

Versão impressa **ISSN 1413-0963**  
Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

# interMeio

**NÚMERO 49.1**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DOSSIÊ ESPECIAL**

**Ensino de História e Formação de Professores:  
práticas, vivências e desafios para o século XXI**

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Marcelo Augusto Santos Turine**  
Reitor

**Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo**  
Vice-reitora

**Milene Bartolomei Silva**  
Diretora da Faculdade de Educação

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616

CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

#### CONSELHO EXECUTIVO

---

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez  
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis  
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro  
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara  
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

#### CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP  
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC  
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL  
Prof. Dr. Marcus Tabora de Oliveira - UFMG  
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU  
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)  
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA  
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM  
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

#### CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero  
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.  
Prof. Dr. José Carlos Morgado  
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga,  
Portugal.  
Profa. Dra. Mariëtte de Haan  
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld  
- Institute for the Study of Education and Development in  
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands.  
Holanda.  
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra  
Universidad Granada, Espanha.  
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -  
Universidade do Porto, Porto, Portugal.  
Profa. Dra. Pilar Lacasa  
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de  
Documentación, Aulario María de Guzmán. Madrid, Espanha.

*interMeio*

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)  
ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)

Editoras Científicas Responsáveis

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

**Margarita Victoria Rodríguez**

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão da Editora UFMS

Tiragem

100 Exemplos

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: [intermeio.faed@ufms.br](mailto:intermeio.faed@ufms.br)

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.  
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

## Sumário

---

	DOSSIÊ
ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS, VIVÊNCIAS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI	
SUBJETIVIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA Tânia Regina Zimmermann	13
OS ESTUDOS DE GÊNERO REVOLUCIONARAM A HISTÓRIA? ALGUMAS PROVOCAÇÕES A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA Claudia Regina Nichinig	25
AS MULHERES ATUANDO NA HISTÓRIA: DESAFIOS PARA UMA AGENDA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL PARA O SÉCULO XXI Diovana Ferreira de Oliveira Thiago Eduardo Borges Goulart Neto Elisângela da Silva Santos	49
MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE A RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO Larissa Klosowski de Paula Isabela Candeloro Campo	73
O TEMPO COLONIZADO: UM EMBATE CENTRAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL Jean Carlos Moreno	97
O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: O(S) USO(S) DOS DOCUMENTOS DE ARQUIVOS EM SALA DE AULA Luciana Cristina Porfírio	119

O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NAS IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES 159  
Marcelo Fronza

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSEUS: ENTRELAÇANDO HISTÓRIA E OS SABERES DOCENTES 179  
Jaqueline Aparecida Martins Zarbato

CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE 195  
Patrícia Marcondes de Barros

#### DEMANDA CONTÍNUA

GERMANO BAYER E AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MEDIAÇÃO CULTURAL E A CIRCULAÇÃO DOS “MÉTODOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA” (DÉCADA DE 1950) 215  
Sergio Roberto Chaves Junior  
Danlei Vitorio da Cruz  
Halyne Czmola  
Joana Caroline Corrêa da Silva  
João Pedro Lezan  
Kevin Lino de Oliveira  
Weslei da Mota

PERFIL DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE DE PARANÁIBA-MS 233  
Thaís Regina Miranda Martins

Considerando que História é a ciência humana básica na formação do aluno, pela possibilidade de fazê-lo compreender a realidade que o cerca e, conseqüentemente, dotá-lo de espírito crítico, que o capacitará a interpretar essa mesma realidade, apresentamos este Dossiê temático com o objetivo de desvelar as discussões que incursionam por distintas faces. De um lado, a face de formação do/a profissional do campo da História, a de professor/a de história. De outro, a face da pesquisa, que congrega pesquisadores interessados/as em compartilhar vivências e possibilidades relacionadas às práticas do ensino de história em etapas e modalidades de ensino distintos, aos objetos de pesquisa, ensino e extensão.

Tais caracterizações têm a função de ampliar o conhecimento sobre os saberes e fazeres do cotidiano docente, bem como identificar e promover objetos e estudos acerca do ensino de história e suas perspectivas para o século XXI. Todavia, registramos que a identificação e promoção estão assentadas na premissa da formação de espírito crítico, o que não significa necessariamente, adoção de posições ideológicas extremadas, mas de dotar os fatos históricos, em seus devidos contextos, da capacidade de explicitar suas escolhas políticas, sociais, econômicas e culturais.

Dada a atual conjuntura sociopolítica, que se reflete sobremaneira no cenário educacional, vimos observando constantes ataques aos projetos voltados

à formação de professores, operados pelo desmonte das políticas públicas que antes as colocavam em certa condição de preocupação social.

Neste contexto, os textos aqui agrupados consolidam além do debate teórico-metodológico, o diálogo com a história e a historiografia da educação brasileira, enriquecendo o diálogo que alinha práticas do passado, possibilidades do presente e expectativas para o futuro do ensino de história.

Para tanto, iniciamos esse alinhamento com o texto *SUBJETIVIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA*, da autoria de Tania Zimmerman, que busca significar algumas configurações das subjetividades, bem como apontar quais os limites das mesmas bem como os desafios postos pelas demandas mercadológicas, pela conformação cínica e pela massificação intensa da comunicação e informação.

Na sequência Claudia Regina Nichinig expõe análises acerca da utilidade dos estudos de gênero e feministas para o Ensino de História, refletindo sobre algumas indagações que parte desse campo de pesquisa imprescindível para pensar uma história que contemple as narrativas plurais e múltiplas corporalidades, em *OS ESTUDOS DE GÊNERO REVOLUCIONARAM A HISTÓRIA? ALGUMAS PROVOCAÇÕES A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA*. Ainda, no universo do gênero, Diovana Ferreira de Oliveira Thiago, Eduardo Borges Goulart Neto & Elisângela da Silva Santos em *AS MULHERES ATUANDO NA HISTÓRIA: DESAFIOS PARA UMA AGENDA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL PARA O SÉCULO XXI*, incorrem sobre discussões acerca das possibilidades curriculares para o ensino de história das mulheres, que se impõe como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores no século XXI, já que o discurso historiográfico persiste em mostrar a centralidade de projetos construídos por homens e continuam excluindo as mulheres dos âmbitos discursivos da vida social.

Fechando os textos que se debruçam sobre o gênero, Larissa Klosowski de Paula & Isabela Campoi colocam em foco a inserção da temática das mulheres nos livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio, especificamente na terceira coleção mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático no Brasil em 2015 e que é de autoria feminina. Parte-se do princípio de que os impressos didáticos são hegemônicos nas aulas de história, adquirindo um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, em

## MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE A RENOVAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO.

Em *O TEMPO COLONIZADO: UM EMBATE CENTRAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL*, Jean Moreno constrói análises sobre a ideia do ‘tempo colonizado’ por uma narrativa-mestra eurocêntrica como um impasse ainda não superado pelo ensino de História no Brasil. Expõe como este problema foi enunciado num momento de grande efervescência dos debates em torno da Educação, expressando a crise e o desejo de um novo *código disciplinar* da História nos finais da década de 1980.

Ampliando a contribuição encontramos dois textos que versam sobre o ensino de história. O primeiro deles intitulado *O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: O(S) USO(S) DO(S) DOCUMENTO(S) EM SALA DE AULA*, de Luciana Cristina Porfírio, que demonstra a *práxis* no desenvolvimento de uma sequência didática (SD) de história em uma sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental I constituída por 32 alunos em um Centro Municipal de Educação Integral (CMEI) no município de Ribeirão Preto-SP, cujos materiais de referência foram os documentos de Arquivos.

O segundo da autoria Marcelo Fronza, *O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NAS IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES*, investiga as ideias históricas de jovens estudantes de ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, Várzea Grande, Brasil, sobre como compreendem a interculturalidade presente nos conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico.

Finalizando este Dossiê, apresentamos dois textos articulados à temáticas inovadoras, a saber: *PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSEUS: ENTRELAÇANDO HISTÓRIA E OS SABERES DOCENTES* de Jaqueline Zarbato e *CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE* de Patrícia Marcondes. O primeiro trata das concepções históricas sobre a visita compartilhada aos museus, compreendendo-os como espaços de aprendizagem. Para isso, primeiramente situamos os conceitos de museus

e suas relações com a educação, analisando como espaço formativo. E, posteriormente apresentamos uma proposta didática, que aglutina as dimensões históricas do museu e a formação docente a partir da análise sobre o museu José Antônio Pereira em Campo Grande/MS. O último, expõe análise e reflexões, sob uma perspectiva metodológica qualitativa, acerca da formação de professores/pesquisadores de História no contexto da cultura digital e, em sua esteira, da chamada História Digital (*Digital History*) e Humanidades Digitais (*Digital Humanities*), entre outras possibilidades. Os contributos metodológicos e práticos que as diversas tecnologias podem oferecer aos profissionais de História, as competências técnicas necessárias ao usufruto das mesmas e o entendimento das novas subjetividades erigidas são de suma importância para a análise das mudanças paradigmáticas que abarcam o ensino, a pesquisa e, portanto, a formação docente.

Na seção DEMANDA CONTÍNUA, localizamos duas contribuições para a relação história e educação. Sergio Roberto Chaves Junior (et alli) com o texto *GERMANO BAYER E AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MEDIAÇÃO CULTURAL E A CIRCULAÇÃO DOS “MÉTODOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA” (DÉCADA DE 1950)*. Os autores identificam e analisam os elementos acerca das inovações pedagógicas da Educação Física em circulação nos meados do século XX, em especial, as ações do professor Germano Bayer no cenário paranaense. As fontes mobilizadas permitem considerar o professor como um mediador cultural (GRUZINSKI, 2001), pois em sua trajetória formativa e profissional procurou produzir sentidos no movimento de circulação e apropriação dos “Métodos de Trabalho em Educação Física”.

Em *PERFIL DE PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE DE PARANAÍBA-MS*, Thaís Regina Miranda Martins, identifica quem são os professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia desta unidade, delineando o perfil destes profissionais. Neste cenário, conhece os descortina os itinerários da pesquisa e da organização do curso, além das características sociais e culturais, formação acadêmica e situação profissional dos professores iniciantes.

Desejamos boa leitura!

**Adriana Aparecida Pinto (UFGD), Luciana Porfírio (UFG),  
Jaime Cordeiro (USP) & Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Dossiê

---

**Ensino de História e Formação de Professores:  
práticas, vivências e desafios para o século XXI**



# SUBJETIVIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA

## *SUBJECTIVITIES AND TEACHING HISTORY*

**Tânia Regina Zimmermann**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
(UEMS)

E-mail: taniazimmermaann@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais significativa em uma licenciatura está na formação de professoras e professores. Ali concorrem vários processos formativos, os quais se refletem no estágio supervisionado. Para além das normatizações e obrigações curriculares esse processo requer articulações interdisciplinares bem como o conhecimento de seus supervisores em relação ao escopo teórico e seu didatismo, bem como as subjetividades das e dos envolvidas/os diante das possibilidades plurais em salas de aula da educação básica. Nos parece que as insuficiências iniciais repousam aí. No entanto, muitas vezes a consciência cínica parece a motivação desse processo. O filósofo Sloterdijk observa as características dessa consciência:

O mal estar na cultura adotou uma nova qualidade: agora se manifesta como um cinismo universal e difuso. Diante dele, a crítica tradicional da ideologia fica sem saber o que fazer e não vê onde haveria um lugar para a consciência cinicamente lúcida o caminho para o esclarecimento. O esgotamento da crítica da ideologia tem nela sua base real. Essa crítica seguiu sendo mais ingênua que a consciência que queria desmascarar. Em sua bem intencionada racionalidade não participou das mudanças da consciência moderna para um realismo multifacetário e astuto. A série de formas da falsa consciência que teve lugar até agora – mentira, erro, ideologia – está incompleta. A mentalidade atual obriga acrescentar uma quarta estrutura: o fenômeno cínico. Falar de cinismo significar tentar penetrar no antigo edifício da crítica da ideologia através de um novo acesso. (SLOTERDIJK, 2003, p. 37).

Nessa questão observa-se a permanência de discursos normativos que regem as consciências sem algum tipo de redenção nesse processo. Assim, as

práticas discursivas tendem a reiterar os velhos dispositivos fundantes entre os quais os processos inventivos eivados de subjetivações não tem encontrado os destinatários: nossos alunos.

No processo formativo, observa-se que no discurso pedagógico a consciência cínica acima auferida por Sloterdijk se dá sob significantes “universais” como, por exemplo, seguir proposta curricular, usar o livro didático, fazer revisões, aplicar avaliações, etc. cuja dissimulação perpassa uma linguagem específica, a qual difere entre turmas e professores. Assim, o sistema didático é dominado por procedimentos cotidianos naturalizados sobre os quais não refletimos objetivamente. Desta forma, a consciência cínica impregna o fazer pedagógico cotidianamente e tende a se perpetuar na ambiência escolar e as intersubjetividades e subjetividades pouco importam na aprendizagem e muito menos para compor repertórios de experiências.

Isso significa que nossas práticas não estão isentas de contradições entre o que se fala e o que se faz. Conforme Richter seríamos nós sabedores ou melhor cômicos desse processo?

Muito pelo contrário, isso ocorre tão amiúde que se torna um obstáculo muito sério para a eficácia dos programas acadêmicos de formação continuada de professores. Para que fique bem claro, o que estamos discutindo aqui é a tendência indesejável ao disfarce, à denegação de ações educacionalmente reprováveis por meio da palavra “bem comportada” aos olhos daqueles que se colocam na posição e no direito de “fazer cobranças”. (RICHTER, 1999, p. 89)

Diante das cobranças existe o estranhamento de pertencimento, por exemplo, de nossos professores em formação. São duplamente cobrados em sua tarefa de traduzir seus aprendizados na universidade. Richter novamente observa um amplo processo no qual as hierarquias e mandatos ocorrem:

E essa tendência se constata em: alunos cobrados por professores; professores, no papel de alunos (em cursos), cobrados por outros professores; e professores cobrados por superiores hierárquicos ou autoridades educacionais e acadêmicas. Em contraste, os indivíduos envolvidos no processo educativo, quando no exercício da autoridade, não se sentem na obrigação de “agradar” (exceto a quem eventual e arbitrariamente escolham, mas essa é outra questão); afinal, são “meros cumpridores da lei”, doa a quem doer. (RICHTER, 1999, p. 90).

Haveria nesse processo possibilidades de práticas inventivas ao invés de coercitivas? Nesse ínterim é possível falar em uma acomodação cínica no meio educa-

cional? Também é possível pensar em um desconhecimento das relações entre o fazer e as ideias que se tem sobre esse processo. (RICHTER, 1999, p. 90)

O que seria, então, a razão cínica, e em que sentido se oporia à forma de consciência “distorcida”? Já de antemão ela se apresenta com um caráter mais perigoso, já que mais resistente à mera discussão reveladora dos avessos da razão. E isto porque agora a ingenuidade não se encontra mais presente naqueles que “sabem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim o fazem”. (1999, p. 91)

Acrescido do conhecimento sobre determinadas práticas Richter se pergunta sobre a operacionalidade da consciência cínica, pois a mesma “( ...) é a fachada necessária sob a qual as práticas sociais espúrias precisam se apresentar — sob pena de se revelar um rosto informe, perturbador, incompatível com a dignidade humana. (1999, p. 91). Diante disso estaria o cotidiano escolar e o ensino de história fadado a força da inércia? Estas questões poderiam ter centralidade nos processos formativos de professores de história?

Falemos do desconforto desse processo formativo, pois o que se percebe é que sabemos dos inúmeros descompassos entre as orientações teóricas e as práticas em sala de aula. Embora salienta-se a necessidade de observância das vanguardas do saber, de sua decolonialidade, de posições e de disputas de poder cria-se uma acomodação em relação a história ensinada. Essa percepção nos é latente ao propor aulas preparatórias na universidade qual denominamos de “aula piloto”. Nessas aulas piloto ou aulas teste, os acadêmicos preparam um conteúdo requerido para o estágio de regência e desenvolvem uma aula de cerca de 30 minutos na universidade sob a supervisão dos colegas e dos professores da disciplina de Estágio.

Sobre as dificuldades na observância desse processo formativo Fontana reitera:

Nessas relações, nas dificuldades para trabalharem conjuntamente, todos os sujeitos envolvidos incorporam, a si, valores e práticas da docência, interiorizam tradições escolares, apropriam-se de modos de ação, de dizer e de valorar a docência, significando-os como adesão ou recusa, produzindo nas réplicas ativas (BAKHTHIN, 1986) ao vivido, suas experiências (THOMPSON, 1987). (FONTANA, 2011, p. 21)

Nessas réplicas ativas temos um conjunto de experiências históricas as quais foram paulatinamente construídas, sobretudo no processo educacional. Em momentos como nessas aulas teste essas experiências são ativadas produ-

zindo uma resposta com um determinado discurso, implicando numa posição do indivíduo bem como um juízo de valor diante dos ensinamentos de história. Diante de algumas insatisfações como romper com essas experiências?

É possível romper, pois conforme nos alude Thompson, a experiência se faz num processo duradouro, o que pode implicar em acomodação e ou resistências, mas nunca da mesma forma e em tempos distintos. (THOMPSON, 1987, p. 11). Aqui incidem os cuidados com os processos formativos de nossos estagiários.

Diante dessas aulas teste nos perguntamos pelo uso quase exclusivo dos livros didáticos. Como proceder diante destes textos. Verçosa (1999), entende que devemos observar:

O texto didático não tem autonomia no âmbito escolar; ele é, apenas, um dos instrumentos de articulação de uma determinada visão de mundo, cujo estudo passa, inevitavelmente, pela mediação do professor. Será a prática deste sobre o texto que irá determinar, de modo predominante, a direção da orientação ideológica da prática escolar, nascendo dela um dos momentos críticos da reprodução ou superação da ideologia dominante.(VERÇOSA, 1999, p. 50).

Por que ocupa-se tanto em superar esta história vista de cima e como superá-lá? Perguntas sobre o que e para que ensinamos poderia compor a retórica dos nossos estudantes. O entrecruzar de múltiplas identificações em determinado espaço geográfico poderia dinamizar este ensino de história? No entanto, para o múltiplo (diversidade sexual, étnica, geracional, linguística, socioeconômica, etc.) temos ainda que construir os caminhos.

Inegável que do outro lado da linha muitos conhecimentos não verificáveis da filosofia e teologia constroem essa divisão (SANTOS, 2007). Santos reforça que:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 3).

Se desse lado da linha temos as subjetividades, no entanto, conforme Sílvia Nogueira Chaves a dimensão afetiva da formação teve pouco relevo nas pesquisas acadêmicas.

Quem primeiro me chamou atenção para a importância dessas dimensões foi Thomas Kuhn (1975), quando sugere que o processo de adesão ou rejeição de um cientista a um novo paradigma comporta muito mais elementos da ordem do afetivo e do estético do que do cognitivo-racional (CHAVES, 2011, p. 39).

Diante dessa assertiva haveria outras configurações possíveis para discutir a docência e seu processo formativo? Chaves situa Fischer nesse debate:

[...] um lugar privilegiado da experimentação de transformação de si, de exercício genealógico lugar de indagação sobre de que modo nós fazemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos recusado ser isto ou aquilo no caso, como docentes. Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infintas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos (CHAVES *apud* FISCHER, 2007, p. 2).

Percebe-se que as subjetividades ocupam um lugar importante nas conformações das experiências docentes. Aqui se entende as subjetividades como um conjunto de vários elementos sociais assumidos e vividos pelos indivíduos em suas existências particulares. Esse processo tornou-se visível, principalmente com o modelo de capitalismo urbano-industrial após o século XIX cuja separação entre as esferas pública e privada tornam-se visíveis como forma de controle social.

Nesse processo, novos parâmetros de referência são construídos diante do desejo de individualizar, mas também de vigiar essa multidão e reconhecer cada indivíduo pelas instituições de saberes (medicina, biologia) e policiaescas. Conforme observa Rago (2011), as marcas corporais e as psíquicas são mapeadas, pois a biopolítica está a captura desses corpos para formar a sociedade disciplinar. O sentimento de ter uma identidade singular, única torna-se uma forma privilegiada da consciência de si, construindo assim novas marcas de subjetividades.

Para Foucault, o conceito de subjetividade pode ser entendido como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 236). Essa experiência em relação é assim pensada por González:

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. Em minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 78).

Também Rago observa que a subjetividade relaciona-se a um conjunto de práticas refletidas da liberdade por meio das quais os indivíduos se constituem. (RAGO, 2009, p. 260). Nesse sentido Carvalho reforça que:

[...] o sujeito torna-se experiência histórica aberta. Isto, além de colocar em xeque as condições de seu destino, seu ser e estar na história, conduz-nos à análise das atitudes-experimentais possíveis a ele como força de criação ou produção de si mesmo. Modificar a si mesmo é modificar a história; modificar a história é modificar a si mesmo. (CARVALHO, 2007, p. 6)

No entanto, Rolnik (1997) observa as mudanças nessas percepções a partir do contexto de globalidade:

A globalização da economia e os avanços tecnológicos, especialmente a mídia eletrônica, aproximam universos de toda espécie, situados em qualquer ponto do planeta, numa variabilidade e numa densificação cada vez maiores. As subjetividades, independentemente de sua morada, tendem a ser povoadas por afetos desta profusão cambiante de universos; uma constante mestiçagem de forças delinea cartografias mutáveis e coloca em cheque seus habituais contornos. Tudo leva a crer que a criação individual e coletiva se encontraria em alta, pois muitas são as cartografias de forças que pedem novas maneiras de viver, numerosos os recursos para criá-las e incontáveis os mundos possíveis. (ROLNIK, 1997, p. 19)

Chaves entende que é nesse jogo de criação que nos aventuramos no processo de nos tornarmos professores leitores do mundo de muitas maneiras.

Essas subjetividades também são perpassadas e atravessadas por emoções, afetos e aliadas da cognição. Mas algum planejamento anual ou plano de ensino diário tem como foco as sensibilidades e afetividades? Bachelard (1994, p. 23) observa a importância desses elementos no processo de aprendizagem conceitual:

Não haveria melhor maneira de determinar a dimensão psicológica de um conceito particular do que escrever a conceptualização ao longo da qual ele se formou. Ora, essa conceptualização é mais a história de nossas recusas que de nos-

sas adesões. Um conceito nítido deve trazer a marca de tudo o que recusamos incorporar a ele. (op cit YAMAZAKI, 2011)

Essas experiências de aprendizagem nos atravessam por toda a vida cuja acomodação ou resistência ocorre sob a forma de sensações e valores em relação a aceitação ou criação de obstáculos a produção de saberes. Nesse sentido, Bachelard expõe um dos obstáculos para a aprendizagem: “[...] a opinião pensa mal (...). Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado” (op cit YAMAZAKI, 20011, p. 53).

Diante dos obstáculos como articular atividades para evitar essas resistências? Voltemos aos aspectos que unem fatos objetivos e subjetivos do fazer humano cerceados pelos impulsos da imaginação. E no ensino de história devemos observar a imaginação histórica? Para White essa imaginação perpassa-se via a linguagem, a emoção e o discurso (...) trata-se de experiências antes de mais nada e acima de tudo políticas, e uma das maneiras de lhes dar sentido é pensar sobre elas ‘historicamente’” (WHITE, 1994, p. 32).

No processo formativo, a subjetividade e a criatividade corroboram na construção de sentidos, pois conforme nos auferi Geraldí não se trata apenas de:

[...] criar o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (GERALDI, 1997, p. 136)

Nessa articulação eivada pela imaginação histórica é possível produzir sentidos históricos perpassados pelas experiências subjetivas? Acreditamos que sim. Como provocar a imaginação de cada aprendiz? Bachelard entende que “(...) os lugares onde se viveu o devaneio se reconstituem por si mesmos num novo devaneio. É justamente porque as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios que as moradias do passado são em nós imperecíveis.” (op cit YAMAZAKI 2011, p. 66).

O imprevisível e o indeterminante também aguçam essa criatividade, pois esta é um ato único do indivíduo e ao atingir o imaginário deste introduz uma nova expectativa na relação entre o passado e o futuro. Nesse sentido, a aprendizagem conecta-se com o desenvolvimento afetivo e emocional e eis

o que pouco é observado, pois as normatizações do fazer didático estão por demais enraizadas.

Bachelard incita esse aspecto dessa maneira: “Aos cientistas reclamemos o direito de desviar um instante a ciência de seu trabalho positivo, da sua vontade de objetividade, para descobrir o que permanece de subjetivo nos métodos mais severos”. (op. cit YAMAZAKI, 2011, p. 70). Observar as subjetividades talvez incite ao fascínio de aprender e ensinar.

Diante das assertivas dos referentes utilizados neste artigo, perguntamos qual a efetividade de inserirmos a discussão sobre as subjetividades no ensino de história? Poucos estudos se debruçaram sobre esta questão, pois bastaria a racionalidade e a instrumentalização dos conteúdos, incluindo novas linguagens? Até aqui observamos que todos somos alçados pelas subjetividades as quais produzem sentidos e significados do fazer humano. Ora, se a história é a ciência dos homens no tempo, conforme nos alude Marc Bloch (2001), então este fazer humano também constrói-se com as emoções, afetos etc.

Gatti (2003) advoga que nos processos de formação continuada de professores busca-se mudanças nas práticas visando as cognições via as subjetivações. Os atos de ensino e aprendizagem são permeados pelas condições sociais e afetivas, incluindo pensamentos e emoções. Iniciativas como a “Escola da Inteligência” em escolas pelo país baseiam-se nestas premissas. Sobre as possibilidades de aprendizagem Gatti também observa que:

A consideração de que elementos relacionais, socioculturais contribuem de modo interativo para a constituição e reificação do arcabouço da representação – que como tal, é fator interveniente na própria dinâmica relacional em que se gera – permite-nos afirmar que as intervenções socioeducacionais, que incidem necessariamente sobre um modo psicossocial específico de valorar fatos ou conhecimentos, de interpretar, atribuir sentido podem ser mais significantes se levarem em conta essas questões e os elementos de entrelace necessários. (GATTI, 2003, p. 203)

Esses elementos apontados por Gatti aludem que nós e os alunos/as produzimos sentidos sobre as criações históricas bem como sobre as relações histórico-culturais nas quais estamos nos inserimos. Nesse sentido, reforçamos que a aprendizagem tem como mediação os sentidos subjetivos que acumulamos ao longo da vida em diferentes espaços e tempos sociais.

Essas subjetividades que constroem significados nos diferentes processos históricos é perceptível em atividades relacionadas a memória, como a “Cápsula do Tempo” ou de patrimônio histórico-cultural, pois ali as experiências passadas são criadas e recriadas e sempre relacionadas a subjetividade do educando/a. O trabalho com a memória relacionado às histórias de vida é assim exposto por Halbwachs (2004):

Os quadros coletivos da memória não se resumem a datas, nomes e fórmulas; eles representam correntes de pensamento e de experiências onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por tudo isso [...] a memória apoia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição narrativa do passado do sujeito de forma viva e natural [...] ( HALBWACHS, 2004, p. 71-75).

Nas atividades relativas aos usos da memória observamos que os sentidos e as percepções históricas são aguçadas e significam de forma mais sólida a relação passado, presente e futuro. Nessas atividades propõe-se que nossos professores em formação pensem suas próprias memórias em suas trajetórias pessoais e coletivas e, com isso, se aproximem da compreensão dos sentidos subjetivos produzidos no passado bem como da reflexão sobre as próprias subjetividades e dos sentidos do passado no presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conformações sociais sob as quais se assentam as práticas discursivas implicam em individualizar de tal modo que seres autômatos ali figuram e esse processo despolitiza nosso cotidiano bem como as lutas por espaços e existências múltiplas. Rago entende que vivemos em uma atualidade paradoxal cujas marcas se expressam na “(...) intensificação da violência, pela sofisticação das formas de controle e exclusão e pela implementação de inúmeros projetos assistencialistas (...)”, e questiona se “(...) somos capazes de criar novas formas de constituição da subjetividade que escapem à vontade de poder inscrita nas práticas que imperam na vida cotidiana? Onde e como?”(2011, p. 30) Uma soma de imperativos se desenha quando pensamos que de uma sociedade disciplinar aos poucos implanta-se uma sociedade de controle agora em espaços cada vez mais flexíveis.

Rago novamente observa que do molde passamos a modulação cujo processo é perpassado pelo novo mundo globalizado no qual pouco importa o

homem disciplinado do capitalismo de produção, mas produz-se um homem ondulatório perpassado por um feixe contínuo em um sistema capitalista da sobre produção (RAGO, 2000).

Diante de formas deterioradas de sociabilidades como pensar em subjetividades saudáveis, integradas e equilibradas emocionalmente? Afinal somam-se séculos nos quais investiu-se na produção do indivíduo e da individualidade, na separação do tempo do mercado e do tempo social. As subjetividades egocêntricas e narcisísticas ganharam alento e o investimentos nestas dão-se justamente na descrença do mundo público.

O fim dos binarismos de toda ordem poderia implicar em mudanças nas representações sociais e nos seus usos? Novas dimensões da vida sociais podem aí aflorar bem como na existência de mais trocas multiculturais. O ensino de história pode se constituir numa vanguarda para estas novas subjetividades? Fomos educados para recusar a si próprio e a historicidade pode recuperar as existências de si sem recusar o próprio eu, sem ser infantilizado e absolvido em um pequeno mundo fechado em si mesmo. Experiências coletivas e individuais sem as rígidas dicotomias ampliam a possibilidade consigo e com os outros com mais solidariedade visando o equilíbrio social.

Diante de um cenário globalizante nihilista como ensinar uma história prazerosa e consequente. Concordamos com Rago (2009) ao questionar se haveria a possibilidade de encontrar outras possibilidades de produção das subjetividades com outras formações para o indivíduo repensando as relações consigo mesmo e com os outros (...) e descubra outros modos, mais felizes, de organização social (...).

Para além dos processos de subjetivação e das possibilidades de linha de fuga aventamos que os olhares lançados às subjetividades relacionadas a sensibilidade incluindo as emoções também conferem uma amplitude de sentidos quando acionadas no ensino de história. Estas subjetividades estavam ali a espreita de sinais para evocar os significados ao passado e ao futuro.

Atividades relacionadas a memória mostraram um campo de possibilidade em relação a existência de si. No entanto, a consciência cínica dos educadores foi e ainda é um dos entraves para mudanças no modo de ensinarmos história. Afinal como afirma Sloterdijk eles sabem o que fazem, no entanto não o fazem. Romper algumas dessas amarras facilita essa relação de ensino

e aprendizagem. Afinal para a vida fascista que esgarça o equilíbrio social devemos a recusa.

---

**Resumo:** Hodiernamente a formação de professores em um curso de história apresenta alguns desafios e práticas que auferem possibilidades para o exercício docente. Neste sentido, objetivamos aqui significar algumas configurações das subjetividades, apontar quais os limites das mesmas bem como os desafios postos pelas demandas mercadológicas, pela conformação cínica e pela massificação intensa da comunicação e informação. Uma formação sólida e qualificada aponta para profissionais exitosos em suas práticas em sala de aula. Diante disto apontamos para experiências com a licenciatura em História na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Outrossim, não nos furtemos as graves insuficiências que são aludidas no cenário nacional em relação as políticas públicas educacionais. No entanto, primemos por pormenores nos quais inferimos aqui as questões das emoções e intersubjetividades do cotidiano que podem implicar também num ensino consequente e prazeroso de história, imbricados em ações que signifiquem o trilhar de possibilidades rumo a dignidade humana.

**Palavras-chave:** ensino de história; práticas; docência; subjetividades

**Abstract:** Today the teacher training in a history course presents some challenges and practices that gain possibilities for the teaching exercise. In this sense, we intend here to mean some configurations of subjectivities, to point out the limits of the same as the challenges posed by the market demands, the cynical conformation and the intense massification of communication and information. A solid, well-trained background points to successful practitioners in their classroom practices. Faced with this, we aim at experiences with a degree in History at the State University of Mato Grosso do Sul. Also, we do not avoid the serious deficiencies that are mentioned in the national scenario in relation to educational public policies. However, let us begin with details in which we infer here the questions of the emotions and intersubjectivities of the daily life that can also imply in a consequent and pleasurable history teaching imbricated in actions that mean the treading of possibilities towards human dignity.

**Keywords:** history teaching; practices; teaching; subjectivities

## REFERÊNCIAS

- BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARVALHO, A. F. de. *História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault*. 2007. 242 f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-20122007-133438/pt-br.php>. Acesso em maio de 2019.
- CHAVES, S. N. Por uma docência Babélica: o cuidado de si na formação de professores de biologia. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 33- 48.
- FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frageis Fios de Ariadne. In: n: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 19-32.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. da (Org.). *Ditos e escritos. Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso).

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONZALEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A.; SCOLZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Editora Líber livros, 2012. p. 21-41.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

RAGO, M. O Cassino Americano, ou Reflexões sobre o lazer em tempos pós-modernos. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Por uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RAGO, M. Subjetividade, feminismo e poder, ou podemos ser outras? In: PEDRO, J. M.; ISAIA, A. C.; DITZEL, C. de H. M. (Orgs.). *Relações de poder e subjetividades*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 15-30.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papyrus, 1997. p.19-34.

RICHTER, M. G. Salvei-os porque eles sabem o que fazem ou da consciência cínica à autonomia no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 87-106, 1999.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300004&script=sci_arttext). Acesso em: 20 jun. 2019.

SLOTERDIJK, Peter. *Crítica da Razão Cínica*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VERÇOSA, E. de G. *A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente*. Maceió: Catavento, 1999.

WHITE, H. Teoria literária e escrita da história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1994.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. de O. Pressupostos Bachelardianos na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 49-74.

ZIZEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019

# OS ESTUDOS DE GÊNERO REVOLUCIONARAM A HISTÓRIA?

## Algumas provocações a partir do Ensino de História

*HAVE GENDER STUDIES REVOLUTIONED HISTORY?*

*Some provocations from the teaching of History*

---

**Claudia Regina Nichinig**

Docente visitante no Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

E-mail: [claudianichinig@ufgd.edu.br](mailto:claudianichinig@ufgd.edu.br)

Paul Veyne escreveu que Michel Foucault revolucionou a História, não somente pelo filósofo ter trazido novos sujeitos históricos à tona, como os/as loucos/as, as mulheres, os/as prisioneiros/as, entre outros, pela relevância científica da análise da própria subjetividade e de temas como a sexualidade e a loucura, e ainda como as lutas políticas nutrem os debates teóricos e vice-versa (VEYNE, 1995). Foucault também é referenciado por Veyne como revolucionário, pois coloca a disposição uma caixa de ferramentas que possibilita ao/a historiador/a um novo fazer historiográfico, que parte de suas próprias indagações. A partir da caixa de ferramentas que nos fornece Foucault, minha proposta é pensar como os Estudos de Gênero de alguma forma também revolucionaram a História e o Ensino da História porque diante da minha perspectiva não é possível o fazer historiográfico ou se debruçar sob o ensino da disciplina sem levar em consideração os/as múltiplos sujeitos/as que antes eram invisibilizados e ocultados em detrimento de uma História unívoca e neutra.

O seguinte questionamento nos ajuda a refletir: por que os estudos de gênero e feministas são importantes para o ensino da História? Utilizando como mote as reflexões da professora Soraia Carolina de Melo de que estes campos de estudos têm como proposta “combater a negação de discriminações, transformar e salvar vidas, erradicar escandalosas e históricas injustiças

sociais” (MELLO, 2019, p.1) minha proposta é pensar como essas assertivas nos permitem lançar um novo olhar sobre o ensino da História.

Desta forma, busco refletir a partir dos estudos de gênero e feministas observando como estes podem ser úteis para o Ensino de História, trazendo algumas indagações desse campo de pesquisa imprescindíveis para pensar uma história que contemple as narrativas plurais e corporalidades múltiplas. Também busco analisar como o debate que se travou internacional e nacionalmente a partir do campo da educação em relação aos estudos de gênero, que se inicia no Brasil com a retirada do termo “gênero” do Plano Nacional(2014), mas também dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (2014, 2015), chega ao debate das eleições presidenciais (2018). A ideia é analisar a busca de alternativas para enfrentar a onda conservadora que afronta diretamente a prática educacional e ainda as agendas políticas feministas. Para a análise dividirei este artigo em duas partes: como os estudos de gênero revolucionaram a História e o ensino de História e ao final analisar a onda conservadora diante dos Estudos de Gênero e seus reflexos na educação e no ensino de História.

Vou iniciar essa trajetória que busca usar as lentes de gênero e feministas para refletir a partir do ensino da história, pensando a invisibilidade de determinados sujeitos nas ciências, o discurso hegemônico e eurocêntrico, e ainda como foram (e ainda são) invisibilizados/as muitos sujeitos/as como protagonistas de sua própria história, e ainda como as mulheres são invisibilizadas como produtoras de conhecimento. A partir destas duas assertivas e debatendo com uma suposta neutralidade da ciência é que a História ao invisibilizar alguns sujeitos como objeto de estudo e centrar sua preocupação com um homem universal, sujeito histórico único, não se preocupou com as singularidades das mulheres e suas múltiplas marcações de raça, etnia, orientação sexual, deficiências, geração, além de ocultar as populações LGBT como participantes da História. E se não dermos conta das questões específicas das mulheres e não trazermos suas singularidades e suas experiências à tona, como ensinaremos História?

As epistemologias feministas e de gênero propõem uma nova relação entre o sujeito e objeto e uma abordagem interdisciplinar das temáticas, apontam que a contextualização e experiência devem estar presentes no processo científico, devendo ser consideradas na escolha dos temas e na escrita das narrativas. As contribuições de cientistas como Sandra Harding que ao contestar o modo de fazer ciência a partir das epistemologias feministas afirma que “la

voz de la ciência es masculina y que la historia se há escrito desde el punto de vista de los hombres ( de los que pertenecen a la clase o la raza dominantes) (HARDING, 2002, p. 15) e portanto essa vira epistemológica é necessária.

E se a voz da ciência é masculina, branca e heterossexual, os estudos feministas e de gênero propõem que a partir das experiências das mulheres se busque uma nova forma e uma crítica a ciência, a partir de seus “saberes localizados” (HARAWAY, 1995). Ao propor uma análise da ciência sob um ponto de vista feminista, estou ciente que o sujeito é dotado de um corpo e de uma história, que não existe neutralidade neste sujeito a ser objeto da pesquisa científica, já que estamos diante de um “un individuo histórico particular cuyo cuerpo, intereses, emociones y razón están constituidos por su contexto histórico concreto, y son especialmente relevantes para la epistemología”. (GONZÁLES GARCÍA E SEDEÑO, 2002, P.1)

Para as epistemologias feministas e de gênero, as corporalidades, as emoções, as subjetividades constituem as demandas e são levadas em consideração por aquele/as que produzem conhecimento. Desta forma, seriam as mulheres historiadoras conscientes de suas escolhas e suas trajetórias como pesquisadoras e professoras?

Essas mulheres refletem sobre seus objetos de pesquisa e mesmo ao se debruçarem sob o ensino de História, pensam sobre o modo como atuam? Em relação a escolha dos objetos de pesquisa, percebem se estão ou não perpetuando invisibilizações de temas e sujeitos/as? Desta forma, entendo que as pessoas são igualmente nutridas por suas subjetividades e concludo que não há neutralidade na escolha dos objetos pesquisados e nas trajetórias profissionais de mulheres e homens. Se pensarmos como alguns temas são preteridos em lugar de outros, que alguns sujeitos históricos são mais comumente objeto de pesquisa histórica é possível perceber como é dado protagonismo a apenas a uma História singular, ou seja, muitas vezes, está se contando a história dos vencedores, que por muitas vezes, invisibilizou sujeitos subalternos ou subalternizados.

Por outro lado, penso que os corpos das mulheres historiadoras influenciam em suas trajetórias profissionais como, por exemplo, no acesso ou não a postos de poder e decisão, no exercício das carreiras administrativas e acadêmicas, o que põe em suspensão o exercício da dupla jornada de trabalho, que faz com que mulheres mais comumente assumam postos de trabalho como

professoras e pesquisadoras, mas também desempenhem suas obrigações de cuidadora principais ou exclusivas de suas casas, filhos e filhas, dos familiares mais velhos ou/e doentes, ou seja, responsáveis pelas atividades que se relacionam ao cuidado de sua família. Também seus corpos que geram vidas e nutrem bebês após o nascimento também se transformam em motivos para que suas carreiras sejam interrompidas pela gestação e o nascimento de filhos/as o que pode trazer uma pausa na vida profissional e, muitas vezes, trazer dificuldades para o retorno ao trabalho, como a perda de oportunidades e a ocupação de cargos ou funções anteriormente realizadas pela profissional.

Se uma das propostas de estudar a História das Mulheres e dos Estudos de Gênero é combater a negação de discriminações, minha proposta é pensar nesse combate através do conhecimento de que mulheres também fizeram parte do processo histórico. Foram protagonistas e não coadjuvantes. Autoras como Joan Scott (1990), Michele Perrot (1995), e Joana Maria Pedro (2011) nos ajudam a pensar sobre a singularidade da História das Mulheres e a invisibilidade perpetuada pela História por muitos séculos. A partir da História Social, que estudou os/as trabalhadores/as, mas também os movimentos sociais, percebo que os movimentos feministas ao enfocarem o protagonismo e a participação das mulheres nos processos históricos, se transformam em objeto do estudo histórico. Mas é sobretudo com a História Cultural que a experiência das mulheres como sujeitas de sua própria História não podem mais ocultada (SCOTT, 1992) e passam a ser estudadas, a partir de suas relações entre os espaços público e privado, em que as questões do cotidiano se tornam importantes para a compreensão das relações sociais das pessoas emersas em suas culturas e contextos sociais e históricos. Para o estudo da História das Mulheres e das Relações de Gênero também a História Oral como uma ferramenta imprescindível para esse novo fazer historiográfico, pois se as mulheres estavam, muitas delas, restritas ao espaço privado não estavam visíveis em fontes oficiais. Fazer parte ou não de fontes documentais também pode ser considerada uma questão de classe para as mulheres: enquanto mulheres de classes populares podem ser suas histórias contadas a partir de fontes como processos judiciais e as páginas policiais dos jornais (que passam a ser importantes fontes de pesquisa) as mulheres de classe abastadas, podem ser estudadas através de livros de memórias, fotografias, cartas, pois sua cultura letrada e sua condição econômica nos possibilitam ser registradas em outras fontes históricas. A história oral, portanto, faz com que

as memórias das mulheres podem ser transformadas em narrativas históricas, sempre com a preocupação de não repousar as questões das mulheres somente em torno da família ou centradas nas experiências do corpo. Se pensarmos no campo de estudo da História das Mulheres, esse se estabelece nas décadas de 1970 e 1980, impulsionado pela militância feminista denominada de segunda onda no Brasil, que se inicia nos anos de 1960 e 1970, sendo que os estudos de gênero iniciam a discussão nos anos 1990. Mesmo que se constitua um campo interdisciplinar, os estudos de gênero tem como texto fundador o texto da historiadora Joan Scott publicado no Brasil em 1990.

Se pensarmos que a igualdade formal (homens e mulheres são iguais perante a lei, segundo nossa Constituição Federal de 1988) regulamentada por nossa carta magna, na prática existem diferenças entre homens e mulheres que são naturalizadas e fundamentadas no sexo biológico sendo que na realidade se dão no campo da cultura, são diferenças socialmente construídas ao longo de séculos de exclusão e invisibilidade das mulheres. Restritas ao ambiente privado, mulheres foram invisibilizadas de sua história de protagonismos e participação política. A restrição ao espaço privado e a negação ao espaço público trouxe consequências para as vidas pessoais, sendo que muitas vezes experiências de violências se fizeram presentes na vida de muitas mulheres e suas famílias.

Ter conhecimento de experiências e conhecer o protagonismo das mulheres transforma e salva vidas, pois além de terem suas trajetórias reconhecidas, faz com que outras mulheres descubram que também podem ser aquilo que almejam. Abre-se um leque de possibilidade para as mulheres. O ter acesso a educação é um desses caminhos transformadores. Desta forma, ao refletirmos sobre como os estudos de gênero buscam enfocar o protagonismo das mulheres e sua participação da vida pública, além de perceber a vida privada também como política, isto nos possibilita que históricas injustiças sociais sejam corrigidas, a partir de nosso fazer historiográfico.

## A HISTÓRIA DAS MULHERES E A CATEGORIA GÊNERO NA HISTORIOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Joana Maria Pedro aponta que “historiadoras/es que não se dedicam aos estudos de gênero têm incorporado essa categoria em sua escrita da história e

nas suas reflexões". (2011, P. 270). Como se trata de uma categoria de análise oriunda dos movimentos sociais, como os feminismos, os movimentos de mulheres, de gays e lésbicas, recebe as acusações, como por exemplo, "história militante", portanto, não 'científica', continua a assombrar, mesmo quando há muito já se abandonou a certeza da neutralidade". (PEDRO, 2011, p.1) Mas como muito bem observa a professora que "da mesma forma, outras categorias como 'classe', 'raça/etnia', 'geração' também são tributárias de movimentos sociais e, obviamente, ligadas a contextos específicos; no entanto, não parecem sofrer a mesma 'desconfiança' e desqualificação" (PEDRO, 2011, p.1)

É importante lembrar que o contexto político e histórico que proporciona o surgimento da história das mulheres e de gênero no Brasil, como já disse, impulsionado pelos movimentos de mulheres e feministas, que durante a ditadura militar atuaram em questões específicas das mulheres, mesmo que naquele período a demanda comum tenha sido pelo fim da ditadura. Vale lembrar que mulheres e homens que se impuseram à ditadura militar além de ter que se buscar a clandestinidade, muitos foram torturados, mortos e desaparecidos. Aqueles/as que permaneceram atuando na clandestinidade e se exilaram em diferentes países, retornam ao país na chamada abertura política e passam a atuar no sentido de recuperarem seus direitos políticos alijados, mas sobretudo se unem para a construção de um país fundado sob o alicerce da democracia.

Esses múltiplos sujeitos que foram silenciados, mas jamais adormecidos, retornam a vida pública e sobretudo passam a ser atuantes na política brasileira. Marcados por uma grande força e vontade de transformação social, um clima de efervescência toma conta do país e clama por democracia. Por esse motivo, os movimentos sociais que retornam a sua atividade, que passa a ser permitida e não mais clandestina, se organizam e vivem um momento de forte atuação durante o período da constituinte e culminou na Constituição Federal de 1988. Tudo isso para dizer que as mulheres feministas que estavam na clandestinidade ou exiladas ou mesmo que não podiam se organizar livremente também aturam fortemente nesse período e conquistaram direitos específicos para as mulheres, como por exemplo, a igualdade jurídica entre homens e mulheres, e também a obrigatoriedade de uma lei complementar para atuar no enfrentamento das violências contra as mulheres, no âmbito doméstico e familiar. Mas se por um lado a atuação política fez com que legislações específicas

e políticas públicas fossem reivindicadas a favor das mulheres, as feministas na academia passaram a problematizar as desigualdades e diferenças, introduzindo o debate a partir de diferentes categorias de análise, que aparecem no debate historiográfico, não de forma excludente nem se sobrepondo uns aos outros. Para Joana Maria Pedro:

Os estudos de gênero, aqui incluindo as categorias ‘mulher’, ‘mulheres’, ‘feminismo’, ‘feminilidades’, ‘masculinidades’ e ‘relações de gênero’, têm buscado se colocar no centro do debate historiográfico, tentando fazer com que essas categorias se tornem comuns para quem pesquisa nesse campo. Ao mesmo tempo, como quaisquer outras, essas mesmas categorias vivem as instabilidades dos sentidos que lhes são atribuídos, resultado de lutas dentro do próprio campo. Encontra-se, ainda, portanto, nas margens do saber historiográfico. E, talvez por isso mesmo, busca novas maneiras de pensar essas margens, deslocando o centro, inventando novos percursos (PEDRO, 2011, p. 8).

Desta forma, ainda que nas margens, a oferta de disciplinas específicas sobre Estudos de Gênero e História das Mulheres nos cursos de pós-graduação e graduação de História se tornam mais comuns e as/os professoras/es da área se organizam em grupos de trabalho, como Grupo de Trabalho (GT) de Gênero da Associação Nacional de História-ANPUH, grupo que existe desde 2001 (POSSAS, 2014)<sup>1</sup>. Outros/as profissionais, mesmo que não se dediquem especificamente à esse campo teórico e empírico, observam a necessidade de incluir a discussão em seus estudos, como são os casos de “Sidney Chalhoub, em Machado de Assis: historiador; Angela de Castro Gomes, no prólogo do livro *Escrita de si, escrita da história*”, destacados por Joana Maria Pedro. A historiadora aponta que historiadores internacionais como Eric Hobsbawm e Roger Chartier “vêm afirmando que a Revolução das Mulheres foi um dos grandes acontecimentos do século XX, e que a dominação de gênero permeia as relações” (2011, p.1)

Especificamente no campo do Ensino de História Circe Maria Bittencourt, ao tratar da diversidade social e cultural, a historiadora aponta que

nos recentes currículos de História, tem-se destacado a inclusão de problemáticas sobre diversidades sociais e culturais da nossa sociedade” e exemplifica “História de gênero, história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas tem sido introduzidas sob pressão de diversos movimentos sociais no país, as-

---

<sup>1</sup> Para mais informações ver: <https://anpuh.org.br/index.php/gt-de-genero>. Acesso em: 20.08.2019

sim como de fóruns e agendas internacionais que incentivaram, notadamente na década de 1990, o combate as formas de racismo, de intolerância, de xenofobia. Para o setor educacional, as reformas curriculares transformaram-se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de História calcado no padrão masculino, branco, cristão e centrado no pensamento eurocêntrico. (BITTENCOURT, 2018, p. 108).

Assim a inclusão de outras temáticas para a História não se deu somente por novas percepções introduzidas por correntes historiográficas, como a História Social e a História Cultural, que introduziram novos sujeitos ao debate, mas também por imposição dos movimentos sociais brasileiros efervescentes no período da redemocratização e ainda o fato do Brasil ter sido signatário de tratados internacionais, inclusive que visam coibir a violências contra as mulheres. Mas outra questão importante que destaca Circe Bittencourt é que as reformas curriculares ao trazer novos sujeitos históricos a luz conclui que o sujeito da História obedecia um padrão eurocêntrico, masculino, branco e cristão, e acrescento ainda heterossexual. A História das Mulheres e das Relações de Gênero não estavam contempladas neste padrão, e somente trazendo ao debate que somos sujeitos múltiplos/as é que distorções podem e devem ser resolvidas, principalmente buscando corrigir desigualdades e preconceitos sociais.

Outra importante obra que aborda o ensino e a pesquisa histórica “em especial em sua perspectiva cultural e política, envolvendo conceitos-chaves como cultura (cultura popular, cultura política, pluralidade cultural), identidade (social, étnica, de classe, de gênero, e nacional) e cidadania (direitos políticos, civis e sociais)” é da professora Marta Abreu (2003, P. 7). A professora Marta de Abreu aponta “a importância da presença destes conceitos entre os principais objetivos do ensino de história, tornou-se estimulante dirigir-lhes um olhar mais atento e crítico” e o fato do livro ter dispensado uma das partes do livro com artigos que apresentam os estudos de gênero em relação ao Ensino de História, demonstra a necessidade e o caráter inovador da discussão (ABREU, 2003).

Todas e todos deveriam ser representadas/os, sendo que “a trajetória da disciplina história, desde de 1970 tem sido estritamente relacionada à formação para a cidadania” (COELHO; COELHO, 2015, p. 291) Assim, a jovem democracia brasileira para o exercício da cidadania de todos e todas, não poderia contar a trajetória de um sujeito único (como já dito, homem, branco,

heterossexual, burguês e cristão), demonstrando apenas um ponto de vista. A disciplina deveria estar aberta para narrar trajetórias de sujeitos múltiplos e a “escola cumpre um papel relevante na conformação da memória e da consciência histórica” (COELHO; COELHO, 2015, p. 291) e, portanto, se fazia necessário uma alteração no saber escolar. Desta forma, a identificação dos sujeitos com o saber escolar, a ideia de pertencimento. A obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e indígena foi implementado por força das Leis 10639/2003 e 11645/2008. Já a inclusão de temáticas como as relacionadas aos Estudos de Gênero, apesar de não terem uma lei específica, estão previstas nas leis e diretrizes que detalharei a seguir.

Vale lembrar que o ensino e o estudo da história das mulheres além de trazer a tona essa história invisibilizada, busca problematizar a desigualdade entre homens e mulheres que marcam nossa sociedade. Assim, por estarem previstas como um dos temas transversais a ser ensinado nas diferentes disciplinas, mesmo que não objetivo de lei específica, não que se falar em impedimento, mesmo diante dos ataques de movimentos, como o movimento Escola sem Partido. Assim, se os movimentos sociais de negros e negras no Brasil se organizaram uma importante movimentação para que uma lei específica determinasse o ensino da História e da Cultura Negra no país e em seguida também fosse incorporada a imposição legal para o estudo da História e a Cultura dos Povos Indígenas, aí pode ser uma importante saída para pensar as questões de gênero também, já que o gênero também é um dos marcadores sociais importantes de desigualdade, assim como raça e etnia. Assim, por estarem contemplados como um tema transversal, juntamente com a Sexualidade e a Educação Sexual, o estudo da história das Mulheres e os Estudos de Gênero estão previstos na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais (a partir de 2009), Plano Nacional Educação - PNE (2014), Base Nacional Comum Curricular (2015).<sup>2</sup> Em relação a nova

---

<sup>2</sup> Todas as Leis estão disponíveis no site do planalto ([www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)) e os documentos referentes ao Ministério da Educação em seu portal ([portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)). A Associação Nacional de História disponibiliza “questões de gênero e diversidades em contextos escolares” no documento intitulado “Gênero, Educação e Diversidade” que traz uma compilação de informações, leis e documentos que auxiliam os/as professores/as de História, os quais autorizam o ensino de Gênero e Diversidade na Disciplina. Está disponível no site da Anpuh, em notícias, no item que trata do movimento “Escola sem Partido”. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/esco>

Base Nacional Comum Curricular a questão do enfrentamento as assimetrias de gênero ou desigualdades sociais entre homens e mulheres não foi contempladas, pois estes temas foram pautados, ou melhor, forma excluídos do debate.<sup>3</sup>

Em relação à Constituição Federal destaco o artigo terceiro, inciso IV, que trata os objetivos da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e ainda o artigo quarto, que trata dos princípios internacionais que regem o Brasil, dentre eles o inciso II, que aborda “a prevalência dos direitos humanos” e o inciso VIII, que determina o “repúdio ao terrorismo e ao racismo”. Também o inciso primeiro do artigo 5, que trata que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Especialmente em relação à educação está a LDB, que estabelece entre os seus princípios “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; consideração com a diversidade étnico-racial”.<sup>4</sup>

A LDB prevê que desde a educação básica, a História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, sendo que a “integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (artigo 26, parágrafos 4 e 7). Em relação a temática dos direitos humanos e do enfrentamento as violências, estão previstos no artigo 26, parágrafo 9 que assim determina “prevê conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado”.

---

la-sem-partido/item/4915-leis-de-genero-educacao-e-diversidade. Acesso em: 02.05.2019.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10.08.2019

<sup>4</sup> Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 01.05.2019

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estão previstos a abordagem de temas transversais, os quais deverão ser trabalhados pelas disciplinas curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes. Os temas transversais são: Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo. Assim, entendo que as questões de gênero poderão ser abordadas diretamente ao relacionarmos as questões de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, mas também Convívio Social e Ética.

Já as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CNE, 2009) dispõe, em seus princípios, a necessidade de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.”, o que prevê que desde a educação infantil deve se trabalhar temas relacionados a gênero, enfatizando que existem relações de poder desiguais entre homens e mulheres, e que uma educação democrática visa romper com essa forma de dominação. Já o artigo 16 das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, de 2010, dispõe:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010).

Isto significa que, no ensino fundamental temas como sexualidade e gênero, devem permear “o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum” e da “parte diversificada do currículo”. Da mesma forma para o Ensino Médio também está prevista a discussão de gênero nas escolas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio (CNE, 2012) que dispõe em seu artigo 16, inciso XV:

valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com defi-

ciência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.

Desta forma, há previsão legal para o ensino enfocando as questões de gênero, tanto através do Ensino de História, como de outras disciplinas, prevendo uma educação para a diversidade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violências. Também pensando na promoção de uma educação para o enfrentamento as violências de gênero, a Lei Maria da Penha<sup>5</sup>, em seu artigo oitavo, incisos VII I e IX, que trata das medidas integradas de prevenção, propõe “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia” e “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher”. Assim, todas as legislações trazidas aqui, corroboram a possibilidade e a necessidade de trazer o ensino de História sob a perspectiva dos Estudos de Gênero e Feministas, buscando o ensino e a pesquisa em relação as temáticas de Gênero e Diversidade, em respeito aos direitos humanos, a igualdade e a dignidade da pessoa humana, preceitos constitucionais.

## AINDA É POSSÍVEL SURFAR? GÊNERO, EDUCAÇÃO E CONSERVADORISMO NO BRASIL

Na segunda parte do artigo vou debater sobre a utilização dos estudos de gênero sob o tom acusatório de “ideologia de gênero”, como essa terminologia chega ao debate público e a mídia, inclusive ao debate das eleições presidenciais de 2018. É importante destacar que uma educação que contemple a diversidade de gênero está baseada nas legislações já apontadas e em tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Todas essas legislações passaram a contemplar os/as cidadãos/as como detentores de direitos sociais, como o direito a educação, e também abrem o leque de possibilidade para aqueles que podem ser sujeitos de direito.

---

<sup>5</sup> BRASIL. Lei Maria da Penha n. 11340/2006. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 01.05.2019

Se foram os movimentos sociais, como os movimentos feministas que impuseram visibilidade a História das Mulheres, os Estudos de Gênero também oriundos desses estudos, alargam ainda mais a possibilidade de estudo sobre o sujeito histórico, agora percebendo as relações desiguais de poder, bem como os sujeitos marcados por sua sexualidade, dentre outros marcadores sociais. Desta forma, a possibilidade a permissão legal para que as singularidades dos sujeitos sociais sejam estudadas e analisadas pela ciência histórica fundamentada na Constituição Federal, e ainda nas legislações citadas, como propõe a própria Associação Nacional dos Historiadores, em documentação preparada para guiar historiadores/as que se sentirem acusados ou forem processados em sua atuação profissional.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores<sup>6</sup>, com a existência de uma Secretaria Especial de Política para as Mulheres e a Secretaria dos Direitos Humanos (2003) era possível a efetivação de estudos de gênero e feministas com políticas públicas e práticas, sobretudo na formação de profissionais atuantes na rede pública de ensino, seja fundamental, médio, profissional, de graduação e/ou pós-graduação. As iniciativas visavam o enfoque nos múltiplos sujeitos históricos e tinham como objetivo o respeito às diferenças e as suas especificidades, percebendo as múltiplas identidades e os marcadores de gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião, nacionalidade, geração etc.

