecimentos eurocêntricos nos currículos, porém, é proporcionar com que os outros saberes invisibilizados estejam juntos no currículo escolar, possibilitando os grupos sociais e alunos tenham diferentes cosmo percepções e reconhecerem a existência de outros conhecimentos que estão fora das instituições de ensino, como por exemplo, os saberes populares oriundos da África e em outros países.

A perspectiva da descolonização do currículo visa proporcionar a inclusão dos saberes historicamente rejeitados e invisibilizados mediante o preconceito racial contra os povos que anteriormente sofreram a dominação colonial por parte dos países europeus. De outro modo, essa descolonização dos currículos vai estimular os professores a adotarem uma visão crítica acerca dos conhecimentos dominantes pertencentes a cultura europeia sobre a cultura africana, especialmente a do povo guineense.

Em consideração a isso Flório (2018), disse que durante a preparação do currículo deve-se reconsiderar que entre os alunos e alunas de diferentes níveis de escolaridade cada qual possui em si uma cosmovisão distinta correlacionada ao “ver” e “fazer”, uma vez que ao ingressarem nas escolas carregam seus aspectos culturais, identidades e conhecimentos que aprenderam com a família e a sociedade antes de entrarem no ambiente escolar, ou seja, para a sala de aula aprender outro tipo de

conhecimento com o educador que também dispõe uma concepção diferente. Os alunos já vêm com a interrogação do mundo e com desejo de aprender.

É nessa mesma perspectiva que segundo Freire (1987), o papel do educador deve assentar-se na mediação, levando em consideração diferentes opiniões que cada um exprime conforme a sua compreensão dos fatos no decorrer do processo de reconstrução dos conhecimentos. Cada pessoa tem o direito de expressar sua própria palavra e isso é que permite a existência da pluralidade de ideias num espaço de pessoas com diferentes concepções sobre o mundo. À vista disso, acredita mais na educação horizontalizada e não de forma vertical.

No entanto, alfabetizar-se não é somente ensinar os alunos como ler e escrever a palavra, mas dizer a própria palavra e estimulando estes a serem criadores das suas culturas. Além disso, o letramento deve-se basear na cultura e a experiência do educando, isso permite o mesmo a reconhecer o sentido da sua condição histórica e aprender ensinamentos que lhe permite dizer que pensa mediante a sua própria palavra e ser autônomo, não aprender com uma técnica baseada na repetição, isso sim nos possibilita entender “a educação como prática da liberdade”.

Considerações finais

Tendo em conta o que foi discutido sobre o sistema educacional e com o propósito de compreender as razões da evasão e abandono escolar na Guiné-Bissau e como se ocorre a construção dos currículos para o ensino médio. Salienta-se de certa forma que as narrativas históricas que destacamos sobre o sistema educativo guineense, têm a ver com as tensões sociais e político-militar averiguadas após a Proclamação da Independência da Guiné-Bissau em 24 de setembro de 1973, a partir daí inaugurou-se as sucessivas situações de golpes de Estado que mergulharam o país no caos e de instabilidades governativas. Essas situações de crises políticas e de conflitos armados deixaram enormes consequências para o país.

Na maioria dos países, como no caso guineense, o ensino público emergiu mediante a luta pela democratização da educação destinada a todos de forma equânimes. E no âmbito guineense, para a minimização da evasão e abandono escolar observado no país, o Estado deve investir nas políticas públicas educacionais para oportunizar que todos tenham acesso ao ensino de qualidade independentemente de

condições financeiras de cada um. Por um lado, é fundamental criar escolas de formação de professores afim de atuarem em diferentes etapas de ensino no país.

Em relação a forma como os currículos são construídos no país, se vê a total exclusão dos saberes endógenos, isto é, é na qual as teorias do currículo decidem os conhecimentos que serão selecionados e colocados nos currículos escolares para diferentes fases de ensino, contudo, maior parte destes conteúdos não retratam a realidade dos próprios alunos e as histórias dos distintos grupos étnicos, dos seus saberes e das inúmeras resistências para resgatar o país da dominação colonial e possibilitando a liberdade para todos.

Outras razões aqui importantes a destacar que de certa forma contribuíram para evasão e abandono escolar na Guiné-Bissau são ausências de condições financeiras principalmente para os que vivem limiar da pobreza e isso resultou no afastamento de milhares de guineenses que não possuem dinheiro para arcar os custos que as escolas públicas e particulares exigem. Sem esquecer das crianças órfãos e os que estão fora do sistema de ensino por meio da ausência de vários fatores como falta de apoio familiar, motivos de saúde, problemas referentes a distância da escola e a comunidade onde residem com familiares e por causa de impedimentos ligados ao processo de ritos de passagem.

Nesse sentido que, o papel do Estado Bissau-guineense deve criar oportunidades para todos os cidadãos participarem nesse processo formativo, dado que a educação como direito não deve ser somente para um determinado grupo, mas sim, para a todos os guineenses independentemente de raça, cor, etnia e assim por diante. No país, atualmente, entende-se que a desistência dos alunos nas escolas está ligada com a falta do pagamento dos professores, greves frequentes na educação, gravidez precoce e entre outros fatores que influenciam os estudantes a abandonarem as escolas, principalmente no ensino fundamental e médio em todas as regiões.

Por fim, devemos compreender que cada povos de uma nação definem a educação conforme a realidade que vivem, pensando-a na cultura, identidade, hábitos, crenças religiosas, etc. A forma da educação não deve ser universal e homogênea para todos os povos do mundo, dado que, cada um deles têm a sua cultura, costumes, histórias distintas, além disso, nas composições sociais das nações e a evolução histórica de cada uma dessas não são as mesmas. E por meio dos processos interativos, o ser humano se transforma num sujeito social que está ininterruptamente conectado com o outro para aprender e ensinar.

Referências bibliográficas:

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas—o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 1-22, 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Fracasso escolar na Guiné-Bissau: contribuições da educação e da psicologia brasileira** – UEM-Brasil. Agência Financiadora: CAPES, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. - - (Coleção primeiros passos; 20).

DE CARVALHO CASTELAR, Pablo Urano; Monteiro, Vitor Borges; Lavor, Daniel Campos. **Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de ensino médio no estado do Ceará**. GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2012, 1: 33.

FLÓRIO, Marcelo. Descolonização do currículo: a inserção da cultura africana e afro-brasileira no ensino de jovens e adultos. **Revista Educação-UNG-Ser 13.1** (2018): 105-117.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**: tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INTERNACIONAL, **Plan**. Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/23-das-criancas-da-guine-bissau-estao-fora-do-sistema-educativo-formal---relatorio-8615538.html>> Acesso em 13 de novembro de 2019.

LOPEZ, F. L.; MENEZES, N. A. **Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, n. 32, 2002.

N'TCHIGNA, M'bana. **A educação no processo de libertação da Guiné-Bissau: a percepção de Amílcar Lopes Cabral.** / M'Bana N'Tchigna. - 2017.74f.

SHIRASU, Maitê Rimekká et al. Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 46, n. 4, p. 117-136, 2015.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.** Educação por escrito, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO DE
CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DOCENTE E AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Islane Matias Lima

matiasislane@gmail.com

Cecília Regina Galdino Soares

cecilia.soares@ifma.edu.br

Resumo: O presente artigo investiga as concepções dos professores sobre os alunos autistas e as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Ciências da Natureza. Considerando as características dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), a principal demanda para os professores é adequar suas práticas pedagógicas que favoreçam o processo de inclusão escolar e aprendizagem destes discentes.

Palavras-chave: Autistas; Inclusão escolar; Práticas pedagógicas.

Abstract: This article investigates teachers' conceptions of autistic students and inclusive pedagogical practices in the teaching of Natural Sciences. Considering the characteristics of students with ASD (Autistic Spectrum Disorder), the main demand for teachers is to adapt their pedagogical practices that favor the process of inclusion and learning for these students.

Keywords: Autistic; Inclusion; Pedagogical practices.

Introdução

O número de matrículas de alunos nas escolas especiais, em todos os níveis de ensino, diminuiu consideravelmente entre os anos de 2008 a 2016, em contrapartida o número de matrículas de alunos com deficiência tem aumentado significativamente na educação básica regular (INEP, 2017). Adicionalmente, é importante ressaltar que a escola regular, além de oferecer a matrícula, deve dispor de recursos físicos,

econômicos e humanos para garantir um ensino e aprendizagem de qualidade para todos (VÍLCHEZ, 2017).

Os direitos educacionais da pessoa com deficiência, adquiridos por meio de leis, foi ampliado também para crianças e jovens diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são caracterizados por apresentarem alterações qualitativas na comunicação, na interação social e no uso da imaginação.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com TEA (BRASIL, 2012) garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, inclusive à residência protegida; ao mercado de trabalho; à previdência social e à assistência social. A promulgação da lei representou um marco histórico na luta pelos direitos dos autistas, de maneira que tal inclusão no campo das deficiências viabiliza politicamente o acesso a direitos previstos na legislação já existente para pessoas com deficiência no país.

As características do aluno com TEA não favorecem a interação social e linguagem, empobrecendo as habilidades de comunicação e apresentando restrições por atividades. Assim, o docente deve adequar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades dos alunos autistas, oportunizando o desenvolvimento de suas habilidades e competências para promover a participação de todos no processo educativo (VÍLCHEZ, 2017; FERREIRA, 2017; MELO, 2016).

Compreendida como uma prática social conduzida por objetivos, finalidades e conhecimentos, Bigate e Lima (2019) afirmam que a prática pedagógica mantém uma relação teoria-prática. O lado teórico é constituído pelas teorias pedagógicas e o aspecto prático é composto pelos meios em que essas teorias são colocadas em ação pelo professor. Esses meios também se referem aos recursos e estratégias educativas inclusivas empregadas na sala de aula.

Essa possibilidade de personalizar o ensino, respeitando as dificuldades e os talentos dos alunos, a partir do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, pode ampliar consideravelmente a inclusão com desenvolvimento acadêmico e social do sujeito com deficiências (PLETSCH; SOUZA; ORLEAN, 2017, p. 273).

A partir do que referenciam os autores, entende-se que é possível proporcionar uma educação aliada à diversidade, com adaptações diante das diferenças e necessidades de cada aluno.

No ensino das Ciências da Natureza - Química, Física e Biologia-, os alunos podem ter dificuldades devido às nomenclaturas científicas e conteúdos abstratos (NICOLA; PANIZ, 2016). Pensando nisso, Soares (2017) propôs metodologias de ensino que auxiliassem o processo de aprendizagem em Química para alunos com síndrome de Asperger em escolas regulares, demonstrando que é possível promover a inclusão através das práticas pedagógicas adaptadas com recursos e adoção de estratégias, levando em consideração as particularidades dos alunos com síndrome de Asperger, bem como de todos os alunos da turma.

Para Ramos (2010), a contextualização é muito mais importante quando se trata do ensino e aprendizagem dos autistas. Afirmou que estes possuem dificuldades em entender conceitos abstratos, justificando, assim, a importância da inserção dos recursos básicos como simulações virtuais e vídeos, histórias em quadrinhos e atividades experimentais. Cabe ao professor ter um olhar astuto para escolher as metodologias apropriadas às necessidades dessa clientela e promover atividades que desenvolvam outras habilidades.

Metodologia

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória de natureza qualitativa. Para esta pesquisa foi escolhida uma escola pública estadual do município de Caxias- MA, que tinha quatro alunos regularmente matriculados, em séries diferentes do Ensino Médio. A escolha foi feita durante o período de observação do Programa de Residência Pedagógica realizado na mesma. A investigação ocorreu no período de setembro a outubro de 2020, com a participação de onze professores das áreas de Química, Física e Biologia.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário pelo aplicativo Google Forms, enviado no endereço eletrônico dos docentes que responderam sobre as características educacionais dos alunos com TEA e quais metodologias eles utilizavam no ensino para os discentes autistas. O questionário continhas as seguintes perguntas: Você conhece as características educacionais de alunos com TEA? Quais os principais desafios frente ao processo de inclusão de alunos autistas na disciplina de Química/Biologia/Física? Quais metodologias você utiliza no ensino para alunos autistas?

Resultados e discussão

Ao investigar se os professores conheciam as características educacionais dos alunos com TEA, obtivemos as respostas de sete docentes que descreveram as características mais evidentes nos sujeitos com TEA, entre elas, isolamento, dificuldade de comunicação e movimentos repetitivos.

Notoriamente essas características evidenciadas pelos professores são as mais perceptivas nos autistas, devido a maioria dos TEA apresentarem dificuldade de interação social e por serem as características mais conhecidas e divulgadas sobre os mesmos.

Ferreira (2017) evidenciou outros aspectos comuns nos autistas, como dificuldade na coordenação motora, pensamento visual e concreto, previsibilidade, dificuldade de abstração e concentração.

A necessidade de manter uma rotina gera uma resistência à mudança, onde uma simples variação no ambiente pode causar um sofrimento extremo devido às dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, necessidade de fazer o mesmo caminho ou sentar-se no mesmo local na sala de aula todos os dias. Já em relação ao aspecto visual, os autistas são verdadeiros pensadores visuais, assim, representações por figuras, o uso da prancha de comunicação alternativa ou ampliada colaborariam para o aluno estabelecer um viés de comunicação com outras pessoas a partir de imagens ou objetos (FERREIRA, 2017).

O conhecimento das características dos discentes com autismo é necessário para entender seu comportamento diverso, bem como sua forma de agir. A escolarização do aluno com TEA exige um empenho do professor para conhecer as particularidades inerentes a esses alunos, para o bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem em sala de aula (COSTA, 2017).

Ao serem questionados sobre os desafios frente ao processo de inclusão de alunos autistas na disciplina de Química/Biologia/Física, os professores citaram, principalmente, a falta de capacitação para atuar com este público.

Souza, Silva e Yamaguchi (2020), em pesquisa similar, observou que 97% dos docentes afirmaram não estarem preparados para atuarem no ensino inclusivo, especificamente para alunos autistas. Os dados são confirmados pelo estudo de Silveira (2016), em que somente 8,7% dos professores entrevistados confirmaram estar preparados para atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva.

No Brasil, existem várias legislações sobre a Educação Inclusiva, entre elas, a Lei Nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), e a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com TEA), que incentivam à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA. Assim, parece haver uma ausência dessas políticas públicas no ambiente escolar, que garanta uma formação continuada para os docentes que atuam junto aos alunos com deficiência. No entanto, é importante inferir que há instituições escolares que concentram esforços para oferecer treinamentos, eventos acadêmicos e cursos para professores que muitas vezes negligenciam essas oportunidades de formação continuada.

