

ENSINO E
APRENDIZAGEM
DA HISTÓRIA:
DOS ANOS
DO FUNDAMENTAL
AO CURSO SUPERIOR



ANTONIO CARLOS FIGUEIREDO COSTA
LEANDRO MAYER
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ANTONIO CARLOS FIGUEIREDO COSTA
LEANDRO MAYER
(ORGANIZADORES)

**ENSINO E APRENDIZAGEM
DA HISTÓRIA: DOS ANOS DO
FUNDAMENTAL AO
CURSO SUPERIOR**



EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, referências e citações, bem como das imagens, tabelas, quadros e figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino e aprendizagem da história: dos anos do fundamental ao curso superior. / Organizadores: Antonio Carlos Figueiredo Costa, Leandro Mayer. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
78 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-08-0
DOI: 10.29327/542301

1. Educação. 2. História – estudo e ensino. 3. Ensino à distância.
4. Covid-19 – pandemia. I. Título. II. Costa, Antonio Carlos Figueiredo. III. Mayer, Leandro.

CDU 94

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	4
<i>Antonio Carlos Figueiredo Costa</i>	
<i>Leandro Mayer</i>	
TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA & DIDÁTICA DA HISTÓRIA: REVISANDO CONCEITOS, ENVIESANDO PROCEDIMENTOS	6
<i>Antonio Carlos Figueiredo Costa</i>	
TEMPORALIDADES EM XEQUE: ENSINO DE HISTÓRIA NA PANDEMIA	21
<i>Julia Calvo</i>	
<i>Ana Paula Peixoto Saraiva da Silva</i>	
<i>Maria Renata Teixeira</i>	
<i>Ronaldo Campos</i>	
O AI-5 NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2019): MEMÓRIAS PARA RESISTIR E ENFRENTAR O PRESENTE	35
<i>Suzane Faita</i>	
<i>Geraldo Augusto Locks</i>	
DESBRAVANDO A ÁFRICA ANTIGA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO.....	53
<i>Andressa Freitas dos Santos</i>	
CONVERGÊNCIAS E USOS DIDÁTICOS DA HISTÓRIA ORAL E DO MAPA MENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	64
<i>Thiago Gonçalves Carminate</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	77

PREFÁCIO

A presente obra surgiu do intuito de identificar o ‘*Estado da Arte*’ bem como os relatos de experiências e práticas pedagógicas nas escolas e universidades. A proposta visava convidar pesquisadores a trazer para a divulgação seus cogitos relacionados ao ensino e aprendizagem de História, e nesse sentido, os organizadores externaram seu interesse de encorajar a professores do nível superior ao ensino básico a que divulgassem as suas boas práticas à apreciação de um público maior.

O entendimento era que as discussões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da História deveriam ocupar lugar de destaque nos debates acerca da Educação no século XXI, pois estão relacionadas à adequação da práxis vital de todos os cidadãos, no que respeita ao conhecimento racional dos processos históricos, da orientação temporal e dos pontos inegociáveis contidos no cerne de caráter iluminista que formulou o projeto moderno de humanidade, com apropriação crítica dos conteúdos experienciais, criação de espaços de liberdade, autonomia, tolerância democrática e respeito aos direitos humanos.

Assim, o espírito que motivou o convite para que os textos aqui presentes fossem alinhados, foi o que tornou possível que *Ensino & Aprendizagem da História: dos anos do fundamental ao Curso Superior* fosse levado à estampa, contando com a adesão de autores com visões bastante plurais, o que sobremaneira contribuiu ainda mais para reiterar nossa proposta inicial.

Também não seria despropositado dizer que as ações didático-pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem da História constituem o sentido profundo da proposta contida na presente obra. Há nesse objetivo o confessado interesse de estimular professores a que se apropriem dos instrumentais mais adequados, por seu espírito renovador e caráter interdisciplinar e transdisciplinar, para retirar parcela substancial de jovens, que constituem seu alunado, da espécie de presente contínuo na qual se encontram, visando a incluí-los enquanto participantes ativos do arranjo institucional democrático.

Tais ações constituem ao fim e ao cabo o *télos* no qual esse livro voltado ao ensino e aprendizagem histórica está situado. Certamente que contribuir para enriquecer a cultura universitária e escolar foi um dos pontos centrais a animar seus autores. Contudo, isso somente será possível caso nossos leitores se proponham a refletir acerca da exequibilidade dos trabalhos aqui apresentados, incorporando e adequando os *insights* oferecidos com vistas a enriquecer suas lides diárias. Resta então desejar a todos uma agradável e proveitosa leitura.

Antonio Carlos Figueiredo Costa
Leandro Mayer
Organizadores

TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA & DIDÁTICA DA HISTÓRIA: REVISANDO CONCEITOS, ENVIESANDO PROCEDIMENTOS

Antonio Carlos Figueiredo Costa¹

1. INTRODUÇÃO

Há cerca de um quarto de século o historiador alemão Jörn Rüsen participou de uma coletânea de artigos traduzidos para a Língua Portuguesa, alinhados no intuito de oferecer aos leitores brasileiros os resultados de uma promissora renovação na ciência histórica, a qual já vinha ocorrendo em seu país contava mais de duas décadas. À época Rüsen ainda lecionava na Universidade alemã de Bochum, prestigioso centro de pesquisas localizado no vale do Ruhr, Renânia do Norte, Vestfália. No texto em questão (RÜSEN, 1987b), escrito especialmente para a mencionada coletânea, Jörn Rüsen esboçava as linhas gerais de uma radical mudança no pensamento histórico que, juntamente a seus colegas, historiadores alemães e de países germanófilos, vinham realizando, em um movimento que ele identificava como constituinte de uma nova matriz disciplinar.

A novidade porém dessa ‘nova’ matriz disciplinar² era evidenciar para os fundamentos e princípios da ciência da História as mesmas teses que T.S. Kuhn propôs para as ciências naturais, obviamente nos aspectos aplicáveis à teoria da História, enquanto disciplina especializada,

1 Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Doutor em História (UFMG), antonio.costa@uemg.br. Dedico esse trabalho à minha querida Nilza, doce presença há tanto tempo...