Impulsionados por um discurso conservador e com motivações morais e religiosas, os estudos e práticas fundados nas teorias feministas e de gênero foram acusadas de ideologia de gênero<sup>7</sup>. Assim, as práticas educativas que tem como objetivo discutir as diferenças de feminilidades e masculinidades atra-

---

<sup>6</sup> Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) em seus mandatos implantaram política que buscavam a erradicação das desigualdades sociais entre homens e mulheres e os direitos da população LGBT (NICHNIG, 2013)

<sup>7</sup> O Escola sem Partido acusa de doutrinação o ensino dos estudos de gênero e ainda qualquer forma de prática educativa que vise o respeito a legislações como a que visam a igualdade entre homens e mulheres, o respeito as identidades de pessoas gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros e queers, bem como os direitos dessas pessoas a viverem em uma sociedade mais justa e democrática, em que os direitos as diferenças sejam respeitados. Segundo o site da organização do Escola Sem Partido se trata de “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Contrário a esse movimento, professores e professoras do Brasil criaram o movimento “Escola sem mordaca” que visa enfrentar a censura nas escolas, movidas por pessoas motivadas pelos movimentos conservadores. Disponível em <https://www.escolasemmordaca.org.br>. Acesso em: 01.08.2019

vessadas pela cultura e, ainda, demonstrar através de estudos as desigualdades entre homens e mulheres, fruto de relações desiguais de poder, as quais trazem consequências como as violências e a morte de mulheres, foram acusados de estarem realizando não estudos científicos, fundados em teorias, mas foram consideradas uma ideologia de gênero. Se por que foram por séculos reforçadas por instituições como o Estado, a família e a igreja, mas que no Brasil já atingimos a igualdade (pelo menos na forma da lei) passou a ser acusado de doutrinação de crianças e jovens sob a falsa acusação de ideologia. Essa realidade aparece no Brasil, mas também em outros países da América Latina e na França, como detalharei nesse artigo, sendo que as acusações são, sobretudo que o debate de gênero e igualdade seria uma ideologia a ser combatida.

Início apontando algumas considerações sobre o contexto internacional. Como pesquisadora no projeto “Mulheres de Luta”, coordenado pela professora Cristina Scheibe Wolff<sup>8</sup>, no qual participei do encontro feminista latino americano e do caribe – EFLAC, realizado em 2017, na cidade de Montevidéu, Uruguai<sup>9</sup>. Naquele espaço promovidos por movimentos sociais plurais, além das denúncias em relação ao golpe sofrido no Brasil, ecoavam os retrocessos vividos por mulheres de diferentes países latino-americanos inclusive destacando a acusação sofrida por professores como propagadores da ideologia de gênero. Em diferentes espaços de discussão do encontro<sup>10</sup> as mulheres foram ouvidas em suas denúncias, sobretudo em relação às acusações referente ao campo da educação. As paraguaias informam que foram proibidas pelo presidente de falar de gênero nas escolas, pois o governo precisa de corpos submissos e alijados de seus direitos, e por isso as mulheres participantes do encontro em Montevidéu alertam para o fato que as feministas precisam se manter alertas. As argentinas, organizadas na Articulação Feminista Mercosul, também

---

<sup>8</sup> WOLFF, Cristina Scheibe. *Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)*. Projeto de pesquisa. CAPES: Edital 12/2015, Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais, Processo 88887.130836/2016-00.

<sup>9</sup> Sobre minha participação neste evento ver: NICHNIG, 2018.

<sup>10</sup> A atividade denominada “Feminismos no golpe”, propostos por feministas brasileiras e argentinas, que contou não somente com mulheres dos dois países mas também com mexicanas, chilenas, nicaraguenses, colombianas entre outras. A atividade realizada em umas das salas da *Rural del Prado* onde foi realizado o encontro, ficou durante as duas horas de realização totalmente lotada, sendo que feministas permaneceram de pé em alguns momentos para ouvir como questões locais também são vividas em outros países e a situação do golpe afeta diretamente as vidas das mulheres. (NICHNIG, 2018)

denunciam que a situação atual naquele país cria uma sociedade mais desigual, em que as mulheres crescem na pobreza pois políticas públicas para as mulheres são interrompidas além do governo atual se contrapor a propostas de lei, como a que prevê o direito ao aborto, proposta encabeçada pelo movimento contra as violências cometidas contra as mulheres conhecido como “nenhuma a menos”. Também ao denunciarem os diferentes contextos caracterizados como de golpe que estão vivendo as mulheres da América Latina, as mexicanas alertaram que naquele país não foi permitido votar a legislação que permitiria o aborto antes das 12 semanas de gestação e o casamento igualitário. As mulheres da Nicarágua, da mesma forma, denunciaram que as mulheres vivem atualmente em um total estado de vulnerabilidade social. Mulheres de diferentes países da América Latina debatem durante a atividade intitulada “Feminismos no Golpe” como a experiência das mulheres de conviverem e se contraporem a um contexto conservador e de retrocesso para as mulheres, sobretudo que proíbe o conhecimento e a informação sobre o direito das mulheres e o ensino de questões que são de suma importância para as questões de desigualdade de gênero.

Naquele espaço foi marcante uma forte denúncia que nos períodos de golpes ou de governos conservadores ou de extrema direita são as mulheres que mais sofrem na sociedade, com a perda de direitos e o desmantelamento, interrupção ou término das políticas públicas específicas para mulheres. Assim, nos diferentes países latino americanos movimentos conservadores como *Non te meta com mi hijos*, no Peru, e o movimento Ideologia de Gênero, no Brasil, impulsionam a proibição da discussão da temática de gênero na escola propondo a formulação de leis contrárias ao debate<sup>11</sup>.

Em relação ao debate no contexto francês pude acompanhar parte da discussão durante o período do pós-doutoramento realizado na *Université JeanJaurès*, na cidade de Toulouse, em que pesquisei sobre a conjugalidade de pessoas do mesmo sexo e as aproximações entre França e Brasil. Naquele país, já nos anos de 2012 à 2013, durante o debate travado em torno da lei

---

<sup>11</sup> Para conhecer mais o debate sobre a América Latina e o debate de Gênero indico o documentário “Gênero sob Ataque”, realizado pelo Consórcio Latino-americano contra o Aborto Inseguro (Clacai) e dirigido pelo jornalista peruano Jerónimo Centurión Aguirre, o documentário “Gênero sob ataque” aborda a ofensiva e perseguição aos estudos, políticas públicas e ativismos de gênero na América Latina. O link está disponível no Portal Catarinas em: <https://catarinas.info/videos/assista-ao-documentario-genero-sob-ataque/>. Acesso em: 30.04.2019.

que autorizou o casamento entre casais do mesmo sexo na França, este foi marcado por grande resistência em relação aos direitos concedidos a esses casais, principalmente em relação a questão da possibilidade de acesso à filiação. Um grupo de católicos conservadores organizou a chamada *manif pour tous* (manifestação por todos), que realizou manifestações por todo o país, antes da promulgação da legislação em 2013 e após a sua entrada em vigor, levando muitas pessoas às ruas das principais cidades francesas. O movimento propõe a interdição da discussão dos temas que chamam de “teoria do gênero”, são contrários as leis do casamento e da possibilidade de acesso as tecnologias de reprodução assistida para casais de lésbicas e gays, bem como a restrição do direito à adoção.

Em relação a educação, a *manif pour tous* propõe a proibição do debate de questões de gênero e sexualidade nas escolas francesas, embora afirme que seja favorável a igualdade entre meninos e meninas. Embora propõem ações que buscam enfatizar o respeito entre as pessoas, proíbem discutir questões afetas ao gênero, já que para o grupo essas questões cabem aos pais, primeiros educadores. Ao utilizarem também a terminologia “ideologia de gênero” afirmam que os estudiosos ou os teóricos do gênero pretendem “fazer desaparecer a realidade biológica” e ainda “separar das palavras e fatos a ideia que nosso corpo é igualmente um fundamento do que somos”. Com a publicação da lei *Mariage pour tous* (que permitiu o casamento entre pessoas do mesmo sexo no contexto francês) e a tramitação de uma nova legislação sobre a família, proposta em 2014, que pretende autorizar o acesso às técnicas de reprodução assistida e reafirmar o direito à adoção às famílias formadas por pessoas do mesmo sexo, se acirram as manifestações contrárias aos direitos dessas populações na França. Desde 2014 o grupo leva às ruas milhares de pessoas contrárias aos direitos de gays e lésbica a constituição de família, buscando a partir de suas manifestações ter mais apoiadores, sendo que até hoje esta situação permanece inalterada, ou seja, os casais de gays e lésbicas não podem ter filhos através de reprodução assistida e mesmo que seja permitida a adoção, percalços para a conclusão do processo positivo não são incomuns.

Em relação ao contexto brasileiro, duas frentes se formam e se posicionam contrariamente as discussões de gênero e sexualidade no âmbito da escola. O movimento Escola sem Partido, já mencionado, propõe projetos de leis que proíbem a temática na escola, retirando o termo “gênero” de todos os

documentos da educação, sob a alegação de que os ensinamentos que partem dessa área de estudos consolidada que são os estudos de gênero, são contrários à família e a favor da liberdade sexual. Mesmo que, como já afirmei, a obrigação da discussão de temas como gênero, não violência estejam previstos nas legislações brasileiras como temas transversais para a educação.

Fernando Seffner mostra como o “campo da educação foi ganhando importância como terreno de disputa” (SEFFNER, 2016, P.1). Ao analisar as discussões de gênero e sexualidade na cena pública brasileira, o historiador mostra como ao ser chamado ao debate político esse campo que era considerado distanciado da esfera política, passa ao centro da discussão. O historiador aponta que o debate inicia no país em 2014 e atinge seu ápice em 2015, durante a votação dos planos de educação, buscando eliminar as palavras de gênero dos documentos (SEFFNER, 2016). O professor afirma que:

a polêmica em todas as unidades da federação e no nível federal seguiu o mesmo caminho: tentativa de eliminação de expressões que nomeavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional, dadas em formulações como “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” ou tentativa de sua substituição por formulações genéricas do tipo “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (SEFFNER, 2016, p. 8).

O movimento visou retirar a termo gênero e todas as expressões que trazem os marcadores sociais das diferenças, como raça, região, gênero e orientação sexual, incluindo nos termos dos Planos Nacionais de Educação formulações que o autor entendeu como “genéricas” como a “produção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação”, sem apontar diretamente que estas discriminações são frutos das desigualdades de gênero, raça e orientação sexual, por exemplo.

Por outro lado, ao propor apenas a retirada e não a inclusão de uma terminologia que propusesse a resolução das desigualdades, o grupo não propõe nenhuma alternativa para os problemas que se apresentam na sociedade e que são fruto das desigualdades sociais de gênero e raça, como as violências e a feminilização da pobre por exemplo, tampouco apontam que o debate no plano educacional são imprescindíveis. Ao atacar mais fortemente as discussões de gênero e sexualidade, a proposta acaba por naturalizar as diferenças entre homens e mulheres, o que pode se representar que mulheres ocupem

posições de submissão e ainda aceitem como normais situações de violências, por exemplo. Ainda a aceitação de apenas um modelo de família, a família heterossexual que seria a “natural” aceita pelas religiões e que tem como finalidade a procriação da espécie e não os relacionamentos por afeto ou prazer.

Nesse sentido mesmo que desde 2011 o Supremo Tribunal Federal tenha reconhecido a união estável entre casais do mesmo sexo e posteriormente tenha determinado que esses casais podem se unir através do casamento civil, ainda a ausência de uma lei que trate especialmente do casamento entre as pessoas do mesmo sexo ou a alteração da lei em vigor, que trata do casamento entre duas pessoas de sexo diferente (artigo do Código Civil de 2002) traz entraves aos casais e o temor de que essas relações afetivo ou conjugais sofram um retrocesso e percam o respaldo atual, calcado nas decisões do Supremo Tribunal Federal, principalmente fundamentadas nos afetos que unem os casais e nos princípios constitucionais.<sup>12</sup>

Na perspectiva que apenas a heterossexualidade é algo natural e as relações conjugais e afetivas não devam ser pautadas pelo prazer e sim com o objetivo da formação nuclear, com objetivo da procriação, a preocupação do grupo Escola sem Partido é que “a ação pedagógica nas escolas possa embaralhar estas certezas, fornecendo as crianças e jovens caminhos ditos como “não naturais” (SEFFNER, 2016, p.8). Importante frisar que os debates calcados nos estudos de gênero visam o respeito às diferenças, sendo que todos devem ter acesso a direitos iguais independente de gênero, raça, etnia, classe, o que já está prevista na Constituição Federal, segundo o princípio da não discriminação e da igualdade (artigo quinto da Constituição Federal de 1988)

No campo legislativo, o Escola sem Partido pretende que a educação seja realizada com neutralidade pelos educadores/as, demonstrando que a centralidade dos princípios morais deva ser da família, impedindo que a escola trate de questões como sexualidade e gênero, sendo marcante atravessamento de pautas religiosas, oriundas de “católicos e evangélicos, neopentecostais ou não”, que para o autor essa “aliança reforçou a tendência de atribuir problemas sociais concretos a inimigos imaginários, que podem ser comunistas, gays, feministas, pessoas trans” (MISKOLCI; PEREIRA, 2017, p.2).

---

<sup>12</sup> Sobre as novas formas de família a partir da Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento jurídico da união estável e casamento entre pessoas do mesmo sexo, ver: NICHNIG, , 2013.

Assim, a verdadeira cruzada moral que se implantou no Brasil com o movimento “Escola sem Partido” se posicionou contrariamente ao ensino de gênero e sexualidade nas escolas, pois, segundo o projeto as escolas estariam fomentando e incentivados que pessoas se tornassem gays, lésbica ou pessoas transexuais. Também durante os discursos dos políticos conservadores, principalmente oriundos das bancadas religiosas do congresso nacional, foi analisado por Fernando Seffner que ao estudar as argumentações lançadas pelos parlamentares durante os votos anunciados a favor do pedido de impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, percebeu como uma possível retirada no Brasil da

densidade democrática (SANTOS & AVRITZER, SD) e isso vem com boas doses de conservadorismo político e moral, com reflexos nos temas de gênero e sexualidade. Por conta disso é possível perceber que esse momento de restrição da democracia vem acompanhado de um recrudescimento na discussão dos temas da moral e dos costumes, o que em parte nos mostra que estes temas passaram nas últimas décadas a fazer parte da discussão acerca da densidade democrática do país, nesta migração que assinalamos em que os temas passam de uma esfera mais ligada a políticas identitárias para o debate nas grandes arenas políticas. (SEFFNER, 2016, p. 12-13)

Os movimentos “Escola sem Partido” e “ideologia de gênero” visam impedir e proibir os ensinamentos realizados/as por educadores/as em relação as temáticas de gênero e sexualidade, que são objeto de ensino e pesquisa que remontam os anos 70 e 80 no Brasil, mas que se constituem como área de pesquisa mais fortemente a partir dos anos 90, com a criação de núcleos de pesquisas e linhas em programas de graduação e pós-graduação em cursos por todo o país, sobretudo nas áreas das ciências humanas e educação.

Após o golpe vivido no Brasil, que retirou injustamente a presidenta eleita, Dilma Rousseff, da Presidência da República em 2016, o desmantelamento das políticas públicas para as mulheres e populações LGBT+<sup>13</sup>, se acentuaram e o discurso conservador tomou grandes proporções, refletindo diretamente nas políticas educacionais e na interrupção de projetos em andamento.

Em 2017, a vinda da filósofa Judith Butler ao Brasil foi palco de uma insurgência contra a mesma, fomentada pela direita conservadora para quem

---

<sup>13</sup> A sigla inclui as populações formadas por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, incluindo também as identidades Travestis, Queers, Interssexuais, Não Binários, sendo sempre um termo em construção.

“Butler seria a personificação do que denominam ‘ideologia de gênero’” (MISKOLCI; PEREIRA, 2018, p.2). Para esse movimento discutir gênero seria uma ofensa a família e se trata de uma verdadeira ofensa à democracia e seus inimigos são aqueles que fomentam a diversidade. O movimento conservador através de diversos de seus membros, organizaram abaixo assinados contra a sua vinda, além de queimarem uma figura de bruxa com o rosto da filósofa em frente ao local que seria realizado o evento, além de a hostilizarem pessoalmente durante a passagem pelo aeroporto de Congonhas, o que repercutiu na mídia nacional e internacional. (MISKOLCI; PEREIRA, 2018).

Mas foi sobretudo no ano de 2018, que os discurso em torno da ideologia de gênero e do Escola sem Partido tomou fôlego: o palco foram as eleições presidenciais. O candidato conservador da direita, que posteriormente foi eleito presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, assume publicamente que um de seus lemas de campanha é apoiar o movimento Escola sem Partido, contrário às pautas de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Conforme reportagem do Jornal o Globo que traz como tema a educação “*escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro*”. Segunda a reportagem vinculada em 28 de outubro de 2018, “as propostas mais repetidas pelo presidente eleito durante a campanha foram “expurgar a ideologia de Paulo Freire” das escolas e cursos de formação de professores, priorizando o ensino de “matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce”.(2018)<sup>14</sup>

Nessa afirmação faz uma confusão do que tratam os estudos de gênero e o que seria uma “doutrinação” ou o estímulo a “sexualização precoce” o que não condiz com a realidade desse campo de estudos. O objetivo principal é tratar com igualdade e respeito pessoas marcadas por seu gênero, raça, etnia, orientação sexual, proporcionando o respeito das diferenças, buscando evitar as violências, preconceitos e as desigualdades.

Além da bandeira do movimento Escola sem Partido as acusações de que o governo do Partido dos Trabalhadores teria, durante os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, implementado um kit gay nas escolas, foi uma das falsas acusações que pesou sobre o candidato de

---

<sup>14</sup> O Globo Brasil. Educação: escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro. Na prática, medida depende de diálogo com estados e municípios. Antônio Gois. 28/10/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao-escola-sem-partido-a-principal-bandeira-de-jair-bolsonaro-23193686>. Acesso em: 04.06.2018

esquerda, Fernando Haddad, durante a sua campanha a presidência da república em 2018. Ocorre que, no Programa Brasil Sem Homofobia, programa lançado no ano de 2004 pelo Presidente Lula, estava previsto a distribuição de vídeos para a discussão de gênero e diversidade na escola, sendo que a polêmica durante a distribuição dos vídeos que integravam a ação do kit-anti-homofobia impediram a sua distribuição e a efetivação da política pública. Assim, a distribuição do suposto kit-gay, que segundo a oposição ao candidato de esquerda, tinha como objetivo transformar crianças em homossexuais, não tinha qualquer conotação nesse sentido, visava apenas o respeito a diversidade nas escolas, e de fato nunca foi distribuído, entretanto foi um dos argumentos que prejudicaram, sobremaneira, a vitória do candidato de esquerda, Fernando Haddad.

Após eleito como presidente, permanece a discussão de que deva imperar a ideia de uma Escola sem Partido, mas deixa claro, que se tiver “partido”, deva ser os dois. Assim justifica seu discurso: “Nós queremos a escola sem partido ou, se tiver partido, que tenha os dois lados. Isso tem que ser. Não pode é ter um lado só na sala de aula. Isso leva ao que nós não queremos”<sup>15</sup> (BOLSONARO VOLTA, 2019) Mas que dois partidos trata o presidente? Quando enfocamos o ensino da diversidade, do respeito as diferenças e da pluralidade cultural e social se está respeitando a Constituição Federal. O outro lado que o presidente pretende seja respeitado, está pautado em apenas o entendimento de uma das religiões que compõem as diversas religiosidades brasileiras. Se esquece de que a laicidade deve permear as relações estatais no Brasil.

## FINALIZANDO

Ao refletir sobre Gênero e o Ensino de História temos um campo em ebulição, em que um discurso conservador fomenta o discurso de ódio e a violência. Nesse momento em que impedir a discussão de temas afeitos aos estudos de gênero, sexualidade e família que se relacionam diretamente com os marcadores sociais das diferenças, as lutas por igualdade, não discriminação e o acesso a cidadania para homens e mulheres, se torna um debate presente

---

<sup>15</sup> Bolsonaro volta a defender Escola sem Partido. Paula Laboissière. Publicado em 28/04/2019. Agência Brasil, Brasília.

na mídia e na esfera legislativa, fica evidente que vivenciamos tempos de retrocessos no campo da educação, que visa principalmente o respeito a pluralidade, a diversidade e tem o pensamento crítico como uma de suas diretrizes. Se o próprio presidente da república fundamenta sua campanha com a proposta de “expurgar a ideologia de Paulo Freire” e propõe que o importante educador, reconhecido por sua educação igualitária que visa romper as amarras sociais que aponta a educação como transformador das realidades dos menos favorecidos, não seja mais considerado o patrono da educação no Brasil, fica óbvia a verdadeira cruzada moral que se apresenta contra todo o discurso da educação inclusiva, com ênfase no debate de gênero e sexualidade.

Assim, se estamos diante de cruzada moderna que atinge a educação e a forma crítica de pensar e agir, marcadas por diferenças de gênero, classe, raça, etnia, religião ou orientação sexual temos que encontrar formas de manter nosso posicionamento em favor da educação para a liberdade e o respeito às diferenças. Como apresento nesse artigo, temos inúmeras legislações e documentos da educação que nos permitem continuar nosso trabalho, e ainda se apresentam como uma possibilidade de pesquisa para aquelas/es que querem se debruçar sobre a educação para a igualdade e diversidade.

Vale lembrar que se o ataque que se apresenta no contexto brasileiro, principalmente a partir do ano de 2019, contra a educação pública e de qualidade, contra a produção científica no Brasil, os estudos de gênero que tem como meta refletir pelas/com/sobre as mulheres em relação as desigualdade sociais fundamentadas em seus corpos biológicos, reflete-se em uma sociedade que nos quer caladas e submissas, restritas ao ambiente privado, a perspectiva corroborada pelos Estudos de Gênero é conhecer as desigualdades sociais para coibi-las.

Assim, é fácil constar por que não se quer o ensino de gênero nas escolas, e diante disso o ensino de História como o espaço que busca pensar criticamente a respeito de uma disciplina não masculina, não eurocêntrica, não branca, não heterossexual, não burguesa, precisa seguir para descortinar ocultamentos e corrigir distorções. Se a luta política nutre o campo teórico, como nos ensinou Michel Foucault, filósofo imbricado com as questões práticas de seu tempo, buscar uma transformação no saber escolar, incluindo os debates feministas e de gênero, estão no calor da hora.

---

**Resumo:** Neste artigo apresento como os estudos de gênero e feministas podem ser úteis para o Ensino de História, refletindo sobre algumas indagações que parte desse campo de pesquisa imprescindível para pensar uma história que contemple as narrativas plurais e múltiplas corporalidades. Também busco analisar como o debate que se travou a partir do campo da educação, em relação aos estudos de gênero, que se inicia no Brasil com a retirada do termo “gênero” do Plano Nacional (2014), mas também dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (2014/2015), chega ao debate das eleições presidenciais (2018). Para a análise divido o artigo em duas partes: como os estudos de gênero revolucionaram a História e o ensino de História e ao final analiso a onda conservadora diante dos Estudos de Gênero e seus reflexos na educação e no ensino de História.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Estudos de Gênero, Ideologia de Gênero e Educação.

**Abstract:** In this article I present how gender studies and feminists can be useful for the teaching of history, reflecting on some inquiries that part of this field of research indispensable to think of a history that contemplates all the singularities, Plural narratives, speeches and multiple corporalities. I also seek to analyze how the debate from the field of education in relation to gender studies. That begins in Brazil with the withdrawal of the term “gender” of the National Plan, but also of the state and municipal education plans, arrives at the debate of the presidential elections. For the analysis, the article is divided into two parts: how the Gender Studies revolutioned history and the teaching of history and at the end I analyze the conservative wave in the face of gender studies and its reflectios in the education and teaching of history.

**Keywords:** History Teaching, Gender Studies, Gender Ideology and Education.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. Apresentação. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p 7-9.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de História e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei n. 10639/2003. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005. p. 283-303.
- FERNANDES, Felipe Bruno Martins. *A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2011.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Marta I.; PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación*, Madrid, n. 2, Enero-Abril 2002. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/index.html>.
- HARDING, Sandra. ¿Existe un método feminista? In: BARTRA, Eli (Org.). *Debates en torno a una metodología feminista*. 2. ed. Cidade do México: UAM-X, CSH, 2002. p. 9-34.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Quem tem medo de Judith Butler: A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, p. 1-4, 2018.

MELLO, Luiz et al (Org.). Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas*, Natal, n. 7, p. 99-122, 2012.

MELLO, Soraia Carolina de. Por que os estudos feministas são importantes? (Artigo). *Café História – história feita com cliques*, Brasília, seção Por quê? Publicado em 25 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-que-os-estudos-feministas-sao-importantes/>.

NICHNIG, Claudia Regina. *Para ser digno há de ser livre: reconhecimento jurídico da conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo no Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. *Revista Topoi*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, jan.-jun. 2011.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 9-28, 1995.

POSSAS, Lidia M. V. GT Estudos de Gênero/ANPUH: uma trajetória. Fato, acontecimento e memórias. (2001- 2014). *História Revista*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 7-10, 2014.

REIS, Toni; EGGERT, Edla Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANUAL DA XI ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2016.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 63-95.

SCOTT Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16(2), p. 5-22, 1990.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história / Foucault revoluciona a história*. 3. ed. Brasília: UnB, 1995.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho 2019

# AS MULHERES ATUANDO NA HISTÓRIA: desafios para uma agenda do ensino de História no Brasil para o século XXI

*WOMEN ACTING IN HISTORY: challenges for an agenda of teaching History in Brazil for 21st century*

---

**Diovana Ferreira de Oliveira Thiago**

Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás

**Eduardo Borges Goulart Neto**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás/Jataí

**Elisângela da Silva Santos**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista/Unesp/Marília  
E-mail: licass20@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

As proposições do conteúdo de História no ambiente escolar foram construídas ao longo dos séculos, e podem ser encontradas nos diversos materiais didáticos, programas e diretrizes escolares. Constantemente observa-se que desde os livros de ensino antigos da disciplina até os mais recentes há o predomínio de uma narrativa que inicia na Europa. É nos bancos escolares que aprendemos que as teorias produzidas em lugares geo-históricos e escritas em idiomas como inglês e alemão são mais “avançadas” e possuem um valor universal incontestável. Bebemos ainda na fonte das correntes historiográficas europeias e tentamos por vezes “ler” aqui categorias que foram pensadas para a realidade e os processos históricos “de lá”, reproduzindo-os em sala de aula. A partir desta perspectiva, Walter Mignolo (2003) aponta que nossa colonização também é epistemológica.

Castro-Gómez (2007) aponta que por muito tempo, o objetivo das escolas formais e universidades localizadas na América Latina se inscreveu na estrutura da colonialidade, e teve como objetivo formar humanistas, sujeitos capazes de “educar” moralmente o restante da sociedade, assim, a Universidade buscava formar líderes espirituais da nação. Isso sugere a ideia de que os conhecimentos possuem hierarquias, algumas especificidades, limites que marcam as diferenças entre uns campos do saber e outros, mas o padrão eurocêntrico estabeleceu que o guardião da racionalidade é o homem branco e civilizado, não a mulher, o negro ou o indígena.

Como ressaltou Alfredo Bosi (2018), o que chamamos de Humanidades passa, atualmente, por uma situação paradoxal, já que ao mesmo tempo assistimos a uma reflexão sobre os novos métodos propostos pela pedagogia e pelas didáticas específicas que abrem novos rumos ao magistério e enfrentamos uma depreciação das mesmas humanidades pelo pensamento tecnicista que se generalizou em órgãos burocráticos dentro e fora da Universidade. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre o ensino de História, que por muito tempo se baseou exclusivamente na forma evolutiva e factual, retirando ou escondendo as concepções políticas e as atuações de personagens colocados como coadjuvantes, como se essa fosse a “ordem natural das coisas”.

Desse processo emerge um ensino de história factual e marcado por concepções tendenciosas e limitadoras que naturalizar a história privilegiando temas específicos que são julgados como dignos da pena do historiador e dos compêndios da história, dignos de figurarem como personagens memoráveis.

O ensino de História no Brasil enfrenta frequentes dilemas para incluir temas atrelados à História da África e da cultura afro-brasileira, à História dos povos indígenas ou das mulheres, por vezes se vê na contramão de discursos outrora consolidados e compreendidos por certa “verdade” histórica. Neste artigo temos como objetivo construir uma interlocução que tematiza a presença/ausência da mulher na historiografia, sem a pretensão de estabelecer um currículo fechado e pronto para ser aplicado. Nossa hipótese é que, ao refletirmos oferecermos visibilidade às diferentes formas de atuação das mulheres na História Nacional, podemos contribuir para um debate histórico-cultural que recentemente problematiza nosso processo de escolarização, profundamente demarcado, em todas as áreas da ciência, por conhecimentos e conteúdos masculinizantes.

Como apontou Guacira Lopes Louro (2008), a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição de sujeito ou a identidade de referência, portanto, serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem.

Observaremos, sobre o engajamento de mulheres em acontecimentos marcantes da história brasileira. Refletiremos sobre essas experiências femininas que muitas vezes estão ausentes na maioria dos currículos disciplinares, seja na educação básica ou mesmo no ensino superior; tentamos apontar que não se tratam de histórias vinculadas ao exótico, e não integradas ao processo histórico, aspecto que traz implicações sociais nesta seara de estudos. Como veremos as diversas atuações das mulheres também podem ser lidas como responsáveis pelos seus destinos individuais e coletivos.

Para a exposição dos nossos argumentos, primeiramente desenvolvemos uma reflexão sobre a centralidade de certas temáticas na História Ciência e no ensino de história – o branco europeu e sua voz masculina; num segundo momento, abrimos caminho para uma reflexão sobre as historicidades de personagens marginais, dando ênfase às mulheres. Ao passo que se discute um protagonismo emergente destas personagens históricas, com pesquisas que remontam contextos desde a Colônia até a República, principalmente a partir dos anos 1980, buscou-se refletir a ausência das mesmas nos manuais de ensino e no contexto da história ensinada.

Procuramos ainda pontuar os processos “eleitos” pela historiografia no sentido de fazer compreender e propor uma reflexão sobre a história vivida e a história ensinada. Por fim, lançamos como alternativa aos desafios do ensino no século XXI o debate e a promoção de sujeitos da margem em diferentes contextos de atuação como plano de fundo de uma História que se quer crítica e de um ensino de história transformador.

Circe Bittencourt (1993) ressalta que a partir da análise dos primeiros compêndios de história produzidos por militares do período regencial, pode-se verificar um esforço dos autores no sentido de selecionar os acontecimentos considerados históricos (dignos da memória oficial) e, principalmente, de ordená-los e encadear de acordo com a lógica da sucessão, além de ter como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão. Neste momento persistia entre os professores e educadores o mito do Brasil como o “país do futuro”.

Thaís Fonseca (2006) aponta que a constituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil, com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes e métodos pedagógicos, ocorreu após a Independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Durante as décadas de 1820 e 1830 surgiram alguns projetos educacionais que abordava o assunto e envolviam liberais e conservadores, o estado e a Igreja.

O Instituto Histórico de Geografia Brasileiro foi criado em 1838, e sua missão era elaborar uma história nacional e difundi-la através da educação, especificamente pelo ensino da História. Foi neste quadro que se inscreveu o ensino da disciplina no Brasil, que previa também a afirmação de uma certa identidade brasileira. A História política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a Monarquia.

Por muito tempo a História predominante nos currículos escolares contemplou aspectos que deveriam se deter aos fatos passados, acentuar a atuação de personagens especiais, destacar acontecimentos oficiais, apresentar os fatos por meio de uma sucessão cronológica, dispostos linearmente, e evolutivamente, usar o modelo europeu como definidor dos períodos, privilegiar o mundo ocidental, tender a uma história assexuada, em que crianças, velhos e mulheres raramente possuem centralidade. (STEPHANOU, 1998).

A História escolar, encarregada de “inventar tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus e americanos, aliou-se a outras disciplinas, Língua Portuguesa, Geografia, Música, especialmente, para sedimentar não apenas nas salas de aula, mas também nas ruas e espaços públicos, por intermédio das “festas cívicas”, dos desfiles em que se cultuavam heróis da “pátria” e heróis locais, os oligarcas “fundadores das cidades”, os bandeirantes “construtores do imenso território brasileiro”. Muitos homens e algumas poucas mulheres (BITTENCOURT, 2018, p. 137-138).

No entanto, a história estuda as ações humanas e procura explicações das relações entre seus diferentes grupos, e essas relações estão em permanente movimento, são dinâmicas e contraditórias. Marc Ferro (1983), ressalta que a história construída por uma dada sociedade acerca dela mesma e de seus pares, guarda forte relação com a história ensinada em sala de aula. Tal história modifica conforme as transformações do saber e das ideologias dominantes. Desta maneira, repensar o currículo integrado à sociedade e à cultura e não de modo estático, é o grande desafio para a História ser repensada em sua dimen-

são social, construída por diferentes sujeitos, dotados de vontade e situados em diferentes temporalidades, o que sugere um questionamento da postura teleológica e fatalista que se apoia exclusivamente nas “Leis da História”.

Neste sentido, um dos desafios impostos a área no século XXI insere na necessidade de rever e reavaliar os silêncios, as abordagens e os valores disseminados para diversas gerações, que justificam a desigualdade e a exploração por parte de elites e seus referenciais de superioridade (Fernandes, 2018).

Desta maneira, inserir alguns “personagens subalternos” e temáticas no ensino de História, surge como um dos grandes desafios do presente século, dentre esses temas está a história das mulheres. Como apontou Scott (1995), a elaboração do conceito de gênero pode oferecer visibilidade à mulher enquanto sujeito histórico, além de contribuir para a análise de questões antigas da história ganharem novas perspectivas.

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de no mínimo, três eixos. (SCOTT, 1995, p. 73).

Gayatri Spivak (2010), no texto “O subalterno pode falar?”, aponta que as mulheres estariam desprovidas de uma gramática própria para construir suas falas. Sob esta perspectiva, o sujeito centrado do conhecimento iluminista, branco, heterossexual e masculinista, passam a ser colocados em xeque pelas vozes insurgentes das margens.

A história ensinada é resultado de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico, além de fruto de múltiplas leituras e interpretações de sujeitos históricos situados socialmente, nesse sentido, na política, na filosofia, na estética, e na historiografia ressoam vozes masculinas. Enquanto ao longo da constituição das sociedades modernas foram sendo construídas esferas públicas historicizadas e universalizáveis dominadas pelos homens, o âmbito privado configurou as mulheres no ciclo da vida natural. (BENHABIBI, 1987).

Desta forma, excluídas do processo de criação cultural, social e histórica, as mulheres estavam sujeitas à autoridade/autoria masculinas, sendo muito forte a crença da existência de uma natureza feminina, que dotaria a mulher biologicamente para desempenhar as funções da vida privada, cujo discurso,

destacam Maluf e Mott (1998), divulgado se baseada na ideia de que o lugar da mulher é no lar, sendo função sua atuar em casa, gerar filhos para a pátria e plasmar o caráter dos cidadãos de amanhã.

De acordo com Michel de Certeau (1982), toda pesquisa histórica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, é em função deste lugar que se instauram os métodos que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões propostas se organizam. Desta maneira, toda interpretação histórica depende de um sistema de referência, ou seja, é influenciada pelo sistema de valores e pela trama das relações sociais de poder, incluindo relações sociais de gênero, solidificadas em cada época e lugar. Essa grande área do conhecimento, a História, durante muito tempo, criou grupos, concepções, disciplinas e narrativas construídas por discursos eurocêntricos e masculinos, validados pelo conhecimento da área.

O ensino de história, por conseguinte, se pautou por construir uma homogeneidade cultural a partir deste padrão de sociabilidade que não enxergou a mulher como ser social que interage e transforma a cultura. No entanto, a História concebida como área dinâmica, que estuda as ações humanas, e procura explicações das relações entre seus diferentes grupos, as dinâmicas e contradições, passou a expandir seus atores a partir do forte impacto de movimentos de mulheres que solicitavam a valorização de questões relativas a elas, o que empreendeu um profundo debate teórico e epistemológico contrário aos paradigmas universais de progresso.

No entanto, como apontaram as autoras Alvarez e Pinto (2014), as contribuições da produção historiográfica em estudos sobre as mulheres e do gênero dificilmente têm integrado o ensino da História.

As mulheres ainda não fazem parte do sujeito histórico, tal como sucede com os homens, mantendo-se frequentemente nas margens da História que se ensina e, pela forma como surgem documentadas nos manuais escolares, exteriores à narrativa histórica. As referências às mulheres, ainda que mais frequentes, mantêm um caráter pontual, descontextualizado e pouco inteligível, tornando-se historicamente irrelevantes nos fenômenos considerados mais marcantes na História da Humanidade. (ALVAREZ e PINTO, 2014, p. 17).

O ensino de história se pautou por construir uma homogeneidade cultural a partir de um padrão de sociabilidade que não enxergou a mulher como ser social que interage e transforma a cultura.

Louro (1992) aponta que a História da Educação produzida no Brasil é usualmente escrita no masculino, ou seja, refere-se aos alunos, aos operários, aos professores, aos adultos, etc., ou utiliza termos genéricos como a classe trabalhadora, a elite brasileira, a burguesia, o professorado, o movimento sindical, usa-se o masculino no sentido genérico, mas parece lidar de fato com sujeitos sem corpo, sem cor e sem gênero. Nas palavras da autora:

Nessa ótica, as práticas educativas atuais e passadas poderiam ser questionadas de um modo novo, possivelmente mais subversivo. Talvez assim fôssemos mais capazes de descobrir relações até então não percebidas ou rever processos “generificados” (e até agora inquestionado) de produção de sujeitos. (LOURO, 1995, p. 127).

No mesmo sentido, Michelle Perrot (2005), aponta a ausência das mulheres na narrativa historiográfica como parte de uma sedimentação seletiva. O silêncio foi reiterado através dos tempos pelas religiões, pelos sistemas políticos, pelos manuais de comportamento. A autora relata que até o século XIX no Ocidente, faz-se pouca questão das mulheres no relato histórico, o qual, na verdade, ainda está pouco construído. Aquelas que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção da excepcionalidade indica que o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem.

Como já foi dito, a história ensinada se constituiu e se pautou no universo masculino, ou das mulheres em submissão aos homens, todavia, é possível contemplar pesquisas que ouvem suas vozes e as de outros sujeitos marginais, anônimos e subalternos. Por outro lado, o ensino de história ainda se revela conservador e por vezes reproduz as concepções da historiografia tradicional.

## EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL COLÔNIA

A história das mulheres e a história das mulheres como participantes do processo educacional foi no Brasil, durante 322 anos – de 1500 a 1822 – destinado apenas aos cuidados domésticos e dos filhos (RIBEIRO, 2000). Durante esse período as mulheres viam-se excluídas da macro-história, ou seja, ainda que participassem de grandes acontecimentos quase sempre tinham seu nome excluído da história, pois cabia a elas o recato e a decência. Rachel Soihet (1997) destaca como as mulheres eram tratadas nesse período:

As mulheres são tratadas não como sujeito mas como uma coisa, buscando-se impedir a sua fala e a sua atividade. Nesta perspectiva, a violência não se resume a atos de agressão física, decorrendo igualmente, de uma normatização na cultura, da discriminação e submissão feminina (SOIHET, 1997, p.4).

Essa submissão foi marcada pelo medo, que em certos aspectos era respaldado pela Igreja que instruía que a boa mulher não deveria questionar seu marido, pois ele era considerado o chefe da casa, o provedor, e a ele a mulher deveria submissão, além disso, a Igreja reforçava que a diferença entre o homem e a mulher era destacada “por razões biológicas, a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal” (SOIHET, 1997, p.4) tornando essas diferenças como sendo parte das características femininas.

Seguindo essa linha naturalista Perrot (2001, p. 177) assevera que “Aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos”.

Durante o período colonial surge por parte dos povos indígenas a primeira reivindicação a instrução feminina, Ribeiro (2000) relata que os índios foram ao Padre Manoel de Nóbrega, pedir que suas mulheres fossem ensinadas a ler e a escrever, uma vez que os indígenas não viam as mulheres como sendo inferiores, assim exigiram que as elas tivessem os mesmos direitos que eles já possuíam.

Entretanto, a reivindicação foi negada pela Rainha de Portugal, Dona Catarina, que achou a ideia estapafúrdia, pois sequer as mulheres brancas tinham tal permissão, porque as mulheres indígenas (por vezes consideradas selvagens) deveriam obter essa permissão. Além disso, a colônia existia apenas para o enriquecimento de Portugal.

A persistência indígena, por outro lado, não desistiu e algumas mulheres indígenas conseguiram burlar a lei e conseguir aprender o básico. Apesar da luta indígena em relação à educação, a história dos povos indígenas, assim como a história das mulheres foi (é) uma história de resistência.

Ainda que desde a chegada dos jesuítas ao Brasil houvesse a preocupação com a educação dos povos indígenas, essa educação era sob a ótica eurocêntrica, na qual era necessário domesticar, amansar, civilizar, levá-los ao caminho da salvação. A história da educação para os povos indígenas começa

a ser delineada séculos mais tarde; destacando a criação da SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) em 1910:

Criado pelo militar Cândido Mariano da Silva Rondon, o SPILTN baseava-se no ideário positivista leigo, implicando num afastamento entre política indigenista e ação catequética. Considerando os indígenas como “brasileiros pretéritos”, as ações do SPILTN visavam “proteger” essas populações em sua situação transitória rumo à sua incorporação à sociedade nacional (TASSINARI, 2008, p. 221).

O SPILTN classificava os povos indígenas da seguinte maneira: mansos (ou aliados) e bravos (ou hostis). Portanto, a partir dessa classificação buscavam formar aliança com os “mansos” e trazer a paz para os “bravos”. A estratégia traçada pelo SPILTN era contatar os povos indígenas, delimitar suas áreas e educá-los para que, assim eles pudessem estar aptos a trabalhar para a nação e viver no mundo considerado por eles civilizado.

Apesar de já durante esse período haver uma preocupação com a questão educacional dos indígenas, a educação que era a eles delegada encontrava-se ainda sob os preceitos e formatos da educação catequética jesuítica, voltada para a libertação do pecado e pelo abandono dos costumes considerados pagãos e espúrios.

Na década de 1930 as ideias racistas e evolucionistas marcaram a época, na qual por um lado via-se a questão indígena como um empecilho para o progresso, e por outro lado, defendia-se uma integração desta população progressiva e de modo pacífico.

Nas próximas décadas a questão indígena chega às universidades e vários pesquisadores iniciam seus estudos nas aldeias. Na década de 1960 iniciam-se os cursos de especialização em diversas universidades abordando a questão indígena e seu processo de aprendizagem. Tassinari (2008) pontua as diferenças que ocorreram antes e durante a década de 1960, em relação ao idioma de ensino:

Enquanto as escolas do SPI<sup>1</sup> utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas, a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar à assimilação (TASSINARI, 2008, p. 229).

---

<sup>1</sup> SPI (Serviço de Proteção ao Índio), criado em 1918, em substituição ao antigo SPILTN. Foi extinto em 1967 com a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

## PASSAGENS DO PROTAGONISMO FEMININO NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Na recente historiografia brasileira podemos mencionar alguns temas que as mulheres vêm adquirindo destaque, como por exemplo a história da condição feminina no período colonial, que Mary del Priore (1993) tentou resgatar a partir da análise de arquivos, e que surgem na documentação sem qualquer neutralidade, exibindo plenamente as marcas de sua diferença sexual. Ao resgatar as trajetórias femininas em documentos e fontes impressas entre os séculos XVI e XVIII, a pesquisadora encontrou imagens recorrentes associadas à dominação e à opressão sobre a mulher. Nelas, a mulher é vítima constante da dor, do sofrimento, da solidão, da humilhação e da exploração física, emocional e sexual, porém, no avesso do papel que lhes era atribuído pelas instituições de poder masculino, a Igreja e o Estado, elas costuravam as características de seu gênero, marrando as práticas culturais e representações simbólicas em torno da maternidade do corpo feminino e do cuidado com os filhos.

A autora envereda por caminhos reversos à história dos homens ou dos grandes temas, em busca de uma história que contemplasse as mulheres, ou a condição feminina na colônia ao recuperar a multiplicidade do universo feminino do período, além das beatas e mães que emergem na pena dessa pesquisadora, insurgem as putas, as pandoras, as feiteceiras. Priore (1993), constatou que a documentação nos fundos dos arquivos era multiforme, as fontes existiam, mas estavam em migalhas e dispersas, sendo muito difícil decifrar, por exemplo, as mediações que transportavam o projeto normatizador metropolitano até as mulheres.

Da mesma forma, Renato Venâncio (2013), ao analisar a maternidade durante o período colonial, apontou que muitas mulheres se viram na necessidade de abandonar os próprios filhos. Não é exagero, conforme o autor, dizer que a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina, principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar os filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais. O autor demonstra que o abandono de crianças neste momento no Brasil colonial era uma frequente, principalmente nos incipientes centros urbanos que não ofereciam oportunidades de trabalho para a sobrevivência. Algumas alternativas institucionais foram criadas pelas autoridades naquele momento, dentre elas o pagamento às famílias criadeiras e a chamada Roda dos Expostos, instalada nas Santas Casas de Misericórdia.

O abandono, ressalta Venâncio, era uma forma paradoxal de se proteger a criança, pois era uma alternativa cruel ao infanticídio. A tarefa de cuidar, amamentar e sustentar essas crianças ficava sempre a cargo das mães, que também forjavam “alternativas” para o futuro dos filhos, como por exemplo o compadrio, segundo o autor, uma espécie de adoção popular, o que desmistifica a tese sustentada da predominância da família nuclear, cuja figura central seria o pai.

Outros protagonismos femininos que a recente historiografia vem ressaltando sobre o Brasil oitocentista são os projetos familiares de emancipação liderados por mulheres. Temas “específicos” como este escaparam por muito tempo da historiografia nacional.

Ao prefaciар a obra *Cotidiano e Poder* (1984) de Maria Odila Leite Silva Dias, a escritora Ecléa Bosi ressalta a importância deste momento de renovação da historiografia nacional, e seus representantes, ao contemplar sujeitos que emergem dos “porões”, dos “becos”, e da significância miúda.

Há obras que nos mostram a sala de visitas da História, com os retratos emoldurados na parede, os moveis de estilo e um belo arranjo para ser visto. Mas há as pesquisas que vão aos fundos da casa, às cozinhas e oficinas, que esgaravavam os terrenos baldios onde se lançam detritos, àqueles lugares onde se movem as figuras menores e furtivas. Aí nesses telheiros e porões, nessas brenhas domésticas, estas sombras se escondem, tapam os rostos com as mãos e fogem. [...] Refazer sua história não requer uma competência abstrata para lidar com o passado, mas uma evocação semelhante à evocação religiosa, ou melhor, uma invocação. Enquanto se realizavam atos dignos de figurar na lembrança dos pósteros, estes que nós invocamos curvam suas costas para os resíduos de outras vidas: tiraram o pó, varreram, lavaram copos, esvaziaram cinzeiros, sacudiram migalhas, refizeram as camas, serviram a mesa... Nossa memória tomou estes resíduos e os acolheu como objetos de predileção. (BOSI, 1984, p.3).

Recuperar sujeitos da margem tanto nos compêndios historiográficos, quanto na memória oficial revela-se um exercício desafiador, pois é preciso revolver as fontes, em busca de artefatos em que ressoam outras vozes.

Dentro da lógica de construção social e no cotidiano do Novo Mundo buscou-se garantir que a mulher ficasse reclusa ao ambiente doméstico e fosse educada para cuidar da casa e dos filhos. Dessa forma, a educação feminina tinha como objetivo final formar esposas e mães submissas, com honra e devoção. Vislumbramos nesse sentido o estereótipo da mulher ideal. O magistério

neste período era ofício masculino e, na colônia, foi organizado e exercido pelos padres Jesuítas até meados do século XVIII. Os jesuítas centraram sua atenção no ensino dos meninos que pretendiam seguir a carreira eclesiástica. Mesmo após a pulverização do modelo jesuítico, no período das aulas régias, a instrução feminina tinha fins específicos de formação para o lar.

Havia um projeto social a ser consolidado, uma moral a ser defendida. Os colonos mais abastados, frequentemente ligados à administração colonial, enviavam suas filhas ainda muito jovens para conventos da metrópole, o objetivo não era um promover para estas jovens um saber de ofício, ou a cultura letrada, tão pouco a emancipação, mas uma educação para a devoção e obediência. Embora livres da pobreza e do analfabetismo, essas meninas não eram donas dos seus destinos. A educação conventual significava entre os colonos enriquecidos, além de *status* social (a reproduzir a prática recorrente entre os membros da nobreza), a oportunidade de retirar as filhas do “mercado” matrimonial.

Data da segunda metade do XVIII a fundação dos conventos no Rio de Janeiro e na Bahia, estas instituições assumiram parte da demanda de reclusão destinada as meninas e jovens na colônia. Houve também a fundação de diversos recolhimentos, estes que a partir de fins dos setecentos figuraram como instituições educativas que formariam as mulheres para o ‘sagrado matrimônio’. O objetivo destas instituições era educar para a virtude, segundo Silva:

Quanto, às educandas, todas as regras a elas referentes assentavam no princípio da necessidade da educação das meninas, dado “o grande influxo que as mulheres têm, no bem ou no mal, das sociedades”. Os papéis femininos eram claramente definidos: “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz, e filhos que educar na virtude”. Para virem a bem desempenhar as funções, estas meninas deviam ser retiradas das casas paternas, onde sua formação era descuidada, para serem educadas no recolhimento. Os vícios da educação doméstica eram descritos pelo bispo de Pernambuco em torno do conceito de ociosidade. Tendo serviços, logo a menina pensava estar isenta do “trabalho das mãos” e, sem ter nada que fazer, dormia demais, o que a tornava mole e “exposta às rebeliões da carne”. (SILVA, 2014, p. 134-135).

Este contexto de controle e preocupação com a moral e virtude revela aspectos de mais um estereótipo que diz respeito, para além do gênero, à outras duas categorias nas quais se inserem as mulheres como personagens marginais na história - etnia e classe. A idealização da mulher alva e da virtude feminina no estereótipo da “santa mãezinha”, na expressão de Priore (1993) coloca no

extremo da marginalidade as mulheres negras, nativas ou mestiças e pobres, reservando a primeira um papel de submissão e para as demais a exclusão.

Entretanto, este mesmo universo de controle e idealização da mulher branca de classe, gerou entre estas, possibilidades de transgressão. Em seu *Honradas e devotas: mulheres da colônia*, Leila Algranti (1993) apresenta o contexto dos recolhimentos, instituições destinadas à educação para o lar e o matrimônio, mas que por vezes amparou pelo isolamento condutas transgressoras. Este era também espaço sociabilidade incongruentes com o projeto social e religioso que vigiava a mulher. Estes espaços figuraram como lugares de reclusão, mas, por outro lado eram também procurados por mulheres que fugiam da dominação masculina. Ali podiam administrar um cotidiano livre da hierarquia das relações de gênero.

Propor uma reflexão sobre educação que inclui mulheres implica revistar as origens da institucionalização da educação feminina no Brasil e compreender um contexto em que a mulher (branca) é tomada como incremento fundamental do projeto colonizador. Nos idos do século XVI, quando se buscava organizar a vida social da colônia, a mulher lusitana foi forçada a atender a demanda do povoamento permeado pela mentalidade religiosa que condenava a mistura étnica.

Não se pense, no entanto, que a mulher branca, embora aqui representando uma presença “desejada”, figurou como sujeito ativo no cotidiano social, e tão pouco nos anais da História oficial antes dos movimentos de revisão historiográfica<sup>2</sup>, encabeçados por correntes renovadoras, nas últimas décadas do século XX.

---

<sup>2</sup> Sobre a renovação historiográfica ver: BLOCH (2001), BURKE (1997), CHARTIER, (1990), DOSSE (1992) e RAGO (1999). Renovação historiográfica: Movimento de renovação dos paradigmas que emergiram no Brasil sob influência da chamada história das mentalidades, estes que já haviam dado novos contornos à historiografia europeia e norte americana entre as décadas de 60 e 70. As questões que, a partir dos anos 80, aqui no Brasil, passam a orientar os estudos sobre a colônia estão ligadas a uma série de transformações nas ciências sociais e na historiografia. A chamada crise dos paradigmas gerou entre os historiadores a necessidade de busca por novos temas e revise suas abordagens. Tal contexto acabou gerando interesse por parte de historiadores da nova geração por objetos que estavam condenados ao esquecimento: o cotidiano, o abastecimento, os pobres, as mulheres, as crianças ou o universo social da escravidão. A história das mentalidades suscitou novos olhares em relação à estrutura social, trazendo à tona indivíduos até então insignificantes. Os temas das mentalidades, da religiosidade e das práticas mágicas, assim como o a história das figuras ditas menores, das camadas socialmente desclassificadas e anônimas, seus modos de sentir, seu trabalho e sobrevivência à margem do sistema passam a ter lugar como temas de investigação da historiografia brasileira.

Este lugar idealizado para a mulher branca no cotidiano da colônia foi relativizado por Silva (1984), mais numerosas que as rezadeiras e virtuosas eram as que violavam a pureza dos costumes permitindo-se os gestos e os costumes dos naturais ou práticas judaizantes. Entre as classes menos favorecidas, as mulheres tinham de educar para a sobrevivência, eram elas próprias provedoras do lar. A autora nos apresenta a mãe, mulher solteira. Quando havia união conjugal eram na maioria ilegítimas, essas mulheres eram trabalhadoras e em muitos casos improvisavam a existência.

Eni de Mesquita Samara (1989) ressalta ainda que essa idealização, esse modelo patriarcal correspondia a uma parcela muito pequena, a elite colonial. Nas camadas mais pobres essa conjuntura assumia contornos bem menos rígidos, universo este que até pelo menos a década de 1980 a historiografia não contemplou ou discutiu.

Marília Azira (2018) aponta que na contramão dessas interpretações, as recentes descobertas atestam que o trabalho árduo e o investimento diurno na formação de poupanças ocuparam papel central em alentados projetos de emancipação liderados por mulheres escravizadas. A autora destaca que essas mulheres tinham dimensão dos riscos que corriam ao assumir dívidas vultuosas para alforriar os filhos, o que potencialmente implicariam o aprofundamento de sua pauperização, e, simultaneamente sabiam das artimanhas utilizadas pela camada senhorial para contornar seus empreendimentos em busca de autonomia, “[...] mulheres cativas e libertas, mães de filhos ingênuos ou nascidos antes da libertação do ventre, exploravam diversas possibilidades de agência dentro de um espectro limitado de experiência de emancipação. (AZIRA, 2018, p. 157).

Angela Alonso (2015) ratifica essa perspectiva ao apontar a participação das mulheres no movimento abolicionista em meados do século XIX, nas associações de mulheres ou que contaram com suas participações de forma expressiva, na campanha em âmbito nacional. É válido lembrar também o envolvimento de algumas escritoras da literatura que também contribuíram para a reflexão da abolição, dentre elas, a maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1917). Proveniente de uma família de pouca posse e filha ilegítima de pai negro, trouxe como marca uma literatura que se diferencia da produção literária hegemônica, protagonizada por homens, brancos, letrados e oriundos de famílias tradicionais e ricas do século XIX, que eram, não raro, próximas à

corte. A autora destoa, em boa medida, do projeto literário romântico, que muitas vezes esteve empenhado na missão conservadora de juntar o país assolado pelas revoltas separatistas, através do reforço literário das narrativas e dos conceitos de nação e de identidade nacional. (DUARTE, 2006).

Maria Firmina dos Reis, conforme Maria Lúcia Mott (1988) pode ser considerada a primeira mulher negra escritora no Brasil deste contexto, numa época em que as hierarquias sociais, econômicas, raciais e de gênero eram bastante rígidas. Em 1847 ela foi aprovada para a cadeira de instrução primária na Vila Guimarães, em 1859, Reis subverte a lógica vigente e publica *Úrsula*, além de textos críticos sobre a escravidão para jornais do Maranhão. Em 1880, fundou uma escola gratuita e mista.

Nesse sentido, Reis pode ser lida como uma participante ativa da incipiente vida intelectual brasileira. No entanto, seu nome não consta nos manuais tradicionais de literatura brasileira, embora recentemente venha sendo recuperado pelos debates que reclamam por uma descentralização literária. (MACHADO, 2018).

O romance foi publicado no final da década em que foi aprovada a Lei que proibia o tráfico atlântico de escravos, em 1850. Sidney Chalhoub (1998), ressalta que nesta década autores e autoras reproduziram essas tensões das classes proprietárias geradas com a proibição de importação de novos cativos, tanto em textos ficcionais, quanto em reportagens de jornais. Chalhoub também ressalta que, apesar da lei, as elites proprietárias se engajaram em manter a escravidão até o fim do Segundo Reinado como temática indiscutível. No entanto, como apontou Assis Duarte (2018), a obra de Maria Firmina dos Reis pode ser lida na chave de primeiro romance abolicionista de língua portuguesa que antecipou em muitos aspectos a negritude do século XX. O negro aparece como parâmetro de elevação moral, postura que inverte os valores da sociedade escravocrata e polemiza ainda com as teorias que apregoavam a “inferioridade natural” dos africanos.

Norma Telles (2013) apontou que o século XIX não via com bons olhos mulheres envolvidas em ações políticas, revoltas e guerras. As interpretações literárias das ações das mulheres armadas geralmente denunciam a incapacidade feminina para a luta, seja física, seja mental. Excluídas do processo criativo cultural, as mulheres estavam sujeitas à autoridade/autoria mascu-

lina. A conquista de território da escrita, da carreira de letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil, processo reforçado pela “indigência cultural” vivenciada por elas. Contrariando essa situação, foi nesse período que um grande número de mulheres começou a escrever e a publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. Elas tiveram que, primeiramente, ascender à palavra escrita, difícil numa época em que se valorizava a erudição, mas lhes era negada a educação superior, ou mesmo qualquer educação para além das prendas domésticas.

Poderíamos recuperar e ouvir a voz dos outros sujeitos marginais, especialmente mulheres, dentro de uma temática frequentemente explorada pela historiografia tradicional – a guerra. Uma figura emblemática da Revolução farroupilha de 1835 foi Anita Maria de Jesus Ribeiro, que passou à história e à literatura como Anita Garibaldi – a heroína de dois mundos. A revolucionária lutou em outras guerras ao lado do companheiro Gioseppe. Anita era letrada e já conhecia muito do tema da república quando se uniu ao guerreiro italiano. Como tantas outras, Anita foge ao destino comum esperado para uma jovem órfã e pobre.

Segundo Elíbio Júnior (2000) a figura da “heroína republicana” foi evocada em diversos livros e artigos no final do XIX com o objetivo de fomentar o ideal de nação pretendida na recém-proclamada República brasileira, os intelectuais dos institutos históricos e geográficos recuperaram na época a figura de diferentes “heróis farroupilhas”, entre eles Anita. A ideia era afirmar um ideal de civismo e nacionalismo, bem como “corresponder a uma natureza feminina de dedicação ao marido e aos filhos, fato verificado principalmente nas biografias do início do século XX” (JUNIOR, 2000 p.06).