Quando perguntado quais metodologias os docentes utilizavam no ensino para alunos autistas, seis docentes afirmaram fazer o uso do *power point* com imagens e vídeos, livro didático, seminário e produção de material complementar. Entretanto, os professores não falaram se há adaptação desses materiais didáticos tão comuns em sala de aula, para os alunos autistas e também não citaram quais são esses materiais complementares utilizados.

Conforme Menezes (2012), para que o processo de inclusão de alunos com TEA seja bem-sucedido é preciso atender as três condições básicas:

- 1 - Conhecer e estudar as características comuns às pessoas com autismo;
- 2 - Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado, concomitantemente com a turma comum;
- 3 - Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente (MENEZES, 2012, p. 53).

Em concordância com a autora, é a partir do conhecimento das características e especificidades do aluno que o professor irá avaliar e mediar o processo de ensino do autista, desenvolvendo metodologias e estratégias inclusivas eficazes para seu aprendizado. Sendo o responsável direto pelo processo de mediação da aprendizagem, o docente deve implementar práticas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento de cada aluno, utilizando recursos e métodos que respeitem suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, ampliem o acesso do autista à linguagem receptiva e expressiva e o repertório comunicativo do aluno, por meio de atividades de vida diária e da comunicação alternativa (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Considerações finais

A inclusão escolar requer um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, que envolve necessariamente uma equipe de docentes capacitados para conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa buscou-se investigar as concepções dos docentes de Ciências da Natureza sobre os alunos autistas e as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas com este público no ensino regular. Os resultados revelam que a maioria dos professores conhecem as características comuns e comportamentos típicos do autismo, no entanto evidenciam que eles não estão preparados para acolher estes alunos dentro de uma perspectiva de ensino inclusivo. As metodologias elencadas pelos docentes não consideram as particularidades dos alunos com TEA, e que não há – ou pouco há – adaptações em suas práticas pedagógicas que favoreçam este público.

Portanto, concluímos que é de suma importância a formação continuada dos professores para que saibam lidar com as diferenças e utilizar propostas metodológicas de acordo com a necessidade do aluno com TEA.

Os achados deste estudo podem servir para embasar futuras investigações na busca de práticas docentes que contribuirão significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas, cada vez mais presentes na sala de aula regular. O uso das Sequências Didáticas, aplicativos de jogos educativos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais, música, desenho e pintura, são algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas.

Referências bibliográficas:

BIGATE, T. F.; LIMA, N. R. W. **Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira**. Revista Educação Especial, v. 32, p. 66-1-23, 2019.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, 2012.

COSTA, F. B. L. da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

FERREIRA, R. S. C. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** 2017. 172 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2017.

INEP. **Censo Escolar 2016:** notas estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

MELO, C. C. S. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

RAMOS, C. G. **O professor de ciências e a síndrome de Asperger: Saberes que podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) - Curso de Licenciatura em Química. Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. **International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)**, v. 1, n. 1, p. 62-88, 2012.

SOARES, J. **Práticas docentes que podem contribuir para a inserção de alunos com síndrome de Asperger:** uma abordagem inclusiva para o ensino de química. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Exatas). Instituto de Matemática, Estatística e Física. Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, 2017.

SOUZA, R. M.; SILVA, R. M.; YAMAGUCHI, K. K. L. **Perspectiva docente sobre a inclusão de alunos portadores do espectro autismo.** Pensar Acadêmico, v. 18, n. 1, p. 18-29, 2020.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPIM, A. A.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de G. M.; SILVA, G. de F. da (orgs.). **Inclusão Escolar:** perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

**A ILUSÃO DA ASSIMILAÇÃO: A POLÍTICA ASSIMILACIONISTA EM
MOÇAMBIQUE EM 1926-1930**

Pedro Nascimento Motta

pedro_nasciemnto300@hotmail.com

Universidade Federal de São Paulo

Resumo: O presente artigo pretendeu falar sobre a política de assimilação em Moçambique. Os atos coloniais foram usados para debater sobre o assunto. O artigo salienta que a política de assimilação foi um campo de disputa e de tensões que contribuiu para produzir hierarquia e o aprofundamento da exploração colonial, com intuito de proteger os privilégios dos brancos.

Palavras-chave: Ato colonial, política de assimilação, colonialismo.

Abstract: This article aimed to talk about the assimilation policy in Mozambique. Colonial acts were used to debate the subject. The article stresses that the policy of assimilation was a field of dispute and tensions that contributed to produce hierarchy and the deepening of colonial exploitation, in order to protect the privileges of whites.

Keywords: Colonial act, assimilation policy, colonialism.

Introdução

Os atos coloniais foram documentos que possuíram uma série de leis que regiam a vida na Colônia, uma espécie de constituição. Assim continham uma gama de normas: econômicas, jurídicas, e de categoria social. O período em que foram feitos os atos coloniais de 1926 e 1930 eram diferentes momentos da História de Portugal: em 26 ocorria o fim da República Velha e, em 30, o começo do Estado Novo Salazarista.

Durante o período em que o colonialismo português atuou em Moçambique, foram criadas castas sociais, e a sociedade colonial impôs divisões entre africanos e não-africanos, o que refletiu nas relações de trabalho e na divisão de privilégios (CABAÇO, 2009, p.23). O colonialismo dividiu a sociedade de forma racial, mas não apenas em relação ao que era entendido como “civilizado” e “selvagem”, a sociedade

colonial também se estruturou na dualidade entre “branco e preto”, “europeus e indígenas” (CABAÇO, 2009, p.23).

Todavia, esta segregação não ficou apenas nessa colocação, também foi imposta em outros aspectos na sociedade colonial como: “tradicional e moderno”, “cultura e usos e costumes”, “sociedades com história e sociedade sem história”, “superstição e religião”, “regime jurídico europeu e direito consuetudinário”, “código do trabalho indígena e lei de trabalho”, dentre outros. O dualismo colonial implicou em uma conduta de hierarquização sobre as culturas que não fossem europeias (CABAÇO, 2009, p.35).

Além disso, essa divisão étnico-social incentivada pelo colonialismo português dividia as pessoas em grupos: os nativos do território de Moçambique e os europeus, com subdivisões - branco (europeu), o indígena (africano) e assimilado - sendo que, especialmente este último, tem uma particularidade: a posição em que se encontrava era intermediária, pois possuía direitos e deveres semelhantes aos europeus, no entanto a sociedade o entendia como indivíduo africano que se adaptou à cultura europeia (CABAÇO, 2009, p.118).

A lógica dual do colonialismo incorporou a noção de superioridade racial europeia (CABAÇO, 2009, p.83), assim os africanos eram tidos como inferiores. A aceitação desses indivíduos não foi plena, o que ocorreu com a política de assimilação foi o não acolhimento do indivíduo africano no que tangia a ter direitos iguais aos europeus e, sobretudo, a lógica dualista da sociedade colonial que em seu cerne entendia que o africano era inferior.

A problemática desta pesquisa gira em torno de saber o porquê a política de assimilação em Moçambique não se sustentou. Assim, o artigo pretendeu analisar a política de assimilação do colonialismo português em Moçambique, tendo como metodologia a pesquisa direta aos Atos Coloniais de 1926 a 1930, além de livros sobre o assunto, artigos do Centro de Estudos Sociais de Lisboa, Periódicos da CAPES e o portal de revistas *Scielo* para a compreensão de como o estado colonial português construiu a sua política de assimilação, com base no ato colonial, política de assimilação e colonialismo.

Quem eram os assimilados

Os assimilados eram inseridos na estrutura colonial como indivíduos pertencentes à metrópole portuguesa, como cidadãos do além-mar. Isso poderia ser uma ação do Estado ao convidar os indivíduos ou algo que poderia se pleitear. Em sua maioria, moravam perto das cidades coloniais, pois assim tinham mais acesso aos benefícios da colônia; conseqüentemente os assimilados seriam os indivíduos que estariam em contato com os costumes europeus, adotando o cristianismo, a língua portuguesa, o trabalho diário e a obediência às leis do governo colonial, de modo que o assimilado transitava entre a condição de indígena e de cidadão, ou seja, entre ser africano e cidadão pleno (FERRÉ, 2015, 204).

A condição de assimilado era complexa na sociedade colonial, pois a relação estabelecida, ao se tornar cidadão, a noção que o colono tinha sobre o indivíduo colonizado era de subalterno, e perante os indígenas era visto como superior, gerou uma categoria que esteve em negação de identidades do dualismo colonial, não sendo indígena nem europeu (CABAÇO, 2009, p.119).

A política de assimilação

A assimilação foi uma política que colocou os indivíduos moçambicanos em situação de deslocamento social (CABAÇO, 2009, p. 119). A definição que norteou a representação na colônia foi demarcada pela diferença entre o "nós" colonizador civilizado e "eles" colonizados selvagem (SAID, 2011, p.9-10).

A existência do colonialismo português dependia da relação de desigualdade entre o colono e colonizado, a lógica de dualidade entre indivíduos, baseada no colonialismo. E neste aspecto, qualquer reforma profunda na estrutura de categorias causaria um desequilíbrio e o fim do colonialismo português na África. A assimilação por si só foi um problema para a sociedade colonial, pois a lógica dual impediu que ela fosse uma política possível (CABAÇO, 2009, p.39).

A política de assimilação em Moçambique foi usada com o propósito de criar uma ilusão. O colonialismo criou objetivos inalcançáveis, e como eles não eram atingidos, o colonizador conservava a sua dominação sobre o território dominado (BHABHA, 2013, p.131). Embora se esteja falando da colonização em geral, o que chama atenção em Moçambique, enquanto à política de assimilação, é o fato de que

em sua redação e execução apareceram diversas brechas, já que durante os anos de 1926 a 1930 os critérios para assimilação não tinham sido plenamente estabelecidos.

A lei de assimilação de 1926 carregou como exemplo o que estava acontecendo nas colônias francesas sobre a *association* que visava à tutela dos africanos (CABAÇO, 2009, p.74). O ato colonial de 1926 foi outorgado, durante o período da República Velha portuguesa, que foi influenciada pelo darwinismo social (GONSALVEZ, 2017 p. 207). O ano de 1926 em Portugal foi um momento de grande turbulência para o Império e agitações social grandes, com surtos de greve, o que levou a uma intensa crise, causado o fim da República, sendo o momento de produção do ato colonial uma tentativa da República Velha de sobreviver (SAMPAIO, 2018, p.156).

O ato colonial de 26 colocou como prerrogativas as seguintes demandas: os indígenas serão tutelados pelo estado colonial portugueses, fazendo cumprir a lei, além de elevar o indígena à civilização em um processo lento e gradual (DECRETO DE FORÇA DE LEI, 1926, p.1667). A idéia de civilizar tinha uma dimensão moral para o colonizador, posto que a missão civilizadora carregava no seu contexto a moral dos colonizadores que acreditavam no dever civilizador. Assim, o parâmetro de sociedade era europeu, hierarquizando todas as outras civilizações como inferiores, o que “justificou” sua presença em África (MENESES, 2010, p. 74). No ato colonial a definição do que viria a ser o indígena esteve vinculada a adoção da cultura europeia.

É uma lei especial a que todos os indígenas ficam sujeitos, a bem do desenvolvimento do território e da administração geral da colônia, a qual não abrange por forma alguma os naturais da colônia que adoptem os usos e costumes públicos dos europeus, para os quais está garantido o uso pleno e amplo de todos os direitos civis e políticos destes, concedidos pelas leis em vigor (DECRETO DE FORÇA DE LEI, 1926, p.1668).

Na lei supracitada abordou-se o quem poderia ser assimilado pelo estado colonial que adotava a cultura europeia na vida pública e privada, denotando o interesse em controlar a privacidade como uma tutela do africano. Isso expõe que a administração colonial decidia o que era assimilado. O que não estava posto no ato colonial eram quais critérios seriam necessários para tal, pois o que apareci era a adoção da cultura, entretanto não se demonstrava como ela poderia ser comprovada.

O ato colonial de 1930 foi feito em um momento diferente para a metrópole como o fim da República Velha e ascensão de um novo governo: o Estado Novo, governado pelo fascista Antônio Oliveira Salazar (1889-1970). A outorga da lei sobre o

ultramar português se deu antes das leis da metrópole (DIÁRIO DO GOVÉRNO 1930, p.3009). Isto demonstra que a metrópole tinha um interesse em conservar seus territórios ultramarinos e as categorias sociais.

O Estado Novo não criou uma novidade para Moçambique, mas estreitou os laços de privilégios sociais que existiam na colônia (FERRÉ, 2015, p.199). A troca de regime não significou uma mudança, acentuado o que já estava posto anteriormente na República, ou seja, os privilégios dos colonos sobre os colonizados. O ato colonial de 1930 possuiu semelhante sentido ao de 1926, porém neste ato colonial a lei de assimilação aparecia como artigo. A lei compreendia da mesma forma o assimilado:

Art.22.º Nas colônias atender-se há ao estado de evolução dos povos nativos, havendo estatutos especiais dos indígenas que estabeleçam para estes, sob a influência do direito público e privado português, regimes jurídicos de contemporização com os seus usos e costumes individuais, domésticos e sociais que não sejam incompatíveis com a moral e com os ditames da humanidade (DIÁRIO DO GOVÉRNO, 1930, p.1311).

O ato colonial de 1930 teve como prerrogativa que indivíduos nativos que incorporassem a cultura europeia tivessem os mesmos direitos que os portugueses, e essa incorporação cultural deveriam estar em acordo tanto com a vida pública quanto a privada. Outro ponto que se repetia nos atos coloniais era a falta de clareza nos critérios de adoção da cultura - sendo superficiais, uma vez que eram relativos às necessidades do estado colonial. O colonialismo português criou parâmetros impossíveis de ser alcançado, o que gerou a impossibilidade de sucesso da sua política de assimilação, ao mesmo tempo em que conservava o seu poder nas colônias (BHABHA, 2013). Os atos coloniais criaram ardis para que o acesso a categoria fosse impedido, isto é, dificultava a assimilação dos moçambicanos (CABAÇO, 2009, p.113).

A assimilação tornou-se intrínseca ao colonialismo português, criando uma forma de proteger os privilégios dos colonos, fazendo com que a ascensão de status fosse teórica, servindo como proteção a sua estrutura colonialista ante as populações dominadas (CABAÇO, 2009, p.114).