2 Conforme explicou J. Rüsen (2001, p. 29), a expressão foi tomada de empréstimo a Thomas Samuel Kuhn, que a estampou no clássico *A estrutura das revoluções científicas*, e possui o mesmo significado de paradigma. Rüsen considera as duas expressões como sinônimas.

revelando que o objeto específico dessa reflexão é dinâmico, e nada possui de estático. O que se propunha era a construção do conhecimento a partir da noção de consciência histórica, e ombrear em importância a esta, o conceito de cultura histórica. Como parte de tudo isso, se desejava retomar o que era considerado um “âmbito perdido da autoconsciência histórica” (RÜSEN, 2011, p. 25), sob a forma de uma didática própria à História. Os historiadores que transitam por essa nova matriz disciplinar puderam facilitar e melhorar o entendimento histórico mediante formas acadêmicas renovadas. As consequências imediatas de tudo isso seriam a superação definitiva das práticas pedagógicas baseadas em uma didática geral, que assistimos alhures, como ainda hodiernamente, das memorizações, decorebas e outras antiguidades do passado³.

Ainda relacionado a tais antiquados métodos, e no intuito de debelar tais situações, cumpre ressaltar certos discursos e práticas já bastante aceitas em prol de mudanças didáticas extremamente promissoras, que vêm ocorrendo já há algumas décadas, pela ação de professores talentosos e sinceramente envolvidos na construção do conhecimento da parte dos seus alunos, e que encontram respaldo teórico em autores de renome no campo do ensino da História⁴.

Talvez caiba, sob o objetivo de especificar o sentido da aprendizagem histórica, trazer à luz as iniciativas daqueles professores que atuam com as ciências monotéticas, tais como a Biologia, a Física ou a Química. Muitas vezes, de forma inadvertida, percebemos alguns comentários sobre ‘jovens cientistas’ ou coisas do gênero, vinculadas a experimentos escolares. Esteja claro que isso não é algo despropositado ou para ser entendido como uma manifestação reprovável, mas é devido marcar uma posição desse entendimento em relação à História, também uma ciência, mas voltada para outras preocupações da práxis vital humana. É aí que a didática da História sob os encaminhamentos da Teoria da Consciência Histórica passa a contribuir efetivamente.

O detalhe a ser bem compreendido é que com a Didática da História e os núcleos de cientificidade da Teoria da História não se

3 Quanto à essas questões consultar o artigo de Flávia Eloisa Caimi (CAIMI, 2006)

4 Cumpre dar destaque a BITTENCOURT (2008); BITTENCOURT (2009); FONSECA (2003); e, KARNAL (2010).

pretende formar ‘jovens historiadores’, mas despertar o interesse do universo discente pelo conhecimento histórico, desde os primeiros anos de escolarização, tendo em vista salvaguardar questões que envolvem a própria formação de cidadãos, os quais, independentemente de uma longa frequência junto aos bancos escolares, assumirão responsabilidades nos processos de escolha de representantes ao governo da polis. Nas próximas secções desse estudo, veremos a definição de alguns conceitos centrais à teoria da consciência histórica, bem como esboçaremos algumas práticas voltadas à alfabetização histórica nos anos iniciais do ensino.

2. A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM BREVE EMENTÁRIO DE CONCEITOS

Tomando o exemplo que esboçamos acima, a história escolar poderá até não conseguir interpelar o alunado para as maravilhas que oferecem as ciências nomotéticas, entendidas aqui como aquelas que estabelecem leis gerais para fenômenos que podem ser reproduzidos, porém, os deveres da cidadania não poderão prescindir da percepção que todo cidadão civicamente responsável deve manter com o passado público da sua polis. Tratamos aqui de um pertencimento que envolve os valores próprios à cultura, e dos vínculos com os tempos pretéritos, que autorizam enfim, a formação de uma identidade histórica.

Podemos entender a consciência histórica como composta por três dimensões: a primeira delas, a dimensão da ciência, ou ainda, a dimensão que trata da verdade. Ciência idiográfica, a História mantém certas exigências reunidas sob o método histórico, um sistema de regras que estabelece a validade daquilo que poderá ser considerado como testemunhos do passado (como na revolução documental dos *Annales* franceses), ou seja, que passará por estratégias de argumentação discursiva (a história é basicamente uma narrativa), além do concurso de construções teoriformes para a interpretação histórica: marxismo, tipos ideais, etc...

A outra dimensão alinha-se com o poder, e trata da política. Podemos lembrar que os gregos antigos defendiam que a cidade consistiria, na verdade, nos cidadãos reunidos em uma assembleia, sendo direito e dever ao mesmo tempo, que homens livres, proprietários e adultos

participassem. Cabe observar que em Esparta consideravam que a muralha daquela cidade-estado seria o próprio peito dos espartanos. Assim, o sentimento de pertencimento a um passado público, na tradição ocidental, e desde priscas eras, tem sido apresentado como uma pré-condição ao senso grave do dever de participar da vida pública, nas instâncias de determinação do poder que forem conquistadas e possíveis. Abrir mão de ocupar os espaços públicos para inscrição das demandas do grupo social ao qual pertence, corresponde na modernidade a aceitar de forma tácita e algo passiva, a exclusão virtual na vida da polis, o que, sabemos, implica via de regra, no rebaixamento das condições materiais de subsistência, bem como em aspectos da vida pública que envolvem o direito ao acesso a bens culturais, ou mesmo ao bem maior, da liberdade.

A terceira dimensão constituinte da consciência histórica diz respeito à estética, ou caso se prefira, à beleza. Essa dimensão diz respeito, no caso do aprendizado histórico, à ampliação, tanto do manancial de produtores dos recursos que serão utilizados, o que inclui cineastas, dramaturgos, literatos, jornalistas, desenhistas, letristas, *designers* de jogos, etc...quanto aos produtos culturais produzidos por esses profissionais, tais como filmes, peças de teatro, romances e crônicas, notícias jornalísticas, histórias em quadrinhos, músicas, jogos, etc...