Vale dizer que a forma como essa personagem emerge nos editoriais ou mesmo nas pesquisas revela muito mais do discurso em torno da figura emblemática e “exótica”, das disputas de poder e concepções de sociedade locais do que pela sua própria compreensão e atuação como sujeito e mulher na história, não é na seara dos temas e personagens marginais que Anita emerge na história, é por outro lado, para afirmar concepções de uma historiografia tradicional e dos grandes temas ratificando a atmosfera conservadora do XIX. Neste universo ela passa à categoria das mulheres dedicadas e ilustres.

## MULHERES NA SALA DE AULA: PARA ALÉM DOS RECÔNDITOS

A profissão docente é a fenda pela qual, já nos idos do século XIX as mulheres encontram possibilidades de extrapolar o ambiente doméstico e ressignificar seu “lugar” na história. Entretanto, a história oficial precisou ser revista, revisitada e reinterpretada para que se pensasse a relatividade e as perspectivas pelas quais foi possível “ler” a mulher na história por outra ótica, dando novos contornos ao retrato e às representações da mulher na história e na sociedade.

Cabe ressaltar que durante o período colonial o padrão ansiado era o da população branca, “impoluta”, ainda que para isso fosse necessário trazer de Portugal mulheres órfãs, prostitutas, ladras e bêbadas. Assim relata-nos Ribeiro (2000) ao descrever que no Brasil colônia do século XVI havia poucas mulheres portuguesas, fator que levou a preocupação na época de importar para o Brasil essas mulheres, sejam elas quem fossem. (RIBEIRO, 2000).

Assim, após muito tempo à sombra da sociedade, no decorrer do século XIX foi criado no Brasil, inspirado no modelo francês as Escolas Normais cujo objetivo principal era formar professores. Apesar da criação das Escolas Normais vários foram os problemas enfrentados por essas escolas como a falta de professores, remuneração baixa, problemas na estrutura física, além de em alguns casos a falta de um espaço para as aulas.

Porém, esse espaço foi para as mulheres uma brecha para a participação na sociedade enquanto profissionais. Ainda no século XIX, em 1827 foi criada a primeira Lei de Instrução Pública do Brasil. Monteiro e Gati (2012, p. 3082) asseveram que “apesar da simultânea divulgação da “inferioridade orgânica da mulher”, se começou a aceitar a educação escolarizada das meninas” essa aceitação deu-se pelo fato de que era necessário “[...] aprimorar seu caráter e evitar que ultrapassassem os limites impostos pela sociedade” (MONTEIRO; GATI, 2012, p. 3082).

Aquela antes vista como ser inferior, com propensão ao pecado, que deveria ser constantemente vigiada e estar imersa em ambientes controlados, na lógica da mentalidade religiosa que permeava o universo social da colonização, passa, no tempo do império, a ocupar um *status* de centralidade na educação. Por seu dom, sua candura, sua natureza amorosa, seu cuidado e dedicação com a família e os filhos. A ela é então delegada a função de educar os pequenos.

A partir de então, as mulheres começaram a vislumbrar uma possibilidade para além do lar e dos filhos. Todavia, mais uma vez essa educação estava atrelada à religião, principalmente a conventos e internatos; e apoiados na religião criou-se o mito da maternidade estendida, ou seja, ao aproveitar a maternidade, o fato de a mulher nascer para ter filhos e educá-los estendeu-se esse fato para a vida profissional da mulher-professora. Seus alunos tornaram-se seus filhos e elas suas mães, cujo dever seria educá-los moral e civilmente, caso a sociedade estivesse em ruína, a culpa seria das mulheres que não exerceram o dom que lhes foi dado.

Percebe-se a dualidade do pensamento à época, no qual a mulher apesar de sair do espaço privado, o lar, e conquistar o espaço público, seu espaço laboral, essa mulher permanecia presa, visto que não era reconhecida como uma profissional, como uma professora, mas como uma cuidadora, ajudante ou tia. Apesar de todos os adjetivos depreciativos e a possível fragilidade feminina a responsabilidade de formar uma nação era dela. Como um ser dito tão frágil, e por vezes incapaz, conseguia ser responsável pela formação moral, cívica, religiosa, afetiva, cognitiva de uma nação inteira?

Louro destaca o que as jovens aprendiam nas chamadas escolas femininas: “As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura” (LOURO, 1997, p. 62) atividades consideradas essenciais às mulheres. Ainda não considerava o conhecimento historicamente acumulado como importante para a formação feminina, a formação da mulher ainda estava fortemente relacionada a sua vida doméstica. De acordo com Faria (2016, p. 44) “A mulher também não precisava ter boa formação; bastava-lhe aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos para assegurar as tarefas do lar”.

Destacamos que as mulheres das classes sociais economicamente inferiores sempre trabalharam, todavia ainda assim seu trabalho pouco era reconhecido e/ou valorizado e estava intimamente relacionado ao lar ou ao cuidado do próximo. Com a docência a mulher pôde experimentar o prestígio de ser economicamente livre, ainda que com muitas ressalvas, já que as mulheres precisavam constantemente provar seu caráter conforme ressalta Louro:

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas (LOURO, 1997, p. 95-96).

O processo de feminização da profissão docente possibilitou a muitas mulheres uma alternativa ao matrimônio, desde que fossem modelos de conduta. Nesta seara podemos destacar a figura da educadora Antonieta de Barros (1901-1952), negra filha de escrava, numa província branca como a de Santa Catarina. Conseguiu ser alfabetizada pelos mesmos professores dos filhos dos patrões, trabalhou desde muito jovem.

Antonieta atuou na imprensa catarinense e também na política nas décadas de 30 e 40 do século XX. Nos anos 20, como alternativa de sobrevivência, Antonieta e sua família transformaram a própria casa em escola. A instituição atendia desde alunos alfabetizando adultos para os cursos preparatórios. A escola funcionou por várias décadas com a ajuda e administração da irmã de Antonieta, Leonor de Barros. Num cenário dominado por homens e famílias tradicionais da elite, Antonieta se destacou ao entrar para o Centro Catharinense de Letras. Fontes da época como a *Revista Terra* Ano (1, nº17, 1920) e o jornal *O elegante*, (de 22 de abril 1923) *apud* Espindola (2013), atestam que o Centro Catharinense ficou conhecido por abrir espaço para escritores ditos “menores”.

Cruz e Sousa foi um bem e foi um mal para as letras catarinenses: foi um bem porque, dando-nos versos admiráveis, tornou o nome de nosso Estado conhecido entre os demais; foi um mal porque, por ser negro, despertou em todos os negros de Santa Catarina, que acompanham a evolução literária do Brasil pelo texto dos Almanques, a veledade de poetas. (Revista Terra. Ano 1, nº17, 1920 *apud* ESPINDOLA, 2013).

O excerto atesta que os negros eram vistos como figuras menores indignos de ter acesso a certos saberes e práticas como as letras. Embora Antonieta tenha atuado em diversas frentes e papéis, professora, escritora, pesa sobre ela sua origem, sua etnia, o gênero e a concepção conservadora da época. Como mulher deveria educar e contribuir para a moral social, como negra deveria recolher-se

a condição de sujeito menor. Em seus textos ela observa a existência de uma classe marginal, a que não resta esperança diante de projetos hegemônicos e excludentes. Os temas como cultura, cidadania, e igualdade figuraram em seus textos e discursos. Entretanto, ao falar com as mulheres percebe-se em sua pena uma visão conservadora que reproduz o modelo de mulher vigente e incentivado. Sua sensibilidade natural, seu dom da intuição, virtude de mãe.

## O ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

Relativizar, revisitar e reinterpretar esses contextos permeando-os de transgressão, de luta, de resistência, colorindo-os com outros tons, fazendo ouvir outras vozes (com outros olhares, outras concepções de tempo e de história) não implica na inauguração de um novo paradigma, mas desafia-nos a refletir sobre a história ensinada com um ensino que instiga a revolver os papéis dos cantos, aqueles esquecidos engavetados, silenciados.

O ensino de história, assim como o ensino de qualquer disciplina pressupõe a seleção de conteúdo, fatos, narrativas que farão parte do compêndio escolar. Deste modo, cabe destacar que:

As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Os fatos históricos relevantes dos grupos sociais dominantes são marcados nos anais da história, enquanto a história dos grupos dominados sobrevive à margem, sempre ocultando-se ou sendo ocultado. Destarte, a história das mulheres e a história da educação feminina, foi por séculos relegada a segundo plano. Não havia segredo para educar uma mulher, bastava que ela soubesse cuidar da casa e dos filhos, para além era considerado desnecessário e até mesmo perigoso.

Como o currículo não é neutro e há nele uma luta de (por) poder, durante vários anos discutiu-se o que deveria ser ensinado no âmbito escolar. Assim, após vários debates e discussões:

Em forma de lei, o documento oficial expressa o *que* da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio

da disciplina obrigatória “História”. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”, conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17).

Todavia, o debate foi longo e com muita luta por parte das minorias, uma vez que o ensino de História no Brasil estava voltado para a visão eurocêntrica, reflexos sentidos ainda hoje, pois a formação de alguns professores não os deu embasamento para o ensino dos povos indígenas e da cultura africana. Silva e Fonseca relatam esse período de mudanças:

Como é amplamente conhecido da sociedade brasileira, a partir da década de 1970 intensificou-se entre nós, de modo particular, a mobilização de mulheres, negros e indígenas, entre outros grupos, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania (SILVA; FONSECA, 2010, p. 19-20).

Apesar dos avanços, ainda hoje o ensino de história das mulheres mantém-se em segundo plano. Torna-se necessário pensar um ensino que além de preocupar-se com as demais questões já supracitadas, preocupe-se também com o ensino de história voltado para a historiografia feminina, dando não só às mulheres o destaque e a importância que as mesmas exerceram na humanidade, mas dando a história humana o reconhecimento que antes apenas os homens brancos tinham.

---

**Resumo:** O ensino de História das Mulheres no Brasil é tema que a historiografia vem se aprofundando recentemente, porém algumas dificuldades pedagógicas são enfrentadas em relação à legitimação da mulher enquanto figura protagonista de fatores relevantes na construção histórica da nossa sociedade. Considerando este aspecto, este artigo tem como objetivo discutir algumas possibilidades curriculares para o ensino de história das mulheres, que se impõe como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores no século XXI, já que o discurso historiográfico persiste em mostrar a centralidade de projetos construídos por homens e continuam excluindo as mulheres dos âmbitos discursivos da vida social. Para tanto, pautamo-nos em referenciais bibliográficos da área da história das mulheres, e dividimos o texto em alguns eixos: primeiramente apresentamos a reflexão sobre uma história oficial que insiste em tematizar os grandes homens; em segundo lugar, apontamos o projeto educacional do Brasil Colônia, que excluía a participação das mulheres indígenas; em seguida, apontamos diversos fatores históricos ligados à resistência feminina e que raramente são mencionados nos compêndios escolares; por fim, a atuação da mulher na promoção de futuros cidadãos do espaço da sala de aula.

**Palavras-chave:** Protagonismo da Mulher; Ensino de História das Mulheres; Desafios curriculares.

**Abstract:** The teaching of History in Brazil is a subject that historiography has been deepening recently, but some pedagogical difficulties are faced in relation to the legitimation of women as a protagonist figure of relevant factors in the historical construction of our society. Considering this aspect, this article aims to discuss some curricular possibilities for the teaching of Women's History, which imposes itself as a great challenge to be faced by teachers in the 21st century, since the historiographic discourse persists in showing the centrality of projects built by men and continue to exclude women from the discursive scopes of social life. Therefore, we are based on bibliographical references in the area of the women's history, and we divide the text in some axes: firstly we present the reflection on an official history that insists on thematizing the great men; secondly, we have pointed out several historical factors related to female resistance, which are rarely mentioned in school textbooks; and finally, the role of women in promoting future citizens in the classroom space.

**Keywords:** Women's protagonism, Teaching History of Women, Curricular Challenges.

## REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da Colônia. Condição Feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*. São Paulo: José Olympio, 1993.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O Sexo devoto: normalização e resistência feminina no Império Português XVI – XVIII*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2003.

ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARIZA, Marília B. A. Mães libertas, filhos escravos: desafios femininos nas últimas décadas da escravidão em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 38, n. 79, p. 151-171, dez. 2018.

BENHABIB, Seyla. O outro generalizado e o outro concreto. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Orgs.). *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, civilização e trabalho*. O ensino de História nas escolas Paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, 1993.

BITTENCOURT, C. M. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. Ensino de Humanidades. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 1, ago. 2018.

BOISI, Ecléa. Prefácio. In: DIAS, Maria Odila L. S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Unesp, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHALHOUB, Sidney. *História contada: capítulos de história social da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas*. São Paulo: Edunicamp, 1992.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Escravidão e patriarcado na ficção de Maria Firmina dos Reis. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 59, p. 223-236, 2018.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-308, abr. 2006.
- ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. *Uma heroína na história: representações sobre Anita Garibaldi*. Florianópolis, 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2000.
- ESPÍNDOLA, Elizabete Maria. Antonieta de Barros: Educação, cidadania e gênero pelas páginas dos jornais República e o Estado em Florianópolis na primeira metade do século XX. In: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 6., 2013, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/elizabeteespindola.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- FERNANDES, Antonia T.C. Ensino de história e seus conteúdos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, ago. 2018.
- FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRSA, 1983.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONTÃO, Luciene. Nos passos de Antonieta: Escrever uma vida. 2010. 483 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis, 2010.
- GÓMEZ, Santiago Castro. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GÓMEZ, Santiago Castro; GROSFUGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial: re[ex]iones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.
- LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lucia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru: Edusc, 2005.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.
- PINTO, Teresa; ALVAREZ, Teresa. Introdução: História, História das mulheres, História de gênero. Produção e transmissão do conhecimento Histórico. *Ex aequo*, Lisboa, n. 30, p. 09-21, dez. 2014.
- PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia*. Brasília: Edunb, 1993.
- PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.
- RAGO, Margareth. A “nova” historiografia brasileira. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 7, n. 11, p. 73-96, Julho de 1999.
- SAMARA, Eni de Mesquita. *As mulheres, o poder e a família: São Paulo século XIX*. São Paulo: Marco Zero, 1989.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132. Jul./dez. 1995.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e Memórias da educação no Brasil*, v. I - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SOIHET, Rachel. Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 7, jan 1997.
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.
- SOUZA, Laura de Mello. Aspectos da Historiografia da Cultura sobre o Brasil Colonial. In: FREITAS, Marcos César (Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2007.
- STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 401-441.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 189-222.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho 2019

# MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: entre a renovação historiográfica e os documentos norteadores da educação

*WOMEN IN THE HISTORY DIDACTIC BOOKS: between the historiographic  
renewal and the documents guiding the education*

---

**Larissa Klosowski de Paula**

Docente da Faculdade UNIBF de Paraíso do Norte e do Colégio Objetivo de Paranavaí  
E-mail: larissa\_klosowski@hotmail.com

**Isabela Candeloro Campoi**

Docente do curso de Licenciatura em História e do Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí  
E-mail: isabela.campoi@unespar.edu.br

## INTRODUÇÃO

Os impressos escolares de história, segundo Bittencourt (2004), fazem parte da cultura escolar brasileira desde a vinda da família real para o Brasil, em 1808. Tais ferramentas se perpetuaram na cultura escolar, de acordo com as perspectivas de Salles (2014), constituindo uma atividade lucrativa para as editoras, como mencionado por Munakata (2012), e, ao mesmo tempo, configurando-se em espaço de disputas epistêmicas e metodológicas da história, pois acompanham as modificações ocorridas no campo da historiografia sem que, no entanto, deixem de lado as deliberações dos documentos norteadores da educação. Essas características terminaram por complexificar estes impressos que por muito tempo, como destacado por Choppin e Bastos (2002), não tiveram atenção por parte dos pesquisadores.

No entanto, segundo apontado por Luca (2011) e pelos autores supramencionados, após as influências advindas dos *Annales*, tal material, assim como os demais impressos, configurou-se como foco de discussões, de modo

que até mesmo os seus “silêncios” são, atualmente, paradigmas para aqueles que o tomam enquanto fonte e/ou objeto de pesquisa, posto que são compreendidos como disseminadores da chamada cultura histórica escolar, colaborando para a perpetuação das abordagens históricas que intermediam este contexto.

No que tange à perspectiva da história enquanto disciplina, tais materiais delineiam, para além dos conteúdos, indícios acerca das permanências, rupturas e problemáticas que fazem parte da herança histórica da humanidade de que colaboram, nos pressupostos de Rüsen (2001), para que se respondam as carências de orientação do presente. Assim sendo, compreender como os conteúdos desses impressos trabalham a representação feminina em seus mais diversos suportes colabora para elucidar quais os constructos sociais a respeito da temática e que pretendem ser perpetuados no imaginário escolar por intermédio dos didáticos, permitindo aos estudiosos da temática que identifiquem quais os desafios para que determinadas barreiras sejam superadas, já que os manuais didáticos são os principais disseminadores da cultura histórica escolar na atualidade.

Partindo desses pressupostos, o objetivo deste texto foi identificar a inserção das mulheres na terceira coleção didática mais distribuída para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015<sup>1</sup>. Para tanto, fora utilizado um referencial teórico que ressalta os campos de disputa enfrentados pelas mulheres na historiografia, destacando-se aqui as obras de Perrot (1988), Smith (2003), Scott (1986), Soihet e Pedro (2007), entre outras, assim como a necessidade de que tais prerrogativas fizessem parte do currículo escolar. A metodologia consistiu na análise textual e imagética dos impressos didáticos que compõem a coleção em comparação com o referencial citado anteriormente e os pressupostos de construção da consciência histórica delineados por Rüsen (2011).

## A HEGEMONIA DO MATERIAL DIDÁTICO NA CULTURA ESCOLAR

Uma das principais ferramentas que auxiliam o professor no ensino de história na educação básica ainda é o livro didático. No que tange aos manuais

---

<sup>1</sup> Este artigo é um desdobramento da dissertação intitulada “Consciência Histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de História” e que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavai em março de 2017.

didáticos, segundo Bittencourt (2004), estes adentraram ao Brasil desde a vinda da corte portuguesa para a colônia, sendo que a produção em território nacional denota de cerca de trinta anos após esse marco histórico. Ainda segundo a autora, os didáticos começaram a ser amplamente produzidos e disseminados por intermédio dos ocupantes das cátedras do Colégio Dom Pedro II, mais precisamente a partir de 1838. Neste contexto, os professores do mencionado colégio, em conjunto com os historiadores de ofício do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), delineavam as considerações acerca da historiografia brasileira e do que se entendia como ensino de história na época. Essa investida permanece com raras alterações até, pelo menos, a criação do Instituto Nacional do Livro, em meados de 1929. Sob essa ótica, de acordo com as considerações de Miranda e Luca (2004, p. 124),

Observando-se a cronologia das ações do governo brasileiro em relação ao livro didático, constata-se que, embora a estruturação de um programa de avaliação determinante dos processos de compra seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático.

Nota-se, segundo o que fora ressaltado pelas pesquisadoras, que tais materiais chamaram a atenção das autoridades governamentais não somente pelo investimento realizado pelo Estado para a aquisição dos mesmos, mas por estes veicularem conteúdos que são necessários para a formação do sujeito, haja vista a censura e as modificações de conteúdos impostas no período militar, tanto no Brasil, como destacado por Miranda e Luca (2004), quando nos demais locais do mundo, como demonstrado por Choppin e Bastos (2002).

Alain Choppin bem assinalou que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131)

No que se refere aos usos dessa ferramenta na educação formal, vale ressaltar que além de receber incentivos governamentais para sua aquisição

e distribuição, compondo uma lucrativa atividade mercadológica, tal material é cobrado por parte dos responsáveis e gestores, assim como pelos principais atores do processo educacional – os alunos. Assim sendo, vale ressaltar que este material embora, de acordo com Choppin e Bastos (2002), tenha sido descreditado por muito tempo pelos pesquisadores, é um instrumento complexo em sua formulação assim como um espaço de disputas, posto que incute no imaginário dos alunos e alunas perspectivas, orientações, delimitações e posicionamentos distintos, e que estes sujeitos tendem a carregar para a vida, fator que chama a atenção dos grupos de poder e também daqueles que reivindicam modificações das amarras do conhecimento formal. Sendo assim, é possível relacionar os conteúdos que compõem o material com o contexto histórico de produção do mesmo, bem como as tendências historiográficas do período, afinal, as orientações do ensino de história caminham conjuntamente com o contexto histórico do qual fazem parte. Neste sentido, de acordo com Lajolo (1996, p. 4),

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Neste sentido, a hegemonia de tais materiais quando se trata da educação formal é notória, o que tem chamado atenção dos pesquisadores desde meados de 1960, de acordo com Choppin e Bastos (2002), para os seus usos enquanto fontes históricas. Assim sendo, frutos de suas respectivas temporalidades, os impressos didáticos constituem importantes alicerces tanto na categoria de fontes quanto na de objeto, para a compreensão dos projetos de ensino das disciplinas escolares de uma determinada época, podendo, de acordo com a abordagem suscitada pelo pesquisador, delinear algumas das características da cultura escolar do período no qual foram utilizados<sup>2</sup>. Além disso, de acordo

---

<sup>2</sup> De acordo com Schmidt (2012, p. 76), a noção de cultura escolar é constituída por um “[...] conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos [...]” que constituíram a história enquanto um tipo de conhecimento escolarizado. Neste sentido, os impressos didáticos trazem traços dessas características por conservarem em suas páginas algumas das formas do “fazer” do ensino de história: textos de apoio, atividades, imagens utilizadas e o norteamento para suas formas de abordagem, entre outras características.

com Salles (2014), tais impressos constituem fortes disseminadores da cultura histórica escolar da época de sua edição, contribuindo, como ressaltado por Bittencourt (2004; 2008) e – não necessariamente na trilha dos impressos didáticos – Luca (2011), para as produções historiográficas na medida em que são tomados enquanto fontes, posto que elaborados pelos “homens de seu tempo” (BLOCH, 2001) em consonância com as particularidades de suas épocas.

Neste sentido, a partir dos anos de 1960, de acordo com Choppin e Bastos (2002), a produção didática passou a compor as pesquisas de maneira mais abrangente, isso graças às modificações nos interesses de pesquisas dos historiadores, que passaram a contar com uma associação com os estudos de história da educação (dos quais os compêndios didáticos galgam espaço); ao reconhecimento da história do livro e da sua influência nas mentalidades, a partir dos anos de 1980, principalmente com a inserção dos conceitos de apropriação e representação de Chartier; e, por fim, ao progresso das técnicas de armazenamento documental e dos sistemas de gerenciamento de dados, que facilitaram o acesso aos impressos e pouparam aos pesquisadores o tempo que era empreendido no inventário desses materiais para, posteriormente, se iniciar a pesquisa propriamente dita.

Essas modificações suscitaram uma nova gama de possibilidades para as pesquisas que tinham os materiais didáticos como enfoque, de modo que as abordagens em torno dos aspectos ideológicos, mercadológicos, culturais, iconográficos, tipográficos, entre outros, insurgiram e ganharam espaço nos círculos historiográficos mais recentes<sup>3</sup>, atestando, mais uma vez, a hegemonia dessas fontes históricas enquanto norteadoras do processo educacional.

Partindo desses pressupostos, os focos de análise acerca dessa fonte se ampliaram, ampliando também os crivos no que tange às temáticas, formas e conteúdos que os didáticos carregam em suas páginas. Assim sendo, quando se trata das abordagens que passam a compor as páginas dos manuais didáticos, a perspectiva de incluir as mulheres enquanto sujeitos históricos consiste em uma delas. Essa demanda teve seu ‘pontapé’ diante da organização

---

<sup>3</sup> Segundo Choppin e Bastos (2002), inventários historiográficos, recenseamentos, pesquisas sobre os fundos destinados a produção de materiais, inventários das editoras, entre outras perspectivas, foram insurgentes na contemporaneidade. Isso é demonstrando nas extensas e informativas notas de rodapé do texto consultado.

e reivindicação dos movimentos sociais que objetivavam maior participação feminina nas esferas públicas de poder.

No que se refere à educação, a irradiação dessa demanda se perfaz na organização de alguns dos documentos norteadores que são, por sua vez, os alicerces para os crivos das coleções didáticas que participam da seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim sendo, destinar algumas linhas para a explanação do local de consolidação dessas demandas se faz necessário.

## MULHERES E HISTORIOGRAFIA: BREVE HISTÓRICO DE UMA DEMANDA SOCIAL

Segundo Perrot (1988), a naturalização da divisão social calcada no gênero, embora oscile de acordo com a organização socioeconômica, teve na Revolução Francesa sua fase mais preponderante, tanto no que se refere às formas de exclusão das mulheres do meio social, principalmente das assembleias, ou seja, dos assuntos políticos e econômicos que norteavam os rumos da Revolução, quanto em algumas das demonstrações mais visíveis de resistência – haja vista a Declaração dos Diretos da Mulher e da Cidadã<sup>4</sup> elaborada por Olympe de Gournay dois anos após a publicização da ‘versão masculina’, qual seja, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Vale ressaltar que, de acordo com Smith (2003), não foram ausentes as manifestações públicas de reivindicações por direitos, nem as produções de punho feminino em períodos antecedentes à Revolução Francesa, mas tal acontecimento histórico marcou a trajetória feminina por ter sido um ‘divisor de águas’ em relação aos direitos como um todo e ao estabelecimento da forma moderna de organização.

---

<sup>4</sup> Neste documento, Olympe reivindica um posicionamento institucionalizado para o que ocorria com as mulheres no período de elaboração do documento. Nota-se a preocupação com a falta de espaço dentro da Assembleia, a falta de liberdade política, social e econômica, a não salvaguarda da propriedade, entre outras premissas. Além disso, tal documento servia como crítica às negligentes formas de se considerar os direitos femininos na conjuntura social camuflada da França pós-revolucionária. Sobre isso Perrot (1988) menciona que embora a França tenha sido o berço dos ideais de “igualdade, liberdade e fraternidade”, estes eram para poucos, dos quais as mulheres haviam sido excluídas. Por sua insubordinação e por suas denúncias, considerada “desnaturada” e “perigosa demais”, Olympe fora condenada à morte. Para mais informações, vide ASSMANN, Selvino José. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Revista Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 1-5, 2007.

Embora, de acordo com Smith (2003), as mulheres nunca tenham estado ausentes da história da humanidade, a perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres pode ser identificada no cotidiano até os dias de hoje. No entanto, as formas de resistências à submissão e à omissão e o alavancar de uma perspectiva de compressão da realidade que não só se alicerçava na perspectiva iluminista das ciências, também são pontos de importância que vêm se consolidando na historiografia recente, tanto que, como mencionado por Perrot (1988, p. 207) “Para escrever a história popular da Revolução Francesa, Michelet interrogava as mulheres” pelo fato destas não se prenderem aos padrões tradicionais, demasiadamente distanciados das subjetividades que compõe a história da humanidade.

Do mesmo modo, de acordo com Smith (2003), as resistências foram sentidas tanto no campo social, quanto no meio acadêmico, no qual os escritos de punho feminino sempre tiveram presentes, embora a relevância dos mesmos dependesse de uma “coautoria monogâmica heterossexual” (SMITH, 2003, p. 345). Tais obras, segundo a autora, podem ser hoje analisadas como uma “[...] contranarrativa ou cobertura que escondia o que acontecia nas violentas e tumultuadas vidas [...]”, contrapondo a narrativa tradicional de conquistas de direitos universais e de liberdade através de um discurso que denunciava uma conjuntura “[...] legal que escravizava, empobrecia e estuprava as mulheres” (SMITH, 2003, p. 93).

Como mencionado anteriormente, apenas mediante os *Annales* é que os estudos que tiveram as narrativas mencionadas por Smith (2003) como escopo ganharam mais espaço e foram, gradativamente, flexibilizados de acordo com as necessidades das épocas recentes. Neste sentido, de acordo com Pedro (2011), os movimentos feministas atuantes até meados da década de 1970, movimentos estes que refletem diretamente nas produções historiográficas, preocuparam-se com as questões políticas, tais como o direito ao voto, ao trabalho, à propriedade, ao divórcio, entre outras.

Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres. Como resultado dessa pressão, criaram-se nas universidades francesas, a partir de 1973, cursos, colóquios de reflexão, surgindo um boletim de expressão focalizando o novo objeto: *Penélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*. Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional. Na Inglaterra, reuniram-se historiadores das

mulheres em torno da *History Workshop* e, nos Estados Unidos, desenvolveram-se os *Woman's Studies*, surgindo as revistas *Signs* e *Feminist Studies*. (SOIHET, In: CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 276-277).

Esse movimento, interligado ao que Soihet e Pedro (2007) mencionaram como primeira onda do movimento feminista, tinha por objetivo a consolidação do “[...] discurso da identidade coletiva, que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970.” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287). A segunda onda, surgida no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, reivindicava o “[...] direto ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79).

Já no final da década, porém, tensões instauraram-se, quer no interior da disciplina, quer no movimento político. Essas tensões teriam se combinado para questionar a viabilidade da categoria ‘mulheres’ e para produzir a ‘diferença’ como um problema a ser analisado. Inúmeras foram as contradições que se manifestaram, demonstrando a impossibilidade de se pensar uma identidade comum. A fragmentação de uma ideia universal de ‘mulheres’ por classes, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 287)

Neste contexto, mencionado pelas autoras como em meados dos anos de 1980, a categoria de estudos que enfocavam as mulheres abre espaço para interseccionar as questões de classe, raça, etnia, sexualidade, entre outras. As novas reivindicações – também percebidas dentro dos movimentos de mulheres – alargaram os estudos e levaram outras questões ao âmbito acadêmico, posto que as necessidades sentidas pelas mulheres no decorrer da história também eram diferentes. Por exemplo, às mulheres negras o espaço de trabalho já era uma realidade quando as mulheres brancas reivindicavam-no; o mesmo equivale à liberdade sexual, por vezes uma realidade mais precisa entre as negras e entre as mulheres fora dos círculos socialmente mais abastados, do que entre as brancas, algumas nobres e burguesas. Neste sentido, “[...] as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias [gênero, raça e classe] como cruciais para a escrita de uma nova história”. (SCOTT, 1990, p. 73). Tal alargamento dos estudos relacionados à história das mulheres também alude à chamada descolonização das hegemonias de estudos que foram consolidadas nos mais diversos campos da historiografia.

Já em relação aos anos de 1990, pontua Scott (1990), a categoria de estudos focalizados nas diferenças entre as histórias dos sexos novamente se amplia, engendrando outras perspectivas, tais como as relações sociais desiguais sob a ótica dos sexos biológicos e o significado dessas relações no âmbito de poder, para além da questão basilar calcada no sexo, engendrando, dessa forma, a construção social dos mesmos e elencando a categoria de “gênero” para além da premissa de sexo. Nota-se a constante e gradativa preocupação com as formas de construção social dos sexos, as formas de educação de cada um, de comportamento social, de poder, entre outras, para a efetiva delimitação de gênero como categoria de análise.

Essas perspectivas foram, de acordo com a autora, originárias das representações simbólicas atribuídas aos sexos, dos conceitos normativos de interpretação desse simbólico, da origem e problematização dos papéis fixos atribuídos aos sexos, e, por fim, à ampliação do uso da categoria para além das dimensões individuais, chegando às identidades subjetivas.

Assim, a trajetória dos estudos históricos implementados pela academia em consonância com os movimentos feministas, possibilitou que a história das mulheres e as relações de gênero estivessem suficientemente fortalecidas para que os documentos norteadores da educação brasileira inserissem tais temas em suas plataformas, orientando, conseqüentemente, os crivos do PNLD para que os grandes disseminadores da cultura escolar, os manuais didáticos, assim o fizessem quando se trata de seus conteúdos. Dessa forma, no que tange à história das mulheres, espera-se que a disseminação venha ao encontro das discussões historiográficas recentes para que sejam superadas as perpetuações que descompassam com os estudos recentes.

## AS MULHERES NO CURRÍCULO ESCOLAR: EXPLANAÇÃO DAS PROPOSTAS

Já que os livros didáticos são confeccionados em conformidade com a organização da Educação Básica, breves considerações acerca de alguns dos documentos norteadores da educação brasileira são necessárias, posto que estes norteadores são os responsáveis pelos crivos que levam uma coleção a ser aceita ou rejeitada pelo PNLD. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Relatório Jacques Delors foram

os documentos analisados posto que norteiem a educação brasileira como um todo. Posteriormente, para compreender as particularidades delimitadas para o ensino de história, foram analisadas a IV Parte das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, outras duas normativas que recaem diretamente nos crivos que aprovavam ou reprovavam uma coleção didática no ano de 2015.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), organizada em nove títulos e noventa e dois artigos, há a afirmativa, no Art. 27, de que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem observar “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos [...]” (BRASIL, 1996). Isso vai ao encontro do Programa Nacional de Direitos Humanos, que confere também ao Ministério da Educação a ação pragmática de “Promover campanhas e pesquisas sobre a história dos movimentos de grupos historicamente vulnerabilizados, tais como o segmento LGBT, movimentos de mulheres, quebradeiras de coco, castanheiras, ciganos, entre outros” (BRASIL, 2010, p. 199), assim como procura:

[...] Incentivar a inclusão da perspectiva de gênero na educação e treinamento de funcionários públicos, civis e militares e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2010, p. 249)

Nessa mesma perspectiva, o Relatório Jacques Delors, documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que perpassa as orientações educacionais brasileiras, aponta que “[...] Em escala mundial, a escolarização das jovens é mais baixa do que a dos rapazes: uma jovem em quatro não frequenta a escola [...]” (DELORS, 1998, p. 77), de modo que, diante disso, “O princípio da equidade obriga a um esforço particular para suprimir todas as desigualdades entre sexos em matéria de educação” (DELORS, 1998, p. 77). Segundo este relatório, esse fato é uma “[...] tendência crescente em muitas regiões de não mandar as filhas à escola para que assim possam ajudar a mãe no trabalho” fazendo com que “[...] toda uma nova geração de jovens fique com perspectivas de futuro muito limitadas e se sinta em desvantagem em relação aos irmãos” (DELORS, 1998, p. 79).

No que se refere ao conteúdo da parte geral das Diretrizes Curriculares Nacionais, há a proposta de uma educação voltada para o mundo do trabalho, e, na etapa do Ensino Médio, que “[...] será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 2000a, p. 57). Essa premissa, de acordo com as delimitações do documento, permitiria, entre outras coisas, alcançar a “[...] igualdade entre homens e mulheres” (BRASIL, 2000a, p. 59), que constitui uma das dificuldades da sociedade mundial<sup>5</sup>. Além disso, a organização do currículo escolar, de acordo com esses documentos, deve ocorrer sob os eixos de sensibilidade, igualdade e identidade, de modo que, “Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros [...]” (BRASIL, 2000a, p. 63), sendo um dos meios pelos quais a política de igualdade se utilizará para denunciar e combater os “[...] estereótipos que alimentam as discriminações” (BRASIL, 2000a, p. 65).

“Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (BRASIL, 2000a, p. 78) são premissas que perpassam quase todo o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Interligando-se à essa perspectiva, interdisciplinaridade e contextualização, são os arautos que trazem essa discussão dentro dos Parâmetros. Neste sentido, para área de ciências humanas, na qual a história está incluída, o documento aponta “[...] para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política” (BRASIL, 2000a, p. 93), objetivando a construção de competências que permitam ao aluno “[...] compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais [...]” (BRASIL, 2000a, p. 96).

No que se refere especificamente à disciplina de história, dentro da área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias,

a História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, 2000b, p. 20).

---

<sup>5</sup> Termo presente no Relatório Jacques Delors.

Como principal contribuição da disciplina de história ao indivíduo que está no nível médio de ensino, o tópico “O que e como ensinar em história” destaca como fundamental a orientação no tempo e a capacidade de “ler nas entrelinhas”, para que então o jovem possa compreender a sociedade em que vive. Há ainda, a preferência pela temporalidade de longa duração e na construção de identidades a partir disso. Notadamente, essas considerações andam juntas com a proposta da Nova História Cultural, posto que “A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados.” (BRASIL, 2000b, p. 21). Um desses grupos que permaneceu por muito tempo silenciado é o movimento de mulheres.

De acordo com Fonseca (2003), o que ocorre é que o currículo real (aquele que resulta da realidade da sala de aula, o que realmente ocorre na prática) acaba por diferir daquilo que é proposto pelos PCN. Isso porque “[...] a escola é dotada de uma dinâmica própria” (FONSECA, 2003, p. 34), posto que o texto da LDB e dos PCN não solidificam uma história a se ensinar, dada a abertura que esses documentos permitem ao ensino da disciplina.

Esse fator abre diversas questões acerca de qual história ensinar e de que forma, o que, embora enriqueça a multiperspectividade que ronda a disciplina, também favorece a repetição de conteúdos presentes nos livros didáticos quando não se tem o arcabouço teórico esclarecido por parte de quem ministra a disciplina. Embora os PCN tenham incorporado a ampliação de perspectivas para o ensino de história, isso não foi acompanhado por formação continuada que permitisse aos professores acompanhar essas mudanças. De acordo com Fonseca (2003, p. 36-37),

em primeiro lugar, não basta introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos considerados universais dos documentos curriculares, uma perspectiva multicultural. [...] É preciso auscultar o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. [...] Em segundo lugar, é preciso reconhecer o óbvio: os professores de história não operam no vazio. [...] Em terceiro lugar, essa perspectiva de ensino temático e multicultural, presente nos PCNs, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente.

Logo, de acordo com o que fora analisado nessa seção, embora os documentos norteadores e as contribuições historiográficas acompanhem as ca-

rências de orientação de seus tempos, há, por vezes, um descompasso no que se refere à atuação desses elementos quando na *práxis vital* da cultura histórica escolar. Ou seja, embora tanto os documentos quanto a historiografia prenciem a tendência de serem complementares, por vezes o suporte que daria condições à isso é insuficiente; o texto dos documentos é dificultoso dada a formação docente descompassada em relação às inovações; além disso, a carga horária da disciplina é irrisória para suas aspirações, entre outras problemáticas.

## AS MULHERES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para este artigo, optou-se pela análise da coleção *História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da editora Moderna, a qual, segundo relatórios publicados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi a terceira coleção mais distribuída pelo PNLD de 2015.

No capítulo 1 do primeiro livro da coleção analisada, dada à especificidade da temática, as mulheres não são mencionadas; no 2, elas somente são citadas como observadoras do crescimento das sementes, o que terminou nos processos de semeadura. No capítulo 3, é mencionado que o crânio encontrado no Brasil em 1834 fora batizado de Luzia, por ser de uma mulher. Além disso, várias historiadoras e paleontólogas são utilizadas pelas autoras do livro como fundamentação.

No capítulo 4, são citadas na especialização da produção de cerâmicas, cestas, tecelagem e metalurgia, na composição da classe sacerdotal egípcia e no texto “A Mulher Egípcia”, de Ciro Flamarion Cardoso. Há, também, o destaque ao papel das *Cadances* (rainhas-mães) do Reino de Cuxe. Porém, de forma simplória se comparada ao restante do conteúdo. Astarte, divindade feminina dos fenícios, também é mencionada neste capítulo. As autoras destacam a forma pela qual os hebreus avaliavam as mulheres, ou seja, pela quantidade de filhos que geravam. Mencionam que as meninas possuíam uma educação voltada para o casamento e se tornavam propriedades dos maridos. No box “Texto Complementar”, as autoras trazem um texto de Lionel Casson sobre a faraó Hatshepsut.

No capítulo 5, a temática da mulher está presente na representação da arte cretense e na discussão acerca de qual seria seu papel nessa sociedade. Além disso, ressalta-se também a educação espartana dirigida às mulheres e o papel atribuído às atenienses. Nesse capítulo, ainda há a menção aos casamentos entre os oficiais de Alexandre Magno e as mulheres dos territórios que este conquistava, o que demonstra como a política alexandrina se dava e o papel da mulher quando se tratava de designar o sentimento de pertença a um território. Em relação ao teatro grego, as mulheres são mencionadas no papel que ocupavam nas obras de Eurípedes, papel este caracterizado por interligar as mulheres às características essencialmente pontuadas na natureza obscura da personalidade humana. No entanto, elas possuíam esse destaque por serem, na visão do teatrólogo, mais suscetíveis às emoções.

No capítulo 6, as autoras mencionam que era vedada a participação feminina nas assembleias romanas. A rainha Cleópatra é citada no episódio de rivalidade entre Marco Antônio e Otávio. Outro ressaltado ao papel das mulheres na história está na simpatia delas às ideias do cristianismo. Sobre a educação das mulheres romanas,

[...] independentemente da camada social à qual pertenciam, eram educadas para ser esposas e mães e não podiam participar das decisões políticas. Às mulheres das famílias mais abastadas estava reservada a administração da casa e dos escravos e a criação dos filhos. As mulheres das camadas menos favorecidas podiam trabalhar ao lado do marido e, se fossem solteiras, podiam até mesmo administrar seu próprio negócio. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 109)

No capítulo 7, as autoras trazem uma fonte, escrita por São Gregório dos Tours. Nela, o “considerado primeiro historiador da França” (BRAICK; MOTA, 2013, p. 123) fala sobre a conversão do rei Clóvis. As mulheres, nessa passagem, são retratadas dada a influência atribuída à Rainha Clotilde nessa conversão. Segundo as autoras, a católica teria influenciado o Rei. Além disso, há menção às mulheres em um texto sobre o seu papel na medievalidade, o qual as enaltece enquanto artesãs, tecelãs, colheitadeiras, entre outros papéis. No que se referem às mulheres da nobreza, as autoras trazem uma iconografia de Christine de Pisan e retratam a relevância dessa nobre para a defesa da importância das mulheres naquela sociedade. Nas atividades também há menção às mulheres sendo que, das poucas atividades dirigidas à essa temática, solicita que se trace um parâmetro do imaginário medievo acerca das mulheres e a condição da mulher atual.

No capítulo 8, é mencionado o acesso permitido às mulheres nos banhos públicos de Constantinopla (em horário diferente dos homens). Uma pequena alusão sobre a condição das mulheres na religião muçumana acontece em uma atividade do final do capítulo.

No capítulo 9, há de início, a imagem de uma mulher estampada em um pergaminho do século XIV exercendo o ofício de ferreira. Mais à frente, as autoras mencionam a participação de Joana D'Arc na Guerra dos Cem Anos. No capítulo 10, é citado o casamento da rainha Isabel de Castela na unificação dos reinos de Castela e Aragão, na formação do Estado Nacional Espanhol. No capítulo 11, exceto pelas imagens de Maria, somente há menção às mulheres quando se fala da reforma do Tribunal do Santo Ofício (que na Idade Média, acusou e queimou várias mulheres por bruxaria). As mulheres não são mencionadas no capítulo 12.

No capítulo 13, as autoras aludem à divisão sexual do trabalho nas populações pré-colombianas, nas quais as mulheres eram responsáveis pelas atividades domésticas. No capítulo 14, há menção às mulheres no *box* "As Fontes de Informação Sobre Mali", no qual menciona-se a influência do islã no Reino de Mali e sobre a vestimenta das mulheres, assim como também se aborda o lucrativo comércio de escravas. Mais à frente, as autoras referem-se às disputas empreendidas entre os pretendentes das mulheres consideradas férteis pelos africanos, assim como à proteção que elas recebiam enquanto mães. O papel delas na sociedade africana, logo, era importante, mesmo que atrelado apenas à condição de mães. Além disso, as autoras ressaltam que as mulheres eram responsáveis pela agricultura, criação dos animais, artesanato e tarefas domésticas. As escravas na África, ressaltam as autoras, além de trabalhos braçais poderiam ser destinadas aos haréns da realeza.

No livro do segundo ano da coleção, o capítulo 1 se inicia com um quadro onde Malinche é retratada no contexto da conquista do Império Asteca pelos espanhóis. Há o aprofundamento do papel de Malinche em um *box* destinado apenas para isso. Menciona-se também o uso de mão de obra feminina para a extração ouro de aluvião.

O capítulo 2 inicia com um texto e uma imagem que retratam a condição da mulher em meio à colonização da América e uma proposta de atividade que incita analisar a condição atual da mulher no Brasil em relação às mulheres

da colonização americana. Elas também são mencionadas como participantes do processo colonizador da América. Nos capítulos 3, 4 e 5, as mulheres não são mencionadas, exceto por imagens no capítulo 3.

No capítulo 6 há a menção à índia Antônia Guiragasu no tribunal do Santo Ofício em Lisboa, em 1720. Mais à frente, há a descrição dos modelos tradicionais de família, nos quais as mulheres estavam submetidas aos maridos. No entanto, as autoras relatam que, dada à ausência dos patriarcas das famílias devido à atividade bandeirante, muitas mulheres, principalmente paulistas, assumiam o controle dos negócios familiares e do núcleo familiar. Há também o ressaltado aos trabalhos de vendedoras ambulantes e costureiras, desempenhados pelas mulheres “desclassificadas” da colônia.

No capítulo 7 as mulheres estão representadas em um quadro de Rossetti de 1794. Há também a menção à aristocrata Lady Mary Montagu, que seria a descobridora da vacina contra varíola. No capítulo 8 há a imagem da rainha Elizabeth I e um pequeno texto a respeito do seu reinado. Mais à frente, além do conteúdo do texto de apoio, há um *box* que trata do trabalho feminino na indústria de seda.

O capítulo 9 se inicia trazendo estudantes orando pela recuperação de Malala Yousafzai, paquistanesa defensora dos direitos das mulheres e crítica dos fundamentalistas islâmicos do Talibã. Mais além, no texto “As Mulheres na Revolução”, as autoras chamam atenção ao papel feminino desempenhado,

As mulheres tiveram um papel destacado durante os primeiros anos da Revolução Francesa: participavam ativamente das ações revolucionárias, fundaram clubes, apoiaram a difusão de ideias revolucionárias, agitaram as sessões da assembleia, alistaram-se na Guarda Nacional e nos exércitos. Era a primeira vez, na época moderna, que as mulheres participavam tão intensamente da vida pública. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 114)

Há o destaque, também, ao papel desenvolvido pelas mulheres burguesas no período que antecedeu a Revolução Francesa, na organização dos salões frequentados pelos Iluministas; às mulheres das camadas populares nos trabalhos nos comércios, na tomada da Bastilha e no enfrentamento às autoridades fiscais, entre outros.

Outros importantes desempenhos femininos citados pelas autoras foram a Marcha de Versalhes, onde cerca de 7 mil mulheres interromperam uma

sessão da Assembleia e obrigaram a família real a voltar para Paris; a criação de clubes femininos; a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges, em 1791; entre outros.

O início do capítulo 10 se dá com uma imagem que contém fotos de alguns dos presidentes do continente americano. Entre essas fotos, três são de mulheres que foram presidentes (Laura Chinchila, da Costa Rica; Michelle Bachelet, do Chile; e Cristina Kirchner, da Argentina). A atividade incita os alunos a pensarem, também, no papel das mulheres no processo de formação e independência das Américas. No final do capítulo, em um texto de Leandro Karnal, há o destaque ao papel das mulheres na independência dos Estados Unidos, atuando na formação de irmandades, na articulação de ligas e na administração de fazendas e negócios na ausência dos maridos.

No capítulo 11, é mencionada a participação de Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, esposa de um dos inconfidentes, na Inconfidência Mineira. Ela foi mencionada nos *Autos da Devassa* e sofreu punições. Outra menção à participação feminina na história desse período está no texto complementar no final do capítulo, que destaca a influência das mulheres de Luanda como donas de propriedades, administradoras e traficantes de escravos.

No capítulo 12, as mulheres são citadas logo no início no trecho de Émile Zola, que retrata a participação delas em movimentos revolucionários. Mais à frente, há, em uma gravura, a imagem de uma mulher (representando o comércio) levando para outros países os produtos confeccionados pelos trabalhadores. Na mesma página, as autoras mencionam que o marxismo possuiu influência na emancipação feminina. Ainda nesse capítulo, há um texto intitulado “A Luta Feminina”, que retrata a transformação do papel da mulher diante da nova roupagem social advinda nos séculos XVIII e XIX, segundo as autoras.

Influenciadas por pensadores socialistas utópicos, mulheres como Jeanne Deroin, Suzanne Voilquin, Pauline Roland, Mary Wollstonecraft, Flora Tristan, Aurore Dupin e outras intelectuais tornaram-se importantes ativistas em prol dos direitos das mulheres e dos trabalhadores e engajaram-se ativamente na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 157)

As autoras demonstram ainda a influência que esses ideais tiveram para o movimento feminista no século XX. Nas duas páginas posteriores à mencionada citação, há uma espécie de quadro ilustrado, “A Luta das Mulheres

Pelo Mundo”. Nele, as autoras discorrem sobre alguns pontos principais das conquistas e lutas femininas em prol dos seus direitos, desde a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791, até as eleições de mulheres como presidentes do Chile, Argentina e Brasil. Neste mesmo quadro, há uma pequena repartição que se refere às questões de trabalho, direitos políticos e sociedade atuais, e a participação das mulheres nessas esferas.

No capítulo 13, há um quadro de Pierre Manguin, que retrata uma mulher na barricada como símbolo das lutas revolucionárias do século XIX, segundo a legenda da imagem. Mais à frente, as autoras, por meio de um *box*, introduzem, mais uma vez, o questionamento acerca do papel das mulheres naquela sociedade através de um texto sobre Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma das primeiras brasileiras a publicar textos em jornais nacionais (sob o pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto).

No capítulo 14, há uma imagem de Maria Quitéria, uma mulher que se disfarçou de homem para lutar pela independência do Brasil na Bahia. Mesmo após ser descoberta, a moça continuou no exército dada a sua disciplina combativa. Mais à frente, é citada a participação das mulheres na construção de casas e ruas do Maranhão, desempenhando a função de misturar a argamassa. Nos capítulos 15 e 16, exceto por algumas imagens descontextualizadas das temáticas abordadas, as mulheres não são mencionadas.

No terceiro livro da coleção, os capítulos 1 e 4 não mencionam as mulheres. O capítulo 2 se inicia com a famosa charge de Lixto sobre a monarquia e a república brasileiras, ambas representadas por ele como mulheres. Há, mais à frente, no corpo do texto, a informação de que mesmo sem haver nenhum empecilho na Constituição de 1891 que impedisse o voto feminino, os constituintes entraram em comum acordo de que ele não seria permitido. As mulheres também são mencionadas em meio a primeira onda de desenvolvimento da indústria no Brasil. No tópico sobre o movimento cangaceiro, as autoras citam Maria Bonita brevemente, apenas como esposa de Lampião. No âmbito dos movimentos sociais urbanos, as autoras trazem um texto de Margareth Rago sobre as mulheres anarquistas.

No capítulo 3, as autoras citam que na grande greve de 1917 “[...] trabalhadoras do setor de tecelagem entraram em greve e, em passeata, conclamaram os metalúrgicos a aderir à paralização.” (BRAICK; MOTA, 2013, p. 53).

No capítulo 5, as mulheres são mencionadas nos abusos e estupros que lhes acometiam os soldados e na utilização da sua mão de obra nas indústrias em detrimento da masculina, direcionada para a guerra.

[...] No Japão, por exemplo, as mulheres chegaram a compor metade da força de trabalho na agricultura em 1944, e, nos Estados Unidos, milhões de norte-americanas foram relocadas para a indústria bélica. As mulheres também foram recrutadas para o serviço militar: no Exército soviético havia mais de 800 mil. Porém, elas continuaram a trabalhar em péssimas condições: sofriam humilhações, passavam fome e recebiam salários baixíssimos. (BRAICK; MOTA, 2013, p. 85)

O capítulo 6 inicia-se com uma charge que traz duas mulheres: uma doméstica e sua patroa. Mais à frente, as autoras trazem a informação de que Almerina Farias Gama foi a única mulher a votar nas eleições de deputados em 1933, já que, desde de que exercessem função pública remunerada, as mulheres poderiam votar neste mesmo ano. Pela Constituição de 1934, a educação de meninos e meninas era diferenciada. No que se refere ao trabalho, as autoras mencionam as conquistas da licença maternidade e horário para amamentação em horário de serviço.

O capítulo 7 possui apenas uma pequena menção às mulheres no que se refere ao movimento negro dos Estados Unidos, o qual foi impulsionado pelo caso de racismo e exclusão racial de Rosa Parks, costureira que foi presa e multada por não ceder seu assento de ônibus a um homem branco.

No capítulo 8, há um pequeno trecho sobre a poeta moçambicana Noémia de Sousa, que expõe a dupla opressão sofrida pela mulher negra em meio à luta pela independência africana. Há também o destaque da condição de vulnerabilidade das mulheres indianas, vítimas de violência sexual.

O capítulo 9 possui uma nota sobre Eva Duarte de Perón (Evita), em que estão descritas algumas de suas conquistas e lutas, evidenciando seu protagonismo. O capítulo 10, exceto por algumas imagens, há menção às mulheres no fato de Maria Estela Martínez (Isabelita) ter assumido a presidência da Argentina após a morte de Perón, em 1974, e sofrido um golpe militar dois anos depois; no movimento *Madres de Plaza de Mayo*, movimento que reunia mães de desaparecidos políticos argentinos; e nas produções de *arpilleras* chilenas.

No capítulo 11, a tese de doutorado da pesquisadora Cristina Antonioevna foi citada, posto que a pesquisadora denuncia o crescimento da xenofobia rus-

sa em relação a outros povos minoritários. Mais à frente, no subtítulo sobre a Romênia, as autoras mencionam a execução do casal Elena e Ceausescu, ele por ser o ditador romeno combatido pelos civis, e ela por ser sua esposa. Em relação ao movimento de independência da Bósnia, as autoras citam os estudos de mulheres mulçumanas pelos sérvios.

No capítulo 12 as mulheres são mencionadas pelas autoras algumas vezes, a primeira trazendo Zélia Cardoso de Mello como ministra da Fazenda do governo Collor, a segunda a respeito da candidatura e eleição de Dilma Rousseff em 2011, a terceira sobre a inclusão das mulheres nas ações afirmativas (cotas partidárias, lei Maria da Penha e criação das Delegacias da Mulher). Há, ainda, uma imagem da Marcha Mundial das Mulheres de 2012, em São Paulo.

O capítulo 13 possui poucas referências às mulheres. Uma delas consiste na organização virtual da Marcha das Vadias, como exemplo de como a tecnologia pode ser utilizada para organizar movimentos presenciais. Margaret Thatcher é citada como uma das precursoras de políticas neoliberais no mundo.

Logo, não há como afirmar que a temática das mulheres não compõe tal coleção, mas isso não significa que as formas pelas quais ela é abordada contribuam para a conscientização do papel e da luta feminina na atualidade, e que desenvolva a consciência histórica acerca da temática, fator que possibilitaria, diante dessa formação, o desenvolvimento de concepções que colaborem para a equiparação entre homens e mulheres, e que contribuam para contemplar as premissas ressaltadas pelos documentos norteadores da educação e pelos movimentos feministas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com as inovações nos estudos históricos e com as exigências dos movimentos feministas de meados do século XX, tanto os documentos norteadores da educação quando os impressos didáticos de História publicados no Brasil sofreram modificações no que tange à introdução das demandas dos movimentos de mulheres, de suas histórias e contribuições enquanto sujeitos históricos. No entanto, quando se analisa tais modificações à guisa das demandas e das possibilidades atuais para tal incursão, tal proposta ainda deixa a desejar, embora seja notória a sua evolução.

No item anterior, ficou evidente a existência de variadas abordagens da participação histórica das mulheres na coleção didática analisada neste artigo, cujas autoras se valeram também de uma produção historiográfica de autoria feminina para a composição dos conteúdos. Tais aspectos evidenciam que a renovação historiográfica, bem como as exigências contidas nos documentos norteadores da educação no Brasil, refletiram na produção do material didático em questão. No entanto, como também pode ser observado quando se contrapõe tal perspectiva com as abordagens presentes nos estudos feministas, que despontaram na passagem da década de 1990 para os anos 2000, ainda há uma preponderância de visões que tendem a ‘colonizar’ os conteúdos a respeito das mulheres, enquadrando-as em uma mesma categoria e não relevando a proporção de contribuições de grupos distintos de mulheres no exercício do papel de sujeitos históricos, haja vista que há apenas uma passagem que contrapõe o papel das mulheres burguesas e das mulheres trabalhadoras em um mesmo período histórico (Iluminismo).

Além disso, há a notoriedade de ‘grandes nomes’ e ‘grandes fatos’ empreendidos por mulheres no decorrer da história, o que, quando contextualizado com os rumos historiográficos da história enquanto ciência, remonta à uma visão positivista do conhecimento, talvez necessária, dada a conjuntura de prelúdio da temática nos manuais da contemporaneidade. Neste sentido, quando se relaciona a vertente da narrativa com a perspectiva encontrada no manual analisado, o que vem da literatura especializada, tal como o que se pode observar em Rügen (2001) e nas teóricas feministas da atualidade, tais como Soihet e Pedro (2011), é que o alicerce da temática feminina nos manuais ainda se propõe a narrativa tradicional dos estudos sobre mulheres, ressaltando essas grandiosidades por elas exercidas e as grandes personalidades que marcaram a documentação histórica.

No entanto, é notório ressaltar que as demandas atuais pela inserção da temática das mulheres nos conteúdos escolares visam, de acordo com os documentos que nortearam os conteúdos do impresso aqui analisado, eliminar as barreiras auferidas às mulheres, as quais, como demonstrado anteriormente, recaem principalmente às jovens da classe trabalhadora e que necessitam de modificações conjunturais precisas. Para além do que o material analisado avança na temática, ainda se fazem necessárias maiores considerações sobre o tema, haja vista que as passagens reproduzidas neste trabalho compreendem

uma periodicidade que se inicia na pré-história e que engloba cerca de mais de duzentas páginas por manual que compõe a coleção.

Ainda assim, é importante destacar a inovação das autoras em relação à temática, posto que a demanda é recente. Porém, também denota destaque que as exigências para o ensino básico são constantes e devem ser ressaltadas para que não se estratifique o conhecimento mediante perspectivas que podem, por intermédio dos avanços nas pesquisas do campo histórico, refletir na organização da educação básica, superando os constantes desafios aos quais os educadores estarão sempre propensos.

---

**Resumo:** O artigo propõe analisar a inserção da temática das mulheres nos livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio, especificamente na terceira coleção mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático no Brasil em 2015 e que é de autoria feminina. Parte-se do princípio de que os impressos didáticos são hegemônicos nas aulas de história, adquirindo um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Coadunada com as tendências historiográficas, a produção didática responde aos documentos norteadores da educação no Brasil e também ao mercado editorial. A partir de tais considerações, a análise foi realizada sob a ótica dos estudos de gênero, daí a importância de abordar a ascensão das mulheres como sujeitos históricos, os quais foram alçados pela historiografia, mas também pelos movimentos feministas. No entanto, constatou-se que a forma pela qual esses impressos didáticos tangenciam a categoria de mulheres ainda ocorre de maneira tradicional, sem levar em consideração as diferentes categorias de mulheres e suas reivindicações, colaborando para o fortalecimento de uma narrativa fragmentada acerca desses sujeitos históricos, somando-se aos desafios educacionais contemporâneos.