Durante os anos de 1926 e 1930, a população que tinha acesso aos direitos plenos como cidadão, era apenas um décimo da sociedade colonial. Os dados apresentados pelos historiadores Palmira Tjipilica e Nuno Valério demonstram que, durante os anos de 1926 a 1940, as pessoas de Moçambique que possuíam direitos plenos eram 56 em uma população de 5.086, ou seja, apenas 1% da população de Moçambique era formada por cidadãos plenos (TJIPILICA;VALÉRIO, 2014, p.3357).

Entre os anos de 1926 a 1930, a função de decidir quem se tornaria assimilado era da administração colonial. Durante o período em vigor, os atos coloniais em Moçambique não estabeleceram de forma tangível os critérios para assimilação (CABAÇO, 2009, p.113), o que resultou em um caráter negativo para a própria política de assimilação, mantendo os africanos em posição subalterna.

Conclusão

A política de assimilação foi uma ilusão criada pelo colonialismo português com um duplo sentido. O primeiro diz respeito ao acesso aos direitos plenos por indivíduos africanos. A assimilação não garantia que eles fossem tratados como semelhantes ao colonizador. Era-lhes imposta a necessidade de se afirmarem enquanto assimilados perante aos europeus, que os viam como selvagens civilizados, enquanto os indígenas os enxergavam como europeus. Outro sentido da assimilação refere-se ao fato de que durante 1926 e 1930 a administração colonial não criou critérios explícitos para a sua real implementação.

Ao se fazer uma política de assimilação que dava a possibilidade de melhores condições sociais, o colonialismo português criou uma ilusão, um motivo para a falsa esperança do colonizado que ajudou a conservar o colonialismo. A falta de critérios para a assimilação significou que a adesão ao estatuto não era feita, pois a ideologia do colonialismo era a sua relação de dualidade. A ilusão da assimilação se deu pela criação de uma lei que não teve declarado, explicitamente, o seu funcionamento.

Referências bibliográficas:

_____**DECRETO DE FORÇA DE LEI**, I serie, nº 237, 12533, Lisboa, Imprensa nacional, 1926.

_____**DIÁRIO DO GOVERNO**, I serie, nº 156, 8.71830, Lisboa, Imprensa nacional, 1930.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FARRÉ, Albert. **Assimilados, régulos, Homens Novos, moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão em Moçambique.** Anuário Antropológico/2014 UNB, Brasília, v. 40, n. 2, p. 199-229, 2015.

GONÇALVES, Ivan Sicca. **“Forçar Esses Rudes Negros de África a Trabalhar”:** Trabalho, Raça e Cidadania na Sica Legislação Colonial Portuguesa (1854-1928). Bilros, Fortaleza, v.5, n. 9, p. 196-220, mai-ago,2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MENESES, Maria Paula G. **O ‘Indígena’ Africano e o Colono ‘Europeu’: A Construção da Diferença por Processos Legais.** E - Cadernos CES. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, p.68-93, 2010.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAMPAIO, Thiago Henrique. **Portugal em África: continuidades e ruptura na colonização de Moçambique (1875-1926).** Dissertação (Mestrado Acadêmico em História) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2018.

TJIPILICA, Palmira; VALÉRIO, Nuno. **Estatutos Pessoais: A sociedade do Império Colonial Português como uma sociedade de ordens.** Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Coimbra. 2014. p. 3339-3362. Disponível em: <https://doi.org/10.14195/0870-4260_57-3_26>. Acesso em: 13 mar. 2019.

LITERATURA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE UTILIDADE

Tallita Stumpp Moreira³³

Universidade Católica de Petrópolis

tallitastumoreira@gmail.com

Resumo:

Este ensaio objetiva compartilhar algumas reflexões acerca do ensino de literatura e sua utilidade. Assim, buscaremos um diálogo a partir de Benjamin (1994) e Larrosa (2020), problematizando os conceitos de valor e objetivo no ensino de literatura nos paradigmas histórico-nacional e analítico-textual, apresentados por Cosson (2020) como dois dos principais paradigmas que informam o ensino da disciplina no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de literatura, utilidade, experiência.

Abstract:

This essay aims to share some reflections on the teaching of literature and its usefulness. Thus, we will seek a dialogue based on Benjamin (1994) and Larrosa (2020), problematizing the concepts of value and objective in the teaching of literature in the historical-national and analytical-textual paradigms, presented by Cosson (2020) as two of the main paradigms that inform the teaching of the discipline in Brazil.

Keywords: Literature teaching, utility, experience

Introdução

As reflexões que buscaremos compartilhar a seguir surgem a partir de inquietações que educadoras e educadores vivenciam quando o assunto em pauta é o ensino de literatura, o que suscita, dentre muitas outras, questões como: 'qual é o valor da literatura, ou qual é a importância desse saber?', 'qual é o objetivo do ensino de

³³Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá, mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa IDA – Infâncias, Docências e Alteridade.

literatura, o que queremos quando defendemos a presença da literatura na escola?'. Estas questões, inevitavelmente, esbarram em outra: 'qual é a utilidade da literatura?'.

Este termo, utilidade, acredito que tenha causado um certo *formigamento* no leitor. Em época de esvaziamento dos currículos escolares, de estabelecimento de lógicas neoliberais que assaltam a educação e pretendem transformá-la na mais útil e mínima possível, este formigamento é completamente compreensível e necessário. Porém, neste texto, buscaremos aproximar a utilidade da literatura à "faculdade de intercambiar experiências", como apontou Walter Benjamin (1994, p. 198).

Alguns paradigmas e suas utilidades

Um paradigma é um modelo que se constitui a partir de conceitos, metodologias e práticas que sustentam certa área do conhecimento. Dentre os paradigmas identificados por Cosson (2020) no ensino de literatura no Brasil, e os diversos conceitos, organizações e práticas implicadas em cada um deles, nos dedicaremos aos paradigmas histórico-nacional e analítico-textual, uma vez que identificamos ambos como os que mais se refletem no embasamento do ensino de literatura ainda hoje. Dentro destes, elencamos os conceitos de *valor* e *objetivo* por se articularem mais diretamente com a questão sobre a qual pretendemos refletir: a *utilidade* da literatura.

O paradigma histórico-nacional surge ainda no final do século XIX, quando a literatura passa a ser tomada como uma "alegoria da pátria" (COSSON, 2020, p. 42), buscando afirmar um sentimento de nacionalismo e brasilidade, através de uma síntese histórica. Daí a Literatura Brasileira, enquanto disciplina, ser a sucessão de estilos literários em uma cronologia histórica linear. Portanto, o valor da literatura consiste em obras que abordam o que é o Brasil, e seu objetivo é "formar o brasileiro como brasileiro", sendo o cânone a expressão mais elevada do nacionalismo (Idem, p. 45). Ao aluno caberia, portanto, somente "receber esse conhecimento sem questionamentos e tratar de memorizá-lo para posterior reprodução [...] cujo exemplo maior é o vestibular" (Idem, p.52).

Já o paradigma analítico-textual toma a literatura como arte da palavra, cujo valor consiste na alta elaboração estética dos textos. Seu objetivo é desenvolver nos alunos uma consciência estética, fazendo-o reconhecer o funcionamento da literatura, sua forma, e os artifícios utilizados pelo autor, ou seja, "fomentar o conhecimento técnico

da literatura” (Idem, p. 78), o que dá ao texto sua especificidade de linguagem literária. Arelado, ainda, a uma lógica de sucessão histórica de estilos literários, para este paradigma a utilidade da literatura consiste no conhecimento de conceitos de teoria da literatura para melhor entender como funciona a “maquinaria” do texto literário. Assim, o aluno é tomado como um “leitor aprendiz” (Idem, p. 84), acompanhando e reproduzindo os caminhos de análise do texto realizada pelo professor.

Em ambos os paradigmas, que, apesar de serem apresentados separados, entrelaçam-se de diversas formas no ensino de literatura contemporâneo, a utilidade da literatura responde a questões ideológicas, ainda muito presentes no que chamamos de Literatura Brasileira. Dessa forma, busca-se identificar traços específicos de textos literários com os estilos aos quais pertencem e questões teóricas, que buscam instrumentalizar o leitor para uma melhor compreensão do texto literário a partir de conceitos que se aplicam no decorrer da leitura para melhor entender como o texto diz.

O ensino de literatura, nestes termos, fica limitado à transmissão de um conhecimento através de metodologias que não permitem ao leitor uma postura ativa diante da leitura. Além disso, faz da literatura, enquanto conteúdo escolar, um objeto cultural desvinculado da vivência dos alunos, sendo um saber que não encontra utilidade, senão dentro dos próprios muros da escola e no limite das páginas de testes, fichas e questões objetivas a eles aplicados a fim de mensurar quantitativamente o conhecimento literário.

Por uma outra utilidade

Mas qual é o lugar, no ensino da literatura, daquilo que o texto *nos* diz? Em *Literatura, experiência e formação* Jorge Larrosa (2020) nos convida a refletir sobre a leitura como formação e a formação como leitura através da experiência que a relação entre texto e subjetividade pode fazer surgir. Diferentemente do que tem sido tomado como conhecimento nesses paradigmas anteriormente citados, como algo que está fora de nós e precisa ser apreendido e utilizado, esta experiência seria aquilo que nos passa, não o que se passa e permanece, assim, exterior.

Segundo o autor, o saber da experiência é fruto da aprendizagem pelo sofrido, pela maneira como alguém responde ao que acontece ao longo da vida e como essa aprendizagem também conforma quem é esse alguém (LARROSA, 2020). Neste

sentido, pensar a leitura como formação é pensar o encontro do leitor com o *Outro*³⁴. Daí, a experiência como padecer, sofrer, como algo que nos atravessa e nos forma, nos de-forma e nos trans-forma.

Neste sentido, a leitura como formação está relacionada à construção de sentidos, não com a decifração do código que estrutura ou dá forma àquilo que se lê. Ler um texto, diz o autor (Idem), não significa descobrir a verdade de seu sentido no mundo. Isso faz sentido se concordarmos que muito do mundo vai mal. Ler um texto é fazer com o que o mundo pare por um instante, e neste instante, talvez, algo nos transforme.

Tentar pensar o ensino que implique a subjetividade do leitor em um encontro com a literatura e colocando ambos (tanto leitor quanto literatura) como entes no tempo pode se apresentar como uma possibilidade rica. Potente em construção de sentidos.

Para pensar essa construção de sentido, podemos recorrer à utilidade da narrativa que possui sempre uma utilidade de senso prático (BENJAMIN, 1994). Assim a leitura poderia ser tomada como uma relação da qual, talvez, surja uma experiência e um conselho. Não um conselho que invada a vida do leitor lhe dando respostas, o que implicaria uma leitura à procura de conselhos para questões preexistentes. O conselho, “tecido na substância viva da existência” (Idem, p. 200) é sabedoria, não resposta ou intromissão. O conselho é sugestão que parte de uma história narrada para a continuação de outra história que também está sendo narrada.

Considerações finais

Se olharmos para a dimensão da palavra, essa com a qual pensamos, indagamos e tentamos compreender o mundo e a nós mesmos, ou seja, através de narrativas; podemos tentar compreender a literatura na escola como um momento em que o professor busca criar o instante propício para que os alunos tenham uma experiência com a leitura. Um encontro entre subjetividade e texto. Não com interpretações prontas, mas na busca por construção de sentido, o contato com uma história sendo narrada que, através da experiência, traz o conselho que dá continuidade à outra história que se narra, a do próprio leitor. Quem sabe esta seja uma utilidade possível da literatura: a de intercambiar experiências através de histórias que se narram.

³⁴Trata-se de pensar formação como leitura a partir da relação que o leitor estabelece com o seu outro, sendo que “essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta” (LARROSA, 2007, p. 133).

Referências bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: _____. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 15-34.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Vorraber Marisa. **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 129-156.

O ESPECTRO NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA ANGOLANA

José Bembo Manuel³⁵

Escola Superior Pedagógica do Bengo (Angola)

martinsbembo@gmail.com

Resumo:

A produção literária contemporânea de Angola, cujo cronos vai de 2002 aos nossos dias, tem a história como matéria primordial para a construção de suas obras. Deste modo, através do método qualitativo, este texto, intitulado O Espectro na Literatura Contemporânea Angolana, tem como recorte as narrativas de Pepetela (2016) e (2018) e caracteriza o espectro (Derrida, 1994) e Perrone-Moisés (2016). O estudo demonstra que as desigualdades sociais e a violência ficcionadas no texto literário angolano contemporâneo resultam, no plano real, de escolhas malfeitas pelos detentores do poder político. Por isso, o texto literário mergulha nos fragmentos da memória coletiva de todos os angolanos.

Palavras-chave: Espectro, História de Angola, Literatura Angolana Contemporânea

Abstract:

Angola's contemporary literary production, whose chronos goes from 2002 to the present day, has history as a primordial matter for the construction of its works. Thus, through the qualitative method, this text, entitled The Spectre in Contemporary Angolan Literature, takes as its cut out the narratives of Pepetela (2016) and (2018). Characterizes the spectre (Derrida, 1994) and Perrone-Moisés (2016). The study demonstrates that the social inequalities and violence fictionalized in the contemporary Angolan literary text result, at the real level, from poor choices made by the holders of political power. Therefore, the literary text dives into fragments of the collective memory of all Angolans.

Keywords: Spectre, History of Angola, Contemporary Angolan Literature

³⁵ Mestrando pela Faculdade de Humanidade da Universidade Agostinho Neto (Angola)

Considerações Iniciais

A literatura angolana emerge da necessidade de oposição ao poder colonial e à literatura ao serviço do jugo colonial, ou seja, a literatura angolana surge como protesto às práticas coloniais, estando também na origem do nascimento da consciência nacional.

A literatura é uma sobreestrutura ideológica de uma sociedade com certo desenvolvimento económico, jurídico e social. Marx e Engels, numa apreciação profunda duma sociedade, descobriram nela os elementos formativos seguintes: i) estado das forças produtivas; ii) relações económicas relacionadas por essas forças; iii) regime social e político edificado sobre essa base económica; iv) psicologia do homem social determinada, em parte, pela economia e, em parte, pelo regime social e político edificado sobre a base e v) ideologias diversas, reflectindo essa psicologia. (Ferreira, 1989:15)

A prosa romanesca de Pepetela, marcada fundamentalmente pelo viés historiográfico, revisita as vivências dos angolanos, verberando decisões sociopolíticas e, acima de tudo, o destino de Angola e dos angolanos. As narrativas pepetelianas eleitas para a presente análise expõem os fantasmas visíveis e os aparentemente invisíveis que pairam nas instituições e influenciam o *modus vivendi*, *pensandi* e *operandi* dos angolanos.