Pois a dimensão do lúdico procura seduzir pela fascinação, pela participação associativa, pela cooperação, sendo motivadora de resultados, mas também propiciadora da alteridade e da empatia históricas. Voltaremos a essas questões oportunamente, na última seção desse trabalho. Caberá a partir de agora esboçar, ainda que resumidamente, alguns conceitos que gravitam pela teoria da consciência histórica, conforme exposto no quadro 1.

Convém iniciar pelo conceito de consciência histórica, que na acepção dos historiadores alemães assume um sentido novo em relação a historiadores que os precederam⁵.

De acordo com Jörn Rüsen podemos definir por consciência histórica, "...a suma das operações mentais com as quais os homens

5 O tema da consciência histórica encontrou na historiografia européia grandes debatedores, como Hegel, Nietzsche ou Paul Ricoeur, que designaram o conceito de forma adscrita ao pensamento histórico ocidental (COSTA, 2020). Por sua vez, CERRI (2011) destacou as posições de GADAMER; ARIÉS; e HELLER.

interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p. 57). A tese de Rüsen parte do pressuposto que o homem precisa agir intencionalmente, não por simples opção, mas por necessidade, pois vivendo no mundo, e assim, se relacionando com a natureza e com os outros homens, todos esses agentes com suas especificidades, vontades e paixões, os quais da sua vez, mantém dinâmicas próprias no tempo. Por isso, há de reconhecer, seguimos a J. Rüsen, a carência de orientação que sempre se renova, o que fica melhor esclarecido pelo fato do homem projetar em um *superávit* intencional, suas intenções de ação no tempo.

Se o conceito de consciência histórica assume acepção especial, o mesmo se dá em relação à cultura histórica. Na opinião de Rebeca Gontijo (2019), o conceito de cultura histórica refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado, correspondendo por conseguinte, às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço. A autora entende a cultura histórica como um conceito englobante, por envolver variados processos por meio dos quais se torna possível interpretar, atribuir sentido e transmitir experiências ocorridas recentemente ou há bastante tempo, adquiridas de forma direta ou indireta (vividas por outros) as quais acabam por alimentar a cultura, permitindo com isso, defini-la como histórica.

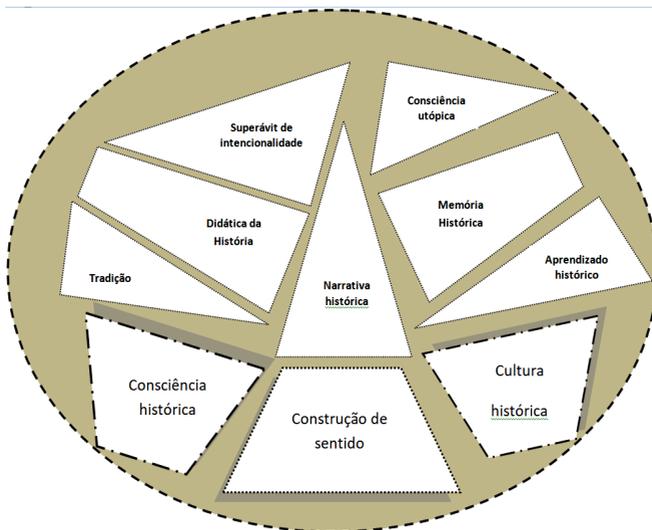
Rebeca Gontijo observa que múltiplos agentes participam desse processo de interpretar, atribuir sentido e transmitir experiências, entre os quais se destacam os historiadores de ofício, mas também os jornalistas, cineastas, literatos e artistas, ao utilizar seus meios característicos como a historiografia, a imprensa, o cinema, a literatura e as artes plásticas. Talvez possamos perceber que esse fato acaba por impactar a relação, que antes poderia ser considerada como uma espécie de monopólio, dos historiadores com aquilo que será utilizado como recurso didático, e mesmo do papel da escola, já que no circuito do aprendizado histórico passamos a contar com novos atores a permear a relação dos homens com os tempos pretéritos.

Nesse contexto, a construção do sentido se torna uma espécie de pedra de toque para que sejam testadas as relações dos homens com os

conhecimentos advindos dos tempos pretéritos. Afinal, se nos damos ao trabalho de estudar a história, é porque aceitamos com mais ou menos ressalvas, a afirmação ciceroniana – *historia magistra vitae* – como algo válido para as nossas vidas. Sabemos que a história não se repete como drama, mas somente como farsa (KARL MARX); que é filha do seu tempo (MARC BLOCH); e, que muitos jovens na pós-modernidade vêm se mantendo em uma espécie de presente contínuo (ERIC HOBSBAWM), muito devido ao descrédito do Estado Moderno, agente presumido das promessas descumpridas por liberdade, igualdade e fraternidade nos albores da modernidade, mas além de tudo isso, temos também que ter presente a compreensão que se o agir intencional no tempo, conforme prescrito pela teoria da consciência histórica se impõe, o conhecimento histórico dependerá, para que se afirme como orientação, de uma “estreita ligação com a práxis da vida cotidiana, social e política” (RÜSEN, 1987a).