**Palavras-chave:** História das Mulheres; Livros Didáticos de História; Cultura Histórica Escolar.

**Abstract:** The article proposes to verify the insertion of the theme of the women in the History didactic books destined to the Secondary School, specifically in the third collection more distributed by the National Program of the Didactic Book in Brazil in 2015 and that is of feminine authorship. It is assumed that didactic forms are hegemonic in history classes, acquiring an important role in the teaching-learning process. In line with the historiographic trends, didactic production responds to the guiding documents of education in Brazil and also to the publishing market. From such considerations, the analysis was carried out from the perspective of gender studies, hence the importance of addressing the rise of women as historical subjects, which were elevated by historiography, but also by feminist movements. However, it was found that the way in which these didactic forms touch the category of women still occurs in a traditional way, without taking into account the different categories of women and their demands, collaborating to strengthen a fragmented narrative about these historical subjects, in addition to the contemporary educational challenges.

**Keywords:** Women History; History didactic books; Historical school culture.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Selvino José. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Revista Interdisciplinar INTERThesis*, v. 4, n. 1, p. 1-5, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 27833-27841, 23 de dez. de 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Bases Legais. Brasília: MEC/SEF, 2000a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000b.
- BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - ver. e atual. - Brasília: SEDH/PR, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais didáticos: concepções e usos. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em: 02/07/2016.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *A apologia da História, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: das origens da humanidade à expansão marítima europeia*. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: da conquista da América ao século XIX*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- CHOPPIN, Alain; BASTOS, Maria Helena Camara. O historiador e o livro escolar. *História da educação*, Pelotas, v. 6, n.11, p. 5-24, 2002.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizado*. Campinas: Papirus, 2003.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, 1996.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY; Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- PERRROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das mulheres e das relações de gênero. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SMITH, Bonnie G. *Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica*. Bauru: EDUSC, 2003.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Brasília: Ed. Unb, 2001.

SALLES, André Mendes. Ensino de História, livros didáticos e cultura histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. *Cultura histórica e ensino de História*. João Pessoa: Editora da UFBP, 2014. p. 39-64.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019

# O TEMPO COLONIZADO: um embate central para o ensino de História no Brasil

*THE COLONIZED TIME: a central facing for the teaching of History in Brazil*

---

**Jean Carlos Moreno**

Professor adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

E-mail: jeanmoreno@uenp.edu.br

## INTRODUÇÃO

**D**uas situações reais e banais para pensar sobre a aprendizagem da História. Primeira: um professor de História, brasileiro, pós-graduado, jovem, em determinado momento de uma conversa com estudantes, expressa-se da seguinte forma “Isto era diferente quando estávamos na Idade Média”<sup>1</sup>. O uso da primeira pessoa do plural é sempre um indicativo de identidade. Entre seus interlocutores, em sua maioria estudantes de graduação - alguns afro-brasileiros, muitos miscigenados das mais variadas matizes, alguns de pele muito alva... - nenhum comentário ou estranhamento. O termo utilizado não precisava sequer ser localizado no espaço ou na cultura, “Idade Média europeia”, por que se tratava de um passado comum a toda a humanidade. Sim, todos entenderam que a situação era diferente quando “nós, brasileiros” ou “nós humanidade” estávamos na Idade Média.

Variação da primeira situação. O mesmo caso de uma professora de História, brasileira, conversando informalmente com estudantes. Falando sobre alguns problemas mundiais contemporâneos, pontua: “Esta situação começou quando estávamos no século XII”. Todos à sua volta possuíam formação ou estavam cursando sua formação inicial em História. Ninguém estranhou. Provavelmente ninguém imaginou que estivesse falando da Dinastia Sung ou

---

<sup>1</sup> Este texto contou com a preciosa revisão da Profa. Dra. Geane Kantovitz (UENP). A responsabilidade final pelo conteúdo do texto e eventuais equívocos de interpretação, todavia, continua sendo minha.

de alguma dentre as várias cidades-Estado anteriores à formação do Império Asteca. Sim, *naturalmente*, todos imaginaram uma paisagem localizada onde hoje estão os Estados-nação da França ou da Inglaterra. Na *linha do tempo*, incorporada ao imaginário coletivo, que inclui pessoas com altíssimo grau de formação em História, o ‘século XII’ transcorreu em somente uma região do planeta.

Segunda situação. Numa consulta de rotina, o médico fica feliz em saber que o paciente é professor de História. “Gosto muito de História”, diz o médico, “inclusive este ano tive a oportunidade de ver a História de perto”. Então passa a mostrar o seu álbum de viagem à Europa, com castelos, igrejas e esculturas. “É muito interessante conhecer presencialmente o nosso passado”. É importante salientar que o médico, é uma espécie de suprassumo do sistema educacional competitivo meritocrático brasileiro. Provavelmente frequentou boas escolas e teve boas aulas de História. Para adentrar à formação superior, teve que responder a uma ou várias provas, elaboradas por universidades renomadas, com questões que avaliam um conhecimento histórico com grande criticidade. Ainda assim, nunca viu a “história de perto” no seu dia-a-dia no Brasil e não imaginou outros passados possíveis pra chamar de “nosso”.

As situações acima descritas são banais no sentido de que não são casos extremos, isolados, que pudessem explicitar um possível equívoco dos professores e profissionais mencionados. Desconsiderando o caso concreto de uma viagem ao exterior, o sentido por trás destes relatos poderia se passar em momentos cotidianos de grande parte da população brasileira, especialmente a população letrada, que passou razoável tempo na escola e teve aulas de História.

É evidente que estamos falando de uma colonização do tempo<sup>2</sup> e do espaço (TROUILLOT, 2011; MIGNOLO, 2017). Ao universalizar a invenção

---

<sup>2</sup> Quando estávamos redigindo a conclusão deste artigo, tomamos contato com a publicação do texto “O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a *colonialidade do tempo*” (2018) de Nilton Mullet Pereira. O autor define a ideia de uma colonialidade do tempo como “um conjunto articulado de enunciados de diversos tipos e que aparecem em inúmeros lugares de enunciação, que constroem uma estrutura sólida e quase inquebrantável, aparentando ser um dado da natureza, definindo o modo como nos relacionamos com o tempo (...)” (p. 19). Embora a definição e muitas reflexões em comum com a leitura que empreendemos, o texto de Pereira segue caminhos diferentes e mais complexos dos que estamos trabalhando neste artigo, com referências a Nietzsche, Bergson, Deleuze e Foucault.

“renascentista” da Antiguidade e da Idade Média, a modernidade europeia - e seus diversos romantismos - criou uma espécie de narrativa-mestra, projetando, numa construção teleológica, a dominância colonial e imperial, que alcançara no século XIX, para todo o passado humano. Uma linha do tempo única, uma das grandes criações da modernidade, consubstanciada na filosofia da história hegeliana, passa a ser a representação da História Universal.

Dentro desta universalidade, às colônias e ex-colônias europeias, que, ao final do século XIX, estendiam-se, praticamente, por todo o globo, se quisessem fazer parte do concerto das nações civilizadas, caberia, quando da sua tentativa de emancipação, construir narrativas identitárias se integrando, como periferia, à grande narrativa geral da humanidade, dividida em períodos históricos cujos marcos todos se passavam na Europa. Especialmente na América, cuja construção e consolidação dos Estados-nação, conduzidos por elites europeias ou europeizadas, durou o século XIX inteiro e o início do XX, o processo de colonização interna se prolongou. A construção identitária daí decorrente produziu, no Brasil (e também em outros países da América), uma auto-representação esquizofrênica, que pode ser constatada na utilização dos pronomes pessoais. À exceção de contextos específicos ligados a movimentos sociais, os brasileiros utilizam “eles” para se referir aos índios e aos negros<sup>3</sup>. O “nós” é utilizado com a incorporação de uma identidade e valores “ocidentais”, o “nós” brasileiro (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico, em que pesem todas as tentativas de construção de um discurso da mestiçagem. A prática discursiva revela um imaginário comum sedimentado: somos, sobretudo, descendentes de europeus (ou de euro-hebreus, no discurso religioso, cada vez mais evidente).

A narrativa-mestra eurocêntrica é uma *representação* no sentido mais simples como o atribuído, já há muito tempo, por Durkheim e Mauss (1995). Ela tem uma origem socialmente localizável, contudo, aos poucos se desprende de sua causa e adquire um caráter universal e transcendental. Assim o é também para o seu principal derivado, o conceito de Ocidente ao qual se atribui valores altamente positivos e que, no senso comum, guarda fronteiras muito tênues com um atributo cultural e até mesmo étnico.

---

<sup>3</sup> Devido à luta dos movimentos negros que gerou políticas de inclusão, nos ambientes universitários o “nós negros” tem sido mais recorrente nos últimos anos o que indica uma tendência de mudança no auto-reconhecimento e nas representações identitárias brasileiras.

É preciso destacar a perspicácia com que o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot interpreta estes conceitos e representações, surgidos a partir da colonização do mundo pela Europa. Para ele, tratam-se de *universais noroatlânticos*, uma categorização bem mais precisa do que o conceito de ‘Ocidente’, ou de ‘ocidentais’. São pedaços da história da humanidade convertidos em padrões históricos. Ao silenciarem sua própria origem, apresentam-se como dotados de relevância universal e objetividade descritiva.

Atualmente, na segunda década do século XXI, assiste-se a uma retomada das ideias contidas na Doutrina da Segurança Nacional e, conseqüentemente, um renascimento, conduzido por uma elite que se identifica com certo projeto norte-americano típico da Guerra Fria, do *ocidentalismo*, como base da construção da identidade brasileira. Evidentemente, grande parte do que apresentamos até aqui não se trata de uma grande novidade. Críticas ao eurocentrismo no Ensino e na Aprendizagem da História estão presentes com mais força desde a segunda metade do século XX. A dificuldade de superação, todavia, impressiona.

Em 2015 quando, na construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tentou-se interferir e modificar a lógica eurocêntrica da organização da História escolar, a reação dos próprios historiadores em suas associações de cátedra foi veemente. Até mesmo a Associação Nacional de História (ANPUH), que tantas vezes se ergueu na defesa dos valores democráticos no país, emitiu uma Carta de Intenções (2016) que, em seu item 5, exigia que na nova prescrição curricular “se contemple os conteúdos de História Antiga e Medieval”. A mesma carta afirmava que a crítica ao eurocentrismo deveria ser mantida<sup>4</sup>.

A dualidade, a tentativa de conciliação, tem sido marca da cultura brasileira. O que é preciso buscar é o entendimento do porquê de tão longa permanência do *tempo colonizado* no ensino e na aprendizagem da História e encontrar caminhos concretos para sua superação. Na continuidade deste artigo, dentro dos limites do texto, buscaremos compreender como o proble-

---

<sup>4</sup> Há outros elementos para explicar o posicionamento contrário à primeira versão da BNCC por parte dos historiadores. O contexto conturbado do governo de Dilma Rousseff colocava em dúvida muitas políticas públicas. Além disso, a discussão repôs uma polarização de longa data entre os historiadores e os historioeducadores (pesquisadores universitários que se dedicam ao ensino de História). No entanto, minha hipótese é que a defesa de cátedra teve o peso maior nos posicionamentos emitidos pelos historiadores.

ma vem sendo tratado nas discussões em torno dos currículos de história após a redemocratização brasileira (anos 1980) e apontar limites e possibilidades de uma das teorias que vem ganhando força e pode servir de base para dar sustentação maior às discussões no campo dos historiadores e em sua comunicação com a sociedade em geral.

## OS ANOS 1980 E O INÍCIO DOS ANOS 1990 COMO CRISE E DESEJO DE UM NOVO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA<sup>5</sup> BRASILEIRO

A retomada da democracia significou um momento de efervescência política e cultural do Brasil, apesar da profunda crise econômica. Parte significativa das discussões sobre a escolarização pública buscava uma aproximação com os ideários provindos dos movimentos populares na busca da construção de uma democracia social e política.

Embora contestações à História escolar possam ser detectadas ao longo do século XX, é neste período que uma comunidade acadêmica em torno do ensino de História se constrói e se consolida em oposição ao que se passa a entender por 'História Tradicional'<sup>6</sup>. Dentro de uma plataforma ampla de formação para o exercício da cidadania, propunha-se que os estudantes se tornassem *sujeitos* de sua própria história e isso se conseguiria, dentre outras possibilidades, buscando uma abordagem que demonstrasse empatia com as classes populares, dando voz aos excluídos da narrativa tradicional da História. Uma história mais conflituosa deveria emergir, capaz de colocar o presente em xeque e possibilitar a transformação da realidade social. Mais especificamente quanto ao assunto que estamos abordando, ao rememorar o período, Katia Abud assim constatava:

Conclamava-se que os nossos olhares deixassem de mirar o Atlântico ao norte e se voltassem para os Andes e para a África. Que buscássemos nossa História junto aos vizinhos de colonização hispânica, recuperando nossas raízes não-europeias, nossos elos com os indígenas e com os africanos (ABUD, 2007, p. 113).

---

<sup>5</sup> A noção de *código disciplinar*, já bastante difundida, remete ao trabalho de Raimundo Cuesta Fernandez (1997) que a utiliza como uma chave heurística para interpretar os textos visíveis e as práticas do Ensino escolar de História como um produto cultural original, formado historicamente.

<sup>6</sup> A comunidade se constitui também nos embates pela volta da História como disciplina autônoma nos currículos do Primeiro Grau (7 a 14 anos), em oposição aos 'Estudos Sociais' que passa a ser associado a um ensino acrítico, implementado pela Ditadura Militar (1964-1985).

A refutação da história cronológica, sequencial e progressiva era praticamente unanimidade nos discursos daqueles que procuravam renovar o Ensino de História neste período. Além de bases oriundas das lutas sociais latino-americanas, dois autores europeus estão entre as referências mais citadas no enfrentamento da chamada “história quadripartite” eurocêntrica<sup>7</sup>. Pela relevância dos argumentos, que ainda guardam sentido atualmente, vale a pena observar o raciocínio destes autores que serviram de inspiração para a reflexão sobre a relação entre o ensino de História e o eurocentrismo para os pesquisadores brasileiros nos final dos anos 1980 e início dos 1990.

O primeiro deles é Jean Chesneaux, cuja obra, publicada originalmente na França em 1976<sup>8</sup>, toma o passado como um elemento constitutivo da relação de forças políticas. O autor insere as disputas pelo passado na luta de classes: as sociedades utilizam o passado para definir o seu devir e, portanto, esta relação com o passado só tem grande valor pelo que significa para a coletividade. Faz-se necessário, então, uma teoria da História ou uma historiografia que se preocupe com o papel político específico que o saber histórico desempenha numa dada sociedade.

É dentro desta leitura que o autor apresenta as armadilhas do quadripartismo histórico como parte do aparelho intelectual do imperialismo: toda história não-europeia está fadada a ser tratada como marginal ou excêntrica. Chesneaux constrói uma proposta alicerçada na ampliação da investigação historiográfica a partir da qual se pode perceber que “todos os caminhos não mais conduzem a Roma, e também nem sempre conduziram para lá” (1995, p. 108).

Para superar a construção eurocêntrica, o autor apresenta uma leitura que divide o tempo histórico em sociedades pré-capitalistas e capitalistas. Propõe o estudo das interrelações das sociedades antes do capitalismo: os grandes sistemas culturais-religiosos; as migrações de massa; o grande comércio (rota do estanho, rota do âmbar, rota da seda, rota do marfim, chá, sal, medicamentos, produtos de luxo); as grandes viagens (Marco Polo, Megasthène, Cosmas Indicopleustès, Ibn-battuta, vikings no Canadá, Xuantang, Cheng Ho), etc. Para

---

<sup>7</sup> O levantamento dos artigos foi realizado quando da construção da tese “Quem somos nós” (2013), publicada em livro (2014).

<sup>8</sup> A tradução brasileira é tardia (1995) e as citações nos debates do ensino de História, ainda no início dos anos 1990, utilizam a referência da obra original.

ele, o mais importante é que emergja deste estudo uma desnaturalização do eurocentrismo, com a consciência de que a ascensão do capitalismo europeu sobre o mundo não se trata de um processo natural, racial e irreversível.

A mesma lógica das interrelações conduziria o estudo do capitalismo como agente unificador da História e o retorno das migrações de longa distância de milhões de homens (mão de obra europeia excedente ou miserável para a América; mão de obra colonial – negros, desde o século XVII; chineses e hindus no séculos XIX e XX; mão de obra do ‘terceiro mundo’ para a Europa – turcos e iugoslavos na Alemanha, antilhanos, paquistaneses e africanos na Inglaterra, mediterrâneos e africanos na França). Seria preciso destacar outras vias decorrentes da colonização como a circulação das técnicas, com conhecimentos e produtos da América e da África migrando para a Ásia e para a Europa. Num outro viés, Chesneaux propunha centrar os trabalhos também nos movimentos de resistência ‘anticentralistas’: índios, negros ou chicanos dos Estados Unidos; trabalhadores imigrados na Europa Ocidental; escoceses, galeses e irlandeses do Reino “Unido”; catalães, galegos e bascos da Espanha; valões da Bélgica; sicilianos, sardos ou tirolezes da Itália; corsos, catalães, bascos, alsacianos, occitanos, bretões da França.

Percebe-se o intento de ligar o presente em aberto, com todas as suas virtualidades, ao passado mais recente, atendendo às exigências da prática social e da luta política. Este exercício de pôr o passado a serviço do presente, é difícil de ser aceito pela comunidade historiadora que tende a enxergar tal proposta como uma instrumentalização do passado.

Outra autora que estará presente nos artigos dos pesquisadores brasileiros dedicados ao ensino e aprendizagem da História, no início dos anos 1990, é Susanne Citron. A autora vai no cerne do problema ao questionar a estrutura anacrônica dos programas escolares cristalizados que estabelecem a função da escola de transmitir “o” conhecimento e “o” saber.

Tomando o currículo escolar como um ‘território da identidade’, Citron ilumina a lógica por trás das escolhas, os critérios para a seleção do saber a ser ensinado. Daí sua crítica a uma História pensada como um encadeamento sem falhas, o que ela entende como ‘dogma da continuidade histórica’, “uma ilusão retórica, que não tem em conta nem a pluralidade dos sujeitos, nem a dos espaços-tempo, nem a complexidade antropossocial” (p. 99).

A autora deixa claro que o recorte europeu e francocêntrico admite apenas um sujeito da História, portador do “avanço da civilização”. As demais culturas ganham espaço somente quando entram em contato com este sujeito que conduz a narrativa histórica. Tornando-se hegemônica como única representação reconhecida de um passado coletivo, a narrativa mestra eurocêntrica impossibilita o alargamento da ideia de História humana para todo o planeta e obriga as demais culturas a enxergarem-se somente através do espelho estendido pelos ocidentais.

Em busca de uma nova cosmogonia, de uma nova concepção de humanidade para o fim do século XX, Citron estabelece marcos de uma antropologia histórica, englobando todas as “histórias” possíveis. Sua proposta organiza-se da seguinte maneira:

Hominização – emergência das simbolizações gráficas e da arte no paleolítico. Revolução neolítica e o seu acompanhamento de mutações técnicas, sociais, políticas (a escrita, a cidade, e o Estado), espirituais, intelectuais (grandes religiões, grandes filosofias). Gênese da modernidade na Europa dos séculos XVI ao XIX. Mundialização dos processos econômicos e sociais nascidos da ciência moderna, do capitalismo e da industrialização. Difusão planetária dos esquemas ideológicos ocidentais (nacionalismo, liberalismo, democracia, socialismo). Guerras, genocídios e regressões totalitárias do século XX. Permanência e/ou ressurgimento das culturas e das etnias oprimidas. Choque do futuro e problemas de sobrevivência da humanidade (1990, p.129).

As ideias de Chesneaux e Citron ainda guardam sentido para a discussão contemporânea e, por isso, merecem ser revisitadas. Ambos autores propunham uma reorganização cronológica e temática da História a ser socializada com a utilização de durações abertas às interrogações e aos problemas do presente. Os seus argumentos questionadores povoaram os discursos dos pesquisadores dedicados ao ensino de História que, neste período, passaram a organizar periodicamente grandes eventos científicos nacionais.

As interessantes propostas concretas de reorganização da narrativa-mestra ou de novos temas, no entanto, não foram tão discutidas nos ‘textos visíveis’ dos artigos publicados, em que pese ter sido esta uma época extremamente profícua de revisões curriculares em, praticamente, todos os estados brasileiros. A maioria dos currículos, embora trouxesse propostas inovadoras, optava pela manutenção da organização da História à moda quadripartite, mesmo que reorganizada sob a leitura marxista dos ‘modos de produção’.

Todavia, avanços em relação ao eurocentrismo podem ser detectados neste período. Os currículos passam a ter fundamentação teórica (pressupostos metodológicos) e nelas a questão geralmente é discutida, fazendo-nos crer que nos cursos de formação continuada dos docentes também tenha sido. Na prática, a questão da linha do tempo única eurocêntrica ficava em segundo plano em relação à temática mais fundamental para o ensino de História nos anos 1980 que seria a do trabalho e dos trabalhadores e incluía as relações de exploração a que foram submetidos os povos indígenas e afro-brasileiros.

Anteriormente aos currículos, os livros didáticos da década de 1980 já haviam ampliado bastante a presença da população indígena e africana na sociedade brasileira. Neste momento, na segunda fase do ensino fundamental (11 a 14 anos), os livros eram divididos entre História do Brasil e História Geral. Em meados dos anos 1990, constrói-se uma “nova tradição” de organização dos conteúdos históricos conhecida como *história integrada* que se repetiria, daí para diante, nos diversos níveis de ensino. Nesta organização, uma história da ‘civilização’ ocupa maior espaço no ambiente escolar, em detrimento da História do Brasil e da América. A História de linha única, embora com adendos, tornar-se-ia ainda mais forte em todo o país.

## O FINAL DOS ANOS 1990 E AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Os anos 1990 colocaram o Brasil sob acordos mundiais e novas pressões de agentes financiadores externos que, por um lado, afirmavam a valorização da diversidade cultural e, por outro, propunham a educação como forma de qualificação de recursos humanos. Uma das exigências estava ligada à necessidade de avaliar o sistema educacional nacionalmente. Para tanto, uma nova referência curricular, de abrangência nacional, foi pensada: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O documento destinado ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (11-14 anos), lançado em 1998, trazia um volume especificamente dedicado à *Pluralidade Cultural*, como tema transversal a todos os componentes curriculares, propondo, inclusive, o enfrentamento ao discurso da *Democracia Racial*, espécie de representação oficial da identidade brasileira. Em que pesem críticas posteriores que o consideram dentro de uma perspectiva de multicultu-

ralismo conservador, baseado apenas na tolerância, há que se ressaltar que o documento foi um marco importante para a discussão das identidades culturais e sua relação com a escolarização.

Já o volume dedicado à disciplina de História trazia uma organização por eixos temáticos, justificada pelo compromisso de romper com o eurocentrismo e com a linearidade cronológica, conferir maior significação aos conteúdos trabalhados e pela possibilidade de estabelecer diálogos entre os diversos espaços e tempos. Os eixos temáticos, atribuídos a cada ciclo, desdobravam-se em uma grande quantidade de subtemas e estes, por sua vez, ganhavam uma extensa sugestão de conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala.

O grande impacto dos PCNs sobre o Ensino de História no Brasil encontra-se na disseminação de procedimentos metahistóricos, especialmente no que diz respeito ao uso de fontes históricas em sala de aula. Esta situação se torna evidente em textos visíveis como os dos livros didáticos que contariam com uma gama de exigências e avaliações criteriosas a partir da reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que diz respeito ao combate ao eurocentrismo, a situação foi um pouco diferente. No rol extenso de conteúdos e possibilidades de abordagens, inspirados na historiografia francesa, o enfrentamento e as estratégias de superação desta concepção arraigada no ensino de história brasileiro ficavam diluídos entre tantas alternativas de escolha oferecidas ao professor. Mesmo tendo o grande mérito de ter valorizado profundamente as culturas indígenas e destacado muitos elementos de História da África, percebe-se que estes conteúdos se apresentavam como uma opção entre outras para abordar temáticas universais, deixando a cargo do professor a difícil escolha de que caminho privilegiar.

Para além da tradição da organização cronológica, duas outras razões podem explicar a pouca efetividade dos eixos temáticos dos PCNs sobre a organização curricular na prática dos docentes. A primeira é a própria resistência geral por parte dos docentes da escola pública ao documento como fruto de um governo que implementava reformas de caráter neoliberal, portanto com tendência à privatização de empresas e serviços públicos. Some-se a isto, o fato de a maioria dos docentes não se sentirem contemplados na discussão de um currículo que lhes chegava pronto, apesar de toda uma estratégia de se

apresentar apenas como um parâmetro e não uma imposição oficial. Toda esta situação contribuiu para que a *história integrada*, embora experiências com *história temática* tenham acontecido, continuasse como formato mais aceito para a organização curricular da história em nível nacional.

Diante da recusa dos PCNs e atendendo a demandas de ampliação do tempo escolar para o Ensino Fundamental, novos currículos estaduais foram construídos entre 2007 e 2012. Embora esforços importantes, em relação à superação do quadripartismo, sejam vistos nestes novos textos, uma ruptura maior com a linha do tempo conduzida pela ação europeia ainda não se tornaria predominante. A maior inovação, contudo, nas discussões e práticas escolares do período, viria de uma lei que concretizava uma demanda antiga da população negra organizada em movimentos sociais: a Lei nº 10639, de 2003, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana no currículo escolar (em 2008 a lei será ampliada para incluir a história e cultura indígenas).

A simples necessidade de uma lei para algo muito óbvio e que fazia parte do discurso identitário brasileiro oficial (“somos um povo miscigenado formado por índios, negros e brancos”) já é reveladora do processo de colonização interna operado no Brasil e nos demais países da América. Na impossibilidade de abordar, no espaço deste artigo, os inúmeros e complexos desdobramentos da lei, pode-se avaliar que os impactos foram grandes: os cursos de Licenciatura em História passaram a contar com uma disciplina de História da África e os livros didáticos trouxeram conteúdos específicos da história deste continente, possibilitando aos docentes e discentes conhecer um pouco dos diversos povos, reinos e culturas anteriores à chegada dos europeus.

Mesmo a realização de um cumprimento mínimo, extremamente restrito, da lei, com atividades anuais no *Dia da Consciência Negra* (20 de novembro), por algumas escolas, pode ser considerado um avanço significativo em relação à discussão do racismo e à valorização da cultura afro-brasileira, ainda que possa ser observada certa folclorização da temática. Em alguns casos que podem ainda não ser a maioria, uma discussão mais profunda, com uso de literatura, música, filmes, danças, teatro, promovida coletivamente por docentes e discentes engajados na causa têm provocado mudanças significativas nas relações internas às escolas e na conquista de dignidade e autoestima de uma parte importante da população escolar. Em relação à questão indígena os re-

sultados são menos visíveis, embora movimentos importantes também tenham acontecido e continuem a se desenvolver.

Entretanto, sem uma mudança conceitual e epistemológica efetiva, as novas temáticas chegam aos currículos, livros e práticas da disciplina de História da Educação Básica como *adendos* ao currículo eurocêntrico, da mesma forma que no ensino superior. Neste último os futuros professores têm aula de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, um fluxo de tempo linear, entendido como História Universal, e, paralelamente têm os adendos, fora deste fluxo universal do tempo, a História da África, da América. Assim, também, é o esforço da história escolar em adequar as novas temáticas à linha temporal preestabelecida. A hibridação, neste caso, mantém a tradição e, como vimos nos exemplos da introdução deste artigo, a interpretação eurocêntrica, gestada no século XIX e reforçada também, cotidianamente, fora do ambiente escolar, acaba permanecendo no imaginário da população.

A questão do tempo colonizado, embora problematizada e debatida, permaneceu como fundamento do código disciplinar da História e ficou ainda mais explícita nas discussões que se estabeleceram a partir de 2015 com a BNCC. A situação indica que é preciso enfrentar o problema de maneira mais direta, qualificando a reflexão sobre as bases epistemológicas e políticas para a construção do currículo escolar de história brasileiro. Uma das possibilidades para estabelecer novos termos para esta conversa tem sido o *paradigma decolonial*<sup>9</sup>, que, ainda que timidamente, vem sendo discutido pelos pesquisadores do ensino de História no Brasil.

## DECOLONIZAR DISCURSOS E PRÁTICAS

Não há como pensar um projeto educacional contemporâneo sem discutir modernidade, capitalismo e suas consequências. Para alguns autores, o

---

<sup>9</sup> Mais debatido nas demais Ciências Sociais, no campo da História ainda se faz necessário esclarecer o uso do termo “decolonial”, aparentemente um anglicismo. A proponente do termo explica: “Suprimir la “s” (...) es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (WALSH, 2009, P. 14-15).

projeto da modernidade contém em si um potencial transformador e emancipador para a humanidade. Este projeto continuaria aberto, inconcluso. As ações deletérias, realizadas em nome da modernidade, seriam um desvio deste projeto original. Caberia, então, identificar as lacunas e desvios, para assim completar e ampliar o intento traçado pelo humanismo moderno<sup>10</sup>.

Para um grupo de intelectuais latino-americanos<sup>11</sup>, ao contrário de uma modernidade portadora de um humanismo universal, apenas desviado por uma razão instrumental, o que haveria, de fato, seria a *colonialidade* – não como deturpação do projeto moderno, mas como parte de sua essência. Esta é a compreensão central do grupo Modernidade/Colonialidade propugnador do *paradigma decolonial*.

Walter Dignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, somados a intelectuais com vasta produção anterior ao grupo como Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel e, até mesmo, o português Boaventura de Sousa Santos são alguns dos nomes associados a este grupo. Embora evoque referência dos estudos culturais pós-coloniais, produzidos em língua inglesa, e dos estudos subalternos indianos, o Modernidade/Colonialidade distingue-se por considerar a especificidade da América Latina como a primeira região a sofrer a violência colonial moderna e, assim, resgatar uma longa caminhada de resistência latino-americana ao colonialismo.

Assim como a disseminação da ideia de Antiguidade, Idade Média e Renascimento marcou a colonização do tempo, a conquista da América inaugurou a nova colonização do espaço que vai se definir com linhas e meridianos que estabelecem o centro e as periferias do mundo. Para o grupo Modernidade/Colonialidade faz-se necessário, então, um grande movimento de desobediência epistêmica, examinando e dando visibilidade a tantas outras possibilidades de saber e de existir no mundo que foram negadas pela colonização. É preciso esta resistência aos construtos da modernidade, inclusive a

---

<sup>10</sup> Analisamos as potencialidades e limites deste projeto para o ensino de História em artigo anterior (2019), examinando especialmente a Didática da História e o “Projeto Humanismo na Era da Globalização: um diálogo intercultural sobre a humanidade, cultura e valores” de Jörn Rüsen.

<sup>11</sup> Como veremos adiante, no grupo nem todos possuem origem latinoamericana, mas todos têm ligação e atuação junto às problemáticas específicas da região.

elementos eurocentrados do marxismo, sem cair no niilismo de parte da crítica pós-moderna. O grupo enuncia, então, um grande empreendimento teórico, ético e político, sem a pretensão de construir uma nova hegemonia imperial, propugnando um mundo pluriversal, traçando um caminho de retomada de compromissos com os diversos movimentos sociais latino-americanos a partir da pesquisa acadêmica.

Colonialidade e modernidade são indissociáveis. É o discurso civilizatório moderno que justifica as diversas “guerras justas” que se perpetuam na contemporaneidade. A violência colonial se torna benéfica por que tira o colonizado do atraso, ajudando-o a emancipar-se. As vítimas da ‘violência legítima’ são incorporadas na nova lógica da competição e do mérito. A colonialidade estabelece a superioridade, o desejo e a obrigação de se *desenvolver* em determinado sentido para chegar a ser como o “superior”. Este *desenvolvimento* pode também ser imposto, como um dever civilizatório, caso haja resistências ou desvios.

A colonização não é só econômica, mas também epistemológica. Esta constatação faz o grupo Modernidade/Colonialidade propor o conceito de *matriz colonial de poder*. Os saberes dos grupos colonizados são silenciados, marginalizados. A permanência da colonialidade em nível global perpetua as hierarquias estéticas, linguísticas e étnico-raciais, através da grande máquina do poder econômico material, que atua de maneira ainda mais forte no controle das subjetividades e na produção dos desejos.

O nome mais conhecido que desenvolve pesquisas e ações mais diretamente com os processo educativos (a pedagogia decolonial) é o da professora da Universidade Andina Simón Bolívar (Equador), *Catherine Walsh*, que traz em seu currículo um trabalho em conjunto com Paulo Freire nos anos 1980. Desta parceria surge um entendimento da Pedagogia Crítica como projeto político. Para ela, a pedagogia decolonial se distingue da pedagogia crítica freiriana por pensar mais a partir das margens da modernidade, considerando as categorias de gênero e raça como centrais para a reflexão e ação educativas.

A América Latina tem uma riquíssima experiência na educação popular na qual a pedagogia decolonial também se referencia. Dar voz aos sujeitos dos diversos movimentos sociais, problematizando os esquemas de interpretação advindos do colonialismo, é a maneira como a pedagogia decolonial procede

para superar a desumanização e a alienação promovidas pela modernidade capitalista. Movimentos Indígenas - fortíssimos em vários países latino-americanos - Quilombolas, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Zapatistas, Movimentos Feministas Populares, estão entre os interlocutores privilegiados. Os saberes dos movimentos sociais, para Walsh, são conhecimentos que todos devem partilhar.

A leitura do grupo Modernidade/Colonialidade, evidentemente, tem um impacto no estudo que estamos realizando sobre a narrativa mestra. Mais especificamente é Walter Mignolo que explicita que as histórias locais interrompidas com a colonização precisam ser recontadas. Não se trata, entretanto, de apenas acrescentar histórias indígenas, africanas e afro-americanas, mas de rearticulá-las como parte central da história do mundo e da modernidade. Esta história incluiria o estudo intenso da estrutura social e cultural interna das comunidades indígenas e africanas e, após o século XVI, a organização externa para lutar contra as infiltrações imperiais/coloniais e a necessária reorganização econômica, cultural e social.

## DA NECESSIDADE DE REFLEXÕES COLETIVAS DA COMUNIDADE HISTORIADORA BRASILEIRA

O problema da narrativa mestra eurocêntrica foi evidenciado pelos pesquisadores do ensino de História no final dos anos 1980 e causa espanto perceber que ainda se configure como um impasse que se tentou enfrentar na primeira versão da BNCC, em 2015, e não se conseguiu superar. Mesmo a importante conquista das leis sobre cultura afro-brasileira e indígena encontra seus limites na velha organização quadripartite do século XIX que insiste em permanecer como uma tradição social bem sedimentada. Tudo isto indica que se faz necessário mudar os termos da conversa e o paradigma decolonial pode se tornar uma das bases para esta reflexão coletiva.

Se há riscos, na empreitada decolonial, de repetir o discurso da história dos vencidos dos anos 1980<sup>12</sup> e incorrer na fixidez e fetichismo de identidades, nas mesmas lógicas binárias que se quer combater (apenas com sinais invertidos), no estabelecimento de dicotomias simplistas entre o bem e o mal e pro-

---

<sup>12</sup> Analisamos esta situação em “A escrita didática da História na década de 1980” (2017).

jeções de utopias, oriundas da contracultura, sobre os grupos subalternizados, não se podem ignorar os argumentos da permanência da colonialidade como determinante das relações contemporâneas. Neste mundo pretensamente globalizado, a geografia da administração vai de mãos dadas com a geografia da imaginação como nos mostra Trouillot.

Uma ordem colonial imaginada foi construída, e continua a ser sustentada, por meio da violência física e simbólica, com representações que dão coesão a uma série de hierarquias socioculturais. Em nome desta mesma ordem imaginada fabricam-se crises, guerras, invasões. Pode-se não adotar radicalmente o pensamento decolonial, mas não há possibilidade de pensar o Brasil e sua população fora desta reflexão. Em 2016 uma presidente eleita foi deposta sob argumentos muito frágeis e assiste-se, a partir daí, a reposição, velada ou explícita, da Doutrina de Segurança Nacional, com o alinhamento subalterno do país ao projeto da ocidentalidade. A consciência da colonização e a construção de outras formas de pensar e organizar o mundo será ainda mais fundamental daqui pra diante.

Nos debates sobre a BNCC vislumbramos alguns historiadores e suas associações de cátedra essencializando a História e o seu ensino, deixando de percebê-los, como o fazem com seus objetos de pesquisa, como uma construção social inserida em um momento histórico específico. A resposta de uma parte da comunidade historiadora para a necessidade de revisão do currículo escolar de História tem sido simplória: “inclua-se tudo, só não deixem a minha parte fora”. Não temos aqui mais espaço para falar da extrema necessidade de escolhas imposta pelo tempo escolar, pelo papel e o espaço atribuído à disciplina no projeto formador contemporâneo e pela premência das relações humanas no processo de ensino-aprendizagem. Mas a situação é reveladora: há muitos entraves para mudar os currículos escolares de História, mas será ainda mais difícil sem que os historiadores, responsáveis pela formação inicial do docente, façam uma reflexão profunda sobre os currículos dos cursos de licenciatura.

Não é possível mais que os historiadores, que dedicam grande energia em suas investigações em desvendar as ordens imaginadas das sociedades, não tenham o mesmo olhar para o seu programa formador, evidentemente eurocêntrico. Já há historiografia suficiente para realizar uma reorganização mais abrangente da formação inicial. Não basta incluir uma história da África ou da

América separada de uma ‘história do mundo’ organizada linearmente. Pode-se começar a mudança aos poucos. Quem sabe a modificação da nomenclatura das disciplinas já possa significar algum avanço? E se a disciplina de “História Medieval” passasse a se chamar História da Formação da Europa I ou, na contemplação de uma perspectiva mais ampla, História Mediterrânea I? O mesmo poderia ser pensado em relação à “História Moderna”, à “Contemporânea I”? Ou dar nomes ao tempo também não é uma forma de (des)colonizá-lo? O que a formação dos docentes, para atuarem nas diversas realidades brasileiras, poderia ganhar com estas pequenas alterações?

Quando se lança um olhar para além das especialidades, concedendo estatuto racional à discussão da formação de valores e do sentido histórico, pode-se compreender melhor a função social e política do ensino escolar de História. Seria importante manter e reforçar algo que já está pronto e disseminado socialmente, um discurso identitário tantas vezes repetido por diversos meios a mais de cento e cinquenta anos? Não é apenas de uma representação mais equânime que necessitamos. Partimos do desequilíbrio para o reequilíbrio.

Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram até muito recentemente. As representações positivas sobre a ocidentalidade/europeidade permanecerão existindo por toda parte. A Mona Lisa, a Torre Eiffel continuarão onipresentes, por muito tempo, como signo, como desejo. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais ênfase as populações dantes excluídas e, inclusive, no Brasil, refletir se deseja-se continuar a representar o povo brasileiro apartado da realidade latino-americana.

É evidente que os desafios do ensinar História nas escolas contemporaneamente são muitos. Mas a narrativa-mestra acaba se tornando uma questão central a representar um entrave para a abertura de novas trilhas e significações. A tradição social quadripartite se perpetua para além da imposição dos regimes políticos. No momento em que o projeto moderno – ao menos tal como o entendemos até agora – dá sinais claros de esgotamento e mesmo a ideia de democracia, relacionada à representação política e divisão de poderes, mostra-se insuficiente para dar conta dos desafios e pressões contemporâneos, os papéis sociais dos conhecimentos escolares precisam ser mais urgentemente repensados.

Há mais de 30 anos viemos hesitando enfrentar de vez as questões que foram aqui novamente levantadas. Retomando Suzanne Citron, ressaltamos a *necessidade social*, dos historiadores debaterem intensamente e encontrar caminhos coletivos para este enfrentamento:

A manutenção da ordenação ocidental do passado, nas nossas escolas, torna impossível, na minha opinião, uma verdadeira mudança nas relações Norte-Sul. Salvar o planeta do desastre que germina na pavorosa desigualdade entre os ricos e os pobres não é apenas uma questão material, mas um problema de olhar e de linguagem.

Pensar alternativas para narrativas integradoras que possibilitem os povos colonizados (como ‘nós’ brasileiros) reapropriarem-se de suas experiências, refletir e reconstruir seus caminhos pode se tornar uma alternativa a um ensino de História cada vez mais sobrecarregado de informações e pobre de significâncias para a vida de cada um e de todos. A um passado sem sentido equivale um futuro sem esperança. Isso não significaria a morte das boas intenções do projeto da modernidade de maneira ainda mais drástica?

---

**Resumo:** O artigo parte da ideia do ‘tempo colonizado’ por uma narrativa-mestra eurocêntrica como um impasse ainda não superado pelo ensino de História no Brasil. Expõe como este problema foi enunciado num momento de grande efervescência dos debates em torno da Educação, expressando a crise e o desejo de um novo *código disciplinar* da História nos finais da década de 1980. Adiante, examina os enfrentamentos e resistências a mudanças na organização do tempo histórico no ensino escolar, desde as discussões curriculares do final dos anos 1990 até a disputa em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2015 e 2016. Como umas das possibilidades para a superação dos impasses, apresenta e propõe o *paradigma decolonial* com o intuito de aprofundamento e reflexão sobre as bases epistemológicas e políticas para a construção do currículo escolar de História brasileiro. Ao final, lança algumas indagações, sugerindo a ponderação sobre a relação entre a formação inicial dos docentes de História e o tempo colonizado como questão essencial para que a comunidade historiadora possa contribuir para maior significação dos conteúdos escolares no atendimento das necessidades contemporâneas da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Ensino de História; paradigma decolonial; Currículo; BNCC

**Abstract:** The article starts from colonized time idea from a eurocentric master-narrative as an impasse still not overcome by the Teaching History in Brazil. Exposes how this problem was enunciation in a big effervescence moment off debates around Education, expressing the crisis and the wish of a new *disciplinary code* of History in the last years of 1980. Next, it examines the confrontations and resistances to changes in a historical time organization in the school teaching, since the curricular discussions through the last of 1990 years to the disputes around Base Nacional Comum Curricular (BNCC), between 2015 and 2016. As one of the possibilities to the impasses superation, shows and propose the *decolonial paradigm* in order to deeping and reflection about the epistemological and politics bases for the construction of a History school curriculum in Brazil.

At the end, casts some inquiries, suggesting the weighting on the relation between the initial formation of the teachers of History and the time colonized as an essential question so that the historian community can contribute for bigger meaning of school contents in the treatment of contemporary needs of Brazilian society.

**Keywords:** Teaching History; decolonial paradigm; Curriculum; BNCC.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. p. 107-118.
- ANPUH. Associação Nacional de História (2016). Colaboração da ANPUH BRASIL na revisão da proposta da BNCC. *Carta de Intenções*. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3307-colaboracao-da-anpuh-nacional-na-revistao-da-proposta-da-bncc>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago 2013.
- BITTENCOURT, C. M. F. Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações In: BARRETO, E. S. de S. (org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 127-161.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História*. Brasília, 1998.
- CAIMI, F. E. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 4, v. 3, jan./jun. 2016.
- CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre história e historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- CITRON, S. *Ensinar a história hoje*. A memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *El código disciplinar de la Historia*. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). 1997. 981p. Tese (Doutorado) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 1997.
- FREITAS, I. Reformas Educacionais e os Currículos Nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 187-202, jan./jun., 2013.
- GABRIEL, C. T. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 32-56, 2015.
- GRIMSON, A. Crítica de la mente colonizada. Entrevista con Walter Mignolo. *Clarín*, Buenos Aires, 18 de maio de 2002. Disponível em <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2002/05/18/u-00601.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- MACHADO, J. V. S. da M. Para (re)pensar a América Latina: a vertente descolonial de Walter D. Mignolo. *Espaço e Economia*, revista brasileira de geografia econômica [Online], São Gonçalo, n. 5, 2014. Publicado no dia 05 dezembro 2014. Acesso em: 30 abr. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/899>.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In: \_\_\_\_\_. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, jun. 2017.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de Identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2005.

MORENO, J. C. A Base Nacional Comum Curricular: o meio e a mensagem no texto preliminar de História. *Revista Coletiva*, Pernambuco, v. 1, p. 23-28, 2016.

MORENO, J. C. A escrita didática da História na década de 1980: um ponto de reflexão para as intensas disputas públicas pelos sentidos da História ensinada no Brasil contemporâneo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n.11, p. 349-368, jan./jun. 2017.

MORENO, J. C. Por textos e contextos: identidade e aprendizagem histórica. In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: CRV, 2016. p. 449-470.

MORENO, J. C. *Quem somos nós? Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 1.

MORENO, J. C. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MORENO, J. C. Modernidade, Globalização, Identidades e Ensino de História. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., 2017, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2017. v. 1. p. 1-15.

MORENO, J. C. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, C. C.; LUCA, T. R. de; GUIMARÃES, V. (Org.). *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. v. 1. p. 07-29.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, I. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 269-304, 2012.

PENNA, C. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez., 2018.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Apresentação do Dossiê: O pensamento decolonial e o ensino de História. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 11-15, set./dez, 2018.

RIBEIRO, A. M. Por uma razão decolonial. Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014.

SILVA, J. B. A. Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em história: que espaço é reservado à história negra e indígena?. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 73-89, set./dez. 2018.

TROUILLOT, M. R. Moderno de otro modo. Lecciones caribenhas desde el lugar del salvaje. *Tabla Rasa*, Bogotá, n.14, p. 79-97, enero-junio 2011.

WALSH, C. et al. *Pedagogías Decoloniales*. Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo "otros". Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2017.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, Tempe, v. 26, n. 83, jul. 2018.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019



# O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: o(s) uso(s) dos documentos de arquivos em sala de aula

*HISTORY TEACHING IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION I: the use (s) of files documents in the classroom*

---

**Luciana Cristina Porfírio**

Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG)

E-mail: [lucianaporfirioufguaecaj@gmail.com](mailto:lucianaporfirioufguaecaj@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O ensino de História nas escolas, em especial nos anos iniciais tem se mostrado limitada, seja pelos conteúdos e a forma como são apresentados nos livros didáticos seja pela sua marginalização em detrimento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sob o pretexto da alfabetização, como se fossem práticas excludentes. Com no máximo duas horas aulas semanais, quando há, a prática do ensino de história resumem-se a leituras dos textos contidos nos livros didáticos. Parte-se aqui da premissa de que a alfabetizar e letrar não é algo que possa ser feito fora das áreas de conhecimento. Este separatismo em termos metodológicos é decorrente da própria representação dos professores Pedagogos que não possuem durante sua formação que os preparem para o ofício de alfabetizar e letrar fazendo uso dos conhecimentos produzidos em outros campos, ainda que muito se fale de currículo e interdisciplinaridade sob uma perspectiva crítica.

A própria seriação e a divisão dos conhecimentos que marcam as fronteiras do conhecimento são problemáticas para que se efetivem as propostas curriculares capazes de potencializar as capacidades cognitivas das crianças, desenvolvendo seu senso crítico pela compreensão do seu meio social inserido num determinado tempo e espaço. Pela forma como a história é ensinada às crianças e pelo pouco tempo a ela dedicado nas séries iniciais acaba-se cons-

truindo uma imagem negativa da disciplina como se fosse algo a ser apenas lido e memorizado ou de que não seja tão importante quanto às duas disciplinas eleitas pelos professores como essenciais. Os professores dos anos iniciais acabam contribuindo com essa perspectiva quando oferecem aos alunos apenas os conteúdos que consideram mais fáceis e mais próximos da realidade mais imediata dos seus alunos ou, quando muito, com livros didáticos ruins que longe de desenvolver a consciência histórica e a criticidade trabalha com uma História pautada na perspectiva positivista e linear.

Longe de culpabilizar qualquer profissional sobre esta situação o fato é que a função docente nesta etapa da escolarização é complexa porque ele tem que ser polivalente e precisa lidar com várias disciplinas, o que acaba induzindo-o a enfatizar às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como se fossem uma espécie de pré-requisito para a compreensão das demais disciplinas. Agrava-se a isso as avaliações externas que, sob o pretexto de medir a qualidade da educação foca sua análise destas duas áreas enfatizadas, reforçando, portanto suas representações.

A instituição escolar é uma criação histórica integrada à materialidade social com vistas a preparação das crianças para o mundo do adulto. Esta preparação se faz pela transmissão de conhecimentos constituídos historicamente, ou como prefere Chervel (1990) é uma instituição determinada socialmente, cujos conhecimentos, habilidades e valores são litigiosamente selecionados de acordo com os objetivos de cada estrutura social e, historicamente, tem tido predileção curricular pela Língua Portuguesa e a Matemática.

Abud (2012, p. 558-559) afirma que a organização e o modo de se pensar e fazer história nos anos iniciais é uma forma de estimular antipatias com o seu ensino, fazendo com que as crianças pensem ser este campo do conhecimento um monte de datas, nomes e textos para serem “decorados”. Sem querer caricaturar o cenário de como se desenvolve este ensino nos anos iniciais, a escola ainda é o principal meio de difusão das representações históricas sobre a nação brasileira: “[...] o conteúdo histórico é esvaziado de sentido e até mesmo de informações nos primeiros anos, que abordam locais e regiões onde teoricamente deveriam viver os alunos”.

O ensino de História nos anos iniciais é essencial para o desenvolvimento de conceitos acerca do mundo social, da própria consciência histórica. Ao ser

relegado nos anos iniciais ao professor não especialista, qual formação pode ser pensada para que este profissional possa lidar com estes diferentes campos de conhecimentos? Fundamentos e metodologias para elas dadas em um semestre são suficientes? Apesar dos avanços investigativos em relação ao ensino de história quanto às suas abordagens, perspectivas e metodologias possíveis para o ensino na escola ainda se evidencia a perspectiva positivista dela, mantendo uma espécie de gramática escolar ou como prefere Dominique Julia (2001), pela cultura escolar<sup>1</sup>. Foi pensando nestas questões que se pensou na utilização dos documentos de Arquivos em sala de aula para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, a partir da aplicação de uma Sequência Didática (SD).

De natureza qualitativa, a pesquisa-ação teve como enfoque o planejamento e a aplicação de uma SD temática desenvolvida durante o ano de 2014 em uma escola pública municipal, no interior do Estado de São Paulo para uma turma de 3º ano composta de 32 alunos no período vespertino. A SD só foi possível devido a participação da autora em curso sobre o uso de documentos do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) em sala de aula na capital. A partir do acesso digitalizado aos documentos históricos disponibilizados aos cursistas pela APESP abriu-se a possibilidade de aplicar o que havia sido aprendido em uma investigação sobre a história local trabalhada de forma interdisciplinar as demais áreas do conhecimento previstas para esta etapa da escolarização sem perder de vistas a perspectiva da alfabetização e do letramento.

A SD teve um total de 12 encontros com duração de 4h30 cada um. Houve a participação dos 32 alunos em todas as atividades, respeitando-se a curiosidade deles, despertada pelo acesso aos documentos no Laboratório de Informática (LI) da escola e o tratamento analítico dado às fontes históricas. O uso de documentos históricos, simultaneamente, como fonte de estudo e metodologia de ensino foi entendido como um suporte didático-pedagógico importante que auxiliou a desenvolver nos alunos a compreensão da história como um processo de construção social e cultural. Este uso também foi possível mediante a adoção de uma concepção ampliada de fonte trazida pela es-

---

<sup>1</sup> A cultura escolar é descrita pela autora como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, Dominique, 2001, p. 10). Referencia completa ao final do artigo.

cola dos *Annales* e as contribuições de Marc Bloch e Lucien Febvre sobre elas. Os conceitos de práticas culturais da Nova História balizaram a construção das atividades e o tratamento dado aos documentos, envolvendo os alunos neste universo da leitura da história a partir da análise documental. A problemática inicial que orientou a condução desta proposta foi pensar de que maneira a SD de História, desenvolvida interdisciplinarmente, poderia promover conhecimento sobre a história local?

## COMO TUDO COMEÇOU...

A História como disciplina escolar surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, baseado em um programa educacional francês voltado para um ensino clássico e humanístico. Ela foi inserida no currículo oficial ao lado das línguas modernas, ciências naturais e físicas e das matemáticas, mas declinava-se para a formação moral do aluno, na medida em que exemplificava feitos históricos a partir dos feitos de grandes homens. Os seus conteúdos, no entanto, divergiam em sala de aula, a depender da formação dos professores, isto é, se laicos ou religiosos e do fato de as escolas serem públicas ou de ordens católicas. (PCN - História, 1998, 3º e 4º ciclo, p.19).

O currículo de história prevê para o 3º ano do EF I uma abordagem que parte daquilo que está mais próximo para o mais distante para auxiliar na construção do tempo histórico de forma gradativa, o enfatiza, a partir do 3º bimestre o eixo temático história local e do cotidiano e o conceito de tempo por meio de noções temporais específicas, tais como as de sucessão, ordenação, duração e simultaneidade. Além disso, há destaque para o trabalho com documentos com o objetivo de possibilitar a variedade de fontes – escritas, iconográficas, orais, objetos, materiais, mapas, construções, etc., a fim de promover a experiência de ler diferentes tipos de fontes e poder analisá-las e indagá-las refletindo sobre as questões postas em estudo e partindo em busca de outras informações que complementem aquele conhecimento.

Com esta proposição curricular dos conteúdos de história para o 3º ano, aliado ao curso e a proximidade da docente com o campo da história e da historiografia foi que se elaborou e planejou a SD que aqui será descrita, voltada para estudo histórico das Ferrovias do Oeste Paulista. Sob o título “Os transportes do passado e o importante papel das ferrovias do Oeste Paulista”, apli-

cada no período de 06 a 22 de Outubro de 2014 em uma CMEI de Ribeirão Preto – SP, para os alunos do 3º ano. As atividades foram desenvolvidas no Laboratório de Informática porque era necessário para a exibição dos documentos do Arquivo que foram sendo projetados na tela da lousa branca e nos computadores individuais.

A exposição e a exploração visual de fotos, mapas, relatórios, movimentos migratórios, produções e mudanças geradas a partir das ferrovias do Oeste Paulista foram importantes para os objetivos propostos em cada uma das aulas. Alguns dos documentos do acervo da APESP foram anexados ao final deste texto com as imagens reduzidas. Cada um destes documentos foi devidamente explorado por meio de perguntas orais, escrita, reflexões conjunta com as crianças demonstrando que estes acervos são fontes essenciais para a produção do conhecimento histórico.

Trabalhar com os documentos trouxeram novas perspectivas para a visão da história local e de valorização do patrimônio histórico envolvendo o município de Ribeirão Preto. A preservação dos valores culturais de uma cidade, de uma determinada localidade deve estar fundamentada no cultivo de sua memória, a fotografia e nos documentos cartográficos bem como relatórios, gráficos, quadros, demonstrativos de produção que fazem parte do acervo permanente digital da APESP e que foram à matéria prima utilizada durante a SD. A ideia surgiu de uma atividade em que as crianças foram indagadas sobre o quanto conheciam de sua cidade e seus pontos turísticos, cujas falas demonstravam desconhecimento deles em relação aos aspectos culturais locais. A partir daí, foi levado para eles o livro “Memória fotográfica de Ribeirão Preto”, obra de historiadores locais que trouxe encantamento aos alunos por meio da identificação das fotos de locais específicos, ruas e arquiteturas conhecidas deles, algumas ainda preservadas e outras que não existiam mais.

Neste sentido, a função e a atuação dos Arquivos Públicos como a APESP, Arquivo instituído de fato em 1892<sup>2</sup>, com o nome de “Repartição de Estatística e do Archivo do Estado”, que guarda uma documentação diversificada, oriunda de vários órgãos oficiais do Estado e, de forma bem diminuta, de origem

---

<sup>2</sup> A origem do Arquivo remonta a 1721 quando, após o desmembramento dos territórios de São Paulo e Minas Gerais, o governo paulista procurou armazenar todos os papéis de caráter oficial que fossem relacionados à província. Em 1842, a Lei nº 20, de 8 de março de 1842, criou um Arquivo Provincial que, no entanto, nunca saiu do papel.

privada é um importante aliado para o desenvolvimento dos conteúdos de história. Subordinado a diferentes Secretarias ao longo de sua trajetória institucional, hoje se encontra vinculado à Casa Civil. (SILVA, 2014).

A APESP, além de ter um riquíssimo acervo para ser utilizado como material de apoio para o ensino de história atua também na área de gestão documental e conta ainda com Núcleo de Ação Educativa (NAE) que oferece cursos aos professores de história das redes estaduais e municipais<sup>3</sup>, ações estas que fazem parte dos processos para a efetivação da Lei de Acesso à Informação<sup>4</sup> tentando tornar o acesso a estes documentos mais próximos da sociedade. Integrada a outras atividades de Geografia sobre migrações, área urbana e rural, foi possível observar as mudanças em algumas das paisagens comparando-se as fotos antigas com a imagem que os alunos tinham de memória dos locais retratados nestas fotos trazidas pelo livro de Memórias.

Durante a exploração da obra “memórias” da cidade chamou a atenção dos alunos a imagens de uma cabine de trem, no qual afirmavam conhecer e alguns que até tiraram foto do local. A imagem que chamou a atenção delas é conhecida como ‘Maria Fumaça’, uma cabine de locomotiva que fica permanentemente exposta na Avenida Jerônimo Gonçalves no centro da cidade. Ao observar o fascínio pelas máquinas, pelos trens e a agitação delas ao falarem da “Maria Fumaça” é que se amadureceu a ideia de se trabalhar as ferrovias, acentuando o importante papel que elas tiveram para a história e o desenvolvimento do município e a inserção deste para o contexto histórico mais amplo.

### **Imagem 1** – vista Frontal da Maria Fumaça



**Fonte:** Maria Fumaça *Phanthon*<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Curiosamente foi relatado pela equipe que até aquele ano nunca havia tido professores dos anos iniciais interessados em fazê-lo.

<sup>4</sup> Lei Federal nº 12.527 de 2011 que regulamenta o acesso dos cidadãos às informações públicas dos três poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/principaln.php?pagina=/scultura/arqpublico/monumentos/i14m-29-mfumaca.php>. Exposta atualmente na Praça Francisco Schimidt no Bairro

## Imagem 2 – Vista lateral da Maria Fumaça



Fonte: Maria Fumaça *Phanthon*<sup>6</sup>

Na memória do povo ribeirão-pretano é o café precedeu os trilhos ferroviários para o município, cuja importância dada ao grão foi tanta que ele também está presente nos versos cantados em seu hino<sup>7</sup>: “[...] História exemplo, amor e fé, assim traçamos teu perfil, Ribeirão Preto, terra do café; Orgulho de São Paulo e do Brasil”. Ao contrário de outras regiões, como Campinas em que as ferrovias levaram o café, em Ribeirão Preto se deu exatamente o contrário. A estrada de ferro seguia a expansão dos pés de café, a serviço dos fazendeiros que já se encontravam instalados no município. Esse movimento condicionou a formação de uma malha ferroviária pensada para atender às necessidades dos grandes cafeicultores. (ROSA; SILVA, 2006). Em 23 de novembro de 1883 foi inaugurada a primeira estação de trem de Ribeirão Preto, ainda provisória, localizava-se na atual Avenida Caramuru. Em 1884 foi inaugurada a estação definitiva, na Avenida Jerônimo Gonçalves, onde hoje se encontra a Rodoviária Central.