Da História à Literatura: Breve incursão

Dutra (2009:53) afirma que, nas obras de Pepetela, a história e o passado mítico de Angola tornaram-se veículos de afirmação cultural e reivindicação política e ideológica.

No entanto, durante muito tempo, a colonização que Angola viveu durante décadas e dizimou muitas vidas além de provocar a separação de muitas famílias, era o espectro que assombrava os angolanos. Porém, em 1975, alcançada a independência, iniciava-se um novo capítulo da história de Angola, apesar de as temáticas não serem ainda de felicidade, pois a guerra civil, que durou cerca de trinta anos, não permitia.

O advento da paz, em 2002, marca o início da literatura angolana contemporânea. Vários são os temas que dominam os textos dessa literatura desde os amores e desamores, as frustrações e decepções, os anseios da juventude, porém, a ficcionalização da história do país continua a ser o denominador comum das produções de estreantes e experientes autores da instituição literatura angolana.

Ademais, para Chaves (2004:160), o retomar do passado, dentro dos modelos variados e com intenções diferentes, com efeito, converte-se numa prática recorrente na prosa de ficção contemporânea. Contudo, a retomada ocorre sob viés crítico.

Aliás,

Não só é auto-reflexivamente metaficcional e paródica, mas também tem reivindicações com relação a certo tipo de referência histórica recém-problematizada. Mais do que negar, ele contesta as verdades da realidade da ficção – as elaborações humanas por cujo intermédio conseguimos viver em nosso mundo. A ficção a realidade, nem a reproduz. Não pode fazê-lo. Na metaficção historiográfica não há nenhuma pretensão de mimese simplista, em vez disso, a ficção é representada como mais um entre os discursos pelos quais elaboramos nossas versões da realidade, e tanto a elaboração como a sua necessidade são o que se enfatizam no romance pós-modernista. Hutcheon (1991:64)

Embora reconheçamos que a obra de arte, incluindo o texto literário, seja consequência da realidade vivida ou circundante ao escritor, o recorrente recurso aos dados da história de Angola para a construção da obra de arte, combinado com a realidade sociopolítica de Angola e dos angolanos, leva-nos a acreditar na existência de vários espectros, cujo luto é urgente.

Afinal é recorrente entre os escritores angolanos a rememoração de eventos e/ou fatos históricos para construir as suas narrativas. Tal prática está centrada na necessidade de um urgente diálogo sobre as mazelas que agudizam as diferenças sociais e contribuem para muitas mortes que acontecem no solo angolano. Por outro lado, através da revisitação historiográfica, abrem-se as portas para a desrepressão da história oficial, dando voz a todos os atores, sejam eles vencidos, sejam vencedores, sejam governados, sejam governadores.

Deste modo, constituem espectros problemas sociais, históricos e políticos como a guerra, o falhado projeto de criação de um país igualitário e inclusivo para todos os seus filhos, o desemprego, as diferenças de oportunidades de sucesso pessoal e profissional, a fome e a injustiça, que até hoje continuam vivos sempre que se olha, por exemplo, para a qualidade do ensino, da saúde, para o elevado índice de corrupção no país, do nepotismo e da bajulação.

Do Espectro aos Espectros da Literatura Contemporânea Angolana

O espectro é uma corrente filosófica, desenvolvida por Jacques Derrida, que o conceitua como um morto mal enterrado que volta no presente para cobrar alguma coisa, ou seja, um morto que se recusa a morrer.

O passado, mal resolvido, transforma-se num fantasma que, frequentemente, influencia negativamente o presente. No entanto, o espectro é, segundo Perrone-Moisés (2016:150), o morto mal enterrado, que volta para cobrar alguma coisa mantida em instância. Por outras palavras, trata-se do passado que se recusa a morrer.

Para um país como Angola, que nasce de uma luta anticolonial e renasce de uma longa guerra fratricida, esperava-se que a realidade dos angolanos refletisse os ganhos alcançados e as benesses que o país dispõe, por outro lado, que as diferenças sociais não fossem gritantes. A fome, as injustiças sociais, a miséria, a quase ausência de esperança de vida, a corrupção, a bajulação e o nepotismo trazem à memória de todos as más decisões tomadas para privilegiar uma minoria, enquanto outra – a mais prejudicada pelas guerras contra o colonialismo e entre o MPLA e a UNITA - ficou marginalizada. Contudo, aquela realidade continua a marcar a vida de todos, sendo vista, por isso mesmo, como um passado (espectro) que resiste a marcar presença no presente dos angolanos.

Os alcances da independência e da paz não se traduziram, para a maioria dos angolanos, na felicidade desejada, no bem-estar sonhado desde a fundação do país, mas na multiplicação de decepções, pois o clima de instabilidade é sentido e vivido pela maioria da população sob olhar passivo de uma minoria privilegiada pelo bem comum: os ganhos da paz.

A busca constante por matérias historiográficas deve-se à necessidade de se encarar, discutir e enterrar os vários espectros que afligem a mais de um terço da população. Aliás, o discurso oficial do Presidente do MPLA – partido no poder desde a Proclamação da Independência -, João Lourenço, durante a comemoração do 64.º aniversário: «*Com o pretexto da acumulação primitiva de capital em pleno século XXI, deixamos de nascer e se desenvolver um outro constrangimento tão prejudicial para o país quanto a guerra, que tomou de assalto os cofres do Estado e os principais ramos da nossa economia: refiro-me à corrupção*³⁶». Parece-nos evidente a consciencialização de uma realidade motivada pelo poder político e que, hoje, precisa de ser corrigida.

³⁶ www.angop.ao/noticias/politica/integra-do-discurso-do-presidente-do-mpla-no-64o-aniversario-do-partido/ acessado aos 15 de Dezembro de 2020.

Assim, a corrupção é um espectro que contribuiu para o atraso do desenvolvimento do país. Tal reconhecimento vem do seio do partido, na voz do seu Presidente:

«com recursos públicos, forma realizados grandes investimentos privados a favor de alguns servidores públicos e não só, em praticamente todos os ramos da economia, dentro e fora de Angola. Esses recursos do Estado nas mãos de uma dúzia de cidadãos dariam para se fazer mais investimentos públicos em estradas, pontes, água potável, energia eléctrica, saneamento básico, estabelecimentos escolares e hospitalares, habitação social, transporte público para servir melhor as necessidades sociais dos angolanos³⁷».

Para Perrone-Moisés (2016:152),

há três maneiras de tratar o espectro: 1) Fazer o trabalho de luto: colocar o espectro num túmulo, num lugar preciso e identificável; 2) Nomear o espectro, falar dele e reduzi-lo a uma série de gerações conhecidas, conversar com essa voz e 3) Trabalhar o espectro, fazer dele um “espírito”... tirar algo de novo do espectro e assim transmiti-lo, lançá-lo ao futuro.

Parece-nos evidente a necessidade de abandonarmos todas as situações sócio-históricas incômodas, dialogando sobre elas abertamente e aprender com ela para se evitem desastres no futuro.

Deste modo, estaríamos a desconstruir a espectrologia, enterrando-a, designando-a e dialogando sobre ela. Aliás, é uma das finalidades das obras que ficcionalizam a história como é o caso das de Pepetela, que nos convidam a visitar a história recente de Angola e que culmina, no plano real, com a fase do enriquecimento de uma minoria de angolanos em *Se o Passado não tivesse Asas* e a ascensão à presidência de Angola de José Eduardo dos Santos, o enraizamento da corrupção, do nepotismo e da bajulação no seio do partido e no país em *Sua Excelência de Corpo Presente*.

Considerações Finais

Angola, após quarenta e cinco anos de independência e cerca de vinte anos depois do alcance da paz efetiva, alberga entre as diferentes instituições públicas e

³⁷ www.angop.ao/noticias/politica/integra-do-discurso-do-presidente-do-mpla-no-64o- aniversario-do-partido/ acessado aos 15 de Dezembro de 2020.

privadas espectros que teimam a perseguir e a influenciar o presente e o futuro dos angolanos.

A prosa romanesca de Pepetela constantemente revisita a história de Angola, perpassando os espectros das injustiças sociais, da má distribuição das riquezas do país, da corrupção, da fome, do nepotismo, da bajulação, do enriquecimento ilícito e da guerra a fim de, nos dizeres de Perrone-Moisés (2016:152), nomeá-los, falar sobre eles e os enterrar.

Referências bibliográficas:

CHAVES, Rita (2004). O Passado Presente na Literatura Africana. In, **Revista Via Atlântica**. São Paulo.

DERRIDA, Jacques (1994). **Espectros de Marx: O estado da dívida, o trabalho do luto e a nova internacionalização**. Tradução de Anamaria Skinner – Relume- Dumará, Rio de Janeiro.

DUTRA, Robson (2009). **Pepetela e a Elipse do Herói**. 1.^a Ed., UEA, Luanda.

FERREIRA, Eugénio (1989). **A Espiral Literária** (Estudos e Ensaios). 1.^a ed. UEA, Luanda.

HUTCHEON, Linda (1991). **Poética do Pós-Modernismo**. Imago, Rio de Janeiro.

PEPETELA (2016). **Se o Passado não Tivesse Asas**, 1.^a Ed., Texto Editores, Luanda – Angola

_____. (2018). **Sua Excelência de Corpo Presente**, 1.^a Ed. Texto Editores, Luanda-Angola

PERRONE-MOISÉS, Leyla (2016). **Mutações da Literatura no século XXI**. 1.^a Ed., Campanha das Letras, São Paulo.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

www.angop.ao/noticias/politica/integra-do-discurso-do-presidente-do-mpla-no-64o-aniversario-do-partido/ acessado aos 15 de Dezembro de 2020.

**REFLEXÕES SOBRE O CONTROLE MIDIÁTICO DO ESTADO NOVO E SUA
PROPAGANDA VARGUISTA (1937 A 1945).**

Maykon Albuquerque Lacerda³⁸
UEMA/Campus Caxias
maykonalbuquerquelacerda@gmail.com

Williams de Jesus Amorim³⁹
UEMA/Campus Caxias
williamsamorim82@gmail.com

Resumo:

O presente artigo visa refletir sobre o controle do Estado Brasileiro, em relação ao principal meio de comunicação, durante o Estado Novo (1937-1945), o rádio, através da propaganda varguista e seus mecanismos de manutenção e legitimação do poder político, enquanto alicerce do regime ditatorial à época.

Palavras-chave: Meios de Comunicação, Estado Novo, Propaganda.

Abstract :

This article aims to reflect on the control of the Brazilian State, in relation to the main means of communication, during the Estado Novo (1937-1945), the radio, through Vargas advertising and its mechanisms for maintaining and legitimizing political power, as a foundation of the dictatorial regime at the time.

Keywords: Media, Estado Novo, Propaganda.

Introdução

A princípio, neste trabalho em termos teórico-metodológico, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativa, a partir de consultas em diversos materiais (livros, artigos e revistas), com ênfase em: Capelato (1999), Garcia (1982), Krausz (2010), Silveira (1941), e Souza (2018). A fim de proporcionar uma discussão pertinente

³⁸ Graduando em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/ Campus Caxias. É Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global – NEAFRICA.

³⁹ Graduando em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/ Campus Caxias.

e sucinta, referente ao Estado Novo (1937-1945), seus principais meios de comunicação, e sua propaganda estatal, em uma conjuntura exaltada de autoritarismo, controle e censura exacerbada sob às massas populares, especificamente no Brasil de Getúlio Vargas.

Diante disso, o interesse pelo referido recorte temático, espacial e temporal, é fruto do leque de possibilidades de estudos, interpretações e abordagens, concernentes às multifaces e a própria gestação imagética do gaúcho Getúlio Vargas, bem como suas amplas políticas de uniformização das classes subalternas, encontradas em um contexto subversivo, simultaneamente, sob a égide de órgãos governamentais, com o apoio das forças policiais e econômicas, entre às décadas de 1930 e 1940, capitaneadas pelo defensores árdus do projeto político nacionalista-desenvolvimentista, que se enveredava naquele contexto. Nisso:

O controle das classes e a coesão social obtida, permitia manter o equilíbrio necessário à condução da economia, assegurando a expansão das forças produtivas. Inaugurava-se, assim, um novo ciclo na história brasileira. A predominância de uma economia agroexportadora, com toda a tradição e estilo de vida que lhe eram peculiares, dava lugar ao início da hegemonia de uma estrutura produtiva de base urbana e industrial com novos padrões políticos e ideológicos. (GARCIA, 1982, p. 67)

Nesse arcabouço, ao se tratar de novos padrões políticos e ideológicos indissociáveis (pautado no pensamento nacionalista e arbitrário da década de 1930), pode-se ter como exemplificação, o trio instrumental de manipulação em massa (o jornal, o rádio, e o cinema), que funcionaram decisivamente, devido às técnicas de propaganda, que foram cientificamente organizadas, coordenadas e aplicadas para influenciar à opinião pública, no Brasil estadonovista. Sobretudo, segundo Krausz (2010), à luz da política nazista, no que tange ao fortalecimento de um governo forte, centralizador e arbitrário.

Para tal garantia, emergiram-se ferramentas e órgãos de gerenciamento nacional, à título de maior símbolo, o rádio brasileiro, e a atuação política do Departamento de Imprensa e Propaganda, numa perspectiva de disciplinarização e regulamentação das emissoras radiofônicas. Um ensejo, que possibilitou a constituição de uma memória nacional, e oficial.

O Rádio: sua gênese e seu apogeu no estadonovismo

Sob o mesmo ponto de vista, à função dos veículos de comunicação, especialmente, o rádio (instrumento midiático), naquele contexto entre às décadas de 1930 e 1940, era de propagar e consolidar a imagem do presidente, como um governante protetor (figura paternal) das massas populares. Em outras palavras, aproximar o governo do operariado, e das classes médias urbanas. Com isso, a manutenção e difusão do rádio foi imprescindível, como um meio de integração, e uniformização política, ideológica e cultural. Com o intuito, de amenizar às diferenças regionais, afinado com o projeto nacionalista em vigência.