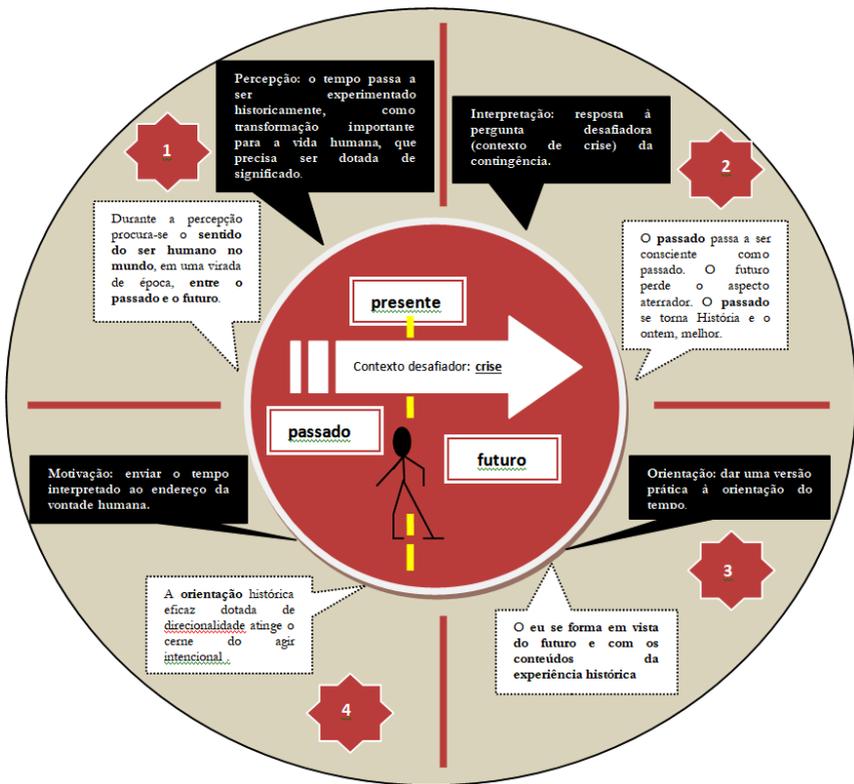
Chegamos então diante daquilo que a história se apresenta, enquanto narrativa, com seu potencial explicativo. A narrativa histórica tem sido, desde Heródoto a forma privilegiada na qual os historiadores vêm narrando acontecimentos e processos que respeitam situações sucessivas, na pretensão de explicá-los.

Quadro 1: conceitos centrais na teoria da consciência histórica



A narrativa histórica foi caracterizada por Jörn Rüsen (2001) como um meio de constituição da identidade humana. O autor nos lembra que os homens tem necessidade de interpretar as mudanças temporais nas quais se encontram enredados. A consciência histórica é operação genérica e elementar da vida prática, de narrar, mediante a qual os homens orientam o agir e o sofrer no tempo. Ainda de acordo com Rüsen, “... mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.” (2001, p. 67). O quadro 2 objetiva oferecer alguns recursos que permitam avançarmos um pouco mais em alguns conceitos, a começar pelo de tradição.

Quadro 2: as operações mentais de formação de sentido



Se a consciência histórica consiste basicamente em agir em conformidade com a experiência do tempo, a formação histórica de sentido significa por sua vez a interpretação da experiência temporal de uma maneira bem determinada, segundo J. Rüsen (2014), e ocorre mediante recurso à experiência do passado, onde fica presumido que o presente possa ser entendido, e o futuro vir a ser projetado, mediante normas e experiências pretéritas.

Para o autor, essa operação mental constitui na prática, o deciframento analítico e a interpretação sintética de um processo elementar à vida humana, que é a interpretação temporal que ocorre pela apropriação do passado na forma de história. As operações mentais de formação de sentido – percepção; interpretação; orientação; e, motivação – representam o papel desempenhado pela história na consciência histórica. Porém J. Rüsen (2001) nos fala de um fato elementar e genérico da consciência humana que se encontra localizado “...aquém da distinção entre os fatos do passado e as intenções interpretativas do presente voltadas para eles” (2001, p. 73).

A tradição seria um dado prévio do agir, ou um modo do passado estar presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa própria e específica da consciência histórica. Tradição para Rüsen (2001) seria o tempo da natureza transcendido em tempo humano. Luis Fernando Cerri se refere a uma “pré-história da consciência histórica” (2011, p.37), o que corresponderia a um agir humano pautado por um passado que é oferecido, lembrado e considerado sem mediação da narrativa, um passado que não é consciente como passado, em resumo, uma referência que se revela atemporal.

Contudo, a consciência histórica também poderá revelar uma defasagem em relação à realidade social e histórica, conforme admite Jörn Rüsen, em seu volume dedicado às formas e funções do conhecimento histórico (RÜSEN, 2010). Boechat e Costa (2020) explicam que ocorrerá nessa defasagem aquilo que Rüsen designa por superávit de intencionalidade. Trata-se de um processo, pois se temos a necessidade de interpretarmos o mundo para nele agir com alguma orientação, o superávit de intencionalidade se manifestará em momentos dramáticos e de maior intensidade, ocasião na qual se lida com a quebra da expectativa e a

necessidade de agir diante de uma nova realidade.

Se fica patente que a história não se trata de um dado bruto, e sim interpretativo, podem ocorrer ocasiões nas quais os homens optam por – utilizamos a expressão da lavra de J. Rüsen – “um modo do manejo interpretativo de circunstâncias dadas da vida” (2010, p.136). Para esse autor,

“...o pensamento utópico define-se pela negação da realidade das circunstâncias dadas da vida. Ele articula carências, na expectativa de circunstâncias de vida nas quais desaparecessem as restrições à satisfação dessas carências. A constituição utópica de sentido pressupõe que as condições atuais do agir são irrealis e que é possível imaginar outras condições totalmente diversas” (2010, p.136-137).

Tratemos agora do conceito de memória histórica. Ele aparece com maior densidade em extenso artigo de Jörn Rüsen, traduzido para o português, e estampado há alguns anos em prestigioso periódico da imprensa universitária (RÜSEN, 2009). Rüsen apresenta a memória histórica como portadora de um discurso que “...faz distinção rígida entre o papel das representações históricas na orientação cultural e na vida prática, e os procedimentos racionais do pensamento histórico pelos quais o conhecimento do que realmente aconteceu é conquistado” (2009, p. 165). Nesse sentido a memória histórica assumiria o interesse em revelar a totalidade dos modos de fazer e manter o passado presente, não havendo muita preocupação – diferentemente daquilo que ocorre no caso da consciência histórica – com uma inter-relação estrutural entre a memória e a expectativa.