Contudo, por uma série de fatores, dentre os quais, a falta de políticas de transporte ferroviário e de preservação desse patrimônio, resultou no fato de que poucas as edificações resistiram à ação do tempo. Na área geográfica do município, encontram-se referências a 19 estações, compreendendo o complexo ferroviário formado pelas: Cia. De Estradas de Ferro Mogiana, a E.F. Dumont e a E.F. São Paulo e Minas. Apenas 9 estações ainda existem,

---

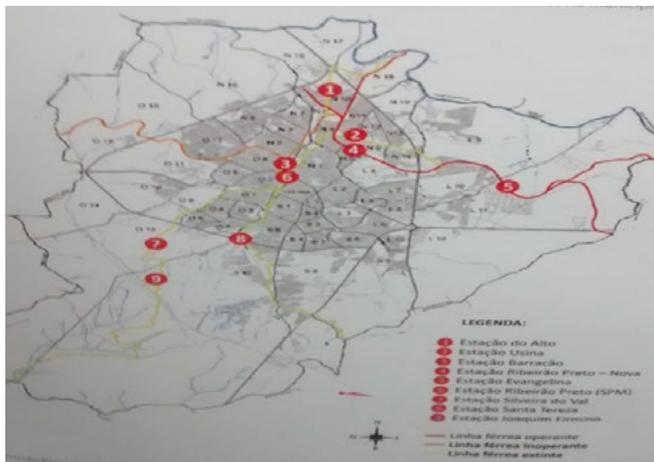
Vila Tibério no município de Ribeirão Preto.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/principaln.php?pagina=/scultura/arqpublico/monumentos/i14m-29-mfumaca.php>. Exposta atualmente na Praça Francisco Schimidt no Bairro Vila Tibério no município de Ribeirão Preto.

<sup>7</sup> O hino do município de Ribeirão foi escrito por José Saulo Pereira Ramos, cuja melodia foi dada por Diva Tarlá de Carvalho. O hino foi oficializado via Decreto municipal n. 20 de outubro de 1956.

sendo que algumas, como a Estação Joaquim Firmino, estão em ruínas. (ROSA; SILVA, 2006). A seguir, encontra-se uma imagem do Mapa de Ribeirão Preto com a localização das Estações Ferroviárias existentes e traçados de linhas férreas operantes, inoperantes e extintas. Em vermelho, encontram-se as linhas operantes, em laranja as inoperantes e em amarelo as extintas.

**Imagem 3** – Mapa das estações ferroviárias de Ribeirão Preto



Fonte: (SOUZA; SORIANI; ZAMPOLLO, 2012, p. 71).

## POR QUE USAR DOCUMENTOS DE ARQUIVOS SOBRE AS FERROVIAS DO OESTE PAULISTA?

A utilização de documentos de Arquivo em sala de aula além de ser previsto na proposta curricular para o ensino de história nos anos iniciais, também melhora a compreensão dos alunos sobre o que ela seja. A opção pelo uso de fontes documentais pouco exploradas foi uma metodologia que integrou a função didática e a arquivística a fim de preservar a memória e a identidade, bem como o patrimônio histórico cultural dos territórios.

É preciso frisar que a educação não pode abrir mão de possibilidades didáticas do arquivo: tornar a história, de uma vez por todas, uma disciplina que se entenda e não se decore. E o arquivo, se não levar em conta a importante força social que lhe oferece o mundo escolar, estará perdendo a oportunidade de desempenhar melhor a sua necessária participação na vida nacional. (BELLOTTO, 2004, p.246).

As aulas planejadas e organizadas por meio de SD e que colocam os alunos em contato com as fontes históricas são facilitadoras para a aprendizagem da história com sentido e não como uma disciplina enfadonha na medida em que o uso de documentos diversificados permitiu reconhecer e conhecer as formas de representação das realidades do passado e do presente por meio da comparação e da percepção das interferências humanas nestes processos.

O estudo sobre a importância das ferrovias do Oeste Paulista surgiu como uma proposta de ensino e metodológica com o uso de documentos históricos em sala de aula para crianças com idade entre 8 e 9 anos, o local para acesso e exibição destes foi o Laboratório de Informática (LI), por ser o único com acesso a Internet e tela de projeção. Um espaço que foi planejado e no qual se construiu sentidos a partir da definição de objetivos claros.

Os PCN (1998, p. 43) estabelecem como um dos objetivos para a grande área de História: “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais [...]”. A partir do uso destas fontes os alunos se familiarizaram com os eventos do passado. Esta metodologia pode ser um ponto de partida para o ensino de história nos anos iniciais, desde que o professor consiga explorar de diversas formas as informações contidas nos documentos selecionados. As ferrovias do Oeste Paulista é parte do patrimônio cultural do município de Ribeirão Preto - SP, terra do café e um dos principais exportadores do chamado “ouro verde” para outras nações. Os documentos existentes no acervo permanente da APESP foram fundamentais para esta compreensão historiográfica e o valor deste uso justifica-se por se tratar de atividades pouco exploradas nos anos iniciais.

Em meados do século XIX, o café chegou ao Brasil iniciando mudanças nos rumos da nossa história. A cultura do café atravessou a época dos barões do Império, deixando legados arquitetônicos e profundas transformações sociais, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Mas foi na região da Alta Mogiana que o grão, sinônimo de poder, ganhou fama de bebida de alta qualidade. Optar pelo estudo das ferrovias foi agregar à história local a trajetória econômica do café produzido na Região de Ribeirão Preto e levado pelos trilhos da Mogiana até o Porto de Santos. No Oeste Paulista a expansão das ferrovias esteve diretamente ligada às atividades econômicas do café, sendo a cidade de Ribeirão Preto um dos expoentes mais significativos nesse período.

Ao planejar a SD sobre a história local e do cotidiano a partir das ferrovias foi necessário fazer um recorte específico sobre o tema, cujo eixo relaciona-se diretamente com a constituição da noção de identidade dos alunos, sem perder de vista os processos de alfabetização, o que evidenciou que a interdisciplinaridade, tendo como ponto de partida a relação do aluno com seu espaço, no seu e em outros tempos não excluiu as atividades de alfabetização e letramento. Não obstante, os PCN de História e de Geografia (BRASIL, PCN História e Geografia, 1997) convergem seus objetivos sobre a história local estabelecendo que, ao final do 3º ano, os estudantes sejam capazes de:

Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade.; Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções; Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; Estabelecer relações entre o presente e o passado; identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (BRASIL, p. 39-40).

Ao fazer esse recorte curricular pelo estudo das Ferrovias do Oeste Paulista, destacando-se que a sua expansão esteve vinculada a produção do café em nossa cidade fez com que os alunos percebessem que não só a sua cidade, mas eles mesmos são parte integrante da História e da cultura da qual participam no município. A reflexão sobre o desenvolvimento da região pelos trilhos do café eles foram capazes de entender que a História que está nos livros é construída pela ação de diversos povos e classes sociais, incluindo aí, eles próprios. O recorte feito permitiu trazer até o horizonte destes alunos outra visão da história, sob um olhar mais crítico de como ela é produzida a partir de uma leitura do passado mais contextualizada. Importante também ressaltar que estudar o local e o cotidiano a partir de documentos históricos específicos não significou desvincular o ensino da história mais ampla.

O estudo sobre as ferrovias do oeste paulista foi inserido por meio do tema “Meios de transportes - ontem e hoje”, mas integrou-se a outras áreas do conhecimento, conforme será apresentado na descrição metodológica da SD. A expansão da lavoura cafeeira provocou o aumento de sua importância política e econômica e determinou o desenvolvimento ferroviário de toda a região

de Ribeirão Preto. A ferrovia carregará para sempre a ideia de progresso, já que ela representou o símbolo do desenvolvimento capitalista e da modernidade até meados de 1930, quando foi substituída pelo automóvel. A realização deste estudo a partir dos documentos da APESP permitiu a compreensão da importância e a representação que estas linhas férreas tiveram para o ideário Republicano preocupado em modernizar o país. A temática escolhida foi acertada pelo fato das crianças entre 8 e 9 anos terem fascínio sobre trens.

A partir da exploração de relatórios, mapas antigos, fotografias, gráficos, tabelas, imagens diversas os alunos das séries iniciais puderam exercitar a comparação das alterações feitas na cidade ao longo do tempo - o que pode ser feito por meio de antigos mapas e mesmo fotografias de diferentes períodos históricos do município, como foi o caso do trabalho das obras “Memória fotográfica de Ribeirão Preto” e “Paisagem Culturais do Café” que se encontram referenciadas no final desse trabalho. A comparação de fotos ajudou na compreensão mais abstrata dos conceitos de mudança e permanência, das transformações ocorridas ao longo do tempo em seu entorno. A ideia foi que os estudantes tivessem contato com uma variedade de fontes históricas: fotografias, pinturas, esculturas, filmes, documentários, relatórios, cartas, etc., desde que a análise destes testemunhos históricos não se restringisse apenas a observação. Por meio desta diversidade de fontes históricas, os alunos aprenderam a tirar conclusões e questionar os dados fornecidos, inicialmente como curiosidade e, posteriormente, como processo de reflexão com outros assuntos estudados sobre história. Para potencializar atividades com uso de documentos é essencial planejar antecipadamente e levantar as questões sobre cada um dos documentos a serem analisados.

## METODOLOGIA UTILIZADA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

A preparação dos espaços escolares e não escolares onde as atividades serão desenvolvidas é um passo importante no planejamento do professor e para a SD, houve necessidade de agendamento do LI da escola e testes para a projeção dos documentos dos arquivos, fotos e mapas relacionados ao tema abordado (Ferrovias). Outros recursos como televisão, aparelhos de som e *Digital Versatile Disc* (DVD); anfiteatro, painéis, de exposição, contato e agendamento de transportes junto a Secretaria Municipal da Educação, bilhe-

tes enviado na agenda das crianças com a autorização dos pais para as visitas técnica de encerramento da SD.

Na primeira aula houve uma sensibilização junto aos alunos sobre a temática. Uma televisão foi levada para a sala de aula para exibição de um documentário local “Nos trilhos do Café”. Durante a exposição do vídeo foi indagado aos alunos quais eram os principais pontos turísticos existentes na cidade que eles conheciam. A partir de suas falas apresentou-se o livro de memórias fotográficas e paisagem cultural do café. Os alunos sentaram em duplas e foram explorando o livro memorialístico de fotos sobre a paisagem local, em seus pontos turísticos durante os séculos XIX e XX. Foram fornecidas explicações, conforme as crianças iam fazendo perguntas pontuais, eles buscavam reconhecer os locais pelas fotos nas cores sépia ou preto e branco. Este livro de memórias sobre paisagem cultural da cidade é um arquivo histórico produzido pelos historiadores locais, as imagens, as pessoas em volta, as mudanças ocorridas foram sendo percebidas pelas crianças.

A primeira aula foi encerrada com explicações teóricas em torno das mudanças provocadas pelas ferrovias e a importância que ela teve na vida das pessoas em termos de ampliação das suas mobilidades, o que lhes permitiram ganhar mais tempo e dinheiro. As ferrovias facilitaram o transporte de sacas de café para o interior de São Paulo (local produtor) para o litoral santista (porto ao exportador). Junto a estas explicações os documentos correspondentes eram projetados ampliados no telão e também na tela individual dos computadores dos alunos. Com o auxílio de uma caneta laser de leitura multimídia a professora fazia a leitura de legendas, localização e os caminhos percorridos pelo trem do interior até o litoral santista (Documentos 2 a 7 em anexo mostrando as linhas férreas próximas ao litoral).

Na segunda aula (Compreendendo os meios de transportes do passado e o papel das Ferrovias) foram apresentados alguns meios de transportes mostrando aos alunos como as pessoas se deslocavam: uso da cadeirinha no caso dos ricos puxados por pessoas, os mais pobres usavam animais como jegues e a maior parte andava a pé mesmo. Demonstrou-se também que o avanço da tecnologia e das ciências, como a eletricidade trouxeram novos meios de transportes, como os bondes elétricos, as charretes puxadas por animais muito utilizados nas zonas rurais e que foram aparecendo nas principais cidades brasileiras. As imagens a seguir são do pintor Henry Chamberlain e foram algumas

das imagens mostradas sobre os meios de transportes do passado<sup>8</sup>, mas outras também foram pesquisadas pela Internet e mostrada aos alunos.

#### **Imagem 4 – A rede, 1821**



**Fonte:** Pinacoteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

#### **Imagem 5 – Família brasileira, 1821**



**Fonte:** Pinacoteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

#### **Imagem 6 – A sege e a cadeira, 1821**



**Fonte:** Pinacoteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

A partir destas duas aulas, os alunos comparavam os meios de transportes do passado e os mais atuais e descreviam as diferenças entre eles. O ponto de partida para a discussão foram os trens e locomotivas, algumas fotos foram

---

<sup>8</sup> As imagens foram encontradas no acervo digitalizado da Pinacoteca da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. A aula foi problematizada também em torno da escravidão no Brasil e as condições dos negros no período colonial.

apresentadas e foi explicado que as ferrovias modernizaram o país e ampliaram a mobilidade das pessoas. (Documentos 18 e 19 e vídeo documentário de curta duração sobre as Ferrovias).

A terceira aula (A oralidade como fonte de conhecimento histórico) foi dividida em três momentos distintos, sendo o (M1) a escuta de depoimentos de antigos funcionários – maquinistas e foguistas, que trabalhavam nas companhias ferroviárias através dos vídeos Memória e História parte I e II. O objetivo de fazer com que as crianças compreendessem a relação de afetividade que os profissionais depoentes mantinham com o seu trabalho. Nessa atividade, os alunos puderam perceber que o texto histórico pode vir de fontes orais e que pode ser estudada a partir de narrativas orais daqueles que vivenciaram em determinados períodos a cultura, a economia, a política, as relações de trabalho de um determinado local. Mais do que isso, no caso destes depoimentos específicos, perceberam também o carinho e o tratamento dado pelos maquinistas às máquinas com as quais trabalhavam.

O M2 (Atividades de leitura e compreensão textual) como sequência ao M1, logo após a exibição dos depoimentos os alunos retornaram a sala de aula para a leitura de uma literatura infantil lido em voz alta pelo professor e em seguida pelas crianças sob a forma de jogral em que cada grupo representava uma personagem e liam os diálogos deles. O texto escolhido foi a dramaturgia de Sílvia Orthof “Zé Vagão da Roda Fina e sua mãe Leopoldina”<sup>9</sup>. As crianças que ainda não tinham o domínio da leitura ficaram agrupadas com outras que pudessem auxiliá-las nas marcações das palavras durante a leitura.

O M3 (Atividades de compreensão do texto lido) os alunos responderam oral e por escrito questões de compreensão que foram sendo levantadas a partir do texto lido e que cada aluno tinha em mãos a fim de que localizassem informações explícitas presentes no texto, um dos objetivos da proposta curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

---

<sup>9</sup> A peça conta a história de uma mãe autoritária, um filho preguiçoso e uma bruxa subversiva e questionadora a partir da antropomorfização dando vida e características humanas a locomotiva e o vagão. Leopoldina é a mãe de ferro, vaidosa e histérica em seu autoritarismo. Zé Vagão da Roda Fina é o filho dengoso e preguiçoso que detesta andar nos trilhos e tenta se rebelar contra as ordens da mãe. As personagens aludem ao momento histórico em que Leopoldina é o poder opressor das instituições consagradas como o governo militar e a escola, a peça foi escrita em 1975, uma década após a promulgação do Ato Institucional n.º 5 no Brasil (AI-5); Zé Vagão representa o desejo de liberdade. Há ainda a bruxa Jubilosa, animada, divertida e irreverente.

Na quarta aula (Explorando os mapas das Ferrovias com documentos da APESP) a projeção foi feita no telão e nas telas individuais dos computadores de cada criança. Solicitava-se muita atenção às explicações sobre os mapas, para explicar a função da legenda, o que era a escala, noções de percentual a fim de tornar um pouco mais compreensível a linguagem envolvida na leitura cartográfica. (Documentos de 2 a 7 em anexo), dialogando com uma das propostas curriculares de geografia para esta faixa etária nos anos iniciais evidenciando que a utilização destas fontes possibilita não só o aprofundamento e a compreensão conceitual envolvida na área de história e do que ela é constituída, mas também integra muitas outras áreas.

Na quinta aula (Explorando a Leitura do Relatório – Documento 1 em anexo) a exibição do documento chamou a atenção para a grafia antiga de algumas palavras e explicou-se a função do documento, algumas questões foram levantadas para avaliar o nível de compreensão das crianças em torno dele: Período em que foi escrito? A quem se destinava? Quem escreveu? A fim de explorar um pouco mais o documento, foi solicitado que olhassem o documento percebendo-o quanto aos seguintes aspectos: a) No relatório datado de 1892 (Documento 1), a escrita de algumas palavras e seus sons, como por exemplo, o *ph* que depois veio a se tornar o som da letra *f*; palavras grafadas com *z*, sendo atualmente com *s*; o uso do *mui*, ao invés de *muito*, etc. Foi explicado a elas que se tratava de um documento do século XIX e escrito sob a forma arcaica da língua. B) Após essa observação, anotaram em listas as palavras que lhes pareciam estranhas ou que acreditavam estarem grafadas diferentes. Depois, as reescrevem como são escritas nos dias atuais.

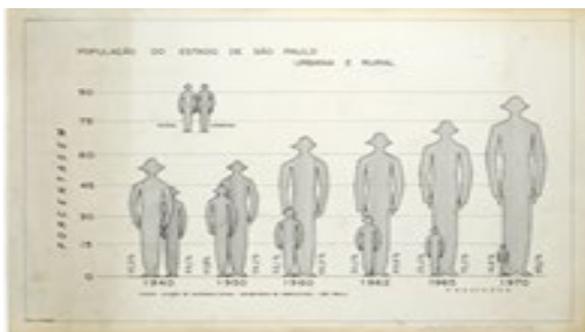
A sexta aula, teve dois momentos, sendo o M1 (Atividades de compreensão e informações sobre os documentos utilizados) no qual se solicitou a leitura cartográfica, integrado ao campo das ciências geográficas, do mapa que consta no documento 4 e que sinaliza as linhas férreas coloridas comparando-as como as demais linhas feitas em outros mapas e as informações que forneciam com destaque para a função da legenda em sintetizá-las. Em seguida, o mesmo foi feito com os documentos (6 a 9). Como os alunos já haviam estudado o tema das migrações essa leitura foi mais interessante e fluída para os alunos, em especial, pela retomada dos conceitos que a professora – autora foi realizando junto com eles. Os documentos citados relacionam a imigração no Brasil, a distribuição destes imigrantes no interior do Estado pela via do

transporte ferroviário, o êxodo rural e imagens deles trabalhando no plantio, colheita, secagem, e transporte do café no Porto de Santos.

O M2 (Leitura de gráficos e tabelas dos Documentos 6 e 8), houveram explicações com a exposição do documento 6 em que solicitou-se aos alunos que observassem os períodos históricos assinalados no gráfico em que houve maior índice de imigração e emigração no Estado, e realizassem uma pesquisa sobre as causas que teriam levado a estes movimentos no interior do Estado. No Documento 8b, referente à exportação dos produtos, foi pedido às crianças que lessem os gráficos e respondessem oral e escrito as questões: 1. O que o Brasil exportava para fora do país pelo Porto de Santos? 2. O que o Brasil recebia? De onde vinham?

Na sétima aula (População rural e urbana: Aspectos econômicos, sociais e políticos da modernização do transporte e a industrialização) foi apresentado o documento 9 elaborado com figuras e que mostra a diminuição da população rural no intervalo de 30 anos (1940 – 1970). Este documento foi de fácil compreensão pela utilização de figuras de pessoas e integraram, simultaneamente, conteúdos históricos, geográficos, matemáticos.

### Imagem 7 – Gráfico população Rural e Urbana 1940-1970



Fonte: APESP (Acervo digital – Doc. Ferrovias Oeste Paulista)

Foi explicado após a análise do documento que a população no campo foi diminuindo porque os trabalhadores buscavam trabalho nos centros urbanos. Mostrou-se ainda, pela tabela de importação do estrangeiro de 1910 a 1911 (Documento 8a) que havia uma relação direta entre a importação das 'máquinas' agrícolas vindas para o Brasil que geravam desemprego no campo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das indústrias ia criando novos postos

de trabalho nos centros urbanos, situações estas que desencadearam as migrações do campo e o inchaço urbano.

Na oitava aula (Noções de porcentagem para leitura dos gráficos - documento 9) que continha muitas informações, foi explicado que a porcentagem é utilizada para o tratamento de grandes quantidades e é uma forma de facilitar a leitura por meio de números menores acrescidos deste símbolo (%) que a representa matematicamente sendo um valor em 100 para representar partes de um inteiro. Alguns exemplos foram dados e em seguida solicitado aos alunos que respondessem por escrito as seguintes perguntas: 1. Em qual ano a população rural do Estado de São Paulo foi maior que a urbana? Como você descobriu isso?/ 2. Você acha que hoje no Estado São Paulo a população urbana ainda é maior do que a rural? Explique por meio de pesquisa<sup>10</sup>.

Na nona aula (Lendo Imagens - documentos 12, 13, 14, 15, 16 3 17) o documento 12 (Foto de carregamento de sacas de café no Porto de Santos), foi solicitado às crianças que observassem por alguns minutos a foto, em seguida, foi arguido oralmente: O que havia nas sacas? Como o café chegava até o Porto de Santos? Para onde iam essas sacas de café? Nos documentos 13 a 17 explorou-se o trabalho envolvendo o café nas fazendas (plantio, colheita, secagem, beneficiamento, moagem, ensacamento, transporte até o Porto de Santos) e a relação com a construção das ferrovias. Foram dadas explicações as crianças que estas duas atividades no Oeste Paulista estiveram integradas e, do mesmo modo, a distribuição dos imigrantes pelo interior do estado para trabalhar nas lavouras de café retomando-se o Documento 7 que tratava da Distribuição da Densidade de População por Municípios do Estado de S. Paulo no ano de 1931. Mostrou-se ainda que o transporte de famílias inteiras de imigrantes que vinham para o interior vinha em trens de passageiros apresentando a foto desse desembarque pelo documento 18.

Na aula 10 (Sistematizando o tema transportes do passado) foi associado à análise de algumas obras, comuns nos livros didáticos, mas que foi problematizada e associada a outras imagens, a imagem a seguir é do artista francês Jean-Baptiste Debret, datado de 1823, bem similar ao quadro A rede, de Chamberlain de 1821.

---

<sup>10</sup> A pesquisa foi realizada no LI e acompanhada presencialmente pela docente.

## Imagem 8 – Volta à cidade de um proprietário de chácara, 1823.



Fonte: Livro didático de História, p. 59.

Após a observação atenta e a leitura do quadro as crianças responderam: Qual foi o meio de transporte representado na imagem? Ele era usado para transportar pessoas ou cargas? Como a rede era carregada? Que outro meio de transporte do passado funcionava de modo semelhante à rede? Em sua opinião, os dois meios de transportes citados no item anterior eram utilizados por pessoas pobres? Por quê? Como chegou a essa conclusão? Em outro momento, para encerrar e entenderem melhor a sistemática do trabalho discutiu-se os transportes de carga, geralmente feito em carros de madeira puxados por mulas e posteriormente por bois, em especial nas cidades pequenas e territórios rurais.

Na décima primeira aula (Os outros meios de Transporte e as primeiras Ferrovias) o eixo central foi à chegada de outros meios de transportes ao Brasil, no qual se enfatizou a primeira estrada de ferro brasileira inaugurada em 1854<sup>11</sup>, com 14,5 quilômetros de extensão que ligava o porto de Estrela à estação Frágoso, em uma região que hoje faz parte do município de Magé-RJ. Em seguida, fez-se a leitura de um texto sobre a São Paulo Railway (SPR)<sup>12</sup>, primeira ferrovia construída em São Paulo e a segunda do Brasil. Inaugurada em

<sup>11</sup> Esta construção foi feita pela Imperial Companhia de Navegação a Vapor e Estrada de Ferro de Petrópolis cujo dono era o Sr. Irineu Evangelista de Sousa, mais conhecido como Barão de Mauá, um dos maiores investidores do período imperial no Brasil.

<sup>12</sup> Financiada com capital inglês, sua construção foi iniciada em 1860, devido as muitas dificuldades técnicas durante a implantação, principalmente no trecho da Serra do Mar demorou 7 anos para ficar pronta. A SPR explorou a linha por um período de 90 anos, sendo elevada a condição de maior empresa ferroviária do Brasil e em volume de carga. Manteve-se ativa até o ano de 1946 ligando o município de Santos ao de Jundiá, tendo como ponto de passagem a cidade de São Paulo; cruzava os municípios de Cubatão, Santo André (Paranapiacaba), Rio Grande da Serra, Ribeirão Pires, Mauá, novamente Santo André (área central) e São Caetano do Sul até chegar à capital paulista.

1867, com 159 quilômetros de extensão. Foi solicitado aos alunos que preenchessem a elaboração de um quadro comparativo entre a primeira ferrovia e a São Paulo Railway.

**Quadro 1** - Comparação das duas primeiras ferrovias paulistas

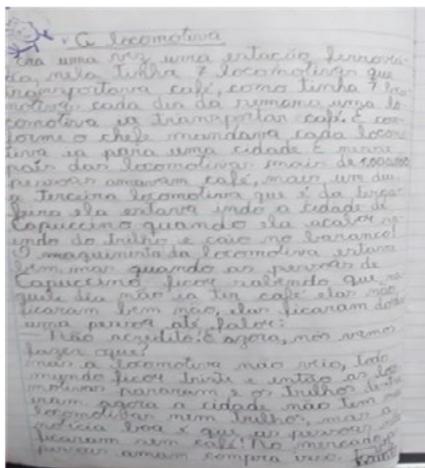
DESCRITORES	A PRIMEIRA FERROVIA	SÃO PAULO RAILWAY
Quando foi inaugurada	1854	1867
Extensão	14,5 km	159 km
Lugares que ligava	Porto Estrela à Estação Frágoso	Porto de Santos as fazendas de café do Interior paulista.

**Legenda:** O quadro distribuído aos alunos não foi preenchido na 2ª e 3ª coluna porque era a tarefa deles.

Após o preenchimento do quadro solicitou-se que respondessem: Você considera que a São Railway foi importante para os produtores de café da nossa região? Por quê? O que podemos concluir sobre a expansão das ferrovias do Oeste Paulista e a produção do café em nossa cidade?

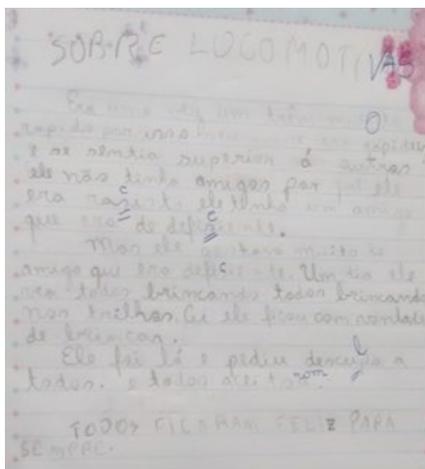
Na décima segunda aula (Fechamento da Atividade) foi feita uma revisão dos conteúdos trabalhados a partir das fontes documentais na SD. Na área de Língua e Linguagem aproveitou-se a compreensão de texto de Sílvia Orthof e foi solicitada a produção de um texto em que trouxessem características humanas a uma cabine de locomotiva associando a afetividade com as máquinas feita pelos depoentes do documentário. Reporta-se aqui a imagem de dois textos produzidos a título de exemplo, porém, mas a qualidade das imagens não permite a leitura. No exemplo 1, a criança desenvolveu uma fábula sobre um trem de ferro, cujos alçózes eram as pessoas que não respeitavam este meio de transporte. O exemplo 2 trata-se de um texto narrativo de uma ferrovia, cuja locomotiva percorria a cidade do café e do cappuccino.

## Imagem 9 – Texto elaborado por aluno - Exemplo 1



Fonte: Acervo pessoal.

## Imagem 10 – Texto elaborado por aluno - Exemplo 2



Fonte: Acervo pessoal.

Na área de História e Geografia foi solicitada uma pesquisa em livros, jornais, revista e internet a situação atual de uma ferrovia brasileira, a da Alta Mogiana que pertence Região de Ribeirão Preto-SP. O roteiro para a elaboração da pesquisa foi: Nome da ferrovia e quando foi inaugurada;/Extensão em km e quais as cidades interligava./Se seus trens transportavam pessoas ou

cargas./Se as estações, os trens e os trilhos estavam bem conservados. Na área de Arte, eles escolhiam uma fotografia para reproduzir no caderno de desenho as locomotivas, trens de ferro, maria-fumaça que mais gostaram, os desenhos foram expostos no painel do pátio da escola. Alguns exemplos destas reproduções (Imagem 11, Figuras A, B, C, D).

**Imagem 11** – Figuras A, B, C, D - Arte/Desenho livre dos alunos.



**Fonte:** Acervo pessoal.

Encerrada a SD, foi ainda organizada uma visita técnica monitorada em dois espaços culturais da cidade que são parte da história estudada nos documentos do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP), sendo o primeiro, o Museu do Café de Ribeirão Preto; e o segundo, a estação da Alta Mogiana e FEPASA que passam pela cidade de Ribeirão Preto e se constituem como Patrimônios locais. Os alunos foram acompanhados da professora, uma inspe-

tora e uma das mães que se prontificou a participar para auxiliar na organização e nos cuidados com as crianças em locais abertos.

## CONSIDERAÇÕES

O uso dos documentos de Arquivo nos anos iniciais a partir da utilização de um acervo diversificado sobre as ferrovias do Oeste paulista, circunscrita a história local possibilitou o resgate de memória e de identidade social dos alunos, a alegria da descoberta sobre a cultura do qual faziam parte. A análise dos documentos integrada e articulada aos demais conteúdos curriculares foram importantes ferramentas para a percepção e a interpretação das fontes exibidas com criticidade e historicidade.

Documentos, bem como outros materiais auxiliares utilizados como o livro de memórias de ruas, lugares e arquiteturas da cidade foram essenciais para o desenvolvimento de atividades que preservaram a história e a memória da cidade. A busca de novas metodologias para ampliar e diversificar a prática pedagógica pode ser feita através do uso de documentos históricos a partir de uma concepção ampliada de fontes. Tal uso ofereceu sentido aos conteúdos de história aos alunos e facilitaram a sua compreensão da história.

Associar a função didática e a arquivística foi um desafio que exigiu da autora a busca pelo conhecimento, pela imersão nos arquivos para localizar a documentação necessária e a realização de leituras que lhes desse instrumento em como lidar com estas fontes, buscando conhecer o que isso significava neste campo do conhecimento. A partir de um compromisso ético profissional firmado no exercício docente é que foi possível familiarizar os alunos com as representações do passado e do presente, ampliando a interatividade delas na construção do conhecimento histórico.

A experiência vivenciada nesta SD permitiu alcançar um dos mais complexos conceitos no ensino de história - o de tempo e, não obstante, foi possível avaliar que elas compreenderam-no como sendo o tempo vivido, social, individual ou coletivo, herdando daqueles que existiram anteriormente modos de vidas que muitas vezes são mantidos, outros rompidos. A fala de uma aluna (RT, 8 anos) explicita tal entendimento: “[...] quando eu for mais velha, eu vou poder falar aos mais novos de como, ao 8 anos eu descobri coisas legais sobre o lugar onde nasci. Eu tenho muitas fotos minhas na Maria-Fumaça “tia” e nem

sabia que ela tinha sido tão importante para fazer a cidade crescer e mudar a vida de tanta gente”.

A conclusão foi a de que o uso de documentos de arquivo e o tratamento criterioso e analítico das fontes em sala de aula trouxeram as noções de cronologia, duração, ritmo, semelhança, diferença, permanência/mudança, continuidade/descontinuidade pelo olhar comparado, permitiu a sistematização, crítica, enriquecimento e ampliação do senso de historicidade. Voltar-se para as experiências passadas e seus movimentos, os grupos sociais da comunidade a partir da história local trouxe a vantagem das crianças perceberem-se como pessoas que ocupam um lugar no mundo e que suas identidades estão diretamente ligadas a este eu social. Os complexos elementos ligados ao conceito de tempo foram sendo compreendidos e não ditados às crianças, o que permite aqui afirmar que os usos destes testemunhos históricos, fontes pouco exploradas nos anos iniciais, reconfiguraram o ensino e promoveu novas formas de se relacionar com a história, compreendendo ainda a relação entre tempo medido e tempo subjetivo.

---

**Resumo:** Este texto objetiva demonstrar a *práxis* no desenvolvimento de uma sequência didática (SD) de história em uma sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental I constituída por 32 alunos em um Centro Municipal de Educação Integral (CMEI) no município de Ribeirão Preto-SP, cujos materiais de referência foram os documentos de Arquivos. De natureza qualitativa, a pesquisa-ação teve como eixo articulador o ensino da história local referendada nas matrizes curriculares municipais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História para os Anos iniciais. A perspectiva de utilização desses documentos decorre da participação da autora dessa assertiva em um curso sobre o uso de documentos do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) realizado nessa mesma instituição, fato que viabilizou a autora o acesso ao acervo permanente digitalizado do Arquivo. É neste contexto que se objetivou a ressignificação do ensino de história a partir dessas fontes documentais, cuja abordagem analítica declinou-se para a problematização acerca da construção das ferrovias no Oeste Paulista - espaço que circunscreve o município referido, em perspectiva histórico-material, portanto social e cultural. Após localização de vários documentos sobre as ferrovias do Oeste Paulista, procedeu-se a triagem para a constituição de um *corpus* documental específico do município. Com base nesses documentos, a história local trabalhou-se de forma interdisciplinar os conteúdos previstos para esta seriação, em que pese fundamentalmente, o processo de alfabetização e letramento. A SD teve um total de 12 encontros de 4h30 cada, envolvendo os alunos em todas as atividades, respeitando a curiosidade demonstrada por eles ao acessarem os documentos no Laboratório de Informática (LI) da escola e no tratamento analítico dado a estas fontes. O uso de documentos de Arquivo como possibilidade para o ensino de história mostrou-se como um suporte didático-pedagógico importante para o ensino de história. Todas as atividades desenvolvidas tiveram como referência teórica e metodológica a concepção ampliada de fonte e testemunho trazidos pela escola dos *Annales*. Suas contribuições sobre as fontes e seu tratamento tornaram possível esta proposição. A problemática implicada foi pensar de que maneira a SD e a análise documental poderiam promover conhecimento sobre a história local?

**Palavras-chave:** Ensino de História. Sequência Didática. Anos Iniciais.

**Abstract:** This text aims to demonstrate the praxis in the development of a didactic sequence (SD) of history in a classroom of 3rd year of Basic Education I constituted by 32 students in a Municipal Center of Integral Education (CMEI) in the city of Ribeirão Preto-SP, whose reference materials were the Archives documents. Of a qualitative nature, action research had as its articulating axis the teaching of local history as endorsed in the municipal curricular matrices and in the National Curricular Parameters (NCP) of History for the Initial Years. The perspective of using these documents stems from the participation of the author of this assertion in a course on the use of documents from the Public Archive of the State of São Paulo (APESP) carried out in this same institution, which enabled the author to access the digitized permanent archive of the Archive. It is in this context that we objectified the re-signification of the teaching of history from these documentary sources, whose analytical approach was declined for the problematization about the construction of the railroads in the Paulista West - a space that circumscribes the mentioned municipality, in historical and material perspective, therefore social and cultural development. After locating several documents on the railroads of the Oeste Paulista, it was sorted for the constitution of a documentary corpus specific to the municipality. Based on these documents, local history was worked in an interdisciplinary way the contents provided for this serialization, in spite of fundamentally, the process of literacy and literacy. SD had a total of 12 meetings of 4:30 each, involving students in all activities, respecting the curiosity shown by them when they access the documents in the Laboratory of Informatics (LI) of the school and in the analytical treatment given to these sources. The use of Archive documents as a possibility for the teaching of history proved to be an important didactic-pedagogical support for the teaching of history. All the activities developed had as theoretical and methodological reference the expanded conception of source and testimony brought by the Annales school. His contributions to the sources and their treatment made this proposition possible. The implied problem was to think of how SD and documentary analysis could promote knowledge about local history?

**Keywords:** *Teaching History. Following teaching. Early Years.*

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193325796004>

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). *Dicionário brasileiro de terminologia arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Gestão Documental e Acesso à Informação. Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2012. Disponível em: [www.arquivoestado.sp.gov.br](http://www.arquivoestado.sp.gov.br). Acesso em: 23 fev. 2013.

BARBOSA, A. C. O.; SILVA, H. R. K. Difusão em Arquivos: Definição, políticas e implementação de projetos no Arquivo Público do Estado de São Paulo. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 45-66, jan./jun. 2012.

BELLOTTO, H. L. *Arquivos Permanentes: tratamento documental*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BERNARDES, I. P. Política de gestão documental. In: *CICLO DE PALESTRAS SOBRE ARQUIVOS E GESTÃO DOCUMENTAL: aperfeiçoamento e atualização profissional*, 1., 2011, São Paulo. *Apostila [...]*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2011.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2002.

BRASIL. *Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm)>. Acesso em: 26 out. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108p.

CAGNO, C. *Ribeirão Preto*: Memória fotográfica. Ribeirão Preto: Editor Colégio Ltda., 1985.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CUESTA FERNANDEZ, R. *Clio en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998

FEBVRE, L. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, Ltda. 1989.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MERITUS ONLINE. Arquivologia: Conceituação e Finalidades do Arquivo. *Meritus Online*, 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=FoyJOfgzJhk>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PROJETO BURITI: *HISTÓRIA*. Obra Coletiva. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011. (Material Didático)

ROSA, L. R. de O.; SILVA, A. *Paisagem Cultural do Café*. Ribeirão Preto: IPCCIC, 2013.

SHELLENBERG, T. R. *Arquivos Modernos: princípios e técnicas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SILVA, A. C. B. da. *Campos Elíseos e Ipiranga*: Memórias do antigo barracão. Ribeirão Preto: Editora Coc, 2006.

## VÍDEOS VISUALIZADOS PELOS ALUNOS

Caminhos Ribeirão Preto 1 – Centro Cultural Palace. Uma produção da TVUSP online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5skk4gG-N9E> [Acesso em 21/10/2014]

Caminhos Ribeirão Preto 2 – Teatro Pedro II. Uma produção da TVUSP online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2h-XH2MqUc> [Acesso em 21/10/2014]

Caminhos Ribeirão Preto 3 – Pinguim. Uma produção da TVUSP online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GEWByS9lBIE> [Acesso em 21/10/2014]

Caminhos Ribeirão Preto 4 - Cervejaria Colorado. Uma produção da TVUSP online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wC2lqNKbox8> [Acesso em 21/10/2014]

Caminhos Ribeirão Preto 5 - Bosque Fabio Barreto. Uma produção da TVUSP online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rwikUEZHsfM> [Acesso em 21/10/2014]

Caminhos Ribeirão Preto 6 - Museu do Café. Uma produção da TVUSP online. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_tkukn2sBFA](https://www.youtube.com/watch?v=_tkukn2sBFA) [Acesso em 21/10/2014]

Caminhos Ribeirão Preto 7 - Giro. Uma produção da TVUSP online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g7zGiFAtgBE> [Acesso em 21/10/2014]

Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. <https://www.youtube.com/watch?v=2yAWPz-RH1k> [Acesso em 21/10/2014]

Documentário I. Os trilhos do Café. DVD didático produzido pela UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto e TV. UNAERP- Campus Ribeirão Preto.

Estação Ferroviária de Bebedouro-SP Extinta-CP-SPG-FEPASA Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s9AKlbtFd2c> [Acesso em 21/10/2014]

Ferrovias do Oeste de Minas: Memória e História Parte I. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCdcyQ6SuvY> [Acesso em 21/10/2014]

Ferrovias do Oeste de Minas: Memória e História Parte II. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=69NM42mhMC4> [Acesso em 21/10/2014]

Histórias das Ferrovias Paulistas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zPEBC52om2Q&hd=1> [Acesso em 21/10/2014]

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019

## ANEXOS 1

**Imagem 12** – Alunos sendo apresentados aos documentos do Arquivo da APESP.



**Fonte:** Acervo pessoal.

**Imagem 13** – Alunos lendo os documentos do Arquivo da APESP pelo computador.



**Fonte:** Acervo pessoal.

**Imagem 14** – Foto do depoimento de um ex-maquinista no vídeo exibido.



**Fonte:** Acervo pessoal [Vídeo Ferrovias do Oeste de Minas: Memória e História Parte I]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SCdcyQ6SuVY> [Acesso em 21/10/2014].

## ANEXOS 2 - Fotos das estações férreas Oeste Paulista e Ribeirão Preto

### Imagens 15 e 16 – Estação do Alto (Núcleo Social) - Quintino II

Ano de Construção: 1911.



Fonte: Memória fotográfica RP, 1985.



Fonte: Memória fotográfica RP, 1985.

### Imagens 17 e 18 – Barracão do Ipiranga, de 1900/ e dos Campos Elíseos de 1928 (PSC)



Fonte: Memória fotográfica RP, 1985.



Fonte: Memória fotográfica RP, 1985.

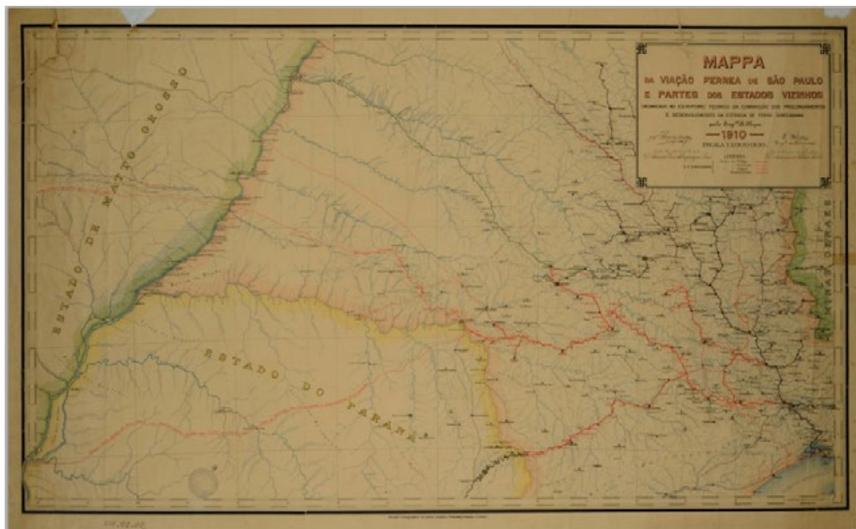
### Imagem 19 – Estrada de terra da Mata Santa Tereza (Canavial), sem uso/ construção 1913.



Fonte: Memória fotográfica RP, 1985.



## Imagem 23 – Documento 2



Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Agricultura. **Mapa da viação férrea de São Paulo e parte dos estados vizinhos.** São Paulo, 1910. 1 mapa, 48x84 cm. Escala 1:1000000. Acervo Apeesp. Coleção Mapoteca.

## Imagem 24 – Documento 3



Documento 3: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Viação e Obras Públicas. **Mappa da viação férrea e das linhas de navegação.** São Paulo, 1937. 1 mapa, 67 cm x 106 cm. Escala 1:1000000

## Imagem 25 – Documento 4



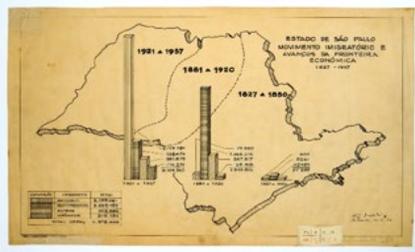
Documento 4: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Transportes. **Ferrovias do Estado e da Grande São Paulo.** São Paulo, 1977. 1 mapa, 82 cm x 93 cm. Escala 1:1000000.

**Imagem 26** – Documento 5



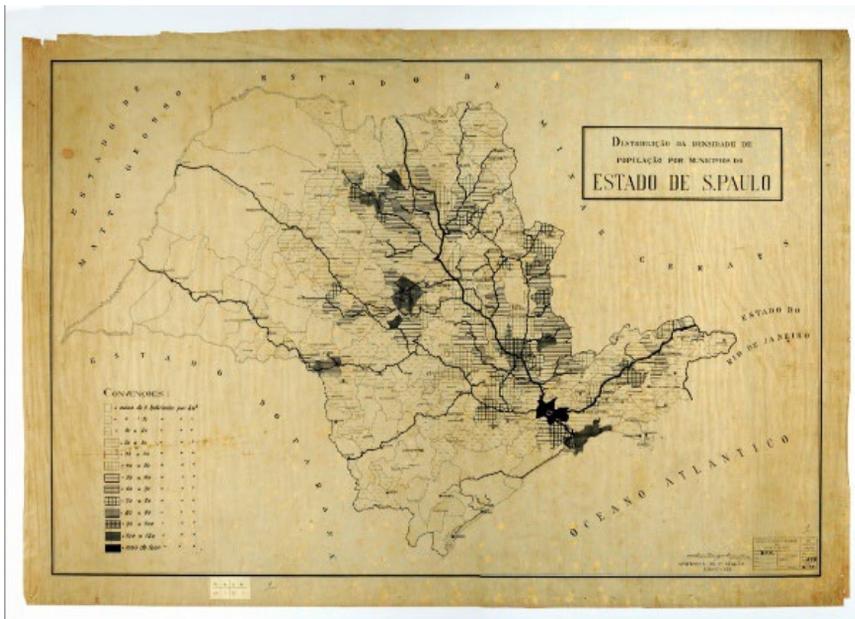
**Fonte:** SÃO PAULO (Estado). Estradas de Ferro em Trafego. São Paulo, 1920. 1 mapa.

**Imagem 27** – Documento 6



**Fonte:** Movimento Imigratório e Avanços da Fronteira Econômica 1827 a 1957. São Paulo, 1958. 1 mapa. Desenhista: F. Gagliardi. Acervo APESP.

**Imagem 28** – Documento 7

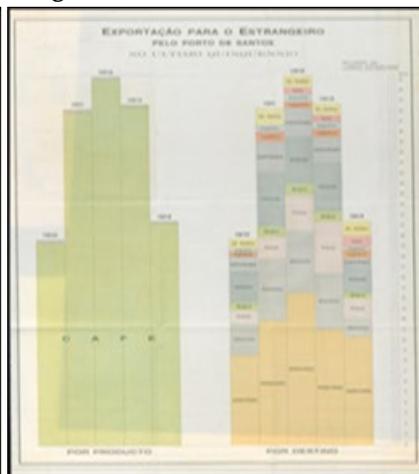


**Fonte:** DIRETORIA DE TERRAS E COLONIZAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Distribuição da Densidade de População por Municípios do Estado de S. Paulo.** São Paulo, jun. 1931, 1 mapa. Desenhista: Alvaro Veiga Coimbra. Acervo APESP.

**Imagem 29** – Documento 8a

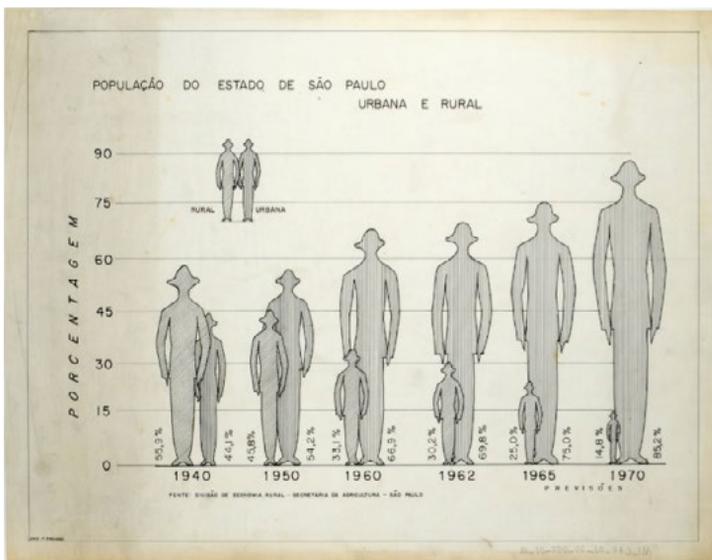


**Imagem 30** – Documento 8b



**Fonte:** SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo. **Relatório apresentado ao Coronel Fernando Prestes de Albuquerque Presidente de S. Paulo pelo Secretário dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Dr. Alfredo Guedes Ano de 1898.** Estradas de Ferro. São Paulo, [1898], p. 104-107. Biblioteca Arquivo Público do Estado de São Paulo. Acervo APESP.

**Imagem 31** – Documento 9



**Fonte:** SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Agricultura. São Paulo, [194-?], 1 mapa. Acervo APESP.



**Imagem 34** – Documento 12



**Fonte:** EMBARQUE de café no Porto de Santos. 1920. 1 fotografia, p&b, 16 cm x 21 cm. Acervo Apesp / MI.

**Imagem 35** – Documento 13



**Fonte:** SÃO PAULO (Estado). Trabalhadores. [s.d]. 1 fotografia, p&b. Acervo APESP/MI.

**Imagem 36** – Documento 14



**Fonte:** Medição do café na plantação. Interior do estado de São Paulo, [1920]. 1 fotografia p&b, 18cmx24cm. Acervo APESP.

**Imagem 37** – Documento 15



**Fonte:** Homens e mulheres imigrantes na colheita de café. Interior do Estado de S. Paulo. 1920. 1 fotografia, p&b, 18cmx24cm. Acervo APESP/MI

**Imagem 38** – Documento 16



**Fonte:** SÃO PAULO (Estado). Trabalho feminino e infantil. Mulher e criança japonesa na limpeza do cafezal. Interior do Estado de São Paulo. Crédito Museu de Imigração-Museu Hist. da Imigração Japonesa. 1930. 1 fotografia, p&b, 18cm x 24cm. Acervo APESP.

**Imagem 39** – Documento 17



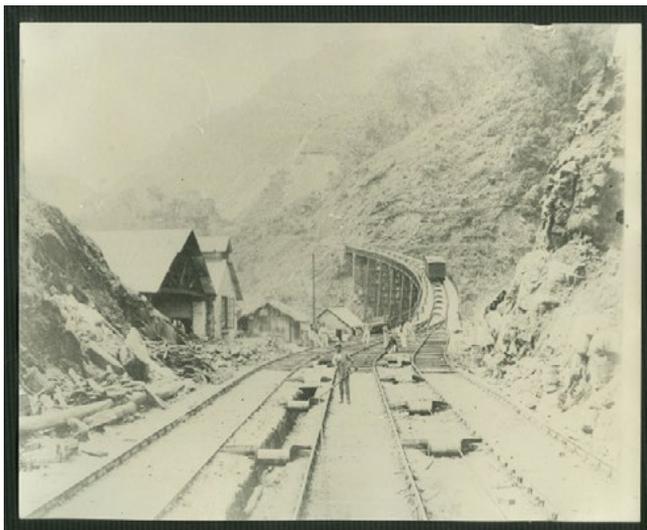
**Fonte:** Recolhimento do café após a secagem. Interior do Estado de São Paulo. 1920. 1 fotografia p&b, 18cmx24cm. Acervo APESP/MI

**Imagem 40** – Documento 18



**Fonte:** Desembarque de imigrantes na estação ferroviária da Hospedaria São Paulo. 1908. 1. Fotografia p&b, 20cmx25cm. Acervo APESP/MI

**Imagem 41** – Documento 19



**Fonte:** Construção da S.P.R. [s.d]. 1 fotografia, p&b, 18cmx24cm. Acervo APESP/MI

# APÊNDICE 1

## Síntese da estrutura da sequencia didática

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA	
TÍTULO: TRANSPORTES ONTEM E HOJE - BRASIL - PRIMEIRA REPÚBLICA	
<b>ANO</b>	3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (ANTIGA 2ª SÉRIE).
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Compreender os meios de transportes do passado e presente
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Compreender o estabelecimento de meios de transportes modernos; Associar a produção do café em Ribeirão Preto com a expansão das Ferrovias do Oeste Paulista; Reconhecer que a vinda das Ferrovias trouxeram mudanças à vida das pessoas e à economia brasileira e Ribeirão Pretana; Compreender que as Ferrovias no final do século XIX e décadas iniciais do século XX simbolizavam a inserção da região na modernidade.
<b>TEMPO PREVISTO</b>	12 aulas de 4 horas e meia cada uma (Aproximadamente 8 semanas ininterruptas)
<b>ESTRATÉGIAS UTILIZADAS</b>	As atividades foram individuais com explicações coletivas na etapa de exploração dos mapas do Acervo sobre as ferrovias. Todas as demais atividades foram individualizadas com a docente auxiliando os alunos na leitura cartográfica.
DESENVOLVIMENTO E CONTEÚDO DAS ATIVIDADES	
<b>AULA 1 – SENSIBILIZAÇÃO TEMÁTICA</b>	Exibição do documentário local: “Nos trilhos do Café”. Indagação sobre o conhecimento da cidade; Pontos turísticos de Ribeirão Preto, Exploração de “Memórias fotográficas” e “Paisagem Cultural do Café”. O objetivo é saber o que os alunos sabem sobre sua comunidade, visualizem os pontos turísticos das cidades por meio de fotos atuais e antigas.
<b>AULA 2 – COMPREENSÃO SOBRE OS MEIOS DE TRANSPORTES DO PASSADO E O PAPEL DAS FERROVIAS</b>	Nesta aula foram utilizadas as obras de Arte de Henry Chamberlain e outras fontes iconográficas com o objetivo de comparar como eram os meios de transportes do passado e a maior mobilidade que os meios de transportes atuais trouxeram para as pessoas, seja no transporte delas ou de carga.
<b>AULA 3 – DIVIDIDA EM 3 MOMENTOS</b>	<b>Momento 1 – As narrativas orais como fonte de conhecimento histórico e preservação de memórias</b> com a seleção de vídeos contendo os Depoimentos de antigos moradores, pessoas que trabalharam em ferrovias do Oeste Paulista ou Oeste de Minas, usar o espaço do Laboratório de Informática da escola. O objetivo foi demonstrar as crianças que os testemunhos históricos também são oriundos de fontes orais, narrados por pessoas comuns.
	<b>Momento 2 - Leitura e compreensão de texto com tema da locomotiva.</b> A literatura selecionada foi Zé Vagão da Roda Fina e sua Mãe Leopoldina de Sílvia Orthof, lida em voz alta pelo professor e pelas crianças no formato de jogral com grupos previamente organizados que liam os diálogos de acordo com as personagens a qual pertenciam. Isto porque, este texto foi elaborado para o teatro infantil. O objetivo foi estabelecer comparações com as relações afetivas estabelecidas pelos depoentes (ex- maquinistas e foguistas de trens das ferrovias do Oeste de Minas) e as características humanas dadas aos trens na peça infantil.
	<b>Momento 3 - Registro sobre o entendimento de texto lido.</b> Após a leitura do texto pelo professor e os alunos, foram realizadas indagações orais que auxiliavam as crianças na compreensão do texto. Após a exploração oral, os alunos faziam o registro de das perguntas feitas por escrito, dentre elas estavam: Quais as personagens retratadas? O que a mãe de Zé Vagão desejava para seu filho? Qual era a função da Mamadeira verde? O que Zé Vagão achou que a mãe ia lhe dar quando mexeu em sua bolsa? Uma vez respondida as questões os alunos produziram um texto sobre o que aprenderam sobre locomotivas pela leitura do texto literário e da escuta dos depoimentos dos ex-maquinistas e funcionários das ferrovias.
<b>AULA 4 - EXPLORANDO OS DOCUMENTOS DE ARQUIVO/ MAPAS DAS FERROVIAS</b>	O objetivo foi estudar os documentos de Arquivo como fontes valiosas de informação histórica. Nessa aula exploraram-se os mapas ferroviários do Estado de São Paulo e algumas linhas férreas do Oeste de Minas. Os (Documento 2 a 7 em anexo)

<b>AULA 5 - EXPLORANDO DOCUMENTOS DO ARQUIVO</b>	Nesta aula, foi lido na íntegra junto com as crianças um documento original datado de 1892 redigido pelos Técnicos do Ministério da Agricultura em que analisavam a expansão das ferrovias e sua importância para a exportação da economia cafeeira. Escrita em Português arcaico, o documento gerou curiosidades das crianças sobre algumas mudanças entre a escrita do século XIX e a do século XXI, a considera r que a Sequência Didática (SD) elaborada para o ensino de história foi desenvolvida em 2014.
<b>AULA 6 - DIVIDIDA EM 2 MOMENTOS:</b>	Momento 1 – Foram feitas Atividades de compreensão dos documentos lidos. (Documento 4, 6, 7, 8 e 9 em anexo). O objetivo foi levantar questões sobre o documento apresentado. Momento 2 - Leitura de gráficos e tabelas contidos nos Documento 6 e 8 em anexo. Explicação e questões sobre as informações contidas nos gráficos e tabelas destes documentos. Por envolver conteúdos no campo da matemática houve uma alteração na programação deste conteúdo para introduzir os alunos em leitura de gráficos e tabelas.
<b>AULA 7 - POPULAÇÃO RURAL E URBANA</b>	Aspectos econômicos, sociais e políticos da modernização do transporte e industrialização. (Documento 9).
<b>AULA 8 - NOÇÕES DE PORCENTAGEM PARA LEITURA DOS GRÁFICOS NOS DOCUMENTOS DO ARQUIVO</b>	Objetivo foi fornecer algumas de noções de percentuais presentes nos documentos e as informações sobre população urbana e rural que esses números traziam contextualizando-os a luz dos movimentos migratórios surgidos com a expansão das ferrovias e o aumento de produtos agrícolas sendo exportados para o exterior, em especial o café pelo Porto de Santos. (Documento 9 anexo).
<b>AULA 9 - LENDO IMAGENS</b>	Objetivo é levantar questões sobre as fotografias antigas, aspectos ligados à produção do café e as atividades laborais empregadas desde a sua produção (plantio, secagem, colheita, ensacamento, transporte e carregamento para os navios exportadores). (Documentos 12, 13, 14, 15, 16, 17).
<b>Aula 10: SISTEMATIZANDO O TEMA: TRANSPORTES DO PASSADO</b>	Objetivo foi registrar sobre os meios do transporte do passado a partir do levantamento de questões a partir de um texto ou imagem. Como por exemplo, as obras do francês Jean-Baptiste Debret sobre meios de transporte do cotidiano e outras imagens históricas sobre transporte do passado, algumas contidas no livro didático dos alunos, outras localizadas por meio de uma pesquisa em bancos de imagens históricas feitas pela professora.
<b>AULA 11 - OUTROS MEIOS DE TRANSPORTE E AS PRIMEIRAS FERROVIAS</b>	Objetivo foi mostrar o surgimento das primeiras ferrovias do Oeste Paulista, fazer um quadro comparativo de suas dimensões a fim de esclarecer aspectos dessa expansão.
<b>AULA 12 - SISTEMATIZAÇÃO E O ENCERRAMENTO DOS CONTEÚDOS ABORDADOS</b>	A aula de encerramento buscou avaliar a aprendizagem das crianças a partir da abordagem do tema em diferentes componentes curriculares. Na área de Linguagem, solicitou-se a produção de um texto sobre as ferrovias em que demonstrassem ter compreendido também as diferenças nominais entre locomotivas, Maria fumaça e trens.
	Na área de Arte foi solicitado um desenho a mão livre de um trem ou locomotiva que tinham visto nas fontes documentais (fotos de trens) no século XIX e início do XX.
	Na área de Matemática – foi retomada a leitura e elaboração de gráficos. A docente organizou dados da população rural e urbana nos anos de 2012, 2013 e 2014 com dados extraídos do IBGE. A partir das explicações e elaboração conjunta destes gráficos os alunos então compararam e perceberam que conforme a economia cafeeira declinava, a industrialização acirrava, diminuía-se a população rural e aumentava consideravelmente a urbana.
	Na área de História e Geografia foi solicitado aos alunos que realizassem uma pesquisa em jornais, livros, Internet e revistas nas bibliotecas públicas ou privadas a situação de uma ferrovia brasileira, mais especificamente a ferrovia da Alta Mogiana que pertence Região de Ribeirão Preto-SP. O roteiro para a elaboração da pesquisa foi: Nome da ferrovia e quando foi inaugurada; a extensão em km e quais as cidades que ela passava; Se seus trens transportavam pessoas ou cargas e se as estações, os trens e os trilhos estão bem conservados.
<b>AULA EXTRA – VISITA TÉCNICA MONITORADA</b>	Foi organizada com os alunos e com a solicitação antecipada de transporte escolar a Secretaria Municipal de Educação, autorização dos pais a visita monitorada a dois locais na cidade: 1. O museu do Café de Ribeirão Preto- SP que conta por meio de artefatos, localizado em uma das maiores fazendas de café região, hoje campus da Universidade de São Paulo e, 2. A estação da Alta Mogiana e FEPASA que passam pela cidade de Ribeirão Preto e se constituem como Patrimônios locais.