Em relação à gênese e ao apogeu radiofônico no Brasil:

O rádio brasileiro nasceu sob controle estatal, mas havia em torno dele projetos distintos. Nos anos 30, verificou-se grande polêmica entre a perspectiva político-cultural e a perspectiva empresarial voltada para o consumo. Os ideólogos nacionalistas, artífices do Estado Novo, defendiam o projeto de radiodifusão educativa com vistas à formação da consciência nacional considerada indispensável à integração nacional [...]O rádio firmou-se nessa década, adquirindo grande prestígio entre os ouvintes, graças aos programas humorísticos, aos musicais, às transmissões esportivas, ao rádiojornalismo e às primeiras radionovelas. Em 1937, havia 63 estações, número que passou para 111 em 1945; o número de radiorreceptores aumentou de 357.921 aparelhos para 659.762 em 1942. (CAPELATO, 1999, p. 176)

Assim sendo, percebe-se que o desenvolvimento econômico, possibilitava a ampliação do número de emissoras e de receptores por todo o Brasil. Nas cidades do interior, era muito comum a programação de rádio, ser retransmitida por alto-falantes nas ruas e praças.

Nessa conjuntura, conforme Capelato (1999), entre às décadas de 1930 e 1950, o rádio alcançou seu apogeu de audiência, principalmente com os programas de auditório e às radionovelas, além de programas jornalísticos e humorísticos, transmissões esportivas e grandes musicais. O que se configurou como uma expansão comunicativa com êxito, onde cada emissora detinha seu próprio elenco, com artistas imbuídos de criatividade e inovação, a fim de atrair um maior público, e conseqüentemente, ampliar sua audiência, fomentado através de mais anunciantes e patrocinadores. Ao passo que:

O rádio é o maior fator de expansão cultural e educação cívica dos nossos tempos, pois com a facilidade de penetração e a rapidez de divulgação

das ideias, vencendo o espaço e o tempo, para atingir os mais longínquos rincões da terra brasileira, leva em suas ondas misteriosas e encantadoras a palpitação e a certeza do progresso, divulgando os acontecimentos marcantes da civilização que se verificam nos centros mais adiantados do mundo, mantendo unidos, pelo contato direto e permanente de seus elementos vitais, os pontos mais afastados do território pátrio. (SILVEIRA, 1941, n.p)

Ou seja, os instrumentos de comunicação, sempre foram utilizados para a divulgação dos projetos políticos, por exemplo, o presidente apropriou-se do rádio para discursar à Nação Brasileira, em prol de legitimar e propagar sua política nacionalista-desenvolvimentista, durante a Era Vargas (1930-1945). Logo:

A propaganda política é estratégica para o exercício do poder em qualquer regime, mas naqueles de tendência totalitária ela adquire força muito maior porque o Estado, graças ao monopólio dos meios de comunicação, exerce censura rigorosa sobre o conjunto das informações e as manipula. O poder político, nesses casos, conjuga o monopólio da força física e da força simbólica. Tenta suprimir, dos imaginários sociais, toda representação do passado, presente e futuro coletivos que seja distinta daquela que atesta a sua legitimidade e cauciona seu controle sobre o conjunto da vida coletiva. (CAPELATO, 1999, p.169)

Logicamente, foi nesse período que se passou a controlar às atividades do rádio, com às leis e a censura. Pois, de acordo com Capelato (1999), durante o regime estadonovista (1937-1945), o governo fazia sua propaganda e tentava desenvolver uma cultura nacionalista por meio do rádio; por isso, as empresas comerciais eram obrigadas a manter um aparelho ligado durante todo o tempo em que estivessem abertas ao público.

A Propaganda e a atuação do DIP

No Brasil na década de 1930 à 1950, o rádio, de forma concomitante, dividia espaço com o aparato propagandístico varguista, produzido pelo órgão governamental denominado de: Departamento de Propaganda e Imprensa - DIP, inspirado nas experiências totalitárias (nazifascistas), e ajustado à conjuntura brasileira. Isso implica dizer que, durante o plano ditatorial e seus conchavos, naquela temporalidade-espacialidade, houve-se intensificamente um forte controle e apelo às massas populares nacionais, pois:

No varguismo, não apenas as técnicas de manipulação destinadas a provocar mudanças de sensibilidade e exaltação dos sentimentos, mas também as formas de organização e planejamento dos órgãos encarregados da propaganda política revelam identidade com a proposta nazista. No entanto, elas apresentam características particulares e produziram resultados distintos do modelo europeu[...] (CAPELATO, 1999, p.168)

Posto isto, para obter-se êxito, a propaganda política da época, teve que coadunar suas finalidades com a eficácia, no tocante ao paradigma de planejamento, organização, e conteúdo referencial, somando-se a prática da experiência pioneira. Em termos representativos:

A elaboração da ideologia deveria ser realizada pela adequação dos seus componentes às condições dos receptores, de molde a permitir que as mensagens fossem passíveis de serem compreendidas e aceitas. Assim, era necessário considerar, em relação às classes subalternas, o seu nível cultural médio, a forma como estavam inseridas no sistema social, as ideias às quais haviam sido expostas e seus interesses manifestos. (GARCIA, 1982, p 103)

Consequentemente, isso resulta em uma coesão popular. Desse modo, no Brasil, o DIP passou a se responsabilizar, tanto pela defesa da unidade nacional, quanto pela manutenção da ordem. Aliás, a propaganda da época, procurava fortemente criar a impressão de onipresença e simbolismo da figura carismática do líder nacional:

[...] assegurando-se, assim, que Getúlio pudesse conhecer a situação de todos, em todo o país, e justificar que suas decisões correspondiam às reais necessidades da nação. Divulgavam-se as constantes viagens do Presidente, as visitas aos órgãos, sua presença nas inaugurações, sua preocupação com informar-se a respeito dos fatos ocorridos no país. (GARCIA, 1982, p .127)

Um exemplo de produto propagandístico-varguista, e que logrou êxito naquele contexto, foi a confecção e propagação de cartilhas escolares, destinadas à um público infantojuvenil, e distribuídas nas escolas. Materiais didáticos, confeccionados para atender o viés educacional, alinhado aos interesses político-partidários. De acordo com Souza (2018), às cartilhas tinham como premissa cultivar o amor pela pátria, e criar uma espécie de culto ao líder.

Nesse viés, toda articulação e persuasão no campo político, social, e cultural daquele período, era controlada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda - DIP, criado em 1939. Em outros termos:

Vinculado diretamente à Presidência da República, o DIP produzia e divulgava o discurso destinado a construir certa imagem do regime, das instituições e do chefe do governo, identificando-os com o país e o povo. Assim, produziram-se livros, revistas, folhetos, cartazes, programas de rádio com noticiários e números musicais, além de radionovelas, fotografias, cinejornais, documentários cinematográficos, filmes de ficção etc. Nesse conjunto, destacam-se a imprensa e o rádio como os meios mais utilizados para a divulgação da propaganda política (CAPELATO, 1999, p.173).

Para tal projeção nacional, segundo Garcia (1982), o DIP tinha como função controlar, centralizar, orientar e coordenar a propaganda oficial do Varguismo, bem como divulgar e organizar os grandes eventos oficiais de massa (comícios, desfiles e comemorações, como o Dia do Trabalhador, o Dia do Funcionário Público e outros). Diante disso, o DIP tinha acesso às fontes de informações, oriundas dos serviços de pesquisa, documentação e estatística dos diversos ministérios e órgãos, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pois, é claro que o DIP possuía todo respaldo estatal e legitimação paralelo às prerrogativas da Constituição de 1937, que à época:

[...] legalizou a censura prévia aos meios de comunicação. A imprensa, através de legislação especial, foi investida da função de caráter público, tornando-se instrumento do Estado e veículo oficial da ideologia estado-novista. O art. 1.222 exterminava a liberdade de imprensa e admitia a censura a todos os veículos de comunicação. A lei prescrevia: Com o fim de garantir a paz, a ordem e a segurança pública, a censura prévia da imprensa, do teatro, do cinematógrafo, da radiodifusão, facultando à autoridade competente proibir a circulação, a difusão ou a representação. (CAPELATO, 1999, p. 171)

Isto é, o viés propagandístico daquela governança arbitrária, foi em sua totalidade, logicamente positivo, influenciado pelo controle exercido pelo DIP, principalmente, sobre o rádio e a imprensa escrita. No entanto, os empecilhos a emergirem não eram resolvidos, apenas maquiado, com o tempo.

Considerações finais

Em suma, o aparato midiático do governo Vargas (jornais, cartazes, cartilhas e sobretudo, o rádio), contribuiu decisivamente para a construção de sua imagem paternalista e de liderança nacional, durante sua fase autoritária com inspiração nazifascista (1937-1945). Por outro lado, está ditadura institucionalizada, era justificada

pela sua adequação à realidade da Pátria, pela capacidade do chefe, pelas obras realizadas e pelo apoio popular.

Tudo isso, por meio do instrumento propagandístico/oficial do governo – o DIP, que divulgava exaustivamente sua figura por todo o território brasileiro, como uma forma de levar e aproximar o líder carismático às massas populares, configurando tanto a centralização política estatal, quanto a manipulação do imaginário popular, através dos meios de comunicação, visando o controle social, numa conjuntura de grande efervescência geopolítica (2ª Guerra Mundial).

Referências bibliográficas:

CAPELATO, Maria Helena. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. In: PANDOLFI, Dulce. [Org.]. **Repensando O Estado Novo**. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

GARCIA, Nelson Jahar. **Estado Novo, ideologia e propaganda política**. São Paulo, Loyola, 1982.

KRAUSZ, L. S. Consciência e inconsciência do nazismo. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 15, p. 190-196, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/53621>. Acesso em: 21 mai. 2021.

SILVEIRA, Décio Pacheco. Rádio I. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, n. 1, mar. 1941.

SOUZA, Reniane Silva de. **Mídia e educação: análise das imagens de cartilhas na Era Vargas** (2018). Disponível em: https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/1088/1/TCCP_2018_Reniane%20Silva%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

**CURIOSÁFRICA – CONHECENDO UM CONTINENTE: EM JOGO,
APLICAÇÕES DA LEI 10.639**

Claudia Patrícia de Oliveira Costa⁴⁰

SEEDUC/RJ, NUBHES/Uerj e LEEHPaC/PUC-Rio

cliouerj@yahoo.it

Isabelle Moreira Gurgel⁴¹

SEEDUC/RJ

isamgg@yahoo.com.br

Resumo:

Em novembro de 2019, por ocasião da Semana da Consciência Negra, no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques (SEEDUC/CRMIII), elaboramos um projeto interdisciplinar intitulado *CuriosÁfrica - conhecendo um continente*, que teve como subtemas: questões sobre a **escravidão, antirracismo e decolonialidade**. O projeto apresentou uma proposta interdisciplinar, evidenciando as contribuições das disciplinas de História e Sociologia.

Palavras-chaves: África – Lei 10.639 - gamificação

Abstract:

In November, 2019 on the occasion of Black Awareness Week, at Colégio Estadual Professor José de Souza Marques (SEEDUC/CRMIII), we elaborated an interdisciplinary project entitled *CuriosAfrica - knowing a continent*, which had as sub-themes: questions about slavery, anti-racism and decoloniality. The project presented an interdisciplinary proposal, highlighting the contributions of disciplines of History and Sociology.

Keywords: África - Law 10.639 - gamification.

⁴⁰ Doutora em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴¹ Mestra em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Colégio Estadual José de Souza Marques realiza, já há alguns anos em seu calendário letivo, a Semana da Consciência Negra que tem por finalidade debater o tema geral da desigualdade racial e do preconceito no Brasil e no mundo. Ocorrendo sempre ao longo do mês de novembro, o evento visa à integração dos estudantes em projetos nos quais eles tenham a oportunidade de debater temas da nossa conjuntura sociopolítica de modo a romper, assim, os limites formais da sala de aula, trazendo uma abordagem diferenciada. Esse foi o contexto em que foi desenvolvido, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, o jogo *CuriosÁfrica – conhecendo um continente*⁴². A ideia era produzir um jogo do tipo *quiz*, com perguntas que poderiam tratar dos mais diversos aspectos do continente africano: cultura, religião, política, dados geográficos, entre outros.

A partir dessa proposta, buscou-se oportunizar o debate acerca da construção de discursos que referendam um imaginário sobre o continente africano, atrelado a aspectos negativos como pobreza, atraso, guerras, fome, escravidão, doenças etc. Do mesmo modo, objetivamos desconstruir, tais estereótipos e promover o conhecimento desse continente em sua pluralidade cultural, social e política, reconhecendo o protagonismo de lideranças africanas para a história da África, bem como as contribuições históricas e culturais africanas para a formação do Brasil e outros países da América.

Tais objetivos foram explicitados para a turma, a fim de que os alunos se inteirassem, em um primeiro momento, dos motivos pelos quais montariam o jogo no evento escolar. Após essa apresentação, foram estipulados os materiais a serem utilizados, dentre os quais, podem ser citados: folhas de papel A4, cartolinas, 1 metro de TNT, caneta permanente, cola, tesoura e alfinetes coloridos. Destacamos a preocupação com a utilização de materiais de baixo custo e/ou reaproveitados, oportunizando que a atividade se apresentasse como um projeto de fácil execução para todos os estudantes. Assim, com a turma dividida em grupos, cada um desses ficou responsável por conseguir parte dos materiais sugeridos. Cada grupo também ficou responsável por elaborar três perguntas objetivas por país africano. Em média, os grupos ficaram incumbidos de seis a sete países, já que o continente possui, no total, 54 países e todos foram contemplados pelo jogo. A dinâmica do jogo seria simples: cada participante responderia a uma pergunta e, caso acertasse a resposta, fixaria o alfinete

⁴² Oportuno salientar que esse projeto também participou da Culminância dos Projetos Étnico-Racial – Leis 10.693/03 e 11.645/08, Programa de Leitura e Matemática 360º, promovida pela Diretoria Regional Pedagógica Metropolitana III (SEEDUC/RJ) em 27 de novembro de 2019.

da cor com a qual jogava, no país representado pelo mapa da África, confeccionado em TNT.

No avançar das atividades, as perguntas elaboradas pelos alunos foram analisadas em conjunto, fazendo-se algumas correções quando necessárias, evitando ao máximo fazer grandes alterações nas ideias propostas pelos grupos. Observamos que os estudantes desenvolveram muita proatividade durante o processo de confecção do jogo, bem como uma maior capacidade de comunicação entre a própria turma. Vale ressaltar que os professores-regentes dessa turma a consideravam “apática” e pouco participativa em relação às aulas que utilizavam metodologias mais tradicionais. Além disso, tratava-se uma turma com dificuldades de integração, com grupos que não socializavam entre si. Nesse ponto, podemos destacar que algumas alunas tomaram a liderança de arrecadar uma pequena quantia em dinheiro, para que fossem comprados os materiais. Isso mostra que, desde o primeiro momento, houve uma compreensão por parte de alguns membros da turma de que aquele deveria ser um trabalho feito de forma colaborativa, sem espaço para individualismos.