Com efeito, Jörn Rüsen distingue três níveis de memória, a saber:

1. A memória comunicativa, responsável pela mediação entre a auto-compreensão e as experiências de mudança temporal, tais como a formação das diferenças geracionais, espécie de campo de troca cultural que acaba refletindo em discussões sobre a importância da experiência histórica acerca de eventos específicos e símbolos especiais voltados à representação de dado sistema político;
2. A memória coletiva, que conta com maior grau de seletividade do passado representado, e consequentemente, adquire maior estabilidade, mantendo papel mais importante que sua precedente na vida cultural; e,
3. A memória cultural, que representa o núcleo da identidade histórica. Rüsen observa que a memória serve de

matéria para rituais e atuações altamente institucionalizadas, e que “... processos históricos de longa duração podem ser interpretados pelo uso de hipóteses de transformação comunicativa nas memórias coletiva, comunicativa e cultural.” (RÜSEN, 2009, p. 167).

Cabe ainda ressaltar – no que seguimos ao autor – que toda memória muda no curso do tempo. É possível ainda, afirma o autor, classificar a memória com base na qual o passado é representado, sendo destacados dois tipos: a responsiva e a construtiva. No primeiro caso, a memória fica constituída como força que leva as pessoas a reagir a ela, a interpretá-la e superá-la, sendo acionada mediante e pela intensidade de uma experiência específica fica gravada na mente das pessoas. No segundo, o modo construtivo, o passado aparecerá rememorado na forma de matéria para discursos, comunicações contínuas e narrativas.

3. QUANDO O PASSADO SE TORNA HISTÓRIA...

O ementário de conceitos selecionado fica completado pelas noções de aprendizagem histórica e didática da História. Estes conceitos articulam a abertura para as renovações esperadas junto à história escolar, ao franquear a entrada de novos atores que pensam a História na sua forma não científica.

O surgimento de uma nova didática para a História – denominada na Alemanha por Neu Geschichtsdidaktik – foi uma resposta dos historiadores alemães para a sua sociedade no pós-guerra, e para a crise de legitimação da História naquele país⁶. A reunificação alemã ocorreu após a queda do muro de Berlim, ao mesmo tempo que agravou a crise, talvez tenha contribuído para a invisibilidade de um processo de disputa entre grupos de historiadores, pela concepção de uma Didática

6 Devemos lembrar que na República Federal da Alemanha desenvolveu-se no pós-guerra, sob influência das democracias liberais, um intenso trabalho de renovação historiográfica, onde a concepção de História como ciência social e a temática social presidiram os trabalhos; *pari passu*, a historiografia teria ficado aprisionada, segundo Martins (2007), ao pressupostos do pensamento marxista-leninista, o qual teria, sob os parâmetros seguidos nos regimes do Leste europeu, politizado o pensamento teórico nos trabalhos historiográficos, distorcendo a filosofia de Karl Marx em seus pressupostos básicos.

da História⁷, embora o ponto referencial desse campo do conhecimento se encontre inelutavelmente marcado pelo objetivo da emancipação humana. De acordo com Rafael Saddi (2014), a posição de autores como Rösen; Bergman e Pandel, por fornecer a especificidade e peculiaridade ao aprendizado da História, conseguiram maior sucesso.

No caso do Brasil, essas posições foram ainda mais beneficiadas, face à disponibilidade em língua portuguesa dos textos de Jörn Rösen, e de um artigo de Klaus Bergman, ainda nas décadas de 1980 e início da década de 1990.

A proposta de Jörn Rösen é considerar a didática da história enquanto parte integral e importante dos estudos históricos, e que confronte os problemas reais concernentes ao aprendizado histórico e educação histórica. Assim, a didática da história deve encontrar-se na perspectiva da teoria da consciência histórica, ligada à pesquisa histórica.

Para o autor (RÜSEN, 2011), a didática da história deve desempenhar papel importante na escrita e na compreensão da história. Na história da disciplina de história, aponta Rösen, antes que a história se tornasse atividade acadêmica e profissionalizada, e que os historiadores olhassem para o seu trabalho como questão de metodologia e tarefa de ‘cientistas’, foi possível discutir as regras e princípios da composição da história na qualidade de problemas de aprendizagem.

Por seu turno, Klaus Bergmann apresenta a Didática da História como sendo uma disciplina científica, porém dirigida para interesses práticos, voltados para o caráter efetivo, possível e necessário dos processos que envolvem a História, em seus aspectos de cunho formativo e de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apresenta como relevantes as preocupações didáticas da História, em suas tarefas: 1. Empírica (o que é aprendido no ensino da História); 2. Reflexiva (o que pode ser apreendido no ensino da História); e, 3. Normativa (o que deveria ser apreendido). Bergmann esclarece contudo que essas três tarefas, esboçadas

7 Rafael Saddi nos informa sobre tal disputa, marcada por grupos capitaneados por: 1. Annette Kuhn, posição mais à esquerda, marcada pela reconstrução das condições históricas de opressão; 2. Joachim Rohlfes e Karl Ernst Jeismann, mantendo posição negativa quanto à transformação da Didática da História em uma defesa da ideia de revolução; e, 3. O grupo do centro, onde se encontravam Jörn Rösen; Klaus Bergman; e, Hans-Jürgen *Pandel*, centrados sob o conceito de consciência histórica (SADDI, 2014).

sinteticamente, são dimensões diferentes de uma única conexão, “constituída pela indagação sobre o surgimento, a qualidade, os efeitos e a influência da consciência histórica.” (p. 31)

Nas palavras do autor:

“...a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico [apud K. E. Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, 1977]. Ela [a didática da história] tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente” (1990, p.30)

Restariam ainda algumas considerações visando ao conceito de aprendizado histórico. Tratamos de uma noção que afigura-se a Jörn Rüsen (2011) como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo, através da narrativa histórica. É no aprendizado histórico que as competências para tal narrativa surgem e passam a se desenvolver. O quadro 2 volta a nos oferecer uma possibilidade de refletir acerca dessa questão, além de permitir que retornemos ao conceito de cultura histórica.