Fonte: Elaboração própria



# O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NAS IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*THE PRINCIPLE OF INTERCULTURALITY IN THE HISTORICAL IDEAS OF YOUNG STUDENTS FROM THE GRAPHIC HISTORICAL NARRATIVES AS AN INVESTIGATIVE POSSIBILITY FOR THE FORMATION OF TEACHERS*

---

**Marcelo Fronza**

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: fronzam08@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Investigo as ideias históricas dos estudantes por meio das narrativas históricas gráficas a partir da epistemologia da história. Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) e também faz parte do projeto de pesquisa *Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais* vinculado ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT/CNPq)<sup>1</sup>. Busco compreender como os jovens estudantes do ensino médio mobilizam os processos históricos vinculados à relação entre a interculturalidade e o novo humanismo (RÜSEN, 2014) com vista à criação de critérios para uma formação de professores baseadas numa didática humanista da história. A partir dessa

---

<sup>1</sup> Agradeço ao CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” - da Universidade do Porto, Portugal, onde desenvolvo meu estágio de pós-doutoramento sob a supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Barca, por possibilitar as condições de tempo e estrutura para a realização desse artigo.

referência, busco compreender como as investigações em Educação Histórica dialogam com as problemáticas e as possibilidades da formação de professores de História no Brasil.

A investigação se insere no conjunto de pesquisas relativas à cognição histórica situada na epistemologia da História (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Com isso, pesquiso as ideias históricas de jovens estudantes de ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, Várzea Grande, Brasil, sobre os conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Busco compreender como esses jovens se orientam temporalmente a partir da dimensão sofrimento humano do outro narrado por esses artefatos da cultura histórica.

Nesse sentido, compreendo que a teoria da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2014) indica alguns parâmetros que sustentam ser a aprendizagem histórica o objeto por excelência da didática da história, e que uma formação histórica docente socialmente responsável precisa levar em conta a apropriação, pelos estudantes, da diferença temporal entre as experiências do passado e do presente, a subjetividade como princípio da liberdade e autonomia para o autoconhecimento, e a intersubjetividade sustentada no diálogo e na argumentação racional com o outro.

## AS NARRATIVAS GRÁFICAS COMO ARTEFATOS DA CULTURA HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES

As histórias em quadrinhos são narrativas históricas visuais que permitem a investigação de como os jovens percebem, interpretam e se orientam e se motivam historicamente no fluxo temporal entre o passado, o presente e as expectativas de futuro. Ao instigar a compreensão histórica dos estudantes,

essas narrativas possibilitam que os jovens construam historicamente os seus posicionamentos políticos, estéticos, cognitivos e éticos perante os desafios que enfrentam em sua práxis vital (RÜSEN, 2007, 2009).

Partindo da teoria da consciência histórica, podemos afirmar que as histórias em quadrinhos mobilizam dois tipos de ideias históricas nos jovens estudantes: os nomes próprios e as imagens semióforas. Os nomes próprios são conceitos substantivos que dizem respeito aos sujeitos e situações históricas que estão voltados para a estruturação de ideias histórias que fornecem um fio narrativo para a construção de interpretações históricas (RÜSEN, 2007a, p. 93; SOBANSKI et al., 2010, p. 24). Já como portadoras de sentido ou semióforas, as imagens fascina a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser princípios que intercomunicam significados e geram sentido na interpretação temporal. As imagens e símbolos e os nomes próprios, interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. Contudo, geram as mesmas.

A função narrativa das imagens e dos nomes próprios se objetiva quanto se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma abreviação narrativa que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história a partir de evidências (RÜSEN, 2009, p. 9-10). É a evidência que fornece a plausibilidade e a instância de veto desta validade construindo, assim uma compreensão intersubjetiva entre os sujeitos que narram.

A intersubjetividade internaliza, nos estudantes, o processo de constituição da consciência histórica coletiva da humanidade em suas próprias biografias em relação com as dos outros no tempo e no espaço. Os princípios que regem a intersubjetividade são o diálogo e a capacidade de argumentar racionalmente, nos quais os sujeitos narram por meio suas perspectivas históricas reconhecendo como válidas as perspectivas históricas dos outros reconstruindo uma multiperspectividade humanista. Com isso, a validade da identidade histórica do sujeito é intrínseca à igualdade em relação à alteridade do outro (RÜSEN, 2012, p. 88-89, 107-108). É da intersubjetividade como princípio que a categoria da interculturalidade ganha sentido.

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural que supera a compreensão etnocêntrica pautada na tolerância cedida, pelo civilizado, ao não civilizado. As lutas pelo reconhecimento estão na base dos conflitos culturais contemporâneos. Contudo, é no campo desses conflitos que as chances de comunicação intercultural se fazem valer, pois as culturas aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

No que se refere à formação dos professores de História, duas premissas problemáticas, predominantes nas academias ocidentais, devem ser enfrentadas a partir do princípio da interculturalidade: a lógica da “formação de sentimento eurocêntrica” e da “monadologia cultural” (RÜSEN, 2014, p. 295-297). A primeira parte do princípio que o etnocentrismo se baseia em um discurso que compreende a diferença cultural como um princípio assimétrico que afirma a si próprio em detrimento do outro. É a base para as concepções imperialistas e/ou autoritárias das relações culturais. Já a segunda lógica compreende que as civilizações são organizadas em códigos semânticos próprios e se relacionam superficialmente umas com as outras. Essa ideia é sustentada no relativismo cultural e cognitivo dos povos. De certa forma, é uma reação reversa às concepções etnocêntricas que não as supera.

Esses discursos acadêmicos só podem ser superados quando se tem como princípio o reconhecimento mútuo, no qual o tempo teleológico centrado na linha quadripartite eurocêntrica ou o cadeidoscópio relativista do multiculturalismo são suplantados pela reconstrução temporal policêntrica da história da humanidade. Esta reconstrução é possível no momento em que os sujeitos fazem uso de um entendimento intercultural por meio de universais antropológicos e de valores humanistas e igualitários presentes em todas as culturas humanas. Essa compreensão histórica intercultural policêntrica e, portanto, multiperspectivada, é o critério que estrutura uma formação de professores numa dimensão humanista da didática da história.

## INVESTIGAÇÃO SOBRE O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE EM JOVENS ESTUDANTES SOBRE A CONQUISTA DA AMÉRICA

Partindo desse princípio teórico, defini como público alvo dessa pesquisa um grupo de 39 estudantes<sup>2</sup>, com idades de 16 a 18 anos, de três turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, em Várzea Grande, cidade pertencente à região metropolitana de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Para isso, produzi um instrumento de investigação baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005). Os jovens dessa instituição escolar pública foram investigados nas manhãs dos dias 12, 19 e 21 de junho de 2017. As referidas turmas eram compostas por aproximadamente 30 estudantes cada uma<sup>3</sup>. Esse instrumento de investigação contém questões diretas e abertas relativas ao confronto de fragmentos de cinco páginas de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão de abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática dos conflitos entre os europeus e os indígenas ocorridos durante a conquista da América (1492 até 1550).

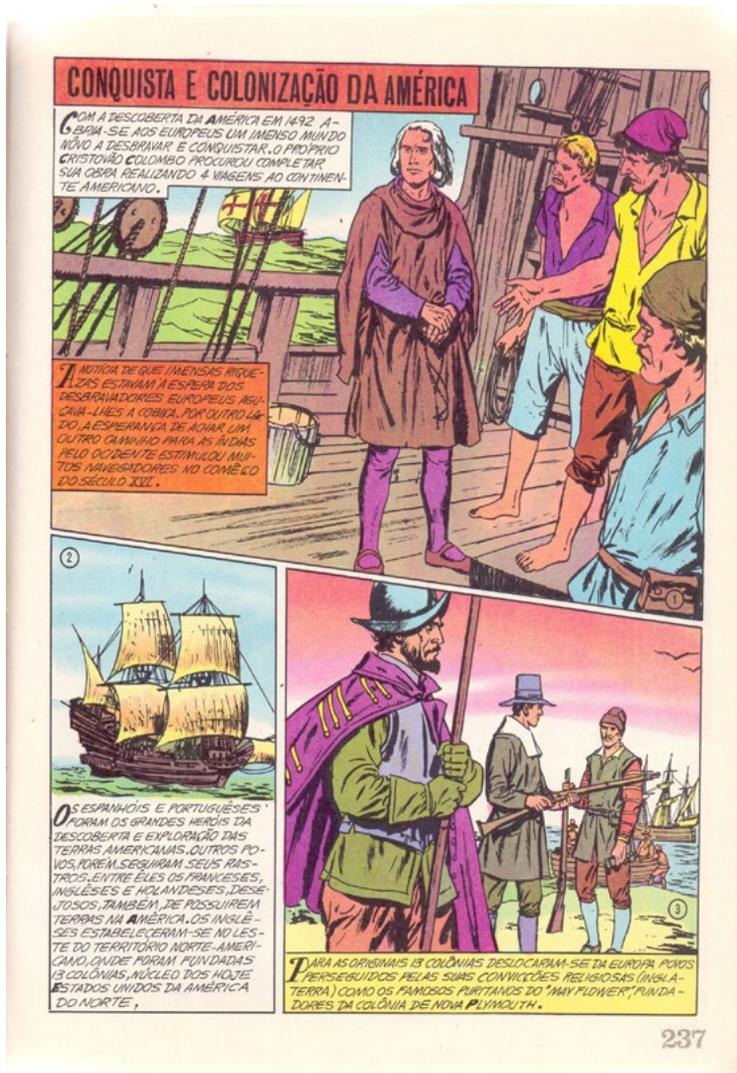
A primeira narrativa histórica gráfica, a versão A, denominada *Conquista e colonização da América* é um capítulo do livro didático organizado como história em quadrinhos *História Geral: história para a escola moderna* (CASTRO & ZALLA, 1971) escrito pelo historiador brasileiro Julierme de Abreu e Castro e desenhado pelo quadrinista argentino Rodolfo Zalla.

---

<sup>2</sup> Esses jovens, vinte e duas mulheres e dezessete homens, vivem em um bairro popular da cidade de Várzea Grande e a maioria pertence a famílias da classe trabalhadora de baixa renda do setor formal (público ou privado) e informal de serviços. Não houve indicação de familiares desempregados. Trinta e oito jovens sempre estudaram em escolas públicas, sendo que trinta e um deles moram com seus pais. Os nomes dos estudantes são fictícios e baseados em personagens históricos quadrinizados em histórias (auto)biográficas de resistência e sobrevivência ao sistema capitalista no México e Ruanda.

<sup>3</sup> O número menor de estudantes investigados (39) em relação ao número total aproximado das turmas (aprox. 90) se deu devido aos altos níveis de desistência dos alunos e às faltas de alguns nos dias em que o instrumento de investigação foi aplicado. A referida escola, no turno da manhã, tem somente essas três turmas de segundo ano do ensino médio. A proporção do número de estudantes investigados em relação ao provável universo total de alunos das turmas matutinas registradas seria de aproximadamente 1/3. A aplicação do instrumento de investigação foi realizada pela professora das referidas turmas a quem eu agradeço muito.

Figura 1: VERSÃO A



Fonte: CASTRO, Julierme de Abreu e; ZALLA, Rodolfo. *História Geral: História para a Escola moderna*. São Paulo, IBEP, 1971, p. 237.

Os livros didáticos de Julierme organizados como histórias em quadinhos apresentam uma concepção de ensino de história na qual a abordagem se relaciona à prática da memorização e da retenção de informações pontuais a partir de uma narrativa quadripartite genérica que se apresenta como uma

história total, mas uma história eurocêntrica. Essa concepção de um ensino objetivo está relacionada a uma compreensão da história como conhecimento objetivo tradicional.

O estilo didático dos livros didáticos de História de Julierme, a partir das histórias em quadrinhos de Zalla, dispõe os textos de forma a desviar a atenção do leitor em relação à narrativa histórica tematizada, já que a imobilidade das imagens somadas ao excesso de informação escrita faz valorizar as concepções eurocêntricas em relação aos conflitos entre indígenas e europeus durante a conquista da América. Isto porque estas visões eurocêntricas reconhecem somente as ações dos conquistadores. É perceptível, no entanto, verificar como os elementos estéticos de uma narrativa histórica gráfica, podem, por meio da imagem, potencializar as possibilidades de desenvolvimento do aprendizado histórico, mas ao mesmo tempo, a limitação das características estéticas relativas ao texto pode se contrapor e atenuar ao poder imaginativo das imagens. Mesmo com essas limitações históricas e didáticas, o livro didático de Julierme e os quadrinhos de Zalla marcaram uma geração inteira de estudantes brasileiros.

A orientação temporal é uma categoria vital da epistemologia da História que deve ser trabalhada nos livros didáticos de História e nas histórias em quadrinhos. Contudo, mesmo que um livro didático de história organizado como história em quadrinhos se apresente sem uma análise aprofundada de sua natureza estética não quer dizer que os jovens que os lêem não desenvolvam uma aprendizagem histórica elaborada.

A segunda narrativa histórica gráfica presente no instrumento de investigação, a versão B, chamada *Colombo* (ALTAN, 1989) roteirizada e desenhada pelo quadrinista italiano Francesco Tullio Altan é uma história em quadrinhos que busca a reconstrução do conhecimento histórico por meio de uma contra-narrativa pautada em uma consciência histórica crítico-genética e iconoclasta sobre os conflitos entre os indígenas e os europeus no tempo da conquista da América.

Figura 2: VERSÃO B



Fonte: ALTAN, Francesco Tulio. *Colombo*. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores, 1989, p. 71.

Essa história em quadrinhos narra o processo de violência sofrida e resistência praticada pelos indígenas nos primeiros contatos culturais proporcionados pelas primeiras viagens do explorador europeu Cristóvão Colombo ao novo continente. A dimensão do sofrimento humano narrada nesta história em quadrinhos possibilita aos jovens estudantes a expansão da intersubjetividade que é o principal parâmetro para a aprendizagem histórica significativa. Ela diz respeito à ampliação da capacidade de comunicar e articular memórias históricas por meio da formação da identidade dos sujeitos.

Seguindo os critérios de Peter Lee (LEE & ASHBY, 2000; LEE, 2006), essas histórias em quadrinhos procuram controlar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

A questão argumentativa apresentada busca compreender as ideias históricas que esses jovens estudantes operam quando quando confrontam o princípio da interculturalidade. A questão foi fundamentada na teoria do novo humanismo vinculada aos conceitos de intersubjetividade e interculturalidade (RÜSEN, 2014, 2015). Com ela busco compreender se os jovens estudantes de ensino médio de Várzea Grande entendem ou não se os conflitos são chances de comunicação intercultural que se fazem valer. Também busco verificar que critério podemos mobilizar para o desenvolvimento de uma formação humanista dos professores de história. Portanto a questão é: *“Considerando as narrativas das versões A e B, como você compreende que devem ser as relações com os indígenas do Brasil e da América? Por quê?”*.

A questão sobre como os jovens compreendem que devam ser nossas relações com os indígenas no Brasil e na América, a partir das narrativas de Julierme Castro (versão A) e Altan (versão B) levou à redução de dados no quadro 1, que expressa como esses sujeitos mobilizaram categorias quando justificaram suas respostas a partir das duas premissas problemáticas, o etnocentrismo e o relativismo cultural, discutidas pelo novo humanismo de Rösen e também por meio da premissa humanista do princípio do reconhecimento mútuo da interculturalidade (RÜSEN, 2014, p. 296-297):

## Quadro 1 – Nossa relação com os indígenas no Brasil e na América

Premissas	Categorias mobilizadoras	Nº de jovens	
<b>Etnocentrismo</b>	Percepção da exploração e violência contra os indígenas	14	15
	Preconceito contra os indígenas	1	
<b>Relativismo cultural</b>	Relações de neutralidade dos valores morais	1	2
	Relações de simultaneidade entre evolução e tradição	1	
<b>Interculturalidade</b>	Relações de reconhecimento	3	
<b>Não responderam</b>		17	
<b>Resposta incompreensível</b>		2	

Fonte: Autor, 2018.

Antes de analisar as categorias é importante frisar que muitos jovens não se sentiram à vontade em ou não souberam responder essa questão, tal a dimensão do sofrimento e/ou esquecimento que a temática indígena está demarcada na cultura histórica brasileira e mato-grossense. Dos trinta e nove jovens investigados, dezessete deles optaram por não responder ou não souberam responder a questão, mesmo que a maioria deles seja de descendentes de indígenas e/ou afro-brasileiros e apresente fenótipos condizentes com essa descendência.

## ETNOCENTRISMO

A premissa problemática mais abordada pelos jovens estudantes quando enfrentaram a questão da nossa relação com os indígenas no Brasil e na América foi para quinze desses sujeitos o etnocentrismo. A categoria majoritária em relação ao etnocentrismo foi o reconhecimento de que existiu a exploração e a violência contra os indígenas.

### Percepção da exploração e violência contra os indígenas

Quatorze jovens assumiram a percepção da exploração e violência contra os indígenas como uma premissa que sustenta o etnocentrismo brasileiro e latino-americano narrado pelas duas histórias em quadrinhos. É relevante indicar que pelo teor das respostas a maioria desses jovens não se considera etnocêntrica, mas percebem que o processo histórico da conquista da América

foi fundamentalmente eurocêntrico. Como a questão foi de difícil resposta para os jovens apresentarei as argumentões conforme o grau de ênfase dos investigados em relação a seu posicionamento contra o etnocentrismo.

*“Eles tinham que saber dividir as terras sem ganância e sem cobiça por que é pecado. Seja mais humilde.”* (Edward – 16 anos – Várzea Grande).

*“Foi uma relação de exploração dos indígenas e da forma de conversar.”* (Oscar – 16 anos – Várzea Grande).

*“Uma relação muito agressiva. Essa é minha opinião.”* (Rocio – 17 anos – Várzea Grande).

*“A relação, na minha opinião, era bem complicada, pois tinha muitos conflitos.”* (Susan – 16 anos – Várzea Grande).

*“Uma relação conflituosa.”* (Bosco – 17 anos – Várzea Grande).

*“Conturbado.”* (Christiane – 16 anos – Várzea Grande).

Esses seis jovens expressaram uma relação de indignação em relação às histórias de sofrimento narradas pelas histórias em quadrinhos. Edward expressa claramente sua posição contra a “ganância” e “cobiça” dos europeus em relação às terras indígenas. Para esse jovem as terras deveriam ser divididas e não roubadas. Nota-se também que a dimensão religiosa da cultura histórica (RÜSEN, 2015) desse jovem está muito presente na sua resposta, pois a humildade é um valor moral fundamental para combater o pecado da cobiça. Oscar também frisou que o que ocorreu foi uma relação de exploração dos indígenas pelos europeus e que isso está explícito na forma que como eles se comunicavam. Rocio, assim como Susan, Bosco e Christiane, frisam seus posicionamentos ao afirmarem que houve agressividade, conflito, complicação e conturbação na relação que os europeus tiveram com os indígenas.

No entanto, há jovens que buscaram amenizar a dureza dessa relação cultural agressiva e conturbada.

*“As relações não são muito boas por causa das intrigas e conflitos que tinha.”* (Frida – 16 anos – Várzea Grande).

*“Uma relação não muito agradável nem tranquila, pois os indígenas foram escravizados.”* (Flora – 16 anos – Várzea Grande).

*“Devem ser ruins. Deve ter guerra.”* (Mildred – 16 anos – Várzea Grande).

*“As relações não foram muito boas, pois os portugueses não consideravam os indígenas como pessoas e sim animais.”* (Judith – 16 anos – Várzea Grande).

*“A relação entre os indígenas e da América de antigamente era um pouco difícil entre eles. Então, a convivência entre eles não era muito boa.”* (Lupe – 16 anos – Várzea Grande).

Esses cinco jovens estudantes procuraram amenizar a dor que essa experiência do passado traz a nossa cultura histórica contemporânea com expressões que tentam apaziguar a dimensão conflitiva da conquista da América que eles mesmos reconhecem. Frida, Flora e Mildred suspeitam que as relações com os indígenas não foram tão boas devido a conflitos, intrigas, guerras e escravidão. Essas jovens reconhecem o sofrimento desses sujeitos e percebem que talvez não fosse tão bom conviver com os europeus. Judith entende que as relações não foram muito boas por conta do preconceito racial que os portugueses tinham em relação aos indígenas, pois, para ela, esses europeus consideravam os nativos como animais e não como seres humanos. Lupe compreende que a relação entre os conquistadores e dominados foi “um pouco difícil”, porque não havia uma convivência muito boa entre esses sujeitos. Sente-se certa tentativa de distanciamento desses jovens em relação ao sofrimento humano, sem contudo deslegitimá-lo e desvalorizá-lo. Há uma relação de incômodo que esses jovens sentem em relação à temática da violência contra o indígena corroborando com a ausência de respostas de muitos dos investigados à questão indicada anteriormente.

*“Pelas imagens, os índios eram escravizados pelos europeus. Trabalhavam como servos fazendo todos os desejos dos europeus.”* (Paco – 17 anos – Várzea Grande).

*“Porque ele conta a história do descobrimento e, nas histórias, tem a parte dos indígenas do Brasil e da América.”* (Concha – 16 anos – Várzea Grande).

Paco e Concha se diferenciam dos outros jovens em suas respostas ao remeterem às narrativas históricas gráficas o fornecimento de indícios e evidências sobre o sofrimento no passado. Para Paco a escravização dos indígenas pelos europeus que os faziam trabalhar como “servos fazendo todos os desejos” é um indício de como foram essas relações no passado. Já Concha compreende que essa relação com o passado é neutra, pois somente as his-

tórias em quadrinhos narram a história do descobrimento do Brasil e da América.

*“Eu acredito que deveria haver certa rivalidade entre as tribos/impérios indígenas que havia na América.”* (Phillip – 16 anos – Várzea Grande).

Esse jovem também apresenta uma resposta diferenciada em relação ao etnocentrismo presente na cultura histórica. Philip indica que havia rivalidade entre as aldeias e impérios indígenas americanos demonstrados que conhece a complexidade do processo histórico ocorrido neste continente. Portanto, para ele até mesmo os indígenas agiam de maneira etnocêntrica. É importante perceber que a memória de vitimização dos povos indígenas pode levar ao esquecimento das relações históricas de conflitos culturais etnocêntricos que existiam e existem entre eles. O reconhecimento mútuo passa pela aceitação de que existem choques culturais mesmo entre os povos contra-hegemônicos. Esse é um passo fundamental para a construção da interculturalidade (RÜSEN, 2015).

### **Preconceito contra os indígenas**

Encontrei somente uma resposta que indicasse alguma afirmação de preconceito contra os indígenas:

*“Os indígenas têm uma relação pouco saudável, porque eles realmente não se enturmam com os outros povos.”* (Olga – 16 anos – Várzea Grande).

Olga se posicionou claramente contra a atitude de muitos indígenas de “não se enturmarem com outros povos” e ainda defende um juízo de valor ao considerá-la pouco saudável. É possível que nessa argumentação essa jovem tenha esquecido ou minimizado as humilhações que os indígenas sofreram no contato com os europeus durante o século XVI. O curioso nessa resposta é que em outras questões essa jovem é a única que indica que a discriminação racial contra os indígenas no passado e no presente é uma carência de orientação temporal da cultura histórica contemporânea no Brasil. As argumentações dessa jovem fazem pensar na contradição que os latino-americanos e, em especial os brasileiros, têm em relação ao racismo e, principalmente, em assumir o próprio preconceito racial para que ele possa ser combatido e superado. Para Rösen (2001) e Bodo von Borries (2016), a dimensão traumática da história é

um elemento fundamental para compreendermos a formação da consciência histórica dos sujeitos. Essa também é uma forma muito evidente, para alguns jovens, de como o sofrimento humano se expressa na cultura histórica brasileira.

## RELATIVISMO CULTURAL

As categorias presentes nas respostas dos jovens que aparentam apresentar um perfil pautado na premissa problemática do relativismo cultural são as seguintes:

### **Relações de neutralidade dos valores morais**

Uma jovem apresentou uma relativização moral da relação da violência que existiu no passado americano.

*“Acho que a relação deve ser amenizada. Nem boa nem ruim, porque os dois lados entendem o sofrimento das suas tribos.”* (Dolores – 17 anos – Várzea Grande).

Dolores defende que a relação conflitiva entre indígenas e europeus no Brasil e na América deva ser apaziguada. Ela entende que essa relação não é nem boa nem ruim, pois tanto os europeus quanto os indígenas compreendem mutuamente seus sofrimentos. Ela propõe uma relativização pautada na neutralidade dos valores morais no modo como deveríamos encarar nossas relações com os indígenas. Para isso, Dolores pressupõe a premissa de que ambos os lados do conflitos reconhecem o sofrimento do outro. Se superada a ideia da neutralidade, talvez essa relativização pautada no reconhecimento mútuo pudesse ser categorizada como um passo na relação para uma interculturalidade igualitária. Considero que essa jovem tem um desejo de que o conflito com os indígenas seja amenizado pelo reconhecimento de que essa luta por reconhecimento gera dor para todos os envolvidos, mas entra em contradição quando esse processo passa a ser realizado de forma neutra.

### **Relações de simultaneidade entre evolução e tradição**

Uma jovem expressou seu posicionamento em relação à temática indígena por meio de relações de simultaneidade entre evolução cultural e tradição.

*“As relações entre os índios do Brasil e da América talvez sejam diferentes, porque muitos índios evoluíram. Outros talvez continuaram a tradição de seus ancestrais.” (Elisa – 16 anos – Várzea Grande).*

Segundo Elisa, a nossa relação com os indígenas deve ser pensada na forma de um processo histórico e na especificidade própria da experiência histórica brasileira em relação a experiência americana. Para ela, o critério que demarca essa complexidade é que algumas sociedades indígenas evoluíram e outras continuaram as tradições de seus ancestrais. Se interpretarmos essa resposta à luz de outras questões respondidas por essa jovem talvez ela entenda por evolução as sociedades indígenas que se tornaram estados nação após o processo de colonização europeia: México e Peru. Enquanto isso, no Brasil, o estado nação se formou de um modo que fez com que os indígenas, na percepção dela, permanecessem seguindo as tradições arcaicas. É possível que mais do que um relativismo cultural na perspectiva da monadologia cultural (RÜSEN, 2014), Elisa esteja defendendo uma relatividade intrínseca na formação histórica das sociedades. No entanto, como não se posicionou quanto à interculturalidade nas relações entre os povos indígenas indígenas, a sua resposta não nos dá base para interpretar qual a orientação temporal defendida por essa jovem.

## A INTERCULTURALIDADE

O premissa do princípio da interculturalidade enquanto compreensão empática em relação ao outro se revelou presente em uma categoria:

### Relações de reconhecimento

Três jovens jovens expressaram-se por meio desta categoria ao entender o reconhecimento entre os sujeitos como a base das relações com os indígenas.

*“Uma relação boa.” (Julio – 18 anos – Várzea Grande).*

*“Uma relação normal sem preconceitos, porque os indígenas também são seres humanos.” (Apollinaria – 17 anos – Várzea Grande).*

*“Eu acredito que a cultura indígena deve ser conservada, pois querendo ou não ela faz parte da nossa história, faz parte do nosso passado.” (Taibo – 16 anos – Várzea Grande).*

Para Júlio, as relações com os povos indígenas devem ser boas sem maiores explicações. Contudo, segundo Apollinaria uma relação “normal” com os indígenas deve ser sem preconceitos pelo fato de que esses sujeitos puros e simplesmente são seres humanos e, por isso, devem ser respeitados. A ideia que rege a compreensão desta jovem é o princípio da humanidade e da reciprocidade entre os sujeitos. Isto porque, para ela, os indígenas “também são seres humanos”, o que leva ao reconhecimento de que as diversas perspectivas têm uma em relação mútua em à outra.

Nesse sentido, Taibo compreende que a conservação da cultura indígena no Brasil e na América é prioritária, porque independente da vontade de cada sujeito “ela faz parte da nossa história, faz parte do nosso passado”. Essas respostas entendem que a intersubjetividade a internaliza, nos estudantes, o princípio da humanidade em suas próprias biografias na relação com as dos outros no tempo e no espaço (RÜSEN, 2012). Compreendem como possíveis as chances de comunicação intercultural, pois as culturas aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo, se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se (RÜSEN, 2014, p. 296).

Com essa investigação sobre o princípio da interculturalidade nas ideias históricas dos jovens estudantes do ensino médio é possível construir, dentro dos critérios de uma didática da História pautada nos princípios da experiência histórica, da subjetividade e da intersubjetividade, uma formação de professores de História que busque encontrar caminhos para a construção de uma compreensão histórica intercultural na formação das identidades dos estudantes de ensino médio em Mato Grosso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das grandes dificuldades a serem enfrentadas no que diz respeito à formação docente em História no Brasil numa perspectiva da didática humanista da história é a visão relativa em relação à dicotomia entre a produção acadêmica e a escolar. Partindo das investigações baseadas na Educação Histórica, esse problema remete a uma distorção de foco, pois, epistemologicamente, a diferença entre as ideias históricas dos estudantes e dos historiadores é apenas em grau de complexidade e, portanto, não pertence à natureza do conhecimento histórico.

As diferentes estratégias didáticas e de investigação histórica usadas nas escolas e nas academias não invalidam a identidade epistemológica da consciência histórica dos sujeitos. Isto ocorre porque todo professor de História é um professor historiador. E isso vale para o processo de formação docente. Por isso, os mesmos critérios que fundamentam a aprendizagem histórica dos jovens estudantes são os que estruturam a formação cognitiva dos professores de história, pois ambos são mobilizados pela epistemologia da história.

É possível constatar que os jovens estudantes entendem, a partir do confronto narrativo de interpretações históricas quadrinizadas, que alguns dos elementos fundamentais desses artefatos da cultura histórica vinculam-se às experiências investigativas que buscam seguir como critério os princípios de uma cognição histórica situada na epistemologia da História e na teoria da consciência histórica que demarcam parâmetros para a construção da interculturalidade nos processos de formação docente em História.

Ao investigar como deveria ser, para os jovens investigados, a nossa relação com os indígenas do Brasil e da América a premissa problemática do etnocentrismo foi citada pela grande maioria deles, mesmo que implicitamente se posicionassem contra essa premissa. A premissa problemática do relativismo cultural também apareceu para dois jovens, expressa tanto pela crença na neutralidade dos valores morais quanto pela defesa da relatividade das diferentes experiências históricas da formação cultural dos indígenas.

No entanto, a premissa humanista pautada no relacionamento mútuo também foi destacada com ênfase por três jovens. Isto permite a constatação de que, apesar de minoritária entre os investigados, a concepção humanista da interculturalidade também está presente na consciência histórica dos jovens da periferia de Cuiabá, mesmo convivendo diariamente com a violência urbana típica das grandes cidades brasileiras. É possível, então, constatar que o princípio da interculturalidade pautado na igualdade é um critério sólido para a construção de uma formação de professores baseada em uma didática humanista da história.

Verificou-se que as operações mentais da consciência histórica expressam, sim, as diferentes formas de abordagem em relação à interculturalidade das experiências históricas, à controvérsia das interpretações e à pluralidade de formas de orientação de sentido no tempo que constituem as relações in-

tersubjetivas e interculturais no processo de formação histórica da humanidade na qual aprendizagem histórica está intimamente ligada. Essa consciência possibilita, com isso, a construção de critérios humanistas e intersubjetivos que forneçam princípios para a formação de professores a partir de identidades históricas baseadas na interculturalidade, ou seja, no reconhecimento mútuo das diferenças regidas por uma alteridade igualitária.

---

**Resumo:** Esta pesquisa está ligada ao projeto de pesquisa *Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais* vinculado ao Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT) e ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR). Começa com a preocupação em relação à formação de professores de história em compreender como os jovens constroem os processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o novo humanismo. A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural (RÜSEN, 2014). Pesquiso as ideias históricas de jovens estudantes de ensino médio de uma escola da rede pública de Mato Grosso, Várzea Grande, Brasil, sobre como compreendem a interculturalidade presente nos conflitos entre europeus e indígenas durante a conquista da América, que teve lugar em torno de 1492 e 1550, quando confrontados por duas narrativas históricas gráficas sobre este tema histórico. Busco compreender como esses jovens se orientam temporalmente a partir da dimensão sofrimento humano do outro narrado por esses artefatos da cultura histórica. Com isso, é possível inferir que a geração de sentido histórico é um componente vital da formação dos professores de história.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Interculturalidade; Novo humanismo; Narrativas históricas gráficas; Formação de professores de história.

**Abstract:** This research is linked to the research project *Young people and ideas of historical truth and intersubjectivity in relation to historical narratives* linked to the Historical Education Researcher Group: Historical Consciousness and Visual Narratives (GPEDUH/ UFMT) and the Research Laboratory in Historical Education (LAPEDUH/UFPR). It begins with the concern about the formation of history teachers to understand how young people build the historical processes linked to the relationship between interculturality and the new humanism. Interculturality is based on the principle of egalitarian and humanistic recognition of cultural difference (RÜSEN, 2014). I research the historical ideas of young high school students at a public school in Mato Grosso, Várzea Grande, Brazil, about how they understand the interculturality present in the conflicts between Europeans and Indigenous during the conquest of America, which took place around 1492 and 1550, when confronted by two historical graphic narratives on this historical theme. I try to understand how these young people are temporally oriented from the human suffering dimension of the other narrated by these artifacts of historical culture. With this, it is possible to infer that the historical sense generation is a vital component of formation of history teachers.

**Keywords:** History Education; Interculturality; New Humanism; Graphic historical narratives; Formation of history teachers.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAN, Francesco Tulio. *Colombo*. Porto Alegre/São Paulo: LP&M Editores, 1989.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BORRIES, Bodo von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (Orgs). *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, 2016. p. 32-54.
- CASTRO, Julierme de Abreu; ZALLA, Rodolfo. *História Geral – História para a Escola Moderna*. São Paulo: IBEP, 1971.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Perter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Eds.). *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000. p. 199-222.
- LEE, Peter. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006. p. 129-164.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- RÜSEN, Jörn. *A razão histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado - Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB, 2007a.
- RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. In: FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H.T.; RÜSEN, J. (Eds.). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, 1994. p. 3-26. Disponível em: [http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura\\_historica.pdf](http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf), 2009. Acesso em: 01 nov. 2010.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (Orgs.). *Humanismo e didática da história*. Curitiba: W. A. Editores, 2015. p. 19-42.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-50.
- SOBANSKI, Adriane de Quadros et al. *Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Editora Base, 2010.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho 2019



# PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSEUS: entrelaçando História e os saberes docentes

*EDUCATIONAL PRACTICES IN MUSEUMS: between History and sweet knowledge*

---

**Jaqueline Aparecida Martins Zarbato**

Docente colaboradora da Universidade Federal de Mato Grosso, Mestrado Acadêmico e Profhistória

E-mail: [jaqueline.zarbato@gmail.com](mailto:jaqueline.zarbato@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Entrelaçar as abordagens sobre a concepção educativa em museus com os saberes docentes constitui-se o objetivo deste artigo, visando, sobretudo analisar e aprofundar as concepções teóricas e metodológicas que norteiam as possibilidades de ações histórico-educativas. Para fundamentar a concepção educativa utilizamos como exemplo, a análise sobre as idas ao Museu José Antônio Pereira, em Campo Grande/MS. Dialogando também com o aprofundamento do saber docente, das práticas de ensino possíveis em museus, retomando que conceitos e concepções históricas fazem parte do referencial e arcabouço dos docentes.

Entendemos que, a formação docente amplia-se na medida em que o sujeito apreende dispõe de um cabedal de elementos que compõem sua prática, relacionando a fundamentação teórica com as ações didáticas, seja no espaço formal ou não formal de ensino. E nesse sentido, a proposição de visitas compartilhadas em museus pode contribuir com o processo educativo na medida em que transpõem o “modelo *panopticon*” da escola. Isso porque, as abordagens que podem ser realizadas no museu favorecem o aprofundamento dos conceitos de cultura, de identidades, de memória a partir dos objetos culturais materiais dispostos neste espaço. A Comissão Internacional de Museus (ICOM) define museu como:

Os museus preservam a propriedade cultural mundial e interpretam-na ao público. (...) Faz parte do patrimônio natural e cultural mundial e pode ser de caráter tangível ou intangível. Muitas vezes, o bem cultural providencia também a referência primária em vários temas da área, tais como arqueologia e ciências naturais, e por isso representa uma contribuição importante para o conhecimento. É também, um componente significativo na definição da identidade cultural, em nível nacional e internacional. (LEWIS 2004, p. 01)

Compreendendo que o museu é um espaço que preserva bens patrimoniais da cultura material e natural, pode também compor a formação de sentido histórico e de identidades culturais. Isso porque, pode-se utilizar a vontade que cada visitante tem para saber mais sobre cada objeto, sua história, de que grupo étnico é determinado objeto de cerâmica, que histórias contam as esculturas dispostas no museu e, podem nos fazer (re) pensar a problematização das visitas aos museus. Ampliando o olhar sobre os elementos que compõem esse 'lugar de memória'. Percebendo inclusive as mudanças na concepção histórica dos museus, pois:

Da modernidade ao mundo contemporâneo, os museus são reconhecidos por seu poder de produzir metamorfoses de significados e funções, por sua aptidão para a adaptação aos condicionamentos históricos e sociais e por sua vocação para a mediação cultural. Eles resultam de gestos criadores que unem o simbólico e o material, que unem o sensível e o inteligível. Por isso mesmo, cabe-lhes bem a metáfora da ponte lançada entre tempos, espaços, indivíduos, grupos sociais e culturas diferentes; ponte que se constrói com imagens e que tem no imaginário um lugar de destaque. (CHAGAS; NASCIMENTO, 2008, p. 59)

São diferentes interpretações históricas contidas em objetos, grafias, obras de artes, vestimentas, quadros, cerâmicas que aliam identificação e estranhamento nos sujeitos que visitam os museus. Instigando uma imersão no tempo e espaço e a relação com o processo histórico da constituição dos bens culturais dispostos no museu. E é com essa intensão, que este artigo analisa a relação entre práticas educativas nos museus, buscando problematizar e refletir sobre esse lugar de memória, para além de um 'olhar estático' sobre os objetos dispostos no museu. E, sim como um espaço de diálogo, de reflexões sobre passado e presente, de interlocução entre os sujeitos que o frequentam.

O museu tem sua historicidade, tem suas definições e delimitações, mas tem também histórias e fontes históricas que podem ser interpretadas por estudantes e professores/as no processo de aprendizagem histórica. E se

diferenciam quanto à sua forma de organização, alguns tem um gabinete de curiosidades reunindo um conjunto de itens ou com um acervo de objetos diversos, que nem sempre tem consonância entre eles e os que tem coleções e exposições que simbolizam períodos e discursos históricos que podem contribuir com as aulas.

Historicamente, no Brasil, a mais antiga experiência de museu se dá no século XVII, com a dominação holandesa em Pernambuco, a qual “consistiu na implantação de um museu (incluindo jardim botânico, jardim zoológico e observatório astronômico) no grande Palácio de Vrijburg” (CHAGAS; NASCIMENTO, 2008b, p. 35).

Deste período até a atualidade, temos inúmeros espaços museológicos no Brasil, que seguem perspectivas diferenciadas, seguindo propostas e objetivos de cada museu e sua região, como: museu natural, museus de arte, museus regionais, museu nacional. Um dos exemplos são as casas de colonizadores que se transformaram em museus, como é o caso do museu José Antônio Pereira em Campo Grande/MS, o qual foi inaugurado na casa que pertenceu à família de José Antônio Pereira na fazenda Bálamo em Campo Grande.

Uma casa, uma fazenda, objetos de seus moradores, das pessoas que transitavam e viveram nos idos de 1875, fazem parte da exposição permanente neste museu, que traz a historicidade da povoação da cidade de Campo Grande, com a chegada de José Antônio Pereira e sua comitiva em 1875. Há algumas pesquisas voltadas a este museu, porém a maioria com enfoque no processo colonizador e a representação do museu para a cidade.

Por isso, ao buscarmos fundamentar as reflexões sobre museus como espaços de formação de professores e que podem contribuir com as aulas de história, projetamos apresentar um espaço museológico e as sua potencialidades para o saber e fazer docente. E, neste sentido, optamos pelo Museu José Antônio Pereira, por diferentes razões, como: perceber visitas de crianças e professores de escolas de Campo Grande que não tiveram explicações históricas; abandono deste espaço como constructo para explicar o processo de colonização da cidade; concepções de preservação e conhecimento de patrimônio cultural pelas crianças e jovens em idade escolar <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Como temos projeto de pesquisa sobre o museu, várias vezes presenciamos visitas de escolas, que não obtiveram informações mais aprofundadas, e em que os professores não tinham material

Assim, percebe-se que no espaço do museu é possível desenvolver aulas sobre a história local, regional, nacional de forma lúdica, interativa e instigante para os estudantes. O processo educativo que envolve a visita ao museu, pode contribuir com a proposta didática dos/a professores/as a partir das investigações dos temas históricos, fundamentando as habilidades de estudantes para a leitura e interpretação dos objetos culturais dispostos no museu como fontes históricas.

## ENTRELAÇANDO AS CONCEPÇÕES DO SABER E FAZER DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MUSEU

O exercício da prática pedagógica faz com que o professor mobilize saberes, experiências, concepções, fontes, argumentos. E mobilizem ações e práticas educativas que envolvam as dimensões da produção do conhecimento, em espaços formais e não formais de ensino. “Do ponto de vista didático o museu serve tanto ao ensino dos conteúdos factuais, possibilitando a coleta e sistematização de informações pontuais, como aponta para o desenvolvimento das habilidades e da sensibilidade de cada visitante”. (PACHECO, 2012, p. 65).

Marandino (2001, p 98) aponta a importância da relação entre museus e escolas, compreendendo-os como espaços sociais que possuem histórias, linguagens, propostas educativas e pedagógicas próprias. Socialmente são espaços que se interpenetram e se complementam mutuamente, e ambos são imprescindíveis para a formação do cidadão cientificamente alfabetizado.

O museu, compreendido como espaço não formal de ensino, que agrega elementos culturais diferentes da escola, promove o descortinar de diferentes interpretações e emoções, assim como a complexa tarefa que é a mediação entre exposição e visitante, no caso, ficando a cargo do/a professor/a esse saber. (Tardif, 2002, p. 255), ressalta que a noção de saber num sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, *saber-fazer* e *saber-ser*.

E é neste interim que o/a professor/a se vê ao visitar o museu, compreendido como um espaço de múltiplas histórias, com bens e objetos diferenciados

---

para discorrer sobre os elementos patrimoniais dispostos no museu.

que precisam ser decodificados pelos estudantes. Reside então, na apreensão do conhecimento pelo/a professor/a de todo o universo de elementos que compõem o museu, para conseguir realizar a prática educativa a partir de diferentes fontes históricas, seja em exposições permanentes, ou de um objeto histórico, como por exemplo, o uso do pilão para os grupos culturais de Mato Grosso do Sul e do Brasil, nos séculos XIX e XX.

A exposição do museu pode ser compreendida como uma estratégia para o desenvolvimento das habilidades de indagação e pesquisa do passado por parte dos estudantes.

A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museu” –que na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” –em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história. (BITTENCOURT, 2004, p 355).

Seguindo essa premissa, os/as professores/as podem potencializar a investigação e o questionamento sobre as fontes históricas que estão dispostas nesse espaço, possibilitando a compreensão cultural e interpretação por parte dos estudantes. Abud (2010, p. 136) afirma que os museus são ferramentas para a construção do sujeito com a habilidade de questionar os objetos da cultura material e construir um sentido para os processos históricos em que eles estão inseridos. Pois:

[...] visitar museus é um exercício de cidadania, pois possibilita o contato com temas relativos a natureza, sociedade, política, artes, religião. Leva a conhecer espaços e tempos, próximos e distantes, estranhos e familiares, e a refletir sobre eles; aguça a percepção por meio da linguagem dos objetos e da iconografia, desafia o pensamento histórico com base na visualização das mudanças históricas, permitindo repensar o cotidiano. (ABUD, 2010, p. 136)

Pode-se dizer que, os objetos históricos do museu tornam-se importantes no ensino de história recente, considerando as heranças culturais, políticas e simbólicas, a memória da cidade, as identidades culturais, a preservação das culturas. A memória em si, ligada à aprendizagem, ou a uma função e experiência aprendida no passado, faz parte de uma preocupação básica com a sociedade.

Buscamos ampliar esse olhar, percebendo que o patrimônio pode ser passível de leituras de mundo por parte dos sujeitos, com sentimento de pertencimento ou estranhamento em relação ao patrimônio. É sobre esse processo de compreensão histórica, de uma leitura de mundo que faça sentido, que possam ser utilizadas como fonte documental. Assim, o patrimônio pode ser entendido a partir de determinadas condições socioeconômicas de produção de determinado bem, das relações de poder que demonstram que tal imóvel, “por pertencer a uma determinada parcela mais abastada da sociedade, então, foi construído com material de melhor qualidade, pode explicar continuidades e mudanças ocorridas em determinados locais, entre várias outras potencialidades que estes documentos apresentam” (OLIVEIRA, 2008, p. 98).

Na esteira da valorização do museu como espaço histórico-educativo, percebe-se a necessidade de pensar que o museu hoje, relaciona os saberes dos alunos, produzidos em suas vivências, com as várias narrativas que poderão estar presentes nesse espaço. Outra questão se dá pelo trabalho com fontes históricas, como no caso do museu José Antônio Pereira, a qual envolve prioritariamente vestígios da cultura material. De acordo com Ramos, “[...] é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p. 21).

Para Arantes (1984, p. 33), “os monumentos que se conservam são aqueles que estão associados com os feitos e a produção cultural das classes dominantes, raramente se preserva a história dos dominados”. Assim, ao adentrar ao Museu José Antônio Pereira pode-se ampliar e aprofundar as abordagens sobre a memória e história regional, uma vez que há diferentes versões sobre este espaço.

Nesse sentido, é necessário pensar o objeto museal enquanto elemento de um passado que foi interpretado pela argumentação museológica. Chagas (2001, s/d, p. 94) aponta que o museu comunica, antes de tudo, pensamentos e ideias, e não objetos. Estes são meios utilizados para construir e comunicar uma interpretação. Assim, importa compreender os usos feitos e propostos a partir dos objetos, cientes de que a linguagem museal “[...] não está restrita às coisas, mas antes lança mão das coisas e outras tantas linguagens e de outros tantos recursos: táteis, visuais, olfativos, gustativos, auditivos, afetivos, cognitivos e intuitivos”.

Mas, como o/a professor/a pode utilizar o espaço do Museu José Antônio Pereira para dar aula? Quais os temas podem ser suscitados? E o conteúdo curricular, como adequar?

Essas e outras questões podem ser problematizadas na modificação do olhar docente, pois ao agregar as dimensões de um espaço museal para as aulas, há que ter em mente as diferenças no processo de conhecimento, Porém, há também aprofundamentos metodológicos que podem contribuir com a aprendizagem histórica, com a orientação temporal de crianças e jovens.

Um dos principais procedimentos a ser realizado pelo/a professor/a esta em conhecer esse espaço museal, sua história, suas potencialidades para o ensino e aprendizagem, seus objetos, sua edificação. Pois, a partir desse conhecimento é possível organizar as aulas, explorando no tempo e espaço histórico, bem como atrelando aos temas do currículo escolar.

No caso específico, o museu José Antônio Pereira, se dedica a exposição permanente de objetos históricos, que podem ser explorados nas aulas de história, compreendendo assim, que os museus “são lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos.” (NORA, 1993, p. 21)

**Figura 1:** Museu José Antônio Pereira em Campo Grande-MS



**Fonte:** Acervo Pessoal.

A própria edificação do Museu José Antônio Pereira já pode ser problematizada nas aulas, pelos/as professores/as. Isso porque era uma residência e foi transformada em Museu em 1983, sendo assim, pode ser fundamentada a lógica de preservação da casa, que já passou por diferentes restaurações. Além

disso, o entorno do museu também pode ser abordado, pois há o espaço em que dispunham os gêneros alimentícios da fazenda. A preservação do meio ambiente em torno do museu contribui para uma aprendizagem interdisciplinar. E também a escultura, retratando o Antônio Luiz, esposa Anna Luiza e a filha Carlinda. O museu possui as seguintes características que compõe a arquitetura tombada: alicerces de madeira; corpo com trama de esteio e frechal; sua alvenaria é composta de taipa com aberturas retangulares possuindo uma inspiração colonial. Em que:

Do índio, o pau-a-pique; do negro, o barro de sopapo; a taipa de pau-a-pique, também conhecida como taipa de mão ou taipa de sopapo, é uma técnica utilizada no Brasil desde o período colonial. A influência da cultura negra aliada à experiência dos índios resultou num sistema de construção que, por sua leveza, pouca espessura, economia e rapidez de execução, foram amplamente utilizadas na fabricação da casa cabocla. É uma técnica que usa o barro, apertado e socado com as mãos, preenchendo os vazios da trama de varas amarradas com cipós ou outras fibras vegetais no pau-a-pique (Disponível em: [http://www.campograndems.net/vista\\_frontal.html](http://www.campograndems.net/vista_frontal.html)).

Compreende-se que a edificação em si já traz elementos da colonização e a contribuição cultural dos grupos indígenas. Pode-se dizer que o/a professor/a pode explorar o conhecimento histórico sobre as edificações que compunham o período colonial. Problematizar as diferentes formas de moradia no Brasil e também em Mato Grosso do Sul, relacionando com o tempo presente.

Os procedimentos metodológicos adotados pelo/a professor/a pode partir da metodologia da Educação Patrimonial, a qual pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja “[...] um objeto ou um conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural [...]” (HORTA, 1999, p. 6).

Outra fonte histórica que pode ser utilizada para a aprendizagem, são documentos históricos sobre a construção do museu, fundamentando a preservação da história regional. Segundo o documento da Fundação de Cultura, que apresenta a carta de doação da Fazenda Bálsamo para o poder público, transformado em museu posteriormente. Neste documento, pode-se explorar desde a linguagem utilizada naquele período e, também o processo de uma casa de fazenda ser transformada em museu. Explorar estas fontes históricas

escritas associadas a imagens da época possibilita aos estudantes perceber as mudanças e permanências ocorridas no processo histórico.

Lê-se: “Faço saber aos que o presente título verem ou delle tiverem conhecimento que nesta data, de conformidade com os artigos 116 e 123 do Reg.º nº 38, approvei por se acharem em devida forma os documentos que me foram apresentados para registro, de Antônio Luiz Pereira, de uma posse de terras no lugar denominado Balsamo, neste município, com a área de três mil e seiscientos hectares mais ou menos. Que limita-se: Ao Este com Salatiel José Ferreira, e Firmo Joaquim Antônio Pereira; Ao Norte, com Joaquim Antônio Pereira, ao Oeste, com Bernardo Franco Bais, cuja posse funda-se no artigo 5, § 5º, da Lei n.º 20 de 9 de Setembro de 1892, e determino que se expeça ao requerente o presente título que lhe permita legitimação. Intendência Municipal de Nioac, 15 de junho de 1894. Eu Jose Nelson de Santiago Escrevente que o escrevi. Intendente Geral, João Luiz da Fonseca e Moraes.(ARCA, Registro da Fazenda Bálsamo. Fundação Cultura).

Além disso, os/as professores/as podem trabalhar com a edificação, no sentido de problematizar o que constava na fazenda Bálsamo, como funcionava uma fazenda em Campo Grande e, também problematizar a doação da fazenda, usando as informações históricas, como as contidas na Fundação de Cultura. Um dos documentos aponta que “Doada por Carlinda Pereira à Municipalidade em 1966, a propriedade abriga o Museu que passou por um processo de restauração e foi reaberto ao público nas comemorações do centenário de emancipação política do município”. (FUNDAC, 2006, p. 28)

E assim, compreender a edificação como histórica, que agrega tradições culturais dos grupos que viviam na cidade, explanando na visita desde a história regional até a história do acervo.

Nesse processo de conhecimento e aprendizagem, é importante ter em conta um prévio planejamento, que se inicia com a visita do/a professor/a ao museu. Isso porque, devem-se conhecer as potencialidades do local, bem como das atividades que serão desenvolvidas posteriormente. Projetando assim, um processo educativo de orientação aos professores/as sobre como o museu pode ser explorado e as possíveis atividades didáticas.

A análise sobre os encaminhamentos da educação patrimonial, conforme aponta Gonçalves (2002, p121) mostra que: “[...] os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória

e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida mesmo em que as transformam em patrimônio”. Transformar objetos, estruturas arquitetônicas e estruturas urbanísticas em patrimônio cultural significa atribuir-lhes uma função de ‘representação’, que funda a memória e a identidade.

Na parte que consiste ao ensino de história, pode ser fundamentado a partir da Educação Histórica, a qual insere elementos que contribuam para que os alunos compreendam que a História é um conhecimento específico, estando imersa no mundo cotidiano em que os sujeitos se relacionam. Impulsionado pela perspectiva de se repensar a História como utilidade para a vida e também assumir a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, a Educação Histórica surge como uma linha de investigação que pretende analisar, compreender discutir as premissas em torno da formação histórica dos alunos. Maria Auxiliadora Schmidt (2009) em seu estudo salienta a necessidade de se entender a ideia do aluno com uma invenção historicamente determinada, como sujeitos históricos, reflexivos e capazes de construir conhecimentos e suas próprias identidades.

Neste processo em que a utilização dos conceitos contribui para o entendimento por parte dos/as alunos/as dos eventos históricos, a aprendizagem da história interfere na maneira de ensinar, na escolha de temas, conteúdos, problemática e metodologias. Para Rüsen (1997) a história deve ser apreendida como uma experiência cultural que coloca objetivos orientativos a disposição do aluno. Tal diferenciação levaria a uma didática da história organizada com os assuntos arrumados de acordo com um cânone histórico de objetos.

Na esteira desta proposição de Rüsen, a historiadora Isabel Barca (2001) destaca que é em preocupação com os conceitos epistemológicos que a metodologia da Educação Histórica se volta para a teoria da história. Ao compreender os limites do modo de pensar histórico dos alunos, o professor-pesquisador deve criar condições para que as interpretações históricas esquemáticas e não referenciadas no acúmulo da Ciência histórica seja, através de tarefas cognitivas, questionadas pelos próprios alunos, levando a uma sofisticação de suas ideias históricas.

Na utilização do acervo do museu, têm-se diferentes objetos históricos que podem ser explorados pelo/a professor/a. Explicando detalhadamente sua historicidade, a composição, a utilização na sociedade e relacionando com

a vivência dos estudantes. Para que se possam aprofundar essas dimensões de análise, separamos um dos objetos históricos que faz parte do acervo do Museu José Antônio Pereira, o pilão.

**Figura 2:** Pilão do Museu José Antônio Pereira em Campo Grande-MS



**Fonte:** Acervo Pessoal.

O pilão pode ser um objeto histórico explorado nas aulas, desde a concepção de visita ao museu até o atrelamento com o saber docente, com o currículo escolar. Antes de ir ao museu o/a professor/a pode apresentar e problematizar a partir do conhecimento prévio dos/as estudantes sobre o pilão. E também trazer suas experiências e conhecimento para mostrar aos estudantes a historicidade deste objeto histórico. Isso porque, o pilão é um utensílio de origem remota, fabricado inicialmente de madeira, foi largamente utilizado no período do Brasil Colônia para moagem de vários grãos, tais como arroz, milho, amendoim, rapadura e café.

O pilão em exposição no Museu José Antônio Pereira está no espaço em que dispõem os artefatos e utensílios de trabalho, relacionados às pessoas que viviam naquele período e também na fazenda Bálamo. Antes de abordar a questão do trabalho, é possível fazer uma análise sobre a construção do próprio objeto. Uma vez que, o pilão é um artefato esculpido com madeiras duras, por exemplo: a maçaranduba, peroba, canela preta, sucupira, guatambu e limoeiro. Reside aí, outra problematização, a região de Mato Grosso do Sul e Campo Grande, nos idos de 1880, tinham árvores de que espécies. Esta problematização contribui com a aprendizagem no sentido de que o/a professor/a

pode explorar as riquezas naturais do Estado, da cidade e as modificações ao longo do tempo histórico.

Além disso, o/a professor/a pode desenvolver atividades relacionadas à 'historicidade dos objetos' na sala de aula, promovendo a percepção dos alunos sobre os tipos de objetos históricos que relacionam em suas experiências cotidianas, com o pilão, propondo assim, a relação com o que é vivido no presente. Pois, os pilões eram utilizados por várias pessoas ao mesmo tempo, que faziam uma sincronização alternada com as respectivas mãos de pilão para moagem dos alimentos. De maneira que proporciona através de perguntas sobre os objetos, a percepção mais ampla diante da exposição museológica, sendo assim, alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia." (RAMOS, 2004, p. 24)

Na proposição educativa sobre a utilização de objetos históricos, artefatos, documentos de época, edificação, indumentárias expostos no museu construímos um guia didático que pode ser utilizado pelos/as professores na visita ao museu. Esse guia seria a etapa final das abordagens que foram realizadas na sala de aula. Além disso, pode ser adaptado conforme as atividades extra sala.