Creditamos a obtenção de tais resultados à metodologia empregada na elaboração dessa atividade. Ancorada em uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, defendemos que os esforços pela elaboração do *CuriosÁfrica* permitiram a formação um espaço que favoreceu a colaboração entre os estudantes e o engajamento direto deles com as atividades. Segundo Moran:

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (2015, p.4).

Nossa observação a respeito dessa prática ratifica o que afirma esse autor: ao longo do processo de elaboração, bem como durante a apresentação do jogo pela turma, vimos que os alunos passaram de uma postura desmotivada para um comportamento engajado e comprometido com as diversas etapas envolvidas.⁴³ Ainda

⁴³ Na primeira semana, foi feita a apresentação da proposta, divisão dos grupos e dos países que cada grupo deve pesquisar para a elaboração das questões. Nas segunda e terceira semanas teve lugar, o período de orientação e supervisão da execução das tarefas distribuídas na primeira semana. Entre as quartas e sextas semanas, ocorreu a organização do material (digitalização e confecção das cartas com as perguntas do jogo, ajustes no mapa e discussão sobre as regras). Na sétima semana, fizemos ensaios supervisionados e, finalmente, na oitava semana, ocorreu a culminância do projeto, contando com a

de acordo com José Moran, os desafios podem incentivar diferentes habilidades nos alunos: intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, pois, à medida que os mesmos precisam pesquisar, escolher e apontar soluções, o aprendizado se dá pela constante descoberta (MORAN, 2015, p.4). Nesse sentido, percebemos que o *CurioÁfrica* suscitou nos alunos uma maior autonomia na busca pelo conhecimento, nesse caso, sobre o continente africano, ainda que mediados pelas nossas intervenções. Podemos destacar também que esta metodologia de trabalho favoreceu várias competências da BNCC, tais como: o exercício da curiosidade intelectual, a valorização de várias formas de conhecimento, além da empatia e cooperação.

Do ponto de vista do processo avaliativo, empreendemos a avaliação continuada, realizada a cada etapa do desenvolvimento do projeto, considerando um total de 5,0 (cinco) pontos. Nessas etapas, foi incluída a culminância, quando os estudantes que elaboraram o material deveriam convidar e conduzir o jogo diante dos colegas de outras turmas. Após breve apresentação das professoras sobre a importância de nos despirmos de estereótipos para pensarmos a história dos países africanos, a turma explicou as regras estabelecidas para começar a jogar. Os alunos-jogadores, convidados dentre as demais turmas do colégio, eram divididos em grupos e, aquele que acertasse mais perguntas, marcando mais alfinetes no mapa-tabuleiro, era o vencedor.

À guisa de conclusão, enfatizamos as contribuições dessa experiência para colocar em prática aquilo que é proposto pela Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Nesse sentido, pontuamos que tal iniciativa se inseriu em uma perspectiva maior, dentro daquilo que propõem Boaventura dos Santos e Maria Paula Meneses, qual seja o problematizar das possibilidades epistemológicas para a produção do conhecimento, que se constituíssem como alternativas ao modelo eurocêntrico/branco/ocidental. (SANTOS e MENESES, 2010, p. 20). Ao pesquisar sobre a pluralidade sociocultural que perpassou a história do continente africano, os estudantes entraram em contato com múltiplas formas de saberes que forjaram o que hoje é a África em toda a sua diversidade, muito além dos estereótipos comumente veiculados por boa parte das mídias.

apresentação do jogo como uma das atividades previstas na Semana da Consciência Negra e a participação de toda a escola.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Paraná: PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto (coord.). **Síntese da coleção História Geral da África: pré-história ao século XVI**. Brasília: Unesco, MEC, UFSCar, 2013.

TAVARES, Priscilla de Albuquerque. **Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem**. Nova Escola. [S.l.]. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologias-ativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>

COMO RESOLVER E EVITAR CONFLITOS EM SALA DE AULA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Cintia Rufino Franco Shintate⁴⁴

Professora da Educação Básica do Estado de São Paulo

cintiarufinofranco@gmail.com

O presente texto objetiva realizar algumas reflexões e propor caminhos para a resolução de conflitos em sala de aula, cujos alvos são estudantes e professores em todo o Brasil. Antes da ocorrência da pandemia de COVID-19, não era raro ver notícias nos diversos meios de comunicação sobre a violência contra estudantes e professores no interior das escolas brasileiras.

É necessário partir da premissa que a dinâmica da sala de aula é composta por sujeitos, estudantes e professores, que são seres humanos complexos, com vivências e experiências diferentes. Entende-se que a indisciplina é desencadeada por diversos aspectos, e, dentre eles, estão os fatores psicossociais: a família, a mídia, a carência afetiva ou a diversidade entre os alunos. (MOREIRA; RIBEIRO, 2020).

Figura 1. Um vídeo onde um adolescente agride outro, em sala de aula, com a presença de um professor, está repercutindo nas redes sociais. As imagens foram gravadas em uma escola de Rosário do Sul.



⁴⁴ Especialista em História PUCSP.

Fonte: Gazeta do Rosário⁴⁵

Difícilmente encontram-se professores que nunca se viram envolvidos no tipo de experiência demonstrada na foto acima. O professor precisa compreender que sua função está para além do ensinar o conteúdo do componente curricular. É importante compreender que os estudantes se encontram em uma fase de socialização, onde os conflitos são intensos e inevitáveis. Cabe então, ao professor fazer as devidas interferências para sanar aquele(s) conflito(s), jamais fingindo que não viu e sem pensar que isso não é de sua competência resolver. Neste sentido, é oportuno afirmar que

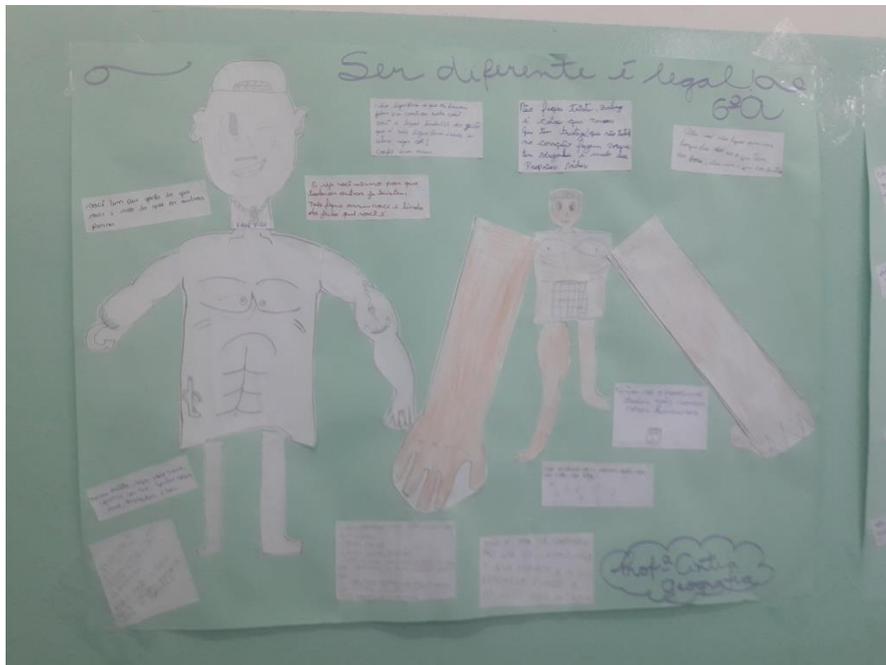
“o trabalho docente é carregado de uma função social, pois, quando realizado competentemente, através de uma ação mediadora, oportuniza ao aluno relacionar os acontecimentos e situações a sua volta e buscar ações e atitudes que possam transformar o meio em que vive.” (NUNES; MORAES, 2018, p.301)

Abrindo espaço para um relato de experiência, no ano de 2019, lecionando para turmas de sextos anos, estava ciente que vários alunos sofriam *bullying* por diversos motivos e tomei a iniciativa de dialogar com as turmas sobre o assunto.

Para introduzir o tema, desenvolvi uma dinâmica onde cada aluno foi orientado a desenhar uma parte do corpo humano da maneira que quisesse. A princípio não compreenderam bem o objetivo, questionaram como desenhar apenas uma parte do corpo sem ver o todo, queriam olhar o tempo todo como os colegas estavam desenhando as outras partes, para tentar desenhar o mais parecido possível, e orientei que a proposta era justamente cada um fazer sua parte sem olhar o todo. Disseram que ia ficar tudo diferente e eu disse que não tinha problema, pois havia uma intencionalidade no modo de fazer daquela atividade e que logo eles iriam entender do que se tratava. Quando as partes estavam finalizadas, montamos em cartolina, vários bonecos com as diferentes partes desenhadas. Os “quadros” foram expostos para apreciação da turma. Solicitei que olhassem, analisassem e me dissessem o que viam.

⁴⁵ Disponível em < <http://gazetaderosario.com.br/aluno-agredido-aula-rosario/>>. Acesso em 27 abr. 2021.

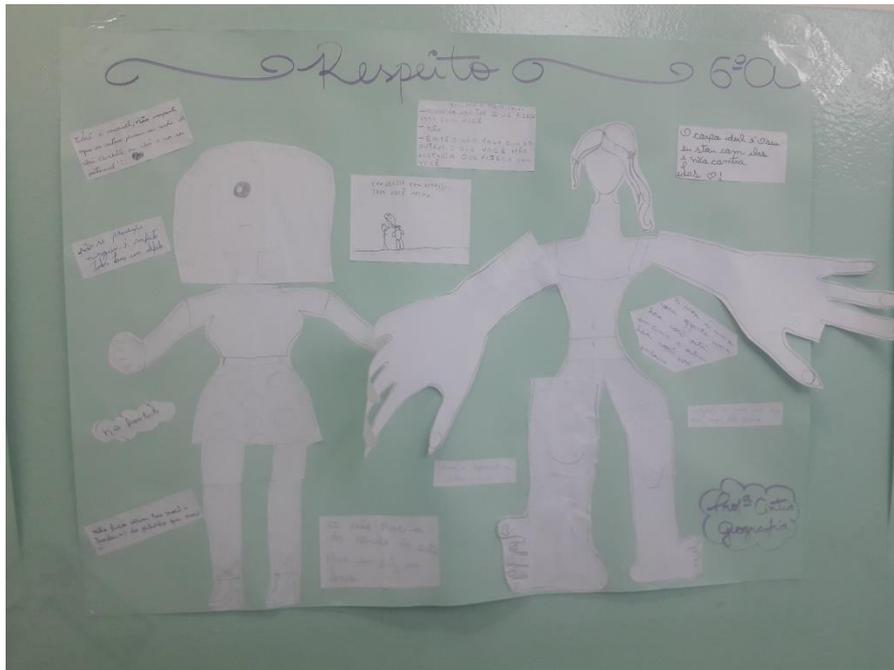
Figura 2. Ser diferente é legal.



Fonte: Página do Facebook da Professora Cintia Rufino⁴⁶

Figura 3. Respeito

⁴⁶ Disponível em < <https://web.facebook.com/Professora-Cintia-Rufino-200704540561970>>. Acesso em 27 abr. 2021.



Fonte: Página do Facebook da Professora Cintia Rufino⁴⁷

As respostas foram as mais variadas. Brincadeiras foram feitas a respeito dos bonecos. Porém, conversando e debatendo o assunto com os estudantes, eles conseguiram perceber a necessidade de se respeitar o outro seja ele quem ou como for. O resultado dessa dinâmica foi a diminuição das agressões verbais que ocorriam no interior da sala de aula.

Um outro dado alarmante é o número de agressões físicas e verbais de estudantes contra docentes em sala de aula. Pensando na complexidade das variáveis que levam às agressões contra professores, além de propor dinâmicas que envolvam os estudantes e proponham uma reflexão sobre o respeito ao outro, percebe-se que criar laços de afetividade com os estudantes pode ser um caminho para evitar tais conflitos.

Pesquisadores da educação afirmam que a afetividade tem papel relevante para uma boa aprendizagem dos estudantes, ou seja, quando há uma relação de afetividade entre professor-aluno, há uma aprendizagem efetiva pelo estudante. Os estudantes, ao frequentar o ambiente escolar, traz necessidades cognitivas e afetivas, que muitas vezes não são satisfeitas e compreendidas em casa. Neste sentido, cabe ao

⁴⁷ Disponível em < <https://web.facebook.com/Professora-Cintia-Rufino-200704540561970>>. Acesso em 27 abr. 2021.

professor compreender tais necessidades individuais e afetivas (NUNES; MORAES, 2018). Além disso, a experiência em sala de aula mostra que a afetividade melhora as relações interpessoais entre estudantes e professores, diminuindo conflitos e agressões entre eles.

As reflexões a seguir se pautam a partir de uma pesquisa realizada com professores e estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, situada na Zona Leste, através de questionário elaborado no Google Forms com seis questões abertas relativas ao tema afetividade no contexto escolar. Destacarei algumas questões que são relevantes para o tema proposto neste texto.

Quando questionados sobre a importância do vínculo afetivo entre alunos e professores, de maneira geral as respostas se relacionaram ao fato de que valoriza o ser humano, ou seja, o estudante e o professor passam a enxergar o outro como um ser humano, não apenas como estudante/professor (seu papel na escola) e que facilita o trabalho do professor, pois a aula fica agradável, mais leve.

Também merece destaque uma resposta que afirma que quando o aluno gosta do professor ele pode se dispor a aprender, é encorajado a aprender. Ou seja, estabelecer vínculos afetivos com os estudantes faz com que eles sejam motivados a estudar, que se dediquem a aprendizagem, o que faz com que se reduza os conflitos entre estudantes e professores em sala de aula.

Para finalizar as reflexões acima, pode-se perceber que os conflitos entre estudantes e entre estudantes e professores têm como base questões relacionadas não apenas a aprendizagem, mas também a afetividade e à intolerância. Neste sentido, buscar a construção de vínculos afetivos com os estudantes e criar espaços para o debate acerca das diversidades são alguns caminhos possíveis para solucionar e até mesmo evitar conflitos em sala de aula.