Assim, vemos no quesito ‘percepção’ do quadro mencionado, o tempo experimentado historicamente como transformação. A vida humana, dotada de significado pela reflexão histórica, gera e afirma uma relação subjetiva que liga passado e futuro no quesito interpretação. Lembremos que o conceito de cultura histórica abrange agentes que contribuem para a reflexão histórica, mas que não são historiadores de ofício, tais como os jornalistas, cineastas, literatos e artistas, ao utilizar meios como a imprensa, o cinema, a literatura e as artes plásticas, entre outros, e que atuam nos espaços públicos, contribuindo para a formação da consciência histórica, com efeitos relevantes sobre a práxis social⁸.

Assim, nada mais coerente que linguagens – do cinema e das artes em geral, dos jogos, etc... – que comprovadamente vem se mostrando capazes de produzir efeitos externos em espaços externos à escola – adentrem ao espaço escolar. A operação mental de interpretação histórica – nos informa Marcelo Fronza – diz respeito “...aos quadros de

8 Estevão de Rezende Martins (2002).

interpretação teóricos que dão significado e valores estéticos, cognitivos, éticos e políticos às experiências históricas” (2016, p.53), e podem conquistar a empatia, ao lançar mão da fantasia, da imaginação e da estética.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO, E MAIS ALÉM...

Em nosso pequeno estudo tratamos de alguns conceitos considerados incontornáveis na nova matriz disciplinar que, a partir das reflexões de alguns historiadores alemães, vem oferecendo novas perspectivas para a aprendizagem histórica.

Nesse sentido, enviar procedimentos consiste em perceber e aceitar que a historiografia em formato científico, valeria dizer, que obedece aos requisitos metódicos da prática científica em seu processo e produto final, nem sempre será o formato mais adequado a despertar o interesse de jovens alunos para a reflexão histórica.

Como afirmou Jörn Rüsen (2014), o aprendizado histórico é fundamentalmente aquisição de competência experiencial, e a História se dirige aos sentidos. Assim, enviar procedimentos é também, agir para operacionalizar espaços motivacionais para que a reflexão histórica venha realmente a ocorrer.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Klaus. **A história na reflexão didática**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.9, n.19, set.89 fev.90, p. 29-42.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BOECHAT, Filipe; COSTA, Fernando Viana. **Didática da História, consciência e emancipação: uma reflexão sobre os limites materiais do ensino crítico da História**. Escritas do tempo, v.2, n.6, out./dez. 2020, p. 167 – 192.

BORRIES, Bodo von. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico?** *In*: Revista de Educação Histórica. Curitiba, n.1., Jul./Nov., p. 155 –

178, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Tempo, Niterói, v.11, n.21, p. 17- 32, 2006.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.** Revista de História Regional, v.6.,n.2., p.93 – 112, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas: Papirus, 2003.

FRONZA, Marcelo. A interculturalidade na aprendizagem histórica dos jovens a partir da Teoria da Consciência Histórica: perspectivas da Didática da História Alemã. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (orgs.). **Consciência histórica e interculturalidade: investigações em Educação histórica.** Curitiba: W.A, 2016, p. 49 - 67.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 66 – 71.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historiografia alemã no século 20: encontros e desencontros. *In*: MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos Aguirre (orgs.). **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica.** Bauru: Edusc, 2007, p. 45 -67.

RÜSEN, Jörn. **Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração.** Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica. São Paulo, n.3., p. 97-104, 1987.

RÜSEN, Jörn. Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental. *In*: NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, René E. **A nova historiografia alemã.** Porto Alegre: edUFRGS/Instituto Goethe, 1987b.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história (os fundamentos da ciência histórica).** Brasília: edUNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas**

a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v.1, n.2, jul. dez.2006, p. 7-16.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.** História da historiografia, n. 2, mar. 2009, p. 163 – 209.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história (formas e funções do conhecimento histórico).** Brasília: EdUNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Narração histórica: fundações, tipos, razão. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História&Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica.** Petrópolis: Vozes, 2016, p.45 – 57.

SADDI, Rafael. **Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História do Brasil.** Osis. Catalão, v.14., n.2., Jul./Dez. 2014, p. 133-147.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: UFPR, 2011.

TEMPORALIDADES EM XEQUE: ENSINO DE HISTÓRIA NA PANDEMIA

*Julia Calvo*¹

*Ana Paula Peixoto Saraiva da Silva*²

*Maria Renata Teixeira*³

*Ronaldo Campos*⁴

Era uma vez o puro passado. Ele agrupava acontecimentos, pessoas e coisas que não mais existiam. Sua importância para quem o invocava, entretanto, exigia que se provasse, com o máximo zelo, o estatuto real daquela existência pretérita. Muitas vezes, o puro passado era entendido e instituído na condição de origem, lugar de nascimento, início de práticas humanas. (SILVA, Marcos A. da, 1995, p. 25-26)

Era uma vez o “puro passado” e com ele a percepção de que se estudava um tempo que ficou distante. Foi-se embora o “puro passado” e as certezas e garantias que ele carregou um dia. Certezas estas que, principalmente diante de uma pandemia, mudaram as regras da educação escolarizada a partir de um distanciamento social impositivo.

O campo da História objetiva a compreensão do tempo ou das diversas temporalidades e suas imposições nas sociedades. Holien Gonçalves Bezerra percebe o tempo como “um conjunto complexo de

1 Doutora em Ciências Sociais pela PUC Minas. Professora do Departamento de História e Coordenadora de Área de História do Programa Residência Pedagógica da PUC Minas.

2 Graduada em História pela PUC Minas. Professora da Escola Estadual Padre Camargo.

3 Doutoranda em Educação pela UFOP, Mestre em Educação pela UFMG. Professora da Escola Estadual Professor Moraes.

4 Mestre em Estética e Filosofia da Arte pela UFMG. Graduado e Licenciado em História e em Filosofia pela UFMG. Professor no Instituto de Educação de Minas Gerais.

vivências humanas” (2007, p. 44), noção também presente em Circe Maria Bittencourt quando afirma que “um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos” (2004, p. 204). O tempo histórico é o tempo do vivido, valorizado na sua complexidade e cuja compreensão parte da experiência do presente estabelecendo relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade.