**Figura 3:** Guia para roteiro de visita ao museu

<p>Roteiro de Visita ao museu Nomes: Turma:</p> <p><b>1. Sequência didática:</b></p> <p><b>a) Em sala de aula: Uso de imagens e pesquisa em outras bases:</b> Atividades que foram realizadas em sala, com análise de textos e imagens.</p> <p><b>b) Diálogos educativos- conhecimentos prévios</b></p> <p>O que você já conhece sobre o museu? Que objetos históricos você acha mais importante? Por que? Você identifica que características históricas no museu?</p> <p><b>2. Na visita ao museu:</b></p> <p><b>a)</b> Separar os alunos em dupla/grupo, com uma ficha de orientação para que descrevam as análises sobre os objetos, sobre o espaço do museu, sobre a parte externa ao redor do museu.</p> <p><b>b)</b> Podem ser escolhidos os objetos previamente pelo/a professor/a.</p> <p><b>3. Após a visita:</b></p> <p><b>Trabalho individual:</b> Produção de quadrinhos, a partir da visita ao museu. Escolha um bem patrimonial ou o museu e descreva o que foi mais importante na visita ao museu.</p>
--

**Fonte:** Elaboração própria.

É importante ressaltar que há um documento que norteia as ações em museus. Este documento é o Caderno de Diretrizes museológicas para elaboração do Programa Educativo e Cultural dos Museus (2ª edição, 2006) define ações educativas como:

Elementos fundamentais no processo de comunicação que, juntamente com a preservação e a investigação, formam o pilar de sustentação de todo museu, qualquer que seja sua tipologia. Entendidas como formas de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, gerando respeito e valorização pelo patrimônio cultural. (CADERNO DE DIRETRIZES MUSEOLÓGICAS, 2006, p.65).

Outra possibilidade que o/a professor/a pode ter é apresentar diferentes imagens do pilão e dos alimentos que eram produzidos pelo mesmo. Já que, a moagem de alimentos era feita na fazenda Bálsamo, com isso, o/a professor/a pode problematizar a produção e o consumo de alimentos. E relacionar com o que ainda é produzido na região.

Mas, mesmo utilizando um objeto histórico como motivador inicial das ações didáticas do/a professor/a, não se pode esquecer de fundamentar a sua manutenção e preservação como objeto do museu. Quem definiu que este objeto é histórico? Por que está disposto neste museu? O que representa para os visitantes? Há explicações no museu sobre esse objeto histórico? Como o/a professor/a fará a atividade final a partir da análise dos objetos históricos do museu?

Essas questões impulsionam o aprofundamento sobre a importância do museu para a cidade, pois neste 'lugar de memória' estão dispostos diferentes bens patrimoniais. Por isso, a importância de planejar a ação, relacionar com outras fontes históricas ainda na sala de aula, projetar a visita compartilhada, realizar atividade final sobre a visita.

Até porque, a problematização do objeto e sua historicidade favorece também a compreensão sobre a comparação com os diferentes utensílios que as pessoas tinham em suas residências e que se transformaram em objetos de museus. O/a professor/a pode apresentar, a partir do exemplo do pilão, outros utensílios que faziam parte da vida das pessoas no Brasil Colônia e se hoje são ou não utilizados.

Todo esse processo de aprendizagem histórica tem na Educação patrimonial um norteador para o desenvolvimento das aulas. Já que a cartilha educativa

do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) aponta que “os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.”

Hartog (2006, p 268) chamou atenção que a produção de “lugares de patrimônio urbano contribui para construir a identidade, escolhendo uma história, que se torna a história, a da cidade ou do bairro: história inventada, reinventada ou exumada [...]”. Logo, possibilitar que diferentes atores sociais, como por exemplo, os/as estudantes possam a partir da visita ao museu, refletir sobre as experiências históricas que culminaram com a preservação de determinados objetos históricos, favorece também a manutenção destes espaços com suas “múltiplas memórias”, na compreensão da história de uma cidade, de uma comunidade, de um grupo social, seus significados, seus atores, proporcionando o exercício da cidadania. Para tanto, ainda precisamos ter claro que trabalhamos com a perspectiva de que há uma construção de memórias e que estas constituem a cidadania dos sujeitos quando compreendemos que sendo cidadãos temos direito à memória.

A prática educativa envolve também o entrelaçamento da valorização da cultura regional, da formação de identidades e, assim o museu configura-se como espaço não forma de ensino, que detêm fontes históricas que podem ser interpretadas, analisadas no contexto da história e da cultura da cidade.

Ainda analisando o processo educativo no Museu José Antônio Pereira, é importante frisar que sua exposição é permanente, ou seja, são objetos que estão dispostos no museu durante todo o tempo de seu registro. Ao explorar a exposição permanente, o/a professor/a deve ter em mente a necessidade de registro durante a visitação, com fichas de análise ou observação, com questões direcionadas sobre os objetos históricos, com análise das fotografias, com a correlação entre as fontes históricas.

É possível utilizar diferentes instrumentos para a avaliação da visita ao museu, mas planejando-a para que abarque o maior número de informações, em que o conhecimento aprendido deve ser relacionado ao processo de conhecimento histórico, produzido na sala de aula e no museu, entrelaçando o que foi compreendido no processo educativo.

Em suma, ao finalizar este artigo, concebemos que a utilização de visitas aos museus como elementos da prática educativa precisam agregar diferentes ações didáticas, em o/a professor/a pode dispor de abordagens já realizadas, mas também podem utilizar suas experiências docentes, experiências que envolvem o processo metodológico e o processo de construção de aulas em espaços não formais de ensino.

A contribuição do saber docente nestas ações é fundamental para que os estudantes percebam a importância de estudar os lugares de memória que estão em seu cotidiano e, com isso, promover ações de preservação e valorização de espaços como os museus.

---

**Resumo:** Este artigo pretende abordar as concepções históricas sobre a visita compartilhada aos museus, compreendendo-os como espaços de aprendizagem. Para isso, primeiramente situamos os conceitos de museus e suas relações com a educação, analisando como espaço formativo. E, posteriormente apresentamos uma proposta didática, que aglutina as dimensões históricas do museu e a formação docente a partir da análise sobre o museu José Antônio Pereira em Campo Grande/MS, fundamentando o entrelaçamento entre as análises realizadas na sala de aula e a produção do conhecimento realizada na visita ao referido museu, projetando assim, as práticas educativas.

**Palavras-chave:** Museu. Prática educativa. Saber docente.

**Abstract:** This article intends to approach the historical conceptions about the shared visit to the museums, understanding them as spaces of learning. For this, we first locate the concepts of museums and their relations with education, analyzing it as a formative space. And, later, we present a didactic proposal, which brings together the historical dimensions of the museum and the teacher training based on the analysis of the José Antônio Pereira Museum in Campo Grande / MS, grounding the interweaving between the classroom analysis and the production of the knowledge in the visit to the museum, thus designing the educational practices.

**Keywords:** Museum, educational practice, teaching knowledge.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Museus em Números*. v. 1. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

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

CADERNO de Diretrizes Museológicas 1. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2. ed., 2006.

CAMPO GRANDE. *Restauração do Museu José Antônio Pereira*: Borges & Corrêa Ltda. Gregório Corrêa (Goinha). Disponível em: [http://www.campograndems.net/vista\\_frontal.html](http://www.campograndems.net/vista_frontal.html)

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e objetivação. *Revista eletrônica IPHAN - Educação Patrimonial*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-7, 2006.

FONSECA, Maria C. Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

LEWIS, G. O papel dos museus e o código de ética profissional. In: BOYLAN, P. J. *Como gerir um museu: Manual prático*. Paris: ICOM, 2004.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001.

NASCIMENTO, J. J. do; CHAGAS, M. de S. Diversidade museal e movimentos sociais. In: NASCIMENTO J. J. do (org.). *IBERMUSEUS 2: Reflexões e comunicações*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008 a.

NASCIMENTO, J. J. do; CHAGAS, M. de S. Panorama dos museus no Brasil. In: NASCIMENTO J. J. do (Org.). *IBERMUSEUS 1: Panoramas museológicos da Ibero-américa*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008 b.

PACHECO, R. de A. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 63-81, jul./dez. 2012.

PEREIRA, J. P. *Escola e museu – Diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura – Superintendência de Museus / Cefor, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

VAINSENER, S. A. *Pilão e monjolo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=629](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=629)

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Julho 2019

# CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o ensino de história no tempo presente\*

*DIGITAL CULTURE AND TRAINING OF TEACHERS:  
the teaching of history in the present time*

---

**Patrícia Marcondes de Barros**

Docente do Departamento de História (área de Ensino) da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: patriciamarcondesdebarros@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A presente proposta é resultante de trabalhos realizados em grupos de pesquisa<sup>1</sup> e também de inquietações pessoais e profissionais advindas do exercício do magistério, refletindo, de forma geral, os dilemas, anseios e alcançes de parte do professorado brasileiro em relação ao ensino e aprendizagem da História no tempo presente. Tem-se como objetivo geral a análise e a reflexão, sob uma perspectiva metodológica qualitativa de cunho exploratório, do ensino e pesquisa no campo da História frente às demandas contemporâneas e suas implicações na formação docente. Com o advento da cultura digital<sup>2</sup>, faz-se importante para a formação docente a ressignificação apropriada dos novos códigos e paradigmas que tal aparato tecnológico nos traz, modulando

---

\* Versão ampliada e revisada de trabalho apresentado no II Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas, em 2018, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

<sup>1</sup> Os grupos de pesquisa a que me refiro são os seguintes: **ECOS** - Estudos Contemporâneos de Mídia e Cultura (UNICENTRO - Comunicação Social), **GEPEHED** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, História e Educação (UFGD - História). **Juventude e Sociedade** (UEL, Antropologia - 2016 a 2018) e **Retórica, ciência e literatura - da modernidade à contemporaneidade** (Universidade Estadual de Londrina- Departamento de História).

<sup>2</sup> Segundo Baratto e Crespo (2013, p.24), a cultura digital em qualquer definição que possa ser dada, constitui-se, em essência, na ideia de compartilhamento, desterritorialização, racionalização, unificação e autonomia dos conteúdos. Segundo Lemos (2007) a *Cultura Digital* ou *Ciberultura* é definida a partir do processo sociocultural de integração da vida com a tecnologia em todos os níveis, criando novas formas de interação e socialização.

as mudanças que alteraram o modo de pensar, produzir, consumir (CASTELLS, 2000) e, conseqüentemente, de pesquisar, ensinar, e aprender, relacionadas à chamada pós-modernidade. Assim, faz-se necessária a contínua revisão e construção constante de saberes no cotidiano pessoal e profissional.

No ambiente escolar observa-se o encontro geracional dos chamados “imigrantes digitais” (personificados comumente na figura dos pais e professores) com os advindos do mundo tecnológico, denominados de “nativos digitais”, crianças e jovens que possuem diferentes expectativas e perspectivas em relação à educação, apresentadas tanto em suas formas e linguagens quanto em seus conteúdos que abarcam a complexidade e singularidade do tempo presente. A inabilidade e a resistência do professor em relação a um novo formato de aluno acarretam dificuldades relacionais expressas no processo de ensino e aprendizagem. Torna-se uma exigência para o docente aprender constantemente “o novo”, criando articulações com as realidades e diversidades existentes no âmbito educacional e outras áreas do conhecimento; utilizando estratégias diferenciadas de motivação e se apropriando adequadamente das novas tecnologias para interagir com um aluno que nasceu sob a égide das novas tecnologias.

Souza faz as seguintes afirmações sobre a profissão docente:

[...] É importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada (SOUZA, 2006, p. 441).

Assim, os níveis de complexidade da profissão incidem na condição existencial do docente e congregam vários sentidos e saberes os quais convergem para aspectos objetivos e subjetivos de sua identidade (SOUZA, 2006). Assim sendo, a formação docente presume mudanças individuais e coletivas, o que implica em um descondicionalamento daquilo que se entendia como educação, professor, instituições escolares, passando pela concepção de História e de se pesquisar e ensinar tal disciplina no tempo presente.

Para sistematizarmos o trabalho dentro da miríade de possibilidades que nos conduz, inicialmente destacaremos, de forma panorâmica, o cenário

mundial em que se formou aquilo que chamamos de sociedade informacional ou sociedade em rede (CASTELLS, 2000). A tecnologia, os novos movimentos sociais e a revolução comportamental levada a cabo por movimentos culturais, a exemplo da contracultura dos anos 1960, modulou o surgimento de uma nova subjetividade assíncrona e polifônica que rompeu gradativamente com os ditames lineares oriundos do mundo moderno, embalado pelo Positivismo. Posteriormente, trataremos acerca da formação docente na contemporaneidade dentro da perspectiva digital. A nova cultura que emerge do mundo digital reverbera os avanços tecnológicos nas áreas da informação e comunicação estabelecendo formas diferenciadas de apreender, construir, divulgar e consumir o conhecimento, transformando os paradigmas educacionais, apresentando novas perspectivas do fazer historiográfico e de seu ensino.

Tomamos como baliza a História do Tempo Presente, com a pluralidade de fontes e literatura sobre o assunto concomitante aos procedimentos metodológicos ao analisar o advento da cultura digital no século XXI (período no qual nos localizamos, sendo, ao mesmo tempo, atores e testemunhas de suas mutabilidades) e suas relações com a educação.

Durval Muniz analisa a relação do historiador com o tempo presente em seus alcances e desafios:

[...] Questões difíceis, notadamente para nós historiadores, que por muito tempo fomos treinados para ignorarmos o tempo presente, nos refugiando no passado, que seria pretensamente uma temporalidade concluída, fechada, da qual poderíamos apanhar uma verdade de conjunto. Fomos aconselhados sempre a não nos aventurarmos na análise do presente, porque este ainda está em fluxo, este ainda está em movimento, estamos misturados e implicados nele e isto dificultaria a pretensa abordagem objetiva e distanciada desta realidade. Princípio da alienação dos historiadores, regra que facilitava a estes profissionais se tornarem agentes da legitimação justamente dos poderes do presente, esta deve ser abandonada para que possamos ter uma função social que não seja a da conservação e da manutenção do status quo. A desnaturalização do presente, a sua colocação numa perspectiva temporal, a sua conexão aos devires, é a nossa tarefa. Enunciar os pontos de fuga, os pontos de sutura, as virtualidades que habitam nosso tempo, pode ser uma das tarefas que ainda temos a cumprir (ALBUQUERQUE JÚNIOR, s/p).

Segundo Bédarida (2002, p. 221), a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias”. Estas compõem a contemporaneidade, entendida na

perspectiva do filósofo italiano Giorgio Agambem (2009) como a da sensação de pertencimento a uma época com a qual mantemos uma relação singular, ao mesmo tempo que tomamos distância, ou seja, uma relação com o tempo em que este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Afirma o filósofo: “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta adere perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEM, 2009, p. 58).

A nossa contemporaneidade, devir dissociado e anacrônico, “líquido” (BAUMAN, 1998), temporalidade mutante e polifônica, no qual não existe uma realidade/verdade, mas várias, ganha visibilidade no campo educacional transformando os paradigmas científicos, a ideia das instituições escolares, as metodologias em suas formas e linguagens, os currículos e, assim sendo, a formação docente.

## DA CONTRACULTURA À CIBERCULTURA: OS “MEIOS E MENSAGENS” DA SOCIEDADE EM REDE

[...] Qualquer meio de comunicação é, como uma forma de arte, uma extensão de um ou mais sentidos. O discurso é, por si só, uma extensão de todos os nossos sentidos. O discurso é, por si só, uma extensão de todos os nossos sentidos ao mesmo tempo. A mistura ou proporção de todos os nossos sentidos tornados externos a nós (exprimir=exteriorizar), a razão, mistura ou proporção de nossos sentidos envolvidos no discurso, no rádio ou na fotografia impõe de maneira não verbal os parâmetros ou a estrutura de todas as operações humanas (MCLUHAN, 2005, p. 39).

Os anos de 1960 a 1970 são comumente relacionados a um período de efervescência cultural e tecnológica. Os meios comunicacionais foram perscrutados por pesquisadores das mais diversas áreas do saber, a exemplo de Marshall McLuhan, filósofo e teórico da comunicação, que postulou a ideia de que a interdependência eletrônica recriaria o mundo em uma aldeia global resultando no chamado neotribalismo e, assim, erigindo uma nova cultura:

[...] Marshall McLuhan anunciou nos anos 1960 uma revolução nas comunicações que, em seguida, contagiaria os vários profetas e porta-vozes das supostas sociedades da informação e da tecnocultura que o mundo estaria vendo nascerem. Embalado pelo espírito tecnológico que então passava a soprar mais forte,

o pensador anunciou naquela época o surgimento de uma aldeia global, interligada através da comunicação eletrônica via os computadores. O progresso dos meios informáticos cria, segundo ele, um novo ambiente ou cenário histórico, em que passamos a pensar, agir e interagir de modo totalmente novo, mais livre, igualitário e expressivo (RÜDIGER, 2011, p. 24).

A “aldeia global” de Mcluhan se coaduna com componentes libertários, relacionados aos movimentos de contracultura dos anos 1960, que, junto à instantaneidade dos meios comunicacionais eletrônicos, construiu uma subjetividade não linear, denominada por muitos como pós-moderna, e que foi a gênese da cibercultura que eclodiu em 1989 (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p. 08):

[...] A cibercultura deita sua origem na “contracultura” norte-americana das décadas de 1960 e 1970, e deve muito aos pioneiros do Vale do Silício. Em evidente reação contrária à organização moderna, linear e hierarquizada que o governo e a “sociedade conformista” adotavam, os membros das comunidades “alternativas” intentaram deter em suas mãos as questões técnicas das tecnociências, a fim de efetivar o ansiado “faça você mesmo”, uma efetiva autonomia em prol da autenticidade individual. Efetivamente, a revolução cultural (e) digital contemporânea não foi mera casualidade da inovação tecnológica. Por trás dela havia uma espécie de ideologia (recheada de princípios e valores). Movidos por essas aspirações e ideologia, na década de 1970, muitos programadores dedicar-se-ão a microinformática pessoal e já na década de 1980 ganharão vida as primeiras comunidades virtuais (como a lendária “The Well”) em rede que, em seus debates, edificaram os símbolos “do novo mundo”. Dentre estes símbolos estarão as ideias de liberdade(s), simultaneidade, fluidez, adaptabilidade, experimentação, empoderamento e desenvolvimento pessoal, revisão das lógicas rígidas de tempo e espaço, crítica as estruturas e promessas não cumpridas da modernidade. Em curtas linhas, a cibercultura asseverava e dialogava sinergicamente com a pós-modernidade (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p. 07).

Os aforismos de Mcluhan como “o meio é a mensagem”, “os meios como extensões do homem” e “O homem cria a ferramenta. A ferramenta recria o homem”, permanecem atuais na análise do mundo contemporâneo com suas múltiplas conexões, dotado da dimensão de universalidade (e assim sendo, “extenso, interconectado e interativo”) e, portanto, menos totalizável (LÉVY, 1999, p. 120) e de difícil apreensão. Segundo Mcluhan (2006), o meio traz consequências sociais e pessoais resultantes do estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia, que é nossa extensão. De acordo com o autor, a máquina, por exemplo, independente do tipo de produção que

faz, constitui a mensagem e transforma as relações. O meio, pensado geralmente como um simples canal de passagem do conteúdo comunicativo, é um elemento determinante da própria comunicação. Em sua obra *Os meios como extensões do homem* (2007, p. 23) afirma que: “O meio é a mensagem, porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas”.

Com os avanços tecnológicos e a crescente popularização do computador, em fins do século XX e início do XXI, criou-se uma nova cultura denominada de cibercultura que representa um conjunto de técnicas, modos de pensamento e valores que se instituíram no ciberespaço (LÉVY, 1999) especificando não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informação o qual abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Pode ser entendido como a união de redes e recursos de comunicação formada pela interconexão global dos computadores que propiciou o acesso a distância aos recursos de um computador, a exemplo da troca de arquivos digitais de forma simplificada, o envio de mensagens de forma sincrônica ou assíncrona, dentre outras possibilidades (FAVA, 2012).

Sobre o surgimento da expressão “cibercultura”, Rüdiger (2011) esclarece que:

[...] A fortuna da expressão cibercultura, e os problemas históricos que lhe subjazem, cremos, se conectam em origem e perspectiva de esclarecimento com situação semelhante. Como se sabe, a expressão foi se tornando moeda corrente em alguns círculos intelectualizados nos anos 1990, quando a internet começou sua trajetória de popularização. Criado pela fusão dos termos cultura e cibernética, o neologismo passou a ser empregado com intenção classificatória, à medida que ia progredindo a exploração mercadológica e publicística da nova plataforma de comunicação. Isto é o que se pode ver, por exemplo, no emprego essencialmente retórico da palavra, verificado nas primeiras abordagens do fenômeno, nos textos a ele dedicados por autores de obras díspares em sentido daquela época, como Timothy Leary (1994) e Mark Dery (1996) (RÜDIGER, 2011, p. 46).

O conjunto das novas práticas, suportadas pelas tecnologias digitais e que foram apropriadas pela sociedade contemporânea, transformou os saberes e as práticas educacionais. As transformações culturais coadunadas com o aparato tecnológico se dão principalmente pelos tipos de signos que circulam nesses novos meios engendrando mensagens e processos de comunicação (SANTAELLA, 2003, p. 24). Com o advento da cultura digital e sua univer-

salização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas através da virtualidade. Em relação a este conceito, Lévy (1999) distingue virtualidade como o “real desterritorializado”, visto que não se apresenta de forma linear/contínua, abolindo as coordenadas de tempo e espaço. Portanto, cabe ressaltar que, segundo o autor, o virtual não se opõe ao real, nem ao material, ao contrário, o exponencia dentro do espaço físico do computador. O cerne de sua obra vincula-se às proposições acerca da nova relação que o indivíduo estabelece com o saber através do ciberespaço, que acaba por amplificar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas como o raciocínio, a memória e a imaginação levando, de acordo com alguns visionários, à mutação da espécie humana.

[...] A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy e De Kerckhove. Por isso mesmo, são tecnologias autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes (SANTAELLA, 2003, p.30).

Segundo Santaella (2003, p. 27-28), a cibercultura molda uma nova sensibilidade através da cultura do acesso, que corrobora e converge todas as formas de comunicação e de cultura em um caldeamento denso e híbrido que vai desde a comunicação oral e escrita à cultura de massas e das mídias, responsável pelo nível de exacerbação da produção e circulação da informação na contemporaneidade.

A partir do advento da cultura digital e sua universalização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas, reverberando na chamada História Digital e Humanidades Digitais. Dentro do contexto educacional brasileiro, esta nova configuração ainda não se enquadra à realidade escolar e não apenas devido à questão estrutural de precarização de escolas e universidades públicas. Há também resistência dos profissionais no campo das licenciaturas (especificamente na área das Ciências Humanas), como a exemplo da História, no concernente à inserção e discussão acerca de metodologias de ensino e novos temas relacionados aos paradigmas desencadeados pela cultura digital, o que, segundo Hansen (2015), nos coloca em situação de atraso frente a outros países.

[...] A metáfora da “deriva” é forte, porém representa um risco real para futuros historiadores que não tenham oportunidade de lidar com essas questões durante seus anos de formação profissional. Mais ainda, implica em grandes chances que se crie, num futuro próximo, um abismo intransponível em relação à qualidade do conhecimento histórico produzido em países que investem na formação dos historiadores para o uso de novas tecnologias e para a reflexão sobre as implicações que tem sobre o seu ofício, e aqueles que ignoram esta realidade [...] a inércia no enfrentamento do assunto poderá, efetivamente, potencializar a criação de dois cenários distintos, não necessariamente excludentes: em nível internacional, o de um novo “roubo da história”, onde nações ou povos com mais recursos passam a monopolizar as narrativas históricas numa dimensão global, sobre suas próprias narrativas e de outras [...] e a nível nacional, o risco é o da elitização de profissionais de história com recursos particulares e individuais para superar tais desafios (HANSEN, 2015, p. 29).

Hansen (2015) assinala que, conforme a *International network of digital humanities center (Center Net)*<sup>3</sup>, existem 196 centros de pesquisa sobre Humanidades Digitais, sendo 88 na América do Norte, 75 na Europa e os 12 restantes pelo resto do mundo. Postula Hansen que a História Digital e o campo das Humanidades Digitais são termos ainda recentes no léxico acadêmico e não há consenso sobre seus significados:

[...] *Digital History* é uma designação que engloba práticas e produtos bastante variados e seus objetos costumam ser tratados a partir de uma e/ou outra das seguintes perspectivas: como uma forma de História Pública; ou como parte do grande campo transdisciplinar tem sido chamado de *Digital Humanities*. São termos recentes no léxico acadêmico e não há consenso, entre os que se declaram praticantes, que permita uma definição fixa dos seus significados. Há concordância, entretanto, de que algumas das práticas que hoje são classificadas sob estes rótulos já existiam anteriormente, ou existem em países onde ainda não se pensa nas relações entre as humanidades em geral, ou a história em particular, e a informática, as mídias digitais e a internet, sob os vieses destes conceitos (HANSEN, 2015, p. 30).

De acordo com o historiador americano Willian G. Thomas III *et al.*, o campo das Humanidades Digitais relaciona-se a práticas e produtos bastante variados e seus objetos costumam ser tratados a partir de uma e/ou outra das seguintes perspectivas: como uma forma de História Pública; ou como parte de um grande campo transdisciplinar.

---

<sup>3</sup> Cf. <https://dhcenter.net.org/> (Acesso em: 03 ago. 2019).

Afirma que:

[...]Digital history might be understood broadly as an approach to examining and representing the past that works with the new communication technologies of the computer, the internet network, and software systems. On one level, digital history is an open arena of scholarly production and communication, encompassing the development of new course materials and scholarly data collection efforts. On another level, digital history is a methodological approach framed by the hypertextual power of these technologies to make, define, query, and annotate associations in the human record of the past. To do digital history, then, is to digitize the past certainly, but it is much more than that. It is to create a framework through the technology for people to experience, read, and follow an argument about a major historical problem.

[...] A história digital pode ser entendida amplamente como uma abordagem para examinar e representar o passado que funciona com as novas tecnologias de comunicação do computador, da rede de internet e dos sistemas de software. Por um lado, a história digital é uma arena aberta de produção e comunicação acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais didáticos e esforços de coleta de dados acadêmicos. Por outro, a história digital é uma abordagem metodológica emoldurada pelo poder hipertextual dessas tecnologias em fazer, definir, consultar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, é digitalizar o passado com certeza, mas é muito mais que isso. É criar uma estrutura através da tecnologia para as pessoas experimentarem, lerem e seguirem uma discussão sobre um grande problema histórico<sup>4</sup>.

O trabalho realizado pelo grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP)<sup>5</sup> elucida que as Humanidades Digitais são tomadas tanto como especificadoras de determinadas práticas quanto um campo de estudos. Citam James Cummings que denomina Humanidades Digitais como um campo de estudos cujo objeto de reflexão é a própria aplicação da tecnologia digital nas investigações em humanidades<sup>6</sup>. Chiotis<sup>7</sup>, outro pesquisador citado pelo grupo, toma as Humanidades Digitais como um campo dedicado a investi-

---

<sup>4</sup> COHEN, Daniel J.; FRISCH, Michael; GALLAGHER, Patrick; MINTZ, Steven; SWORD, Kirsten; TAYLOR, Amy Murrell; THOMAS III, William G.; TURKEL, William J. Interchange: The Promise of Digital History. *Journal of American History*, Bloomington, v. 95, n. 2, p. 452-491, set. 2008. Disponível em: [www.historycooperative.org/journals/jah/95.2/interchange.html](http://www.historycooperative.org/journals/jah/95.2/interchange.html). Acesso em: 5 ago. 2019.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://humanidadesdigitais.org/o-que-sao-humanidades-digitais/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Idem.

gar os impactos das mídias digitais sobre as disciplinas em que são usadas. Segundo os referidos pesquisadores, a definição de Chiotis se assemelha à de Cummings, no sentido de tomar as Humanidades Digitais como um campo de estudos, mas amplia consideravelmente seu objeto: do impacto do digital nas humanidades para o impacto do digital nas disciplinas em geral. Conforme Chiotis, os meios digitais transformam a nossa maneira de “adquirir conhecimento e de experimentar o afeto”<sup>8</sup>.

Como se tratam de conceitos novos (e em mutação, na mesma velocidade dos avanços tecnológicos) há ainda muito a se discutir sem definições prontas e acabadas. O que podemos constatar, a partir das incipientes pesquisas a respeito do assunto (principalmente no Brasil), é o entendimento da História que como ciência do presente pode ser produzida e ensinada com as novas ferramentas digitais.

André (2013) afirma que, mesmo frente às possibilidades oferecidas pelas novas ferramentas, o processo educacional é ainda pensado de forma dualista, limitada e, até mesmo, demonizada:

[...] a escola tem apresentado traços reducionistas, sustentando dualismos entre a cognição e o afeto, a palavra e as outras linguagens, as disciplinas que não se comunicam e, entre outras questões, a própria estrutura física das instituições de ensino que são marcadas por espaços e tempos disciplinares de natureza panóptica. Diante desse quadro, a mídia constitui o “outro” que sublinha a imagem da insuficiência e da ineficácia escolar, na medida em que, contrariamente às características citadas, seria complexa do ponto de vista linguístico, cortada transversalmente por uma rede de informações que não dependem dos rigores de um dispositivo panóptico praticamente anacrônico (ANDRÉ, 2013, p.35).

Exige-se, portanto, uma nova postura do professor/pesquisador acerca da produção historiográfica atual, esta pluralizada, não se reduzindo ao conhecimento tão somente alcançado através dos meios analógicos. A partir da *História Digital* e *Humanidades Digitais*, muda-se a forma de se lidar com a documentação (assim como a ampliação da ideia de documento, memória e, consequentemente, da História), com o texto escrito (através de novas linguagens, discursos e narrativas), com a forma de produção e divulgação da pesquisa, e por fim, de se consumir História.

---

<sup>8</sup> Idem.

## “DO ANALÓGICO AO DIGITAL” E SUAS REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Frente ao devir da pós-modernidade e o surgimento de uma nova subjetividade coadunada com as novas tecnologias de informação e comunicação, tem-se a reverberação de visões de mundo e expectativas diferenciadas das gerações analógicas. Portanto, há a necessidade premente de ressignificação contínua do processo de formação docente para atender demandas contemporâneas cada vez mais complexas e desafiadoras.

Pretendemos delinear, ainda que de forma revisionista, considerações sobre a formação docente no tempo presente, colocando pontos de vista de diferentes autores e áreas a fim de analisar os alcances e as tensões atuais relacionadas à compreensão das novas subjetividades engendradas pela cultura digital. Não se trata de discutir no presente trabalho acerca da implementação de novas tecnologias enquanto metodologias inovadoras possíveis na formação docente, mas, sim, de entendê-las subjetivamente como “meio e mensagem”, conforme prediz McLuhan, desnaturalizando o que se entende por ensino e aprendizagem, professor e aluno, a exemplo.

Dentro dessa perspectiva, Santos (2009) comenta acerca das tensões que ocorrem, a princípio, dentro da institucionalidade escolar e sua práxis e as que se desdobram em outras, como:

[...] a necessidade de preservar valores e a urgência de transformá-los; entre a importância de reagir a determinados modismos e a emergência de revolucionar determinado conservadorismo; entre o apelo a uma ordem que possa sustentar e fundamentar a ação e a necessidade de um planejamento organizado capaz de fecundar a criatividade; entre a obediência aos estatutos e a regimentos e a sensibilidade às aspirações inovadoras da comunidade; entre a verticalidade hierárquica e a horizontalidade representativa; entre a importância da autoridade e a necessidade do diálogo espontâneo; entre a importância de se concentrarem as decisões e o oportuno convite à difusão do poder; entre o momento em que é importante o professor se identificar com o aluno, fazendo-se ele mesmo um aluno (SANTOS, 2009, p. 7165-7166).

Diante do explicitado pela autora, repensa-se o processo de formação docente relacionando-o intrinsecamente ao processo social, político e econômico e não apenas se restringindo ao âmbito meramente pedagógico ou circunscrito a uma determinada área específica de saber. Através do estudo

em questão, a autora postula que, em face das mudanças contínuas que permeiam a crise das instituições, entre elas, a escola e seus partícipes, o professor na atualidade necessita dar outros sentidos à educação, numa perspectiva relacional tangenciando o processo entre subjetividade e objetividade (SANTOS, 2009, p. 7168).

A escola como espaço de produção de saber, como outras instituições educacionais, não serve apenas para reproduzir o modelo de pensamento que perpassa toda a sociedade, mas também tem como função produzir transformações necessárias para seu desenvolvimento. Assim sendo, faz parte do processo histórico em que vivemos estar disponível a aceitar as incertezas e se lançar a novas experiências, construindo paradigmas, reaproximando a prática da teoria em relação às demandas contemporâneas e também específicas, regionais, locais, culturais do ambiente escolar.

Para Santos (2009), o papel do professor no contexto de incertezas não é propriamente o de promover e desenvolver uma ação com sentido moral, mas, sim, de levar a cabo uma ação com significado social, político e reflexivo. Conclui que formar professores na atual conjuntura significa uma revisão de cursos, habilitações, currículos e da prática pedagógica, fundamentada em pesquisas sobre a realidade, que culminem na formação do professor e do aluno como cidadãos plurais e coletivos, inspirados na ética e no respeito aos códigos culturais alheios (SANTOS, 2009). Contribuindo com esta discussão, Schön (2000) propõe a reflexão como parte de um trabalho em que o docente pode estabelecer dois tipos de análise: da ação no decurso dela própria - “reflexão na ação” - estabelecendo um diálogo com a situação e, ainda, da “reflexão sobre a ação”. Em ambos os casos, a reflexão leva à reconstrução da ação: “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Sobre os grandes desafios da formação do professorado e similar à proposta de Schön, no concernente ao caráter político da ação e reflexão do trabalho docente, Barbosa (1998) explica-os no plano ético-político, teórico e epistemológico e através de um plano da ação prática. No plano ético-político, Barbosa coloca que é imprescindível que o professor seja formado numa perspectiva unilateral e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em pri-

meio lugar, assim a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo (BARBOSA, 1998). No plano teórico e epistemológico, aponta que um dos desafios é a formação do professor que deve ir além da formação técnica e científica, ou seja, esta deve estar atrelada a uma perspectiva de projeto social democrático e emancipatório (BARBOSA, 1998). Em relação ao plano da ação prática do professor, o desafio central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político (BARBOSA, 1998).

Pinto (2011, p. 324) oferece reflexões sobre a nova cultura da aprendizagem na contemporaneidade e convoca a escola, a família, os alunos, os professores, os gestores, dentre outros afetos à educação, para reverem seus papéis, funções, espaços e aprendizagens, reorganizando as formas de se relacionar com este contexto educacional diverso e mutável. Ressalta a ampla discussão, nos dias atuais, sobre as atitudes, valores e representações que consolidam identidades docentes, afirmando que a realidade educacional não se transforma somente com intenções, mas com mudanças profundas no âmbito da formação docente. Estas mudanças, segundo a autora, dependem da construção de novas formas de ser, sentir e pensar a educação, o ensino e a formação docente que se aproxime da nova cultura de ensino, aprendizagem e trabalho. A autora lança questionamentos em relação ao trabalho do professor, neste contexto da fluidez de conhecimentos: Qual o lugar que o professor ocupa num processo de mudança educativa? Quais os desafios e as perspectivas que o professor possui no seu trabalho para realizar as inovações necessárias? Qual é a cultura de ensinar-aprender utilizada em seu trabalho? Quais as práticas pedagógicas que podem responder às novas culturas de aprendizagens de seus alunos? (PINTO, 2011, p. 326). Sinaliza alguns aspectos do trabalho do professor mediante a nova cultura de aprendizagem o que implica a flexibilidade para aprender o novo, inovar, criar articulações com a realidade e outras áreas de conhecimento, utilizar estratégias que motivem seus alunos, entre outros.

Neste sentido, os níveis de complexidade da profissão docente acompanham dimensões que vão além de novas aprendizagens e metodologias atualizadas, sejam elas digitais ou não. A complexidade incide na condição

existencial do docente que congrega vários sentidos e saberes os quais convergem para aspectos objetivos e subjetivos de sua identidade. Daí que o seu ser e o seu fazer incidem em mudanças individuais e coletivas, o que implica um descondicionamento daquilo que se entendia como educação, professor, instituições escolares, e, conseqüentemente, formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não apresenta resultados, tendo em vista que se encontra em fase inicial. Procurou-se aqui apresentar uma interface do projeto de extensão intitulado “O Ensino de História no tempo presente”, desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (2019), que tem como objetivo analisar os processos comunicativos contemporâneos em suas interfaces com a Educação e a História (tanto no ensino quanto na pesquisa), assim como as tecnologias, interações e convergências (História Digital e Humanidades Digitais), a produção de linguagens e de sentidos no contexto da cultura digital. Trata-se, de forma geral, de repensar, sob a égide das mudanças paradigmáticas postuladas pela cultura digital, os novos sentidos para a educação e a pesquisa no Brasil.

Em um primeiro momento, ressaltamos o contexto no qual se deram as transformações culturais que junto aos avanços tecnológicos propiciaram uma mudança de sensibilidade, em fins do século XX e início do XXI, notória entre muitos pesquisadores que a denominaram como o início da pós-modernidade (embora seja um conceito polêmico, sem consenso sobre seu contexto e significações).

Posteriormente, tratamos da reverberação da cultura digital na contemporaneidade e seus ecos no Ensino e pesquisa em História no concernente às mudanças paradigmáticas trazidas pela mesma.

A formação docente inicial, de maneira geral, não abarca de forma satisfatória tais temas, seja por desconhecimento ou por ortodoxia as tradicionais metodologias e temas da história. Embora tenhamos avanços importantes na historiografia e em seu ensino a partir da década de 1990, ainda nos deparamos com o despreparo de professores, coordenadores pedagógicos e demais integrantes do processo educacional, frente ao tema da cultura digital, princi-

palmente na perspectiva a que tomamos no artigo, a de propulsionar a construção contínua de novas subjetividades que precisamos nos deter para a compreensão do ensino de História no tempo presente. Afora o imperativo que se coloca na formação docente de se apropriar instrumentalmente dos aparatos tecnológicos, faz-se necessário entendê-los como propiciadores de mudanças reverberadas em todos os campos, como o da História (com as mudanças na concepção de tempo e espaço, que se fundem, levando aos que alguns autores chamam de aceleração da história<sup>9</sup> e presentismo), a da comunicação e linguagens (novas linguagens e meios de produção, divulgação e recepção de conteúdos), da filosofia (com a compreensão daquilo que entendemos como pós-modernidade e contemporaneidade, *lócus* onde se frutificam as incursões da cultura digital), da psicologia (novas subjetividades, novas formas de experimentar afeto), da geografia (desterritorialização, supressão do espaço, virtualização do real), entre outros.

Por outro lado, entende-se que a atual conjuntura política brasileira não prioriza a educação e, assim, percebemos gradativamente seu desmonte, a precarização do trabalho docente e sua formação deficitária, a falta de estruturas adequadas em que possam se estabelecer um ambiente propício às ciências e às novas experiências do digital no ensino e na pesquisa.

---

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo geral a análise e a reflexão, sob uma perspectiva metodológica qualitativa, acerca da formação de professores/pesquisadores de História no contexto da cultura digital e, em sua esteira, da chamada História Digital (*Digital History*) e Humanidades Digitais (*Digital Humanities*), entre outras possibilidades. Os contributos metodológicos e práticos que as diversas tecnologias podem oferecer aos profissionais de História, as competências técnicas necessárias ao usufruto das mesmas e o entendimento das novas subjetividades erigidas são de suma importância para a análise das mudanças paradigmáticas que abarcam o ensino, a pesquisa e, portanto, a formação docente. Os processos comunicativos contemporâneos e suas interfaces com a Educação e a História, assim como as interações e convergências oferecidas pelas tecnologias na produção de linguagens e sentidos, serão mote do referido trabalho. Para tanto, em um primeiro momento, analisaremos a partir da perspectiva histórica, a cultura digital e suas interfaces com o ensino e a produção historiográfica. Posteriormente, apresentaremos suas reverberações na formação docente e a necessidade de resignificação do papel do professor e pesquisador, imprescindíveis no estudo da história do tempo presente.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Ensino de História, História do Tempo Presente, Cultura Digital.

---

<sup>9</sup> De forma geral, a aceleração da história é o aumento contínuo da velocidade em que os fatos, situações, locais e objetos vêm sendo construídos e desconstruídos, ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, tornando a novidade obsoleta rapidamente.

**Abstract:** This article has as its general objective the analysis and reflection, from a qualitative methodological perspective, about the formation of History teachers / researchers in the context of digital culture and, in its wake, the so-called Digital History and Digital Humanities (Digital Humanities), among other possibilities. The methodological and practical contributions that the various technologies can offer to history professionals, the necessary technical skills to enjoy them and the understanding of the new subjectivities erected are of paramount importance for the analysis of the paradigmatic changes that encompass teaching, research and, therefore, teacher education. Contemporary communicative processes and their interfaces with Education and History, as well as the interactions and convergences offered by technologies in the production of languages and meanings, will be the theme of this work. To this end, at first, we will analyze from the historical perspective, digital culture and its interfaces with teaching and historiographic production. Subsequently, we will present their reverberations in teacher education and the need to redefine the role of teacher and researcher, indispensable in the study of the history of the present time.

**Keywords:** Teacher Training, History Teaching, Present Time History, Digital Culture

## REFERÊNCIAS

AGAMBEM, G. *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Editora Argos, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: PINHEIRO, Áurea da Paz; PELEGRINI, Sandra C. A. (Orgs.). *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural*. Teresina: EDUFPI, 2010. Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivos-doc/MATPROF.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ANDRÉ, R. G. Mosaicos de saberes: mídia, educação e circularidade de saberes. *Koan: Revista de Educação e Complexidade*, Maringá, n. 1, p. 23-49, jan. 2013.

BAUMAN, Z. *O mal estar da Pós- Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BARATO, S. S.; CRESPO, L. F. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. *Rev. Científica Eletrônica UNISEB*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, ago./dez. 2013.

BÉDARIDA, F. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e abusos da História Oral*. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

BOLESINA, I.; GERVASONI, T. A. Internet, Cibercultura e pós-modernidade: primeiros nós de uma nova rede contextual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE: mídias e direitos da sociedade em rede, 3., 2015, Santa Maria. *Anais [...]*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CASTELLS, M. *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FAVA, R. *Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes*. 2. ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editora, 2012.

HANSEN, P. S. Digital History e formação de historiadores: sugestões para um debate. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA (Orgs.). *Tecendo amanhãs: o ensino de História na atualidade*. Rio de Janeiro/União da Vitória: SobreOntens, 2015. p. 25-38.

HUMANIDADES DIGITAIS. *Grupo de pesquisas Humanidades Digitais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://humanidadesdigitais.org/>. Acesso em: 14 de julho de 2019.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÈVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, M. *McLuhan por McLuhan: entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2007.

PINTO, I. A pós-modernidade: uma escuta sobre a nova cultura da aprendizagem na escola. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 315-333, janeiro/abril, 2011.

RÜDIGER, F. *As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SANITÁ, K. C. Giorgio Agambem: o que é contemporâneo. *Revista Subjetiva*, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/resenha-o-que-%C3%A9-o-contempor%C3%A2neo-de-giorgio-agamben-5e5a49fd9a3>. Acesso em 13 jul. 2019.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulos, 2003.

SANTOS, A. R. J. Formação do professor na contemporaneidade: repensando conceitos e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2009.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, E. C. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Revista da Faceba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-46, julho-dezembro de 2003.

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Junho 2019



## Demanda Contínua

---



## GERMANO BAYER E AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: mediação cultural e a circulação dos “métodos de trabalho em Educação Física” (década de 1950)

*GERMANO BAYER AND THE PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN PHYSICAL  
EDUCATION: cultural mediation and the circulation of “methods of work  
in Physical Education” (decade of 1950)*

---

### **Sergio Roberto Chaves Junior**

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: sergiojunior79@hotmail.com

### **Danlei Vitorio da Cruz**

Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPR)

E-mail: danleivitorio@gmail.com

### **Halyne Czmola**

Acadêmica do curso de Pedagogia (UFPR)

E-mail: hczmola@gmail.com

### **Joana Caroline Corrêa da Silva**

Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPR)

E-mail: jplezan@gmail.com

### **João Pedro Lezan**

Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPR)

E-mail: jplezan@gmail.com

### **Kevin Lino de Oliveira**

Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPR)

E-mail: kevin-lion13@hotmail.com

### **Weslei da Mota**

Acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPR)

E-mail: wesleimota@yahoo.com.br

## PALAVRAS INICIAIS

Este texto apresenta questões referentes às iniciativas de inovação pedagógica da Educação Física em meados do século XX, tendo como cenário principal o contexto paranaense, em particular, as ações do professor Germano Bayer no Colégio Estadual do Paraná (CEP). A justificativa para tal recorte temporal e geográfico se deve aos investimentos de pesquisas anteriores (CHAVES JUNIOR, 2004; 2017) nos quais foi possível identificar movimentos de inserção e afirmação da disciplina Educação Física no CEP. A continuidade das investigações, a mobilização e localização de outras fontes permitem aprofundar alguns dos elementos que podem auxiliar na compreensão dos processos de reconfiguração da Educação Física daquele período.

Embora ainda seja uma lacuna nas pesquisas sobre a história da Educação Física, os anos pós-Segunda Guerra Mundial foram marcados pela fecundidade de referências para a constituição de modelos pedagógicos para a disciplina. É relativo o consenso, no que se produziu até o momento na historiografia da área, de que os anos 1950 foram marcados, sobretudo, pela paulatina transformação da Educação Física, assumindo como principal conteúdo os esportes, em detrimento dos exercícios ginásticos até então predominantes<sup>1</sup>. Essas transformações fazem parte de um movimento de escala mundial de reorientação da Educação Física e dos esportes, caracterizado, entre outras questões, pelo engendramento e circulação de diferentes métodos de ensino, como os conhecidos Método Natural Austríaco, Ginástica Desportiva Generalizada e *Circuit Training*, os quais contribuíram para a constituição de diferentes modos de fazer a Educação Física.

Nessa senda, procurando contribuir para o entendimento do processo de constituição da disciplina Educação Física, o foco específico do presente texto é apresentar elementos relacionados à mencionada fecundidade de propostas em circulação naquele período. A motivação para a escrita deste material se deu a partir da localização de um conjunto de fontes nos acervos do professor Germano Bayer localizados no Arquivo Público do Paraná (APPR) e, em

---

<sup>1</sup> É preciso assinalar que a prática esportiva já se fazia presente no âmbito escolar desde, pelo menos, os finais do século XIX, assumindo diferentes modos de ser desenvolvida. Nesse sentido, é importante recorrer às contribuições, dentre outros, de Melo (1998), Vago (2002), Chaves Junior (2004), Teixeira (2004), Cunha Junior (2008), Linhales (2009).

especial, no Museu da Imagem e do Som do Paraná (MIS)<sup>2</sup>. Dentre o universo de documentos produzidos por Germano, o destaque está nos registros fílmicos denominados “Métodos de Trabalho em Educação Física”, que compõem uma coleção filmada pelo próprio professor e que circulou, sob os auspícios da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura em outras instituições brasileiras.

Nesse sentido, procuramos caracterizar Germano Bayer como um mediador cultural<sup>3</sup>, ou seja, um sujeito “entre dois mundos” que produziu experiências, interpretações e sínteses culturais a partir do seu contato com diferentes formas de fazer Educação Física por ele vivenciadas e registradas. Considerá-lo um mediador também significa levar em conta suas redes de sociabilidade para a circulação desse material, além da produção dos registros mediados pela sua subjetividade, seu repertório cultural e seus interesses, o que deu contornos a formas “híbridas” e “mestiças” de pensar e fazer a Educação Física em solo brasileiro e, em especial, no contexto paranaense.

As próximas laudas estão organizadas da seguinte forma: reflexões sobre a potencialidade da articulação do referencial teórico da História Cultural para pesquisas na História da Educação e da Educação Física; a contextualização do professor Germano Bayer e suas trajetórias formativas e profissionais; a apresentação dos “Métodos de Trabalho em Educação Física”; e as estratégias de produção, circulação e apropriação identificadas no diálogo com as fontes.

## POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA CULTURAL PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Há algumas décadas os referenciais teóricos e metodológicos da História Cultural têm contribuído para a escrita da História da Educação. Conforme indicado por Thais Fonseca (2003; 2012), as origens deste processo remetem às últimas décadas do século XX, quando percebemos a predominância das abordagens conceituais da abordagem cultural em consonância com os estudos produzidos na pós-graduação nacional. Com isso, torna-se perceptível

---

<sup>2</sup> A localização, catalogação e análise desses documentos são ações previstas no projeto de pesquisa “As inovações pedagógicas na educação física paranaense: as contribuições do professor Germano Bayer nas décadas de 1950 e 1960”, em andamento e com registro no Banpesq/Thales UFPR sob n.º 2017025008.

<sup>3</sup> Sobre o conceito de mediador cultural, ver Serge Gruzinski (2001) e Thais Fonseca (2012).

não só o aumento quantitativo, mas também a diversificação da natureza das fontes mobilizadas, das escolhas de objetos e temáticas e seus respectivos e adequados aportes teóricos e analíticos.

Nesse mesmo sentido, Ana Galvão e Thais Fonseca sinalizam que o “estudo das práticas cotidianas na escola e em outros espaços educativos é claramente favorecido pelos instrumentos analíticos e pressupostos da história cultural”. As autoras apontam como possibilidades de escolhas teóricas e metodológicas para a definição de temas e objetos de investigação, além dos “conceitos mais recorrentes como representações e apropriações”, outros referenciais, como “imaginário, mestiçagens culturais e a experiência” (2017, p. 82-83).

É neste movimento de renovação historiográfica que vislumbramos a potencialidade das contribuições de Serge Gruzinski, em especial a utilização das noções de “mediadores culturais” e “mestiçagem cultural”<sup>4</sup> nas pesquisas em História da Educação. As análises a partir desses conceitos desenvolvidos pelo autor, ainda incipientes na História da Educação, podem se mostrar profícuas desde que sejam observados alguns cuidados metodológicos.

Nesse sentido, de acordo com Thais Fonseca, seria possível pensar a fecundidade das contribuições dessa perspectiva em duas vertentes principais: “a das práticas educativas presentes no cotidiano das sociedades e que servem à transmissão de conhecimentos próximos desse cotidiano, e da educação e do ensino escolarizados, responsáveis pela transmissão sistematizada de saberes recortados com esse fim” (2013, p. 13).

É sobre o segundo caminho indicado pela autora - o da educação e do ensino escolarizados -, que surgem articulações pertinentes com a trajetória de Germano Bayer: ao circular por diferentes culturas (escolares), o professor teve acesso a distintas maneiras de desenvolver as aulas de Educação Física, baseado nos métodos estrangeiros com os quais teve contato e que podem ter contribuído para modificar as suas formas de pensar e fazer a Educação Física na realidade do Colégio Estadual do Paraná<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Segundo Thais Fonseca, “a ideia de mistura entre diferenças é parte constituinte dessas definições e é o elemento de atração quando se pensa em mestiçagem para além do ser sentido biológico. A mistura de diferentes culturas, assim, poderia ser definida como mestiçagem cultural, tal como a vemos na obra de Serge Gruzinski.” (2012, p. 301).

<sup>5</sup> Vale destacar que o caminho de mão-dupla das mestiçagens culturais propostas por Gruzinski (2001) deve levar em consideração que as experiências pessoais do professor Germano Bayer

Corroborando as possibilidades destacadas anteriormente, Rita Lages (2013) indica algumas condições necessárias para reconhecer o papel de alguns sujeitos históricos no processo de mediação cultural. De acordo com a autora, no contexto de sua investigação e tomando por base critérios definidores presentes nas obras de Gruzinski, mediadores culturais podem ser definidos como

[...] sujeitos que circularam pelo mundo ou mantiveram contato com culturas estrangeiras por outros meios. Esse contato viabiliza o processo de apropriação dessa cultura para o universo do mediador, quando a cultura estrangeira adquire outro significado; quando o mediador, ao transmitir essa cultura, coloca em jogo sua subjetividade, seu repertório cultural, suas crenças, etc.. Além disso, faz-se necessário levar em conta a mobilidade do mediador e seu pertencimento a redes de sociabilidade; fatores que potencializam e efetivam a transmissão e circulação da cultura apropriada (2013, p. 35).

Como indicado, Germano Bayer circulou internacionalmente, mas também teve uma participação ativa dentro do território nacional durante sua atuação profissional. Essas experiências partilhadas nos âmbitos estaduais, mobilizando artefatos de distintas culturas com os diferentes sujeitos, podem ter contribuído de igual maneira para ter modificado aquele conjunto de práticas anteriores, promovendo assim “mestiçagens culturais”. É sobre a trajetória pessoal e atuação profissional de Germano que trata a sequência do texto.

## ALGUNS PASSOS DA TRAJETÓRIA DE GERMANO BAYER

Germano Bayer nasceu no dia 17 de junho de 1923, na cidade de União da Vitória-PR. Frequentou a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná, Escola de Educação Física do Exército e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos - estas últimas, no Rio de Janeiro, obtendo os títulos de Licenciado em Educação Física (1946), Massagista Desportivo (1948) e Técnico Desportivo (1950), respectivamente.

Durante sua trajetória formativa participou de diversos eventos acadêmicos e profissionais que possibilitaram que ele estabelecesse relações com sujeitos atuantes no cenário internacional da Educação Física. Um desses eventos,

---

também podem ter contribuído para ampliar/modificar as formas estrangeiras de entendimento da Educação Física.

com significativa relevância para a área da Educação Física, foi o I Curso de Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico, promovido pelo Departamento de Educação Física de São Paulo em 1951, na cidade de Santos-SP. O evento contou com a presença, dentre outros, de Kurt Johanson, professor da Escola Sofia na Suécia e representante do Real Instituto de Educação Física de Estocolmo, na Suécia (GCI). Germano Bayer teria articulado com Johanson a possibilidade de “um professor estrangeiro cursar o Real Instituto de Educação Física Estocolmo”, o que acabou se concretizando no ano seguinte ao evento em Santos. (BAYER, 2010, p.54).

Em seu período no GCI<sup>6</sup>, Germano Bayer participou do curso de especialização em ginástica com duração de dois anos. As bases de cada técnica estudada eram ministradas durante o primeiro ano e boa parte delas tinha como objetivo a aplicação na Educação Física escolar. A partir do segundo mês de aula, após algumas aulas de didática, os alunos já contavam com a possibilidade de iniciar as práticas de ensino, primeiramente com alunos da própria turma e, no segundo semestre, com turmas de escolas próximas ao instituto.

Ao retornar a Curitiba, Germano assumiu simultaneamente algumas funções: retomou seu cargo de Assistente Técnico no Departamento de Educação Física e Desportos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado; tornou-se responsável pela cadeira de Desportos Aquáticos na Escola de Educação Física e Desportos do Paraná; e foi nomeado professor suplementarista do Colégio Estadual do Paraná (BAYER, 2010, p. 208). Muito provavelmente a atuação de Germano nestas diferentes esferas contribuiu para que os conhecimentos adquiridos em solo europeu pudessem circular mais amplamente, quer no contato diário com seus pares (professores e alunos), quer nas iniciativas institucionais advindas do órgão responsável pela Educação Física e Desportos no estado.

Particularmente no CEP, a atuação conjunta de Germano com os demais professores da instituição parece ter promovido um conjunto bastante significativo de transformações no cotidiano das aulas de Educação Física nos me-

---

<sup>6</sup> Nos anos em que esteve na Europa (1952-1954), Germano realizou incursões em diferentes países - além da Suécia, Holanda, Alemanha, França, Dinamarca, Noruega e Finlândia - nos quais teve contato com diversos “Métodos de Trabalho” de Educação Física, por meio da participação de Festivais de Ginástica, Exposições, Simpósios, Cursos e Congressos de Educação Física e Recreação.

dos dos 1950. A mais considerável, no aspecto organizacional, foi a inclusão das aulas da disciplina no mesmo horário das demais aulas curriculares - até 1956 os alunos matriculados em um dos períodos frequentavam a Educação Física no contra turno. Nesse mesmo ano houve a designação do professor Germano como chefe do Departamento da Educação Física do CEP para cuidar das questões pedagógicas da disciplina. Dentre as atribuições do cargo caberiam, junto com o Serviço de Orientação Educacional, rever a forma de grupamento das novas turmas e adequar os horários das aulas de Educação Física no mesmo turno de estudo.

O ano de 1956 também marcou o início do funcionamento do Centro de Estudos em Educação Física de Curitiba, órgão criado nas dependências do CEP, organizado e dirigido por Germano Bayer<sup>7</sup>. Nesse centro foram disponibilizados os materiais organizados pelo professor em sua estadia em solo europeu, o que pode oportunizar por parte dos colegas de profissão do colégio apropriações distintas dos chamados Métodos de Trabalho com os quais Germano teve contato. É sobre tais métodos que tratam as próximas laudas.

## A SÉRIE “MÉTODOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA” NA EUROPA

Germano Bayer filmou e editou um conjunto de exposições presenciadas em solo europeu e que foram por ele agrupados em uma série de filmes documentários denominados Métodos de Trabalho em Educação Física. Os vídeos, analisados em seu conjunto, se configuram como uma forma de catalogação das experiências e inovações encontradas no cenário da ginástica (moderna). Essas imagens captadas, juntamente com um conjunto de anotações de próprio punho de Germano<sup>8</sup>, foram importantes para a sistematização dos conhecimentos adquiridos, no processo de hibridação das práticas, pensadas para o contexto escolar.

O acesso a esse conjunto bastante diversos de registros fílmicos, localizado no acervo do Museu da Imagem e do Som do Paraná, nos fez levantar

---

<sup>7</sup> As questões relativas ao Centro de Estudos em Educação Física são tratadas na sequência do texto.

<sup>8</sup> Documentos dessa natureza são encontrados no acervo do Germano Bayer localizado no Arquivo Público do Paraná. Há uma riqueza considerável de informações ainda a ser exploradas pelos pesquisadores interessados nas demais ações e na história de vida do professor paranaense.

as seguintes indagações: afinal o que poderia ser compreendido como um Método de Trabalho? Que elementos presentes nas exibições e demonstrações públicas, nas aulas e nos demais momentos captados pelas lentes de Germano Bayer seriam necessários para assim qualificá-los?

O que se manifesta nas fontes analisadas é um esforço de identificação dos procedimentos teóricos e metodológicos e de apresentações, que serviram para materializar as formas de trabalho com a Educação Física e, sobretudo, com a ginástica, visualizadas no estrangeiro. A sistematização e estudo dos movimentos e dos gestos, as variadas formas de execução e repetição dos exercícios, os implementos e vestimentas, são detalhes presentes nos materiais visuais e que dão contornos a elaboração da série documentária que, como veremos, circularia em algumas instituições de ensino em território nacional.