Referências bibliográficas

MOREIRA, Eliany Silva De Argôlo; RIBEIRO, Elizete Verônica Silva De Argôlo. **Uma análise da indisciplina no contexto da sala de aula.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 05, ed. 03, vol. 12, pp. 49-63, março de 2020.

NUNES, Ariane Fernanda; MORAES, João Carlos Pereira de. **Relação professor-aluno: a importância da afetividade no contexto educativo na visão docente.** Pensar Acadêmico, Manhuaçu, v. 16, n. 2, p. 179-200, julho-dezembro, 2018.

A MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMBIENTE VIRTUAL

Virgínia Siravegna Ferreira

Fundação Educacional de Coxim – FEC

siravegna2014@gmail.com

Resumo:

O presente artigo trata do ensino da matemática em tempos de Pandemia no ambiente virtual, seus desafios e questionamentos. Essa experiência aconteceu na etapa do Ensino Fundamental 2, 6º aos 9º Anos de uma escola de ensino particular no interior do Estado do Mato Grosso do Sul.

Palavra-chave: Matemática, Pandemia, Desafios.

Abstract:

This article deals with the teaching of mathematics in times of Pandemic in the virtual environment, its challenges and questions. This experience took place in the stage of Elementary School 2, 6th to 9th Grades of a private school in the interior of the state of Mato Grosso do Sul.

Keyword: Mathematics, Pandemic, Challenges.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo cada vez mais complexo, e isso implica diretamente em nossas escolhas, nos problemas a serem enfrentados e na busca de soluções. Segundo o sociólogo Edgar Morin, é fundamental reconhecer a complexidade do ser humano e da sociedade em que este está inserido. Ainda para o referido autor, o indivíduo é formado pelos aspectos biológico, psíquico, social, afetivo e racional, e a sociedade é formada por dimensões como, histórica, econômica, sociológica e religiosa. Portanto, os desafios do mundo são complexos e que ao analisá-los devemos levar em consideração essa complexidade.

Um exemplo, é o que estamos vivenciando desde o início de 2020 com a Pandemia do Covid-19, que provocou a necessidade do isolamento social e trouxe tantas inseguranças e incertezas. E é nesse cenário que entra nós educadores, os quais estamos incumbidos na formação das futuras gerações, onde é notório apresentarmos maneiras de lidar com a complexidade do mundo atual, com as incertezas colocadas pela vida, como fazer melhores escolhas e tomar decisões mais assertivas.

Dessa forma, novos tempos pedem novas habilidades e competências, as quais não ficam restritas aos docentes, mas, também devem ser desenvolvidas pela escola. Um fato interessante a se notar é que nem sempre as mudanças trazem somente aspectos negativos, pelo contrário, na vida, devemos observar que há perdas e ganhos e é preciso educar o olhar para enxergar além das adversidades, dificuldades de cada momento que passamos. Uma vez que, as mudanças são contínuas, não param, e a Pandemia acelerou exponencialmente uma série de mudanças em todos os setores da nossa vida.

Segundo o historiador Yuval Noah Harari, em seu livro *21 lições para o século 21*, diz que se uma pessoa não for capaz de desenvolver seu autoconhecimento, encontrar seu equilíbrio emocional, manter sua saúde mental, encontrar seu propósito e realizar escolhas autênticas, com uma postura de autonomia, terá grandes chances de se tornar indispensável. Ele explica que essa análise vale do ponto de vista econômico, pois uma pessoa acomodada teria pouco a oferecer a um mercado exigente e dinâmico, que não tem tempo para profissionais pouco engajados, pouco motivados ou pouco dispostos a mudar e se adaptar. Além disso, também do ponto de vista social, uma vez que até pode ter desenvolvido algumas habilidades atuais como capacidade de jogar bem os videogames do momento, “maratonar” a série preferida ou mandar mensagens pelas redes sociais, mas, se tem pouco conteúdo e nenhuma capacidade de conexão e resiliência pode ter muitas dificuldades.

E onde quero chegar com todo esse discurso? Nos tempos atuais, precisamos desenvolver as competências socioemocionais, tendo em vista que elas são essenciais para nos mantermos ativos e proativos diante da vida e assim diminuirmos o temor do futuro. Com a Pandemia do Covid-19, de um dia para o outro, nós professores, tivemos que aprender na prática a ministrar aula a distância, a usar tecnologia disponível, criar atividades desafiadoras e interessantes. Além de descobrir novos caminhos e estratégias eficazes para que nossos estudantes se mantivessem motivados.

Diante desse cenário foi comprovado que somos continuamente aprendizes, estamos todos aprendendo. Então, tivemos duas linhas de frente, de modo prioritário, a serem trabalhadas: as competências socioemocionais (de nós mesmos, dos pais e estudantes) e as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), suas plataformas e sistemas e, também como expressar-se a partir delas.

Nesse cenário, a escola tem o papel fundamental em preparar os estudantes não apenas para obter os conhecimentos essenciais e necessários para o desenvolvimento e para a vida adulta, mas, também, tem responsabilidades em formar cidadãos e desenvolver competências e habilidades. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), define competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.8). Percebemos, por essa definição que a ideia de competência envolve a mobilização de capacidades voltadas para uma ação. O mundo, como falamos, apresenta desafios cada vez mais complexos, que exigem não apenas conhecimentos para solucioná-los, mas competências para encontrar caminhos para agir com rapidez e assertividade.

No ambiente escolar, a tecnologia não era vista, pela maioria, como aliada no processo ensino-aprendizagem. Com a Pandemia nos obrigamos a fazer uma análise significativa de como é possível transformar a escola em um espaço desejado pelos estudantes utilizando-se da tecnologia no ensino-aprendizagem. Dessa forma, foi preciso se reinventar para proporcionar aos alunos momentos de entretenimento, e de muito aprendizado. Da mesma forma como foi necessário encarar a educação como algo que pode ser mudada, reinventada, experimentada, reavaliada, e sobretudo, muito bem planejada e fundamentada. Se viu necessário por nós educadores, atualizar as nossas competências socioemocionais e habilidades e, na área acadêmica, foi essencial desenvolver o hábito de aprender a aprender sempre, só assim, conseguimos propor modelos alinhados às expectativas do momento que estamos vivenciando.

Sobre a matemática, estudá-la exige uma maior dedicação e concentração, pois é uma ciência exata. Assim, um dos desafios enfrentados pelos estudantes do 6º ao 9º Anos de uma escola particular no interior do Estado do Mato Grosso do Sul, na modalidade online, foi a falta de uma rotina de estudo e autonomia que não existia ou, se existia, era em parte vivenciada pelos estudantes. No ambiente escolar existe uma carga horária a cumprir, em que os estudantes têm o “dever” e “obrigação” de estudar

e se dedicar a determinado componente curricular. Já em casa, eles se encontram mais livres de maneira a se entreter em várias outras coisas e deixando de lado a rotina de estudos.

Ainda sobre os desafios encontrados no ensino da matemática nessa pandemia, pode-se destacar a relação professor-estudante, onde no ambiente escolar se promovia uma maior interação entre ambos devido à proximidade física, a troca de experiências, esclarecimentos e dúvidas, entre outros. Agora nas aulas remotas essa relação foi substituída por um equipamento eletrônico, que requer de ambos, constantes estímulos e perseverança, a fim de que o processo de ensino aprendizagem aconteça. Pois, não é fácil para o professor de matemática ministrar uma aula sobre polinômio, por exemplo, e ter que escrevê-las de forma que o estudante compreenda e assimile aquilo que o professor esteja falando. Assim como da parte do estudante, em que ele por meio virtual, consiga expressar sua dúvida de forma que chegue ao entendimento do professor para que ele possa tirá-la.

Quando entramos no formato virtual, por exigência das autoridades de saúde do nosso município, tínhamos algumas situações favoráveis ao andamento das aulas sem grandes perdas, digamos assim. A maioria dos nossos estudantes possuíam um dispositivo de celular e/ou computador em casa, bem como, acesso à internet, de forma limitada. De início foram muitas as adaptações tanto do estudante/família quanto da escola/direção, coordenação e professores. A escola em que trabalho é conveniada de uma empresa educacional reconhecida nacionalmente que conseguiu dar um suporte e treinamento adequados, é claro que houve falhas nesse processo de adaptação. Porém, conseguimos dar continuidade as aulas, agora, de forma virtual. Logo, a maior dificuldade realmente foi aprender rapidamente o maior número de recursos disponíveis na plataforma para apresentar o conteúdo com qualidade.

Eu, enquanto professora de matemática, tive que desconstruir o formato presencial e a forma de ministrar aula, pois trazer os estudantes para dentro do ambiente virtual seria algo fabuloso, mas desafiador, mas como fazer isso? Então coube a nós professores criarmos meios que levassem o estudante a criar sua própria organização no estudo remoto. Sabendo que o momento em que vivenciávamos era totalmente atípico, e que devido a isso pode-se notar que uma das dificuldades encontradas na matemática era a de modificar sua metodologia de ensino devido à transformação tecnológica ao qual fomos submetidos repentinamente. Criar novas formas de ensino da matemática de modo que o estudante ficasse com sua atenção

voltada para o assunto explanado não era algo impossível, mas precisaria de dedicação e prática.

Em sala de aula, temos um tempo estabelecido para poder ministrar as aulas, escrever algo no quadro, desenhar alguma figura geométrica, colocar as fórmulas para encontrar sua área, calcular seus ângulos ou até colocar determinadas expressões do conteúdo abordado. Como também correções e explicar melhor o assunto, e com isso podemos fazer o plano de ação em cima disso. Já as aulas remotas, podemos até ter esse mesmo tempo, mas a dificuldade é criada a partir de como vamos “controlar” esse tempo juntamente com os estudantes. Onde se é dado um prazo, mas sem a certeza de que eles estão utilizando-os de maneira a tentar resolver as questões aplicadas, pois sabemos que uma das maneiras de se aprender os conteúdos da matemática é praticando. Com isso, podíamos apenas fazer estimativas sobre o mesmo, e deduzir que o tema abordado foi coletado de forma clara e objetiva.

Com todo esse cenário para planejar, atuar, administrar sobre as aulas virtuais de matemática percebemos que, sem trabalhar efetivamente as habilidades e competências da BNCC seria impossível fazer dar certas nossas aulas. Como fazer o aluno aprender matemática sem antes trabalhar, desde a organização do seu espaço de estudo em casa, seu compromisso em acordar, ligar o computador e assistir as aulas online? Sem falar que, as distrações eram inúmeras em casa. Habilidades como, curiosidade para aprender, respeito, responsabilidade, empatia, determinação, organização, foco, persistência, autoconfiança, assertividade, tolerância ao estresse e à frustração, se fizeram mais que necessárias. Foram muitas conversas e escutas com os estudantes sobre o que estavam sentindo e quais dificuldades eram mais urgentes que impediam de manter-se numa rotina de estudos em sua casa, depois, elaboramos planos de ações para aplicarmos. E assim, organizarmos melhor seus estudos. Com isso, fomos caminhando a passos lentos mais com significado pois, o olhar estava voltado para a realidade dos estudantes, respeitando o viver e sentir de cada um ou da grande maioria.

CONCLUSÃO

Enfim, haja visto que vivemos em constante processo de transformação, que temos que acompanhar tudo aquilo de novo que possa vir a nossa frente, e nesse momento, mais que necessário, é prioridade atualizarmos e fazermos com que tudo aquilo que possa atrapalhar ou dificultar o avanço do ensino-aprendizagem da

Matemática no “novo” que nos é apresentado pela Pandemia dentro da escola, seja superado para fazermos com que essa ciência exata continue sendo transmitida a cada dia.

Durante toda essa jornada remota de ensino na escola pode-se observar vários desafios e dificuldades encontrados na prática do ensino de matemática das turmas de 6º a 9º anos do ensino fundamental nessa escola particular da cidade do interior de Mato Grosso do Sul. Onde um conjunto de fatores faz-se perceber o quanto o professor está preso as suas antigas práticas de ensino, onde o quadro, o giz e o apagador ainda são suas principais ferramentas de trabalho. Claro, não se pode usar apenas novos meios de ensino com uso exclusivo apenas de tecnologias, pois um sempre vai complementar o outro, não existe a extinção de um sem causar o prejuízo no outro. Como também foi visto que os estudantes ainda são muito inseguros em buscar novas formas de aprendizagem, onde em sua maioria esperam pelo professor e assim encontrando dificuldades quando se necessita de “andar com suas próprias pernas”, sua autonomia. A falta de interesse, como também a de concentração faz com que todo o esforço do professor em aprender a manusear programas, e se dedicar a novas formas de transmitir o conteúdo seja um desafio a ser superado.

Portanto, nos tempos atuais, precisamos desenvolver as competências socioemocionais em nós da escola e em nossos estudantes e família. Elas são essenciais para nos mantermos ativo e proativo diante da vida e assim diminuirmos o temor do futuro. Novos tempos pedem novas habilidades e competências que parte deve ser desenvolvidas pela escola. As mudanças são contínuas, não param e a Pandemia acelerou exponencialmente uma série de mudanças em todos os setores da nossa vida.

Referências Bibliográficas:

FRAIMAN, Leo. **O Efeito Covid-19 e a Transformação da Comunidade Escolar**. São Paulo, FTD: Autêntica, 2020.

SOUZA, José Lucas de. **Dificuldades e Desafios do Ensino da Matemática na Pandemia**. Universidade da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19246/1/JLSJ30012021.pdf>.

**ENSINO DE ZOOLOGIA NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA
PERANTE O ENSINO DA CLASSE MAMMALIA**

Carolina Farias da Costa⁴⁸

Universidade Federal Fronteira Sul – (UFFS)

carolfdacosta@gmail.com;

Branca Luíse Bayer⁴⁹

Instituto Federal Farroupilha – (IFF)

brancabayer@outlook.com;

Resumo: O trabalho aborda um relato de experiência do programa de Residência Pedagógica de duas acadêmicas. As aulas de Ciências Naturais foram ministradas de forma remota em duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Devido a pandemia causada pelo COVID-19 no Brasil, as aulas foram planejadas pensando nas dificuldades de acesso à tecnologia.

Palavras-chave: Educação. Classe dos Mamíferos. Ensino de Ciências.

**TEACHING ZOOLOGY IN REMOTE TEACHING: PERATE EXPERIENCE REPORT
TO TEACHING THE MAMMALIA CLASS**

Abstract: The work deals with an experience report of the Pedagogical Residency program of two academics. The Natural Science classes were taught remotely in two groups of the seventh year of elementary school at a public school. Due to the pandemic caused by COVID-19 in Brazil, the classes were planned considering the difficulties of access to technology.