Marcos A. Silva, o autor da epígrafe inicial deste texto, ao criticar a noção de “puro passado” vai indicar o caminho que norteia este artigo. O maior impacto da pandemia talvez tenha sido justamente, tirar tudo e todos de um lugar comum já consagrado e estabelecer, a partir da adaptação e da necessidade, novas vivências da História e do Ensino de História. Lembrando também Jacques Le Goff que entendeu a distinção entre passado e presente como um elemento essencial na compreensão de tempo e fundamental na construção da consciência e ciência histórica, a realidade do presente significou, por meio de uma vivência diferente do tempo, a exigência do rompimento com a noção de “puro passado”, ressignificado a partir das incertezas, a vivência do nosso tempo.

E assim, 2020 e 2021 nos desafiaram sobre o ensinar sobre o tempo e nos trouxeram várias perguntas diante das incertezas: Quanto tempo se gasta nos tópicos curriculares? Quanto tempo o aluno utiliza na aprendizagem? Sem as divisões de horário de aula e se misturando inevitavelmente o tempo da escola com o tempo pessoal, como o aluno percebe o tempo? É possível buscar nas experiências dos alunos as bases para ressignificar o passado e transformá-lo em um tempo familiar para uma turma e/ou série inteira num ensino que se pautou principalmente na necessidade do distanciamento social?

Muitas são as perguntas e vamos partilhar aqui experiências de trabalho nessa pandemia. Com relação às certezas, inclusive àquelas paudadas na noção de “puro passado” como aquilo que congrega pessoas e coisas que não existem mais neste tempo (e que ainda constitui uma percepção sobre o ensino de História para muitos estudantes), a noção tradicional de ensinar História ficou ainda mais distante, compartilhando as incertezas do nosso presente vivido e pautando novas reflexões.

Desafios e inovação com o Centro de Memória e Identidade de Contagem

“O que a vida quer da gente é coragem”
(Guimarães Rosa)

O verso de Guimarães Rosa nunca fez tanto sentido como agora! A educação sempre esteve envolta a desafios em diferentes proporções, muito desafiada, mas sempre desafiadora! Talvez por isso seja tão sedutora! Seu dinamismo e movimento, que obriga a todos envolvidos desenvolver aptidões para constantes transformações nos ressignifica sempre, nos desperta paixões e, quando já nos sentíamos seguros, confortáveis com as mudanças corriqueiras, fomos surpreendidos por mais um desafio.

Retirados de nossa zona de conforto, questões que enumerávamos como referência de bons profissionais se diluíram; cumprir o planejamento, se ater ao tempo de cada módulo de aula, controlar a disciplina e principalmente entender aquele olhar, aquele movimento de um corpo que fala quando seu aluno está diante de você, agora não faz mais sentido. Perdemos esses acessos de um dia para o outro e nos deparamos diante de um mundo adoecido, nos sentimos temerosos pela sobrevivência, lamentando as perdas de entes queridos, e ainda vimos escancaradas as mazelas sociais.

Nesse cenário, reafirmamos a percepção da escola como instituição de múltiplas funções, que extrapolam o ensino-aprendizado, sendo, sem dúvida, também lugar social, político e de acolhimento.

Recebemos, nesse contexto desafiador, na Escola Estadual Padre Camargos os licenciandos do Programa Residência Pedagógica/PUC Minas. Era preciso encontrar alternativas que promovessem a vivência do cotidiano escolar para os residentes e proporcionar novas formas e possibilidades de trocas pedagógicas que promovessem o conhecimento. Tudo isso respeitando o distanciamento social, fundamental para garantir a saúde e a vida. Por isso, todas as experiências precisaram ser virtuais. Em práticas novas para promover o ensino-aprendizado, nos tornamos mais do que nunca aprendizes, em movimentos circulares de trocas com os residentes, com os educandos secundaristas, suas famílias, colegas de profissão, ou seja, com toda comunidade.

Adequar as temporalidades e ressignificá-las é um movimento construído, discutido, refletido cotidianamente no campo da história e, intensificado exponencialmente com o momento pandêmico, buscamos descobrir novas ações enquanto sujeitos desse processo educacional.

As questões eram diversas: como reagir a mais essa situação problema e promover conhecimento nesse novo formato virtual? Como atingir a todos os educandos, mesmo aqueles que não tem acesso à internet, computador ou celular? Como convencer nosso aluno a participar desse novo sistema educacional?

Depois de alguns encontros, manhãs de formação e muitas trocas de vivências, mais uma vez a História, esta velha amiga, nos reorganizou. Possibilitou-nos pautar novas alternativas para o alcance do ensino aprendizagem tomando o homem como ponto de partida. Não estamos falando de um homem qualquer, mas um homem com o qual queremos promover e trocar conhecimento. Apostamos aqui na humanização das relações e, principalmente, na valorização da identidade, da memória individual e coletiva, e do entendimento que temos sujeitos envolvidos no processo

Tentar compreender uma vida como uma serie única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tenta explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferente estações (BOURDIEU, 1996, p. 189-190).

Como nossa escola está situada na cidade de Contagem-MG, elegemos o estudo sobre a cidade para promover a aproximação com nosso aluno. Apostamos no trabalho através do pertencimento e das memórias afetivas, investindo na pesquisa sobre micro histórias contagenses e passando a associá-las, identificando-as no cotidiano dos nossos educandos.

Promovemos um encurtamento do distanciamento social a partir de busca ativa, utilizando ligações telefônicas e criação de grupos de Whatsapp, além de ministrarmos aulas em plataformas virtuais. Estamos coletivamente construindo o “Centro de Memória e Identidade de Contagem” que propõe reunir informações sobre a história de Contagem, seus espaços de lazer, patrimônio cultural, abastecimento alimentar,

praças e suas inúmeras possibilidades de pesquisa, parcerias e produções intelectuais que surgem diariamente.