A edição realizada nas filmagens incluía a seguinte sequência de *frame*: sobre o fundo no qual estavam um brasão e uma imagem clássica do discóbolo, há sobrepostas as inscrições que indicam ser um material sob chancela da Divisão de Educação Física, do Departamento Nacional da Educação, ligados ao Ministério da Educação e Cultura. Estes órgãos, segundo continuidade das informações, apresentavam “uma produção do professor Germano Bayer” denominada “Métodos de Trabalho em Educação Física na Europa”. Os *frames* seguintes ainda traziam as indicações mais específicas de quem eram os responsáveis, da localidade e variavelmente outras informações. Não há reprodução de registros de áudio em nenhum dos filmes; apenas as imagens. O quadro a seguir indica a relação dos vídeos - atualmente digitalizados - organizados na série dos Métodos de Trabalho:

### Quadro 1 – Métodos de trabalhos em Educação Física

Títulos dos DVDs	Local	Ano	Duração
Método de trabalho – Associação de Ginástica Feminina – Kotka.	Finlândia	1953	9’00”
Método de trabalho – Bertha Reihos.	Finlândia	1953	4’12”
Método de trabalho – Hilma Jalkanen – Ginástica Feminina Moderna.	Finlândia	1953	4’00”
Método de trabalho – Annikki Laissaari – Ginástica Feminina Moderna.	Finlândia	1953	8’00”

<b>Títulos dos DVDs</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>	<b>Duração</b>
Método de trabalho – Escola Superior de Ollerup – Método Niels Buck.	Dinamarca	1953	6'44"
Método de trabalho – Unne Melko.	Helsinque / Finlândia	1953	2'12"
Método de trabalho – Hinrich Medau - Ginástica Feminina Moderna.	Alemanha	1953	5'15"
Método de trabalho – Rudolf Bode – Ginástica Feminina Moderna.	Alemanha	1953	13'18"
Método de trabalho – Escola Superior de Colônia.	Alemanha	1953	13'38"
Método de trabalho – Escola Superior Feminina – (ISCHPER).	Paris / França	1953	9'00"
Método de trabalho – Real Instituto de Ginástica (CGI).	Estocolmo / Suécia	1954	24'38"
Método de trabalho – Colégio Sofia – Método Maja Carqwist.	Suécia	1954	7'48"
Método de trabalho – Kurt Johansson.	Suécia	1954	8'43"
Método de trabalho – Ernest Idla – Ginástica Feminina Moderna.	Suécia	1954	19'05"

**Fonte:** Museu da Imagem e do Som do Paraná.

Ao todo são quatorze vídeos de diferentes métodos, de cinco países distintos, captados entre os anos de 1953 e 1954. Os métodos que apresentam maior sistematização das informações são os de Rudolf Bode (Alemanha) e Ernest Idla (Suécia), ambos com significativa representatividade no movimento de renovação da Ginástica Feminina Moderna.

O método de Rudolf Bode é descrito de acordo com os seguintes elementos sequenciados: a) ginástica básica: elastecer, impulsos ativos e passivos, pendulações altas e profundas, exercícios de tração e de repulsão, e corridas e saltos; b) Jogos de corrida, galope e séries alegres; e c) Jogos de Dança. Já o método de Ernest Idla ressalta as formas de movimento partindo de exercícios simples de saltar, girar, andar e molejar. Há o destaque para a utilização da bola como um aparelho solto. O material fílmico do método de Idla é assim organizado: a) Trabalho formativo: contrações e relaxamento, pendulações passivas, impulsos ativos, trabalhos para músculos e órgãos, a bola como auxiliar na ondulação do movimento; maneira econômica de marchar e correr e; formas avançadas de coordenação com auxílio da bola; b) ritmos variados e formas avançadas da educação do movimento (BAYER, 2010).

A análise mais específica do conteúdo de cada um dos vídeos dos demais métodos é tarefa em andamento. O que é possível concluir até o momento são as linhas gerais do que Germano entendia por método de trabalho: o professor identifica os procedimentos e materiais, os apresenta juntamente com as capturas visuais, mostrando através de uma metodologia de produção, a organização e sistematização de práticas próprias à Educação Física e da ginástica, com formas do “fazer” incomuns - considerando o contexto brasileiro de trabalho de Germano -, que são realizadas em diferentes ambientes, com um processo teórico-metodológico próprio e que visava contribuir para o processo de renovação da Educação Física. Para alcançar os intentos, especificamente em seu ambiente profissional, Germano procurou articular um conjunto significativo de ações formativas em torno do Centro de Estudos em Educação Física de Curitiba, abordado na sequência do texto.

## O PAPEL DO CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CURITIBA NA DIFUSÃO DOS “MÉTODOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA”: INDÍCIOS DA CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS “MODERNAS TENDÊNCIAS”

O Centro de Estudos em Educação Física de Curitiba (CEEC), funcionando junto ao Colégio Estadual do Paraná a partir do final de 1956, surgiu “da necessidade de um melhor estudo dos problemas relativos às atividades físicas e recreativas no meio escolar e na comunidade, encarando-as como um elemento inseparável e necessário à própria educação” (BAYER, 1957, p. 1). O CEEC tinha a seguinte organização: Direção; Setor de Pesquisas e Intercâmbios; Setor de Documentação e Informação Pedagógica; Setor de Aperfeiçoamento do Magistério; e Secretaria e Serviços Administrativos<sup>9</sup>.

Um conjunto considerável de ações foi desenvolvido a partir da instalação do CEEC, com destaque para a organização de uma “biblioteca e filмотeca” com os materiais - traduzidos, organizados e disponibilizados - que

---

<sup>9</sup> São grandes as semelhanças deste centro, organizado por Germano, com a estrutura de alguns órgãos criados naquele mesmo período, como por exemplo o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Essa é uma questão que merece ser melhor investigada, tendo em vista a similitude e contemporaneidade das instituições, dando contornos a um contexto marcado pela organização de estruturas político-administrativas ligadas à esfera educacional, conforme analisado por Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier (2008).

Germano reuniu no período em que esteve na Europa. Além da organização desse material, o órgão manteve um conjunto de assinaturas de periódicos e adquiriu livros especializados em Educação Física, os quais foram recomendados nos congressos e encontros internacionais que o professor participou.

Com relação aos filmes, foram localizados indícios da projeção dos mesmos em reuniões técnicas com professores em exercício nas escolas primárias de Curitiba, nos cursos de aperfeiçoamento para professores de escolas secundárias e normais da capital e do interior do estado do Paraná e em reuniões técnicas com professores de Educação Física do próprio CEP. A estratégia de atribuir ao CEEC responsabilidade de contribuir com os cursos de formação, assim como se tornar uma referência no que tange à fundamentação teórica e prática da Educação Física naquele contexto, passava pela difusão das “novas tendências” trazidas pelo intercâmbio cultural realizado por Germano.

Além da circulação desse material entre seus pares do estado do Paraná, foram localizadas fontes que confirmam a circulação dos registros dos métodos em outros cenários. Um importante veículo para a divulgação desse material foi o Boletim de Educação Física, periódico informativo da Divisão de Educação Física (DEF), do Departamento de Educação do Ministério da Educação e Cultura. O Boletim tinha um caráter informativo, propagando cursos de aperfeiçoamento técnico e pedagógico realizados nos diversos estados brasileiros, fazendo com que os sujeitos que estavam divulgando métodos, propostas e práticas pedagógicas, que de alguma forma renovassem ou ajudassem na especialização do ensino de Educação Física, circulassem nas diferentes regiões e estados brasileiros (LIMA; LINHALES, 2014). Localizamos, na edição n.º 14 do Boletim, de julho de 1956<sup>10</sup>, o anúncio do “Centro de Investigação em Curitiba-PR” (sic!), indicando que “esse Centro, sob orientação do Professor Germano Bayer, recebe encomendas de filmes sobre Métodos de Trabalho em Educação Física”.

Outro documento que reforça a hipótese da circulação do material de Germano foi localizado nos acervos da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), da Universidade do Brasil<sup>11</sup>. Na seção “Filmoteca” do

---

<sup>10</sup> O acesso a esse documento, localizado no acervo do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF), da UFMG, foi viabilizado pela Prof.ª Meily Assbú Linhales, a quem agradecemos a colaboração.

<sup>11</sup> Este documento, salvo guardado nos acervos da UFRJ, foi localizado e compartilhado pela Prof.ª

Relatório Anual de 1956, quando da indicação dos gastos realizados pela ENEFD naquele ano, vemos que a

Escola Nacional de Educação Física e Desportos adquiriu, em 1956, por cerca de Cr\$ 35.000,00, a coleção de filmes documentários produzidos pelo professor GERMANO BAYER (do Paraná), na Europa, abrangendo Congressos de Educação Física, ginástica, demonstrações públicas, demonstrações particulares de métodos de trabalho de grandes professores suecos, austríacos, alemães, etc., de reputação internacional.

Tais filmes foram incorporados à coleção já existente da Seção de Material Pedagógico.

A participação de Germano em eventos promovidos em outros estados também constitui indícios da circulação de seus métodos de trabalho. Segundo Cássia Lima (2012), o professor esteve presente no 1º Estágio Internacional de Educação Física, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1957, e que contava com a participação de diferentes professores, entre eles, o então diretor da Divisão Nacional de Educação Física (DEF), Alfredo Colombo. A partir disso, ganha relevância a hipótese de que as redes de sociabilidade que Germano constituiu ao longo dos anos parece ter auxiliado na divulgação e alcance da circulação de seu material fílmico. Essas redes eram fortalecidas tanto pela circulação dos periódicos, quanto pelos encontros presenciais em eventos da área da Educação Física, nos quais Germano estreitou laços com sujeitos de renome da Educação Física do período, como Inezil Penna Marinho, Boaventura Santos, Jacinto Targa, e o próprio Alfredo Colombo.

Outro evento que Germano participou foi a III Jornada Internacional de Educação Física, realizada em Minas Gerais no ano de 1958, e promovida pela Diretoria de Esportes (DEMG), pela Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEF-MG) e pela Associação de Ex-alunos da EEF-MG. É interessante notarmos que esse evento tinha como principal característica a atualização dos conhecimentos dos professores e especialistas de Educação Física, através dos “mais modernos conceitos e métodos” produzidos na área (LIMA, 2012, p. 16). A participação do professor paranaense nesse evento se deu por meio de um curso no qual o conteúdo principal foi a exposição de seus vídeos produzidos na Europa. Embora não seja possível dimensionar a amplitude do

---

Cassia Danielle Lima (UEMG), a quem igualmente agradecemos a gentileza.

público que teve acesso aos seus métodos de trabalho, assim como as apropriações decorrentes, em entrevista concedida à Cássia Lima e Meily Linhales (2014), um dos professores que esteve presente nas Jornadas Internacionais de Educação Física ressaltou indícios da utilização desses saberes que circularam no evento em sua prática, a partir da diversificação dos conteúdos e acesso a novos materiais didáticos.

É possível que o recurso fílmico disponibilizado por Germano, quando de sua presença em Belo Horizonte - e em outros lugares em que teve a oportunidade de trocar experiências -, tenha sido um dos materiais incorporados à prática docente dos colegas de profissão. A materialidade dada pelo recurso fílmico das práticas captadas pelas lentes de Germano parecia ter uma potência de assimilação e compreensão, conforme palavras do próprio professor

Quando estudava na Europa, eu achei que eu devia registrar em fotografia, em filmes, todo o trabalho que eu via em congresso, em cursos que eu fazia. Porque a imagem, o filme, traduz mais do que uma linguagem falada. Quando eu viesse ao Brasil, eu tinha que transmitir os conhecimentos que eu recebi, e transmitir de uma forma escrita ou falada é uma coisa, agora transmitir através de imagens... Então, por isso eu [...] fui fotografando e filmando em todos os cursos que fiz, e congressos e jogos olímpicos que assisti. (GERMANO BAYER, 2006)<sup>12</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio deste texto foi apresentar algumas questões referentes às contribuições do professor Germano Bayer no processo de inovação pedagógica da Educação Física nos meados do século XX, a partir de sua trajetória formativa e profissional. A circulação do professor Germano em diferentes contextos e as estratégias de produção e divulgação de documentos acerca dessas experiências constituem um movimento de considerável relevância para ampliar o conhecimento histórico acerca daquele cenário de inovações educacionais. Nesse sentido, o diálogo com aportes teóricos e metodológicos da História Cultural se mostrou bastante profícuo na possibilidade de compreensão da História da Educação Física e as ações dos sujeitos naquele contexto.

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida à TV Paulo Freire, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em 2006. Disponível em: <http://www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/getfile.php?id=15687>. Acesso: 21 fev. 2019.

Em relação ao conjunto de filmagens sobre os “Métodos de Trabalho em Educação Física” produzidos por Germano, é preciso considerar que o fato de o professor oportunizar aos seus pares - professores ou entusiastas da Educação Física - o acesso a tais documentos, pode ter criado condições para a ocorrência de um processo ativo de apropriação e ressignificação dos conhecimentos e práticas em circulação. Se preferirmos, podemos usar os conceitos de hibridismo e mestiçagem cultural, caros à Gruzinski (2001), como chaves de leitura para esse processo. Da mesma forma, é preciso ponderar o fato de que pode ter havido pouca adesão às proposições em circulação, originada por barreiras culturais e linguísticas, pelo conhecimento prévio - ou mesmo preferência - de outras formas de se fazer Educação Física, e até pela circulação de outros referenciais (concorrentes ou não) que constituíram as subjetividades dos professores. Até o momento, foi possível localizar alguns indícios de tais apropriações. Mas conseguir perceber com mais clareza os impactos dessas experiências no fazer pedagógico de professores requer mobilização de outros documentos. São hipóteses que estão no horizonte da continuidade da pesquisa.

O acervo do professor Germano Bayer certamente possibilita outras investigações, que contribuirão para a escrita da história da Educação Física, não só no estado do Paraná, mas com um potencial de alcance para outras histórias conectadas (SUBRAHMANYAM, 1997). Diversos são os caminhos de pesquisa possíveis, dependendo da postura do historiador e de suas perguntas diante das fontes existentes, afinal, como nos ensinou Marc Bloch (2001), os documentos são vestígios que não falam sozinhos; são as perguntas do historiador que condicionam a análise e possibilitam as interpretações do processo histórico.

Encerramos o texto anunciando algumas frentes de pesquisa motivadas a partir dessas primeiras investigações da trajetória de Germano: a) o aprofundamento acerca de cada um dos Métodos de Trabalho registrados e suas possíveis conexões com movimentos mais amplos da Educação Física e da ginástica se constitui como um panorama interessante para análises; b) as apropriações e ressignificações presentes nas práticas cotidianas adotadas por professores em escolas brasileiras e, sobretudo, paranaenses, que tiveram contato de alguma maneira com esses materiais; c) além dos vídeos, o acervo disponibilizado por Germano Bayer no Centro de Estudos em Educação Física de Curitiba era

constituído por livros e revistas de diferentes nacionalidades e que merecem escrutínio historiográfico; e d) as demais ações do professor Germano relacionadas ao Centro de Estudos e ao próprio Colégio Estadual do Paraná, como as colônias de férias e os cursos de formação de professoras. Todas essas temáticas estão nos horizontes da pesquisa.

---

**Resumo:** São apresentados elementos sobre as inovações pedagógicas da Educação Física em circulação nos meados do século XX, em especial, as ações do professor Germano Bayer no cenário paranaense. As fontes mobilizadas permitem considerar o professor como um mediador cultural (GRUZINSKI, 2001), pois em sua trajetória formativa e profissional procurou produzir sentidos no movimento de circulação e apropriação dos “Métodos de Trabalho em Educação Física”. No início dos anos 1950, Germano frequentou um curso de especialização no Real Instituto de Educação Física de Estocolmo (Suécia), participando de festivais de ginástica, exposições, simpósios, cursos e congressos em diferentes países. Com uma máquina fotográfica e filmadora profissionais produziu um conjunto de registros escritos e imagéticos sobre tais métodos e, no seu retorno ao Brasil, os disponibilizou no Centro de Estudos em Educação Física do Colégio Estadual do Paraná. Além do acesso do material pelos seus pares do colégio, há indícios de que esses registros circularam pelo território brasileiro, sob os auspícios da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura. As motivações para a circulação desses materiais e a identificação de suas apropriações em diferentes contextos se caracterizam como importantes elementos para compreender o cenário da renovação da Educação Física no período.

**Palavras-chave:** *Educação Física; Métodos de Trabalho; Colégio Estadual do Paraná; Germano Bayer; Mediador cultural.*

**Abstract:** In this text are presented elements about the pedagogical innovations in Physical Education in the mid-twentieth century, in particular, Germano Bayer actions in the Paranaense scenario. The mobilized sources allow us to consider the professor Germano as a *passeur culturel* (GRUZINSKI, 2001) because in his formative journey and professional career he tried to attempt and give meaning in the movement of circulation and appropriation of the so-called “Methods of Work in Physical Education”. In the early 1950s, Germano attended a specialization course at the Royal Institute of Physical Education of Stockholm (Sweden), participating in gymnastic festivals, expositions, symposiums, courses and physical education congresses in different countries. He had a photographic camera and a professional video camera, that he used to produce a set of written and image content about the methods he had learned and experienced abroad. In his return to Brazil, he made the content available at the Centro de Estudos em Educação Física of Colégio Estadual do Paraná. It is also indicated that the content was spread and has circulated throughout Brazil under the auspices of the Division of Physical Education of the Ministry of Education and Culture. The motivations for the circulation of the material, likewise as the identification of their appropriations on different contexts is characterized as important elements to understand the Physical Education scenario in the period.

**Keywords:** *Physical Education; Methods of Work; Colégio Estadual do Paraná; Germano Bayer; Cultural Mediator*

## REFERÊNCIAS

- BAYER, Germano. *Centro de Estudos de Educação Física de Curitiba*. 1957[?]. Arquivo Público do Paraná. Acervo do professor Germano Bayer.
- BAYER, Germano. *Ser professor de Educação Física*. Blumenau: Nova Letra, 2010.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANTARINO FILHO, Mário R. *A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina*. 1982. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.
- CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. *A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951)*. 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. *“Um embrião de laboratório de Pedagogia”: as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967)*. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando F. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Pensadores sociais e história da educação*. v. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Mediadores culturais e história da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. *Conferência [...]*. Cuiabá: SBHE/ Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. 14 p.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História Cultural e História da Educação. In.: LINHALES, Meily Assbú; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Orgs.). *Diálogos da História da Educação*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.
- GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 321-342, dez. 2003.
- LAGES, Rita Cristina Lima. *As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX*. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: História da Educação. Belo Horizonte, 2013.
- LIMA, Cássia D. M. D. *Ensino e formação: os mais modernos conceitos e métodos em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957 – 1962)*. 2012. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Cássia D. M. D.; LINHALES, Meily. A. Sujeitos, saberes e práticas em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física: tessituras e modelagens pedagógicas (Belo Horizonte, 1967-1962). *Movimento (Online)*, Porto Alegre, v. 20, p. 1499-1521, 2014.

LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO, Victor Andrade de. A Educação Física nas escolas brasileiras do século XIX: esporte ou ginástica?. In: FERREIRA NETO, Amárico. *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*. v. 3. Aracruz: FACHA, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In.: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP; MEC, 2008. p. 19-38.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. Connected Histories: notes towards a configuration of Early Modern Eurasia. In.: LIEBERMAN, Victor (ed.). *Beyond Binary Histories*. Re-imagining Eurasia to c. 1830. Michigan: The University of Michigan Press, 1997.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. *A "Gymnastica no Gymnasio Mineiro" (1890-1916)*. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSE, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSE, 1999.

Recebido em Março de 2019

Aprovado em Junho de 2019



# PERFIL DE PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE DE PARANAÍBA-MS

*PROFESSION OF INITIATION TO THE PEDAGOGY COURSE OF THE STATE UNIVERSITY OF MATO GROSSO DO SUL (UEMS), UNIT OF PARANAÍBA-MS*

---

**Thaís Regina Miranda Martins**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

E-mail: thaisdrac@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte do resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada no município de Paranaíba, estado de Mato Grosso do Sul, e tem como intenção apresentar o perfil de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desta cidade.

Com base em informações do Projeto Político Pedagógico (PPP/UEMS/2006), o curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba foi instituído pela Portaria PROE/UEMS nº 23, de agosto de 2006, vigorando a partir do ano de 2007 (dois mil e sete), com publicação devidamente feita no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa foi realizada no ano de dois mil e quinze e os sujeitos são doze professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba-MS, que no ano em questão atuavam como docentes em escolas do município.

Como aporte teórico, utilizou-se estudo de Michael Huberman (1992), para definir professores iniciantes.

De acordo com pesquisa Huberman (1992), esses profissionais, professores iniciantes, encontram-se no período de um a três anos na docência. Esta é a fase da Entrada na Carreira, na qual esse profissional passa por um processo de tateamento constante, que provoca preocupações com relação às dificuldades encontradas. Em contrapartida, com as experimentações, ele vai se sentindo integrado ao corpo profissional.

Huberman (1992, p. 31-61) afirma que existem fases que podem descrever o desenvolvimento da profissão de professor, sugerindo um ciclo de vida profissional de professores, definido como: Entrada na Carreira, Estabilização, Diversificação, Serenidade e Desinvestimento.

[...] uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, como, por exemplo, a fase de “diversificação” que se segue à etapa de “estabilização”, para um grande número de professores, ou a fase de “questionamento”, que é quase sempre inesperada, ou mesmo a “serenidade”, para uns quantos, que surge no momento em que menos se esperava. (HUBERMAN, 1992, p. 54)

O objetivo geral da investigação foi conhecer o perfil dos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba-MS, tendo como objetivos específicos: apresentar suas características pessoais e familiares, identificar suas formações acadêmicas e profissionais, conhecer as condições de moradia e situação financeira e compreender os motivos que os levaram a cursarem Pedagogia.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados questionário semiestruturado.

## O CENÁRIO DA PESQUISA E O CURSO DE PEDAGOGIA

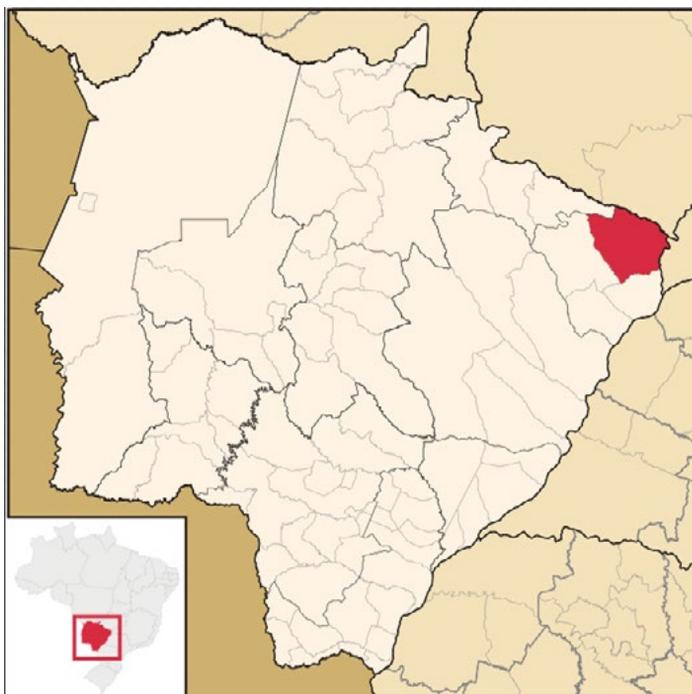
A pesquisa foi realizada em escolas do município de Paranaíba-MS, tendo como sujeitos alunos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que se formaram entre os anos de 2010 a 2014.

O município de Paranaíba foi fundado em 19 de abril de 1838 e distancia-se 413 km (quatrocentos e treze quilômetros) de Campo Grande, capital do estado.

A cidade localiza-se no leste do estado e, de acordo com levantamento realizado no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no mês de setembro de 2015, possuía uma população de 41.496 (quarenta e um mil, quatrocentos e noventa e seis) habitantes, com área de 5.402,652 km<sup>2</sup> (cinco mil, quatrocentos e dois quilômetros quadrados e seiscentos e cinquenta e dois milímetros quadrados).

A seguir, é possível visualizar sua posição geográfica no mapa do estado de Mato Grosso do Sul (Cf. Figura 1) e também sua localização no mapa do país (Cf. Figura 2). Pode-se observar que o município de Paranaíba faz divisa com os estados de Minas Gerais e Goiás, além de ser muito próximo do estado de São Paulo.

**Figura 1** – Mapa do Município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul



**Fonte:** UEMS de Paranaíba<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A imagem da figura 1 pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://www.portal.uems.br/paranaiba>. Acesso em 23/04/2015.

**Figura 2** – Localização de Paranaíba-MS no Brasil



**Fonte:** Brasil Mapa / Guia Geográfico<sup>2</sup>

A UEMS de Paranaíba é uma das quinze unidades universitárias no estado, sendo elas pertencentes às cidades de: Amambaí, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Dourados (sede). A seguir, é possível visualizar o prédio da unidade de Paranaíba.

Nesta instituição, além do curso de Pedagogia, também são oferecidas as graduações em Ciências Sociais (Bacharelado), Ciências Sociais (Licenciatura) e Direito (Bacharelado). Nos programas de pós-graduação são oferecidos os cursos de Educação (Mestrado Acadêmico), Educação (Especialização) e Direitos Humanos (Especialização).

<sup>2</sup> A imagem da figura 2 pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm>. Acesso em 23/04/2015.

**Figura 3** – Unidade da UEMS de Paranaíba



**Fonte:** Registro próprio de imagem.

Com relação ao segmento educacional, atualmente a cidade de Paranaíba-MS conta com 12 (doze) escolas municipais, localizadas nas áreas urbana e rural, 04 (quatro) escolas estaduais e 02 (duas) escolas particulares. São oferecidos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I/II e Ensino Médio. Também possui Instituições de Ensino Superior, dentre elas 02 (duas) universidades públicas: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), oferecendo cursos mencionados no início deste capítulo, e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que conta com os cursos de Administração (Bacharelado), Psicologia (Bacharelado) e Matemática (Bacharelado). Também possui 02 (duas) faculdades particulares, sendo uma presencial e outra a distância: a Faculdades Integradas de Paranaíba-MS (FIPAR), na modalidade presencial, que oferece os cursos de graduação em Ciências Contábeis (Bacharelado), Direito (Bacharelado) e Pedagogia (Licenciatura) e a Universidade Virtual Norte do Paraná (UNOPAR), com a modalidade a distância (semipresencial) que oferece os cursos de Gestão Ambiental (Bacharelado), Gestão de Processos Gerenciais (Bacharelado), Administração (Bacharelado), Ciências Contábeis (Bacharelado), Serviço Social (Bacharelado), Pedagogia (Licenciatura) e Educação Física (Licenciatura).

Quanto às atividades culturais, a cidade não possui muitos locais que desenvolvem esses tipos de eventos. Na cidade há museu, mas não há tea-

tro, cinema e shopping e raramente ocorrem exposições artísticas e shows de música, os quais acontecem geralmente no período de carnaval e durante a exposição agropecuária.

O principal local para lazer é o parque Espelho D'Água Grandes Lagos, onde as pessoas caminham, fazem atividades físicas, praticam esportes. Este parque localiza-se em frente à UEMS. Também há o Carnaíba, espaço coberto que abriga o famoso carnaval da cidade e outros eventos festivos. Outros locais como clubes, bares e restaurantes também existem, mas, no geral, há poucas opções de lazer e atividades culturais gratuitas.

## PERFIL DAS PROFESSORAS INICIANTES

Para definir o perfil das professoras iniciantes foram analisadas questões que envolvem discussões sobre caracterizações pessoais e familiares, formação acadêmica e profissional, a escolha do curso, condição de moradia e situação financeira.

Após as primeiras análises dos resultados, verificou-se que, dentre os professores iniciantes sujeitos da pesquisa, predomina o gênero feminino. Essa característica vem sendo observada, também, no quadro geral do magistério, conforme observado por Apple e Teitelbaun (1991, p. 66), quando afirmam que “[...] a grande maioria de professores têm historicamente sido mulheres”.

Segundo Giovanni e Guarnieri (2014, p. 34) “[...] alunos dos cursos de formação docente são predominantemente mulheres jovens [...] egressas de escolas públicas do ensino fundamental e médio”. Quanto a esta segunda característica observada pelas autoras, dentre os participantes desta pesquisa todas as professoras informaram que o tipo de instituição de ensino que estudaram por mais tempo, ao longo da formação escolar, foi a escola pública.

Esse primeiro levantamento demonstra que o gênero feminino predomina na profissão de professor e que parte considerável dos docentes é constituída por mulheres jovens, característica também apontada em pesquisas realizadas em âmbito maior, como a de Denise Vaillant (2006 *apud* GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 17) que, visando delinear quem são os professores no contexto da América Latina, afirma que “[...] os dados de perfil dos docentes latino-americanos [...] é do sexo feminino, tende a ser mais jovem

que nos países desenvolvidos”. Segundo Séron (1999, p. 58) “[...] são mais mulheres professoras, mas ocupam as posições inferiores do sistema educativo; existem mais professoras do que professores, mas de forma majoritária no ensino infantil e primário; sendo menor sua presença no ensino secundário e na universidade”. A questão da profissão de professor vinculada à mulher existe há tempos e trata-se de um fato histórico.

O ensino foi o setor utilizado pela mulher para entrar no mercado de trabalho, sendo a incorporação à docência a chave para que a mulher saísse do âmbito doméstico em que a encerrava o modelo de família patriarcal, a partir da via que uma determinada concepção da docência lhe facilitou. (SÉRON, 1999, p. 59).

Tanuri (2000, p. 66) afirma ainda que “[...] de um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70”.

O fenômeno da feminização é marcante na profissão docente. “A feminização do magistério, que dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República”, afirma Almeida (2004, p. 61). Para a autora:

A figura da mulher atuando na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar, destinar e acalantar esperanças, coadjuvantes inspiradoras de uma escola que se erige como transformadora de consciências. (ALMEIDA, 2004, p. 62).

Neste sentido, a figura feminina foi se destacando no cenário do ensino. De acordo com os pesquisadores, a feminização das mulheres na profissão docente deve-se a busca por conhecimento, por meio da profissão, bem como de aumento da renda familiar. A presença cada vez maior de mulheres nas instituições onde era oferecido o curso normal indicava que estas “[...] a procuravam para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhe permitisse sobreviver com seu próprio rendimento”, diz Almeida (2004, p. 77).

Nota-se, portanto, que o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba-MS confirma uma perspectiva histórica presenciada no Brasil, com a predominância de mulheres, principalmente nas fases iniciais

da escolarização, ainda que, ultimamente, possam ser encontrados alguns homens exercendo essa função. No entanto, da mesma forma em que se tornou culturalmente aceitável a presença feminina nas escolas, como profissional, são encontrados, na mesma proporção, preconceitos e discriminações em relação à presença masculina, principalmente na educação infantil. Na dissertação *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte /MG*, Joaquim Ramos constatou:

Esse ingresso dos professores homens é marcado por inúmeros estranhamentos, interdições e desafios. A presença masculina nesse ambiente predominantemente feminino é cercada de maior cuidado e expectativa, por parte da comunidade e das profissionais. Evidenciou-se também por meio dos dados da pesquisa que os professores do sexo masculino, ao ingressarem na educação infantil, têm sua sexualidade colocada em suspeição: de um lado, apresenta-se a dúvida, se escolheram uma profissão feminina é porque não são homens de verdade. (RAMOS, 2011, p. 127).

O autor destaca como uma das principais preocupações das famílias e até mesmo dos pares na escola a questão do cuidado com a higiene de crianças pequenas, que ainda não possuem autonomia para tomar banho ou usar o banheiro, haja vista o contato corporal que esse tipo de cuidado demanda. Assim, os professores, nessa pesquisa realizada por Ramos (2011), eram lotados em classes com alunos maiores, ou em funções que fossem desenvolvidas ao ar livre, como educação física ou oficina de artes, sempre com a supervisão de outros adultos. De acordo com sua pesquisa:

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero. (RAMOS, 2011, p. 61).

Dessa forma, percebe-se que a feminização na profissão docente passa por questões mais profundas, ligadas às representações sociais do papel masculino e feminino e ao que é culturalmente aceito pela sociedade.

Nesta pesquisa, a idade média das professoras iniciantes é de trinta anos, variando entre 21 (vinte e um) e 44 (quarenta e quatro). Com relação ao esta-

do civil das docentes a pesquisa aponta 01 (uma) divorciada, 03 (três) casadas, 01 (uma) viúva e 07 (sete) solteiras. Outro dado observado relacionou-se à quantidade de filhos. A metade são mães, sendo que 03 (três) tem um filho, 02 (duas) dois filhos e 01 (uma) três filhos.

Buscou-se também compreender alguns aspectos familiares, profissionais e financeiros das professoras.

Primeiramente foi identificado qual o tipo de formação acadêmica dos pais das docentes, sendo possível perceber que as mães têm escolaridade mais elevada. Entre os pais, 11 (onze) possuem Ensino Fundamental incompleto e 01 (um) não foi mencionado. Já com relação às mães, 06 (seis) possuem o Ensino Fundamental incompleto, 01 (uma) concluiu o Ensino Fundamental, 01 (uma) concluiu o Ensino Médio e 04 (quatro) concluíram o Ensino Superior.

Além da formação escolar dos pais e das mães, também foi observada a escolaridade de outros familiares. Dentre as respostas obtidas, apenas 01 (um) cônjuge e 06 (seis) irmãos possuem curso de nível superior. Com essas evidências é possível observar que, de modo geral, a maioria das professoras obtém um nível escolar mais elevado do que seus familiares.

Sobre a condição de moradia, verificou-se que, atualmente, após concluírem o curso de Pedagogia, 08 (oito) moram em casas próprias, 02 (duas) em casas alugadas, 01 (uma) em casa financiada e 01 (uma) não respondeu.

Quando questionadas se o curso de Pedagogia e a profissão de Professor proporcionaram uma melhoria em suas rendas financeiras, apenas 02 (duas) das 12 (doze) professoras consideraram que não. As demais professoras afirmaram que o salário de professor aumentou a renda familiar e demonstraram satisfação com a melhoria, como é possível observar em alguns comentários:

*O curso de Pedagogia e a profissão de professor proporcionaram uma melhoria na minha renda familiar, pois antes trabalhava no comércio e meu salário era menor. Na cidade não há muitas oportunidades para ganhar mais. (Professora 01).*

*Sim, o salário de professor acrescentou na minha renda familiar. (Professora 04).*

*Quando estudamos, almejamos um futuro melhor e como professora melhorei minha situação financeira. (Professora 05).*

*Proporcionou uma melhoria na renda familiar, pois agora é uma renda a mais para a minha família. (Professora 06).*

*Proporcionou uma melhoria, pois aumentou a renda em relação ao outro emprego. (Professora 08).*

*Melhorou porque posso ajudar nas despesas da casa. (Professora 10).*

Nota-se que uma parcela alta de sujeitos afirmou que o salário de professor contribuiu para proporcionar melhoria financeira para suas famílias, ou seja, o indicativo que diz respeito à questão salarial é considerado positivo pelos sujeitos desta pesquisa, contudo, o salário do professor é bastante criticado em nível nacional, não só pelos especialistas da área, mas até mesmo pela sociedade de modo geral.

A falta de valorização salarial do professor é marcante na profissão. Para Imbernón (2006 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 17) é necessário “[...] tornar a profissão mais atrativa, seja na entrada, seja no seu percurso, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhor o salário, a imagem e o prestígio social, a carga horária de trabalho, a segurança no trabalho e a carreira)”.

Contudo, diante do cenário econômico local em que foi desenvolvida a pesquisa, os dados obtidos e analisados apontam que a profissão de professor proporcionou significativamente melhoria às condições financeiras dos sujeitos, como observados nos relatos. Este fato, possivelmente, ocorre por se tratar de um município de pequeno porte, onde as vagas de empregos concentram-se, em sua maioria, no comércio, segmento que oferece, muitas vezes, salários inferiores aos de professores. Deste modo, é possível perceber a contribuição da graduação em Pedagogia ofertada pela UEMS à comunidade de Paranaíba-SP na melhoria do aspecto econômico de muitos egressos. Todos os sujeitos afirmaram receber vencimentos acima do salário mínimo atual, onze afirmaram receber aproximadamente dois e uma de três a quatro salários mínimos.

Segundo Vaillant (2006 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 18) “[...] grande maioria do professorado [...] provém, em geral, de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com porção significativa da renda familiar, correspondendo, em alguns países, a 45% [...]”.

Observadas algumas características familiares e financeiras, serão discutidos no próximo item aspectos sobre características sociais e culturais dos sujeitos da pesquisa e o que o município de Paranaíba-MS oferece em relação a estas questões.

## CARACTERÍSTICAS SOCIAIS E CULTURAIS

Serão apresentadas aqui informações que indicam as preferências das professoras sobre questões que se referem às características sociais e culturais e o que o município oferece neste aspecto.

Duas perguntas foram lançadas, para a identificação do perfil social e cultural dos egressos do curso de Pedagogia da UEMS de Paranaíba, sendo elas: *O que mais gosta de fazer nas horas livres? Nas horas livres quais ambientes costuma frequentar?*

A partir das análises, foi possível observar que a preferência dos professores quando não estão trabalhando é aproveitar as horas vagas para descansar. Trata-se de um dado importante que vem ao encontro de outros estudos, pois geralmente a jornada de trabalho dos docentes é cansativa.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 148) “[...] a questão da jornada de trabalho dos professores não é pacífica”. As autoras salientam que há diferentes considerações sobre a jornada docente. Estudos apontam que as jornadas são apenas o horário na escola, outros estimam o tempo fora da escola para que os professores possam preparar suas aulas, bem como desenvolver outras atividades pedagógicas. (BARBOSA, 2011; SOUZA, 2008; AQUINO, 2009 *apud* GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 148).

Existem as sobrecargas de atividades que os docentes resolvem muitas vezes fora da unidade escolar e, além disso, também há os casos de professores que precisam ter vários cargos para melhoria salarial. “Vários estudos interpretam a extensão da jornada de trabalho dos professores como decorrência dos salários pouco compensadores, o que os leva a procurar mais de um cargo, ou até dois ou mais, dependendo do nível de ensino”. (MONLEVADE, 2000; OLIVEIRA, 2006; GARCIA; ANADON, 2009; ROCHA, 2010 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 149).

**Tabela 1** – O que mais gostam de fazer nas horas livres

O que gostam de fazer nas horas livres	Quantos preferem <sup>3</sup>	Detalhamentos
Descansar	11	-
Sair com amigos, namorado(a), esposo(a)	06	-
Viajar	06	-
Ir à igreja	04	-
Ouvir Música	04	Música Popular Brasileira (MPB), Pop, Rock.
Cuidar da casa	02	-
Ler	01	Leituras pedagógicas voltadas à área da Educação.
Assistir TV	01	Filmes
Assistir Filme	01	-

Em segunda opção de atividades que os professores preferem desenvolver quando não estão trabalhando foi apontado sair com os amigos, namorados (as) ou esposos (os) e com a mesma quantidade de respostas: viajar.

Sobre os ambientes sociais que os sujeitos costumam frequentar, a opção *Festas de Familiares/Amigos* é preferência de quase todos os professores, sendo representada em um número muito significativo, como é possível observar na tabela a seguir. Ir à igreja está classificada como segunda opção.

**Tabela 2** – Ambientes/locais que costumam frequentar

Ambientes/locais que costumam frequentar	Frequência que mencionaram <sup>4</sup>
Festa de Familiares/Amigos	10
Igreja	05
Bar/Restaurante	04
Festa Religiosa/Quermesse	03
Show	02
Parque	02
Clube	01
Festas de Peão/Feiras Agropecuárias	00
Cinema	00
Teatro	00
Museu	00
Shopping	00

<sup>3</sup> Uma observação necessária, é que os professores poderiam, no questionário, informar mais de uma preferência, fazendo com que a somatória seja maior do que o número dos participantes.

<sup>4</sup> Igualmente, os sujeitos poderiam indicar mais de um local ou ambiente.

O que pode ser destacado a partir da observação dos dados expostos nesta tabela é que, entre os egressos, poucos frequentam locais onde é possível ter acesso cultural que possibilite ampliar o que eles já possuem neste âmbito. Esse aspecto também foi identificado na pesquisa realizada por Giovanni e Guarnieri, elas constataram em seu estudo que os professores:

São provenientes de famílias de classe média baixa, com perfil cultural empobrecido, pouca oportunidade de acesso a locais culturais e outras fontes de informação (internet, revistas, jornais, livros). Participam de programas culturais de baixo custo. O envolvimento com atividades culturalmente enriquecedoras só ocorre em função de oportunidades oferecidas pelo próprio ambiente das instituições formadoras [...]. (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, 34).

No caso desta pesquisa realizada com professores iniciantes de Paranaíba-MS, sobre a questão cultural, acredita-se que isto ocorra também pelo fato da cidade oferecer poucos ambientes/locais para atividades voltadas à cultura. No município não há, por exemplo, cinema, shopping, teatro, e raramente ocorrem exposições artísticas. Trata-se de uma cidade com pouca oferta de locais culturais.

A próxima seção trará discussões que abordam questões voltadas à formação acadêmica, indicando motivos que levaram os sujeitos a cursarem Pedagogia e aspectos voltados à formação acadêmica e experiência na profissão antes de tornarem-se professores.

## FORMAÇÃO ACADÊMICA

As questões voltadas para a formação dos egressos visaram identificar se estes possuíam outras formações acadêmicas, além da graduação em Pedagogia, bem como se deram continuidade aos estudos após concluírem o curso.

A Tabela 3, intitulada *Formação Acadêmica dos Egressos*, contém detalhes sobre a formação acadêmica dos sujeitos.

**Tabela 3** – Formação acadêmica dos egressos

<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Quantidade de Professores que cursaram</b>	<b>Quantidade de Professores que estão cursando</b>
Outra Graduação (Licenciatura)	00	01
Outra Graduação (Bacharel)	01	02
Curso Técnico	00	00
Especialização	03	02
Mestrado	00	00

Conforme pode ser observado, os sujeitos da pesquisa possuem ou estão concluindo outras formações acadêmicas sendo: bacharelado, licenciatura e especialização. Uma professora possui Administração de Empresas. Duas professoras disseram que estão cursando novas graduações, sendo uma o curso de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) e outra o curso de Direito. Três professoras concluíram cursos de especialização na área da Educação e duas estão cursando. Uma afirmou que está concluindo a segunda licenciatura. Nota-se que dentre as professoras iniciantes sujeitos da pesquisa, 04 (quatro) concluíram outros cursos e 05 (cinco) estão cursando. Isso demonstra que a maioria das professoras iniciantes, desta pesquisa, buscou dar continuidade aos estudos, seja na área do magistério ou em outras áreas. Especificamente na área do magistério, metade buscou a formação continuada.

A busca por oportunidades de formação continuada demonstra o investimento dos professores em seu desenvolvimento profissional. Segundo Nono e Mizukami (2006, p. 396), os desafios atuais da profissão docente levam à preocupação em especializar-se para melhor desempenhar suas funções e, assim, “[...] confirma-se a necessidade de seu envolvimento em programas de formação continuada que permitam a revisão e a ampliação de seus conhecimentos profissionais”.

Entre os participantes da pesquisa, 05 (cinco) apontaram que o motivo que os levaram a participar de cursos de formação continuada foi a busca por aperfeiçoamento profissional e 02 (dois) declararam que, além do aperfeiçoamento profissional, buscavam também melhoria salarial. Observa-se que a maioria, portanto, preocupa-se mais com o aperfeiçoamento profissional, considerado uma necessidade em muitas profissões, inclusive no magistério. No entanto,

conforme lembram Gatti, Barretto e André (2011, p. 196) “A melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima e trabalho na escola são igualmente importantes”.

Nessa perspectiva, embora, segundo Imbernón (2009 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 195) “[...] a formação continuada [deve] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”, esta formação muitas vezes não é associada à melhoria das condições de trabalho, inclusive nas questões salariais.

As autoras apontam, ainda, que muitas vezes “[...] o docente só consegue melhoria salarial, quando passa a ser diretor(a) de escola e, daí, a supervisor(a) [...] para subir de posto, o(a) docente tem de afastar-se da sala de aula, o que traz, como consequência perversa, o abandono do ensino por parte dos que são bons professores”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 18).

Deveria haver incentivos na carreira para que este aperfeiçoamento pudesse manter o professor na sala de aula, de forma que após o preparo profissional, por meio de novos cursos, os docentes colocassem em prática novos aprendizados, favorecendo a qualidade do ensino.

Esta pesquisa evidencia que nenhuma das professoras lecionou antes de se formarem em Pedagogia. Esse resultado é semelhante à pesquisa de Giovanni e Guarnieri (2014, p. 36), na qual constataram, entre os sujeitos participantes, que a maioria dos professores não possuía “[...] experiência de magistério anterior ao curso”.

Ter experiência anterior não era algo incomum, pois até a poucos anos leigos poderiam lecionar na ausência de professores com formação adequada. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (BRASIL, 2009). Esse número de professores “leigos” correspondia, à época, a 31,6% (trinta e um inteiros e seis décimos por cento) do total de 1.878.284 (um milhão, oitocentos e setenta e oito mil, duzentos e oitenta e quatro) professores que atuavam, em 2007, na educação básica. O levantamento feito pelo INEP por meio do Educacenso 2013, segundo o Resumo Técnico divulgado pelo órgão,

[...] traz um dado interessante obtido pelo cruzamento do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior para o ano de 2012. Com a informação do número do CPF, foi possível identificar que cerca de 430 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior. Desses professores, observa-se que aproximadamente 48% estão matriculados no curso de Pedagogia e 10% no curso de Letras. (BRASIL, 2014, p. 36).

Ou seja, pelas informações divulgadas pelo INEP (BRASIL, 2014), em 2013, o percentual de professores sem formação superior havia passado de 31,6% (trinta e um inteiros e seis décimos por cento) em 2007 para 25,2 (vinte e cinco inteiros e dois décimos por cento) em 2013, um decréscimo de 6,4% (seis inteiros e quatro décimos por cento) em seis anos.

Além do otimismo demonstrado pelo órgão federal na apresentação desses dados, o quadro geral da formação docente no Brasil ainda é preocupante, uma vez que esse decréscimo representou, quantitativamente, uma diferença mínima no número de professores que ainda precisam buscar a formação superior. Como o número total de professores da educação básica aumentou consideravelmente, chegando a 2.141.676 (dois milhões, cento e quarenta e um mil, seiscentos e setenta e seis) professores em 2013, ainda havia 539.702 (quinhentos e trinta e nove mil, setecentos e dois) professores sem curso superior trabalhando nas salas de aula da educação básica no Brasil.

E, como era de se esperar, é nos níveis iniciais da escolarização que essa defasagem é maior, chegando a 40% (quarenta por cento) na Educação Infantil; 27,6 % (vinte e sete inteiros e seis décimos por cento) nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 13,2% (treze inteiros e dois décimos por cento) nos anos finais do Ensino Fundamental; e diminuindo para 7,3% (sete inteiros e três décimos por cento) no Ensino Médio. (BRASIL, 2014).

Assim, observamos que no município de Paranaíba-MS, pelo menos no que se refere aos sujeitos participantes dessa pesquisa, os pedagogos formados pela UEMS não constavam, dos índices de professores atuantes que buscavam habilitação em nível superior por já estarem trabalhando na educação básica. Dos participantes, 06 (seis) pedagogos afirmaram terem trabalhado em outras profissões, como: atendente, secretária e babá. Outros 06 (seis) disseram que nunca haviam trabalhado, ou seja, que não tinham tido nenhuma experiência profissional em outra área, antes do ingresso no curso de Pedagogia. Sobre outras profissões já exercidas pelos sujeitos, ao serem questionados se pre-

ferem trabalhar como pedagogos, atuando nas escolas, ou se tiveram maior identificação em outras profissões, 08 (oito) afirmaram gostar mais da profissão docente e 04 (quatro) não responderam. Não houve afirmação sobre preferência por outra área.

## SITUAÇÃO PROFISSIONAL

O aspecto a ser discutido a partir deste item revela algumas características que dizem respeito às situações profissionais dos sujeitos da pesquisa, como faixa etária que lecionam, tipo de vínculo empregatício, tempo de atuação como professor, bem como outras questões. Será também observada a motivação dos sujeitos para tornarem-se professores e cursarem Pedagogia.

Por meio do levantamento feito com as respostas obtidas neste eixo de questões, foi possível observar que os níveis de ensino que os professores iniciantes lecionam estão distribuídos da seguinte maneira: 04 (quatro) egressos lecionam na Educação Infantil, 06 (seis) no Ensino Fundamental I e 02 (dois) no Ensino Fundamental II.

A grande maioria atua em escolas municipais de Paranaíba-MS, correspondendo a 08 (oito) professores. Na rede estadual de ensino atuam 02 (dois) e outros 02 (dois) em instituições de ensino filantrópicas. Quando questionado às professoras sobre o tipo de vínculo empregatício que possuem em seus trabalhos, os dados evidenciaram que a maioria, 10 (dez), são contratadas e apenas 02 (duas) são efetivas.

Com relação à influência e/ou incentivo sobre a escolha pela docência, 04 (quatro) sujeitos disseram que não foram influenciados/incentivados e 08 (oito) responderam afirmativamente. As pessoas que apoiaram os egressos a cursarem Pedagogia foram: avós maternos, mãe, irmã, professores, esposo e filhos. Vejamos alguns comentários:

*Desde criança, tinha em mim um sonho que era lecionar e meus pais me deram todo apoio que precisei quando decidi me tornar professora. (Professora 05).*

*Minha mãe é professora e cresci admirando a profissão. (Professora 10).*

*Minha mãe é professora. (Professora 12).*

Os depoimentos das professoras têm relação com o desenvolvimento da socialização primária, pois algumas docentes mencionaram que o interesse por tornarem-se professoras surgiu a partir de suas aproximações com a profissão ainda em suas infâncias. Para Berger e Luckmann (2013, p. 170) durante a infância “A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus [...] torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível”. Fica claro que, este processo fez parte do processo de socialização destas professoras quando crianças.

Um dado muito interessante é que 11 (onze) professoras, um número significativo com relação ao total de sujeitos, disseram que apoiam os filhos a serem professores se esta for a opção profissional deles. Sobre este aspecto, os sujeitos afirmam apoiá-los por se tratar de uma profissão gratificante e por defenderem a liberdade de escolha de cada ser humano. A única professora que afirmou não apoiar a escolha dos filhos para essa profissão justificou sua resposta por considerar a carreira muito desvalorizada.

Para a compreensão e análise dos motivos que levaram os egressos a cursarem Pedagogia, foi apresentada a seguinte indagação no questionário: *O que pretendia quando decidiu cursar Pedagogia?* Na Tabela 4 é possível observar tais motivos.

**Tabela 4** – Motivos que levaram os egressos a cursarem Pedagogia

Motivos	Número de professores que indicaram a opção
Se tornar professor (a)	06
Ter um curso superior. Ter uma profissão.	05
Auxiliar na educação do filho	01

Nota-se que as razões que levaram os egressos a graduarem-se em Pedagogia são principalmente justificadas pelo interesse em se tornar professores e por almejamem uma formação superior e uma profissão.

A Professora 10 justificou que o que pretendia quando decidiu cursar Pedagogia era, especificamente, tornar-se professora na Educação Infantil. Desse modo, fica clara a escolha pelo curso de Pedagogia. As demais professoras não detalharam, afirmando somente as questões indicadas no quadro ante-

rior, ou seja, tornarem-se professoras, terem um curso superior/uma profissão e auxiliar na educação dos filhos.

Foram igualmente divididas as opiniões a respeito do questionamento sobre definir se a escolha da docência havia sido motivada pela facilidade de acesso a essa profissão. Nesse caso, 06 (seis) professoras responderam afirmativamente e 06 (seis) negativamente. É possível observar, portanto, que metade das professoras cursou Pedagogia por terem de fato o interesse em tornarem-se docentes, mas outra metade afirma ter escolhido o curso pela facilidade ao acesso. O primeiro dado, que reflete o interesse da metade das docentes almejem tornarem-se professoras é muito importante, demonstrando que apesar da desvalorização e dificuldades da profissão, parcela considerável tem essa opção como preferência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão feitas algumas considerações sobre o estudo acerca do perfil de professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Paranaíba-MS.

O trabalho teve como objetivo geral identificar quem são os professores iniciantes egressos de um curso de Pedagogia, delineando o perfil destes profissionais. Como objetivos específicos buscou-se apresentar as características pessoais e familiares dos professores iniciantes, identificar a formação acadêmica e profissional dos professores iniciantes, conhecer condições de moradia e situação financeira e compreender os motivos que levaram os professores a cursarem Pedagogia.

A pesquisa realizada com doze sujeitos, todas do sexo feminino com idades compreendidas entre vinte e um e quarenta e quatro anos. Os resultados demonstraram um perfil de que nenhuma das professoras iniciantes lecionou antes da conclusão do curso de Pedagogia e que a maioria estudou por mais tempo, ao longo dos percursos acadêmicos, em escolas públicas. Escolheram a profissão de professor pela facilidade ao acesso do curso de Pedagogia e as opiniões se dividiram demonstrando que metade tinha como preferência se tornar professora, tendo recebido influência de algumas pessoas para tal decisão, enquanto a outra metade almejava tão somente um curso superior e uma profis-

são, não tendo sido incentivada para esta escolha profissional. A maioria afirmou que apoiaria o filho caso desejasse se tornar professor e alegaram que consideram a profissão gratificante e respeitam o direito de escolha do ser humano.

Quanto às famílias das professoras que participaram da pesquisa, as mães possuem um nível escolar maior em relação aos pais, visto que algumas concluíram o nível superior, contudo, um número pouco expressivo de mães e também pais, concluiu o ensino fundamental e o médio. Verificou-se também que, entre os irmãos ou cônjuges, poucos possuíam formação universitária. Portanto, as pedagogas iniciantes, nas suas famílias de origem e naquelas que constituíram, chegaram a um nível de ensino que poucos alcançaram.

Quando não estão trabalhando os egressos preferem descansar, mas também declararam que costumam frequentar festas com familiares e/ou amigos e atividades culturais são pouco mencionadas.

Todos reconheceram que a partir da graduação oferecida pela universidade, foi possível uma melhoria na renda proporcionada pela profissão e isso vem contribuindo para melhores condições financeiras das professoras e de suas famílias. Confirma-se, também, que mesmo de maneira tímida, as docentes têm buscado a formação continuada na área da Educação, seja por motivos de aperfeiçoamento profissional ou melhoria salarial.

Estes foram alguns resultados obtidos na investigação desta pesquisa e espera-se, a partir das considerações, colaborar com discussões voltadas ao tema.

---

**Resumo:** O tema abordado neste trabalho está voltado ao perfil de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba-MS. A pesquisa tem como objetivo geral identificar quem são os professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia desta unidade, delineando o perfil destes profissionais. Os objetivos específicos visam conhecer o cenário da pesquisa e a organização do curso, além das características sociais e culturais, formação acadêmica e situação profissional dos professores iniciantes. Os sujeitos da investigação são doze professores iniciantes que atuaram no ano de dois mil e quinze como docentes em escolas do município da cidade em questão. Como aporte teórico, amparou-se em Michael Huberman (1992) para definir professor iniciante. A metodologia utilizada tem enfoque qualitativo e utiliza como instrumento questionário semiestruturado. Alguns resultados indicaram que nenhuma das professoras havia lecionado antes de se formar, que a maioria estudou por mais tempo em escola pública, que escolheram a profissão por facilidade ao acesso, dentre outras constatações.

**Palavras-chave:** Perfil. Professores iniciantes. Egressos Pedagogia.

**Abstract:** The theme addressed in this work is aimed at the profile of beginning teachers who are graduates of the Pedagogy course of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), a unit of Paranaíba-MS. The research has as general objective to identify who are the beginning teachers who graduated from the course of Pedagogy of this unit, outlining the profile of these professionals. The specific objectives are to know the scenario of the research and the organization of the course, besides the social and cultural characteristics, academic formation and professional situation of the beginning teachers. The subjects of the investigation are twelve beginner teachers who acted in the year two thousand and fifteen as teachers in schools of the municipality of the city in question. As a theoretical contribution, he relied on Michael Huberman (1992) to define a beginning teacher. The methodology used has a qualitative approach and uses as an instrument semi-structured questionnaire. Some results indicated that none of the teachers had taught before graduating, that the majority studied for a longer time in public school, that they chose the profession for ease of access, among other conclusions.

**Keywords:** Profile. Beginners Teachers. Egress Pedagogy.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres da educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In.: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Keitelbaun. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500630>. Acesso em: ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso (Coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisa sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. *Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos*. Araraquara: Junqueira & Marin: 2014.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- NONO, Maévi Anabel. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.
- RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG*. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SÉRON, Antônio Guerrero. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 31-66.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>.

## Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Executados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submeterá os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

#### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PPGEdu / FAED / UFMS

Câmpus da UFMS - Campo Grande - MS -  
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva  
PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

**DOSSIÊ**  
**ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
**PRÁTICAS, VIVÊNCIAS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI**

SUBJETIVIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA  
Tania Zimmerman

OS ESTUDOS DE GÊNERO REVOLUCIONARAM A HISTÓRIA?  
ALGUMAS PROVOCAÇÕES A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA  
Claudia Regina Nichinig

AS MULHERES ATUANDO NA HISTÓRIA: DESAFIOS PARA UMA AGENDA DO ENSINO DE  
HISTÓRIA NO BRASIL PARA O SÉCULO XXI  
Diovana Ferreira de Oliveira Thiago, Eduardo Borges Goulart Neto &  
Elisângela da Silva Santos

MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ENTRE A RENOVAÇÃO  
HISTORIOGRÁFICA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO  
Larissa Klosowski de Paula & Isabela Campoi

O TEMPO COLONIZADO: UM EMBATE CENTRAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL  
Jean Moreno

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
O(S) USO(S) DO(S) DOCUMENTO(S) EM SALA DE AULA  
Luciana Cristina Porfírio

O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NAS IDEIAS HISTÓRICAS DE JOVENS  
ESTUDANTES A PARTIR DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS GRÁFICAS COMO POSSIBILIDADE  
INVESTIGATIVA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES  
Marcelo Fronza

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSEUS:  
ENTRELAÇANDO HISTÓRIA E OS SABERES DOCENTES  
Jaqueline Zarbato

CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
O ENSINO DE HISTÓRIA NO TEMPO PRESENTE  
Patrícia Marcondes

**DEMANDA CONTÍNUA**

GERMANO BAYER E AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: MEDIAÇÃO  
CULTURAL E A CIRCULAÇÃO DOS “MÉTODOS DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA”  
(DÉCADA DE 1950)

Sergio Roberto Chaves Junior, Danrlei Vitorio da Cruz, Halayne Czmola,  
Joana Caroline Corrêa da Silva, João Pedro Lezan,  
Kevin Lino de Oliveira & Westlei da Mota

PERFIL DE PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL (UEMS), UNIDADE DE PARANAÍBA-MS  
Thais Regina Miranda Martins

ISSN 1413-0963



9 771413 096003