Keywords: Education. Class of Mammals. Science teaching.

⁴⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências UFFS. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas IFFAR.

⁴⁹Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha campus Panambi.

INTRODUÇÃO

Desde quando a pandemia causada pelo COVID-19 chegou no Brasil, mais precisamente em março do ano de 2020, escolas e universidades tiveram que transferir o ensino presencial ao online, remoto, híbrido ou EaD. Sem nenhuma preparação prévia e de conhecimentos específicos que permeiam essas categorias de Ensino, professores e alunos aderiram à proposta com muitas incertezas, dúvidas, dificuldades e anseios do desconhecido.

Existem importantes diferenças entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação à Distância (EaD), cabíveis de citar. O autor Rodrigues (2020) aponta que no EaD, desde o planejamento até a execução de uma disciplina, há um modelo educacional que ampara as escolhas pedagógicas dos professores e organiza os processos de ensino e de aprendizagem que envolvem o aluno. Já Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020), no que diz respeito ao ERE, ocorre uma adaptação curricular temporária com alternativas para que ocorram as atividades acadêmicas dos cursos de melhor forma, podendo retornar ao formato presencial assim que às restrições sociais impostas pela pandemia terminem.

Dentro do Ensino de Ciências, um importante aspecto que deve ser trabalhado com os alunos é o nível de abstração, já que grande parte do estudo está, muitas vezes, longe da realidade do aluno. Santos (2010) ressalta que para não ocorrer um desinteresse por parte dos alunos em meio ao conhecimento que permeia as Ciências, é de suma importância que ocorra uma maior reflexão quanto às perspectivas de ensino e aprendizagem. Desse modo, visando suprir as necessidades dos alunos, surgem diversos instrumentos pedagógicos para auxiliar o professor em sala de aula. Segundo Ausubel et al. (1980) novos conhecimentos são adquiridos a partir de conhecimentos prévios, sendo assim um dos desafios ao professor é explorar os recursos existentes em sua unidade de ensino, a fim de utilizar estratégias que motivem o aluno a participar da aula, e assim agregar a ele uma aula interessante, atrativa prazerosa e também desafiadora (Kieslarck, et al., 2017).

O presente trabalho aborda um relato de experiência de duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, perante o desafio de ministrar aulas de Ciências Naturais em duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, durante o programa de Residência Pedagógica. As aulas ocorreram totalmente de forma remota entres os

meses de novembro e dezembro do ano de 2020, onde foi abordada com os alunos a Classe dos Mamíferos.

METODOLOGIA

As aulas de Ciências Naturais ocorreram entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2020, em duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental da Escola Pública na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul durante o programa de Residência Pedagógica. O conteúdo trabalhado com os alunos foi a Classe dos Mamíferos, incluindo aspectos evolutivos, características, exemplos de representantes da Classe e relações ecológicas.

As aulas ocorreram a partir do programa de Residência Pedagógica, que tem por objetivo oferecer aos alunos de licenciatura no País um incentivo financeiro, em troca de aulas na rede pública. De acordo com o texto do referido projeto, a Residência Pedagógica foi inspirada na residência médica, que tem reconhecida importância no período da diplomação, uma vez que tal experiência é uma “intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades” (BRASIL, 2007, p. 3). Dessa forma, entende-se que a Residência Pedagógica é de suma importância para futuros licenciados na área da Educação, pois é uma experiência importante antes da imersão nas escolas como professores de fato.

Devido à pandemia e à organização da escola e do programa dentro da Instituição superior, o tempo dedicado ao reconhecimento da turma, da escola e para a preparação das aulas foi curto. Logo, a preparação das aulas e o estudo do conteúdo foi realizado às pressas, assim como também o conhecimento e domínio das plataformas utilizadas pela escola para ministrar as aulas, tiveram que ser assimilado rapidamente.

Assim como todo o País, a escola em questão aderiu ao Ensino Remoto, utilizando como TDIC, principalmente a plataforma disponibilizada pelo Google, onde as aulas síncronas ocorriam de maneira online através do *GoogleMeet*, sendo gravadas e disponibilizadas posteriormente aos alunos. A plataforma *ClassRoom*, do Google, e um grupo da turma na plataforma *WhatsApp* foram utilizados para postagem de atividades referente às aulas assíncronas.

Desse modo, as aulas semanais eram organizadas em momentos síncronos e assíncronos, utilizando as plataformas mencionadas. A pedido da escola, as presenças

durante as aulas síncronas que ocorriam de forma online via plataforma *GoogleMeet*, não eram obrigatórias. A avaliação deveria ser feita perante a entrega das atividades, via *WhatsApp*, *ClassRoom* ou na escola, já que havia alunos que não tinham acesso à internet, desse modo eles deviam pegar as atividades na escola e depois retornar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o Instrutivo da Universidade Federal de Juiz de Fora (2017), o relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma experiência vivenciada que possa contribuir de uma forma relevante para determinada área do conhecimento. De maneira simplificada, o relato de experiência é um material que conta com a descrição elaborada por um autor ou uma equipe que fez parte de uma determinada vivência profissional. Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe.

Ainda de acordo com o material, o relato é feito de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico, não sendo uma narração emotiva e subjetiva, nem uma mera divagação aleatória. Nem todas as experiências mostram resultados positivos. Os relatos são importantes para alertar outros trabalhadores das áreas e indicar novos caminhos para determinadas áreas do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relato 1:

Com orientação da escola onde ocorreu o período da Residência Pedagógica, as aulas deveriam ocorrer da seguinte forma: uma semana de maneira síncrona onde deveria ser realizado o encontro com os alunos via plataforma *GoogleMeet*, com duração de no máximo 1 hora em uma vez na semana, e outra semana com aula assíncrona onde preferencialmente deveria ser enviada a atividade no horário destinado à aula.

De início, uma das grandes dificuldades encontradas foi o planejamento das aulas devido a dois fatores: 1) como transpor esse conhecimento à realidade virtual que fosse acessível a todos, já que tive alunos que não iriam participar de forma Online das aulas e pegavam as aulas e atividades na escola de forma impressa; 2) que metodologias utilizar nessa modalidade de Ensino, ainda não vivenciada? Como mencionado, de uma turma de 20 alunos, quatro alunos não tinham acesso à internet e

retiravam as atividades na escola. Desse modo, optou-se por trabalhar de maneira que o conteúdo fosse de fato acessível ao entendimento dos alunos mesmo sem a orientação prévia do professor, podendo ser realizadas em casa, sem maiores dificuldades.

Nos primeiros encontros com os alunos, de maneira remota, a maior preocupação encontrada foi com a aprendizagem do aluno. Já é difícil presencialmente perceber a dificuldade do aluno diante do conteúdo a ser trabalhado, e no modo remoto fica quase que impossível detectar visualmente. Freire (2000) comenta que “predominar que o educando é considerado uma ‘tábula rasa’, que nada traz consigo, é um dos mais preocupantes erros cometidos por educadores”, pois sabe-se que o educando possui uma vivência e aprendeu com ela ao longo de sua formação como sujeito.

Com as aulas ocorrendo de modo síncrono, um dos grandes desafios de ministrar as aulas foi a falta de interação dos alunos. Quando solicitados a participarem, poucos alunos respondiam e quando respondiam eram poucas palavras. Em um dos encontros com os alunos, em um momento breve de revisão sobre conteúdos já trabalhados, foram detectados erros conceituais importantes, por exemplo; “O morcego é uma ave que voa e é mamífero”. É visto que os alunos, mesmo sendo um conteúdo que foi estudado recentemente, ainda não compreenderam essas diferenças entre as classes de vertebrados. Para Mazzioni (2013) a prática docente é caracterizada pelo desafio constante em propor uma educação ativa em relação ao educando, de forma a articular o processo de ensino-aprendizagem aos métodos e objetivos pretendidos às ações educativas.

No final, todos os alunos entregaram as atividades, tive que desconsiderar as datas de entrega e a correção. Observei muitos erros nas atividades, e me questionei diversas vezes se os alunos estavam de fato participando da minha aula e desenvolvendo algum conhecimento sobre o tema trabalhado. A avaliação é uma importante ferramenta para compreender o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Ferreira (2012) comenta que no ensino à distância a avaliação é um desafio ainda maior, visto que o educador não tem os identificadores informais visuais e verbais dos alunos, que usualmente teria em sala de aula presencial.

Relato 2:

A primeira etapa da residência pedagógica foi realizada com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola de nível estadual. Como estávamos

em período de pandemia devido ao vírus do COVID - 19 as aulas eram ministradas de forma remota através da plataforma *Google Meet*. O conteúdo programado para as aulas foi a Classe dos Mamíferos. Além disso, as aulas eram divididas em momentos síncronos, onde ministramos aula online, e momentos assíncronos, onde eram encaminhadas atividades para serem realizadas em horário extra-aula.

A principal dificuldade encontrada nesse período remoto foi a participação dos alunos em aula, a entrega das atividades e o comprometimento deles para com a disciplina. As aulas foram planejadas pensando nas dificuldades do ensino remoto e principalmente no acesso (ou falta dele) dos alunos em relação a computadores, celulares, grupos de *WhatsApp* e a plataforma onde ocorriam as aulas no horário proposto.

Diante dos problemas que a educação enfrenta, são cada vez mais necessárias ações que instrumentem e capacitem de forma contínua os educadores, para que possam melhorar o ensino/aprendizagem e que alunos e familiares sejam amparados diante das necessidades. Durante o período de pandemia foi crescente o número de relatos nas redes sociais de professores com dificuldade em ministrar as atividades remotas através da internet ou de alunos, que após um ano do início da pandemia, continuam sem acesso (MARQUES, p.44, 2020).

Em relação às atividades, como a escola não nos exigiu um retorno em nota das avaliações, apenas solicitei que os alunos retornassem todas as atividades assíncronas propostas durante o período de aula e fiz uma tabela avaliando apenas a entrega ou não do material. Solicitei a eles que me encaminhassem pelo *WhatsApp* fotos ou arquivos com os trabalhos realizados. Como o período e a participação dos alunos foi muito instável, achei injusto avaliá-los como faria em tempos de aula presencial. Depois de muito cobrar o retorno das atividades recebi apenas material de dez alunos da turma.

O ensino remoto nos trouxe aprendizado sobre como lidar com as situações adversas da sala de aula e do ensino, porém, nossos alunos, nossa sociedade e principalmente o sistema educacional brasileiro não está preparado para utilizar o ensino remoto com a mesma eficácia que o ensino presencial. Para garantir o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizado dos alunos penso ser necessário o retorno presencial do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vividas pelas acadêmicas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas durante a Residência Pedagógica pode-se ter uma noção maior das adversidades causadas pelo ensino remoto emergencial que foi caracterizado pelas adaptações curriculares temporárias como alternativas para que as atividades acadêmicas ocorressem da melhor forma (HODGES et al, 2020).

Além disso, como acadêmicas de licenciatura, pudemos aproveitar esse período para adquirir mais experiências para a nossa formação, visto que o curso superior ofertado pela instituição é de carácter presencial. Sem o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia do COVID - 19, a experiência adquirida em ensino remoto e à distância, o uso das tecnologias como *Google Meet*, *Google Drive*, *WhatsApp*, *ClassRoom*, entre tantos outros, como ferramenta educacional, não seria tão exequível. Como estudantes de licenciatura asseguramos que a melhor ferramenta de aperfeiçoamento profissional é a prática.

Apesar dos grandes esforços, ainda assim nos deparamos com alunos desinteressados, pouca participação em aula e nas discussões e quase nenhum retorno das atividades. Mesmo assim, devemos sempre levar em consideração a singularidade do momento e a realidade de cada aluno. Além disso, o ensino remoto se dá no ambiente doméstico dos alunos, que é diverso e acaba afetando a participação e o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

De um modo geral a experiência em ensino remoto que a Residência Pedagógica nos proporcionou foi positiva pois pudemos vivenciar uma nova modalidade de ensino que contribui para nossa formação. Porém, é desmotivador ver a realidade da educação no nosso país que não dá conta de suprir as necessidades básicas das escolas e principalmente dos alunos que não tem acesso. Nesse cenário a diversidade cultural e econômica do nosso País fica ainda mais saliente e reflete ainda mais no sistema educacional. Entendemos que aqueles alunos que não tiveram acesso aos conteúdos e às atividades durante o ano letivo, de maneira educacional foi um ano perdido.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. (2020). **Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acessado em: 12/01/2021.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel**. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acessado em: 12/01/2021.

FERREIRA, Letícia Palhares. **AVALIAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**. Simpósio Internacional de Educação a Distância. EnPED.UFSCar. 2012.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 29.ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 2000.

HODGES, C, MOORE, S, LOCKEE, B, TRUST, T & BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Acesso em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acessado em: 12/01/2021.

INSTRUTIVO PARA ELABORAÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA. Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares. **Instituto de Ciências da Vida Departamento de Nutrição**. Acesso em: <https://www.ufjf.br/nutricaoogv/files/2016/03/Orienta%ca7%cb5es-Elabora%ca7%ca3o-de-Relato-de-Experi%caancia.pdf>. Acessado em: 26/01/2021.

KIESLARCK, Gabriela Mello; STOLL, Vitor Garcia & LUZ, Fernando Albuquerque. **COLEÇÃO ZOOLOGICA ITINERANTE ALIADA AO ENSINO DE ZOOLOGIA**. Anais do 9º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE. Universidade Federal do Pampa. 2017.

MARQUES, Ronualdo. **A Ressignificação da Educação e o Processo de Ensino e Aprendizagem no Contexto de Pandemia da Covid – 19**. Boletim de Conjuntura: vol. 3, n. 7, 2020.

MAZZIONI S. **As estratégias utilizada no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis**. Revista Eletrônica de Administração e Turismo[Internet]. 2013; 2(1):93-109. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>> Acessado em: 26/01/2021.

MEIRA, MEM.1998. **Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente**. Ciênc. educ. (Bauru) vol.5 no.2 Bauru.

RODRIGUES, A. (2020). **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia**. SBC Horizontes, jun. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior>>. Acessdo em: 12/01/2021.

SANTOS, S. C. S. **Diagnóstico e possibilidades para o ensino de zoologia em Manaus/AM. Dissertação de Mestrado Profissional**. Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Universidade do Estado do Amazonas. 2010.