A partir da valorização individual das micro histórias contagenses e da valorização das histórias individuais, conectamos grandes reflexões da macro história. Em uma de nossas frentes de pesquisa, sobre o abastecimento alimentar em Contagem, compartilhou-se virtualmente um questionário de investigação com os secundaristas da Escola Estadual Padre Camargos, buscando identificar quais são os produtores de alimentos em Contagem, e se eles estão entre nossos educandos. Para nossa felicidade identificamos entre nossos alunos uma família produtora de alimentos, o que abriu portas para desdobramentos de vários debates, inclusive sobre questões sociais e econômicas como a distribuição das terras produtivas e outros temas relevantes.

Além disso, o material que está sendo produzido para o “Centro de Memória e Identidade de Contagem” chamou a atenção da Prefeitura, que tornou-se parceira em apoio ao projeto que seguimos construindo coletivamente. A partir da experiência de pesquisa e reconhecimento das características da comunidade escolar, e trabalhando a noção de pertencimento, conseguimos trazer o nosso aluno para a escola, mesmo de forma virtual.

Assim encontramos um caminho para produção do conhecimento histórico, para acessar emocionalmente nossos educandos e proporcionando experiências inovadoras para os licenciandos e os professores. Seguimos reformulando novas possibilidades e temporalidades, enfrentando todos os desafios que nos são impostos.

Ressignificação das concepções de tempo e os jogos digitais

Com as escolas fechadas, os professores tiveram que pensar soluções para reconduzir suas atividades em uma modalidade de ensino que levasse em consideração os recursos digitais disponíveis, mas que também fosse guiada pela concepção de que a pandemia é uma experiência social local, regional, nacional e internacional, compartilhada com alunos e familiares.

Diante disso, refletir acerca das práticas pedagógicas no contexto pandêmico se tornou absolutamente necessário. Em formato remoto e

sem a materialidade da sala de aula tradicional, as formas de intervenção foram imediatamente transformadas. O contato passou a ser feito sob outra mediação: pela tela do celular e/ou do computador. Nessa perspectiva, criar vínculos e desenvolver formas de atuação que tivessem resultados foi um grande desafio.

Nunca foi tão verdadeiro que, na prática docente, os professores atendem *emergências imediatas*. Sempre fizemos isso na simultaneidade, imprevisibilidade e incerteza das aulas nas salas “físicas”. Mas também, neste “aqui e agora”, a primeira urgência foi dar continuidade às aulas para as quais - freneticamente - tínhamos que pensar, inventar e ensaiar, não sem dúvidas, práticas renovadas.

Ao pensarmos as práticas do ensino, pudemos inferir que elas se referem a múltiplas temporalidades relacionadas à atenção às emergências imediatas. No contexto do isolamento social, nos deparamos com novos questionamentos acerca de algo com o qual insistentemente trabalhamos: o tempo. Ou, melhor, os tempos. Do significativo de ler os tempos. Ler as diferentes temporalidades que se entrelaçam e que fazem do presente herança e ruptura, invenção e inércia (CHARTIER, 2009).

E hoje, além de todos esses tempos, acrescentam-se outras temporalidades. A interrupção do tempo que a pandemia nos impôs. O tempo lento do que sofremos e não acaba de acontecer. O tempo suspenso que quase não diferencia os dias. O tempo acelerado imposto pelas tecnologias de comunicação onde tudo é para ‘agora’. O tempo sobrecarregado que o ensino não presencial traz. O tempo incerto de espera para voltar a alguma normalidade.

Como construir coletivamente o conhecimento em um contexto que nos coloca em um lugar tão solitário? Como interagir, provocar reflexões e pensarmos juntos as temáticas propostas, em uma temporalidade ressignificada pela falta do tempo cronológico das aulas presenciais?

Em relação às atividades a serem entregues com a finalidade do lançamento da carga horária para a finalização do ano letivo, tivemos a implantação dos Planos de Estudos Tutorados (PET) organizados por disciplina e baseados nos conteúdos previstos na BNCC. Na contabilização da entrega desse material concluído pelos alunos, tivemos algumas abstenções e pudemos perceber o quanto a pandemia e o distanciamento

impactaram na relação dos discentes com os saberes escolarizados.

Outra problemática se impunha nesse contexto: a realização de projetos pedagógicos, parte da prática adotada na E.E. Professor Moraes em Belo Horizonte⁵. Assim, dar continuidade a esses projetos de forma remota foi uma demanda trazida tanto pelos docentes quanto pelos próprios alunos. A elaboração de projetos possíveis em tempos de pandemia, que integrassem o interesse dos alunos tão bem como as discussões e reflexões importantes para o conhecimento histórico se tornou uma missão complexa e desafiadora.

Diante disso, juntamente com os alunos do curso de História do Programa Residência Pedagógica/PUC Minas, iniciamos o projeto “Jogos Digitais e História”. Amparados pela busca por aulas mais interativas e pelo uso de fontes, documentos e métodos históricos que propiciassem uma (re)construção do processo de aprendizagem, propomos a utilização de *games* construídos através de temáticas históricas, em aulas síncronas dialogadas⁶.

Abordar debates voltados para a formação de uma consciência histórica, a percepção das múltiplas temporalidades, das representações e da complexidade presentes em uma determinada realidade, também foram alguns dos objetivos desse projeto. O uso qualitativo do jogo digital no ensino de história é aqui proposto não como mera ilustração ou reiteração do que foi dito em sala de aula ou lido nos livros didáticos, mas como uma linguagem ou representação que traz uma versão da História, permeada pela arte e pela tecnologia.

5 Os projetos pedagógicos, de forma interdisciplinar, ou desenvolvidos a partir de temáticas próprias das disciplinas, sempre estiveram presentes nos planejamentos ao longo do ano letivo e possuíam ampla adesão dos estudantes.

6 O projeto iniciou-se com a busca ativa e motivação dos estudantes do ensino médio em participar. A interação com os alunos da “E. E. Professor Moraes” envolvidos no projeto iniciou-se através da plataforma *Google Classroom*. Nela, foi criada uma turma específica na qual são postados conteúdos e atividades relativas aos jogos selecionados. Para a composição desse grupo de trabalho, foi postado pela professora, um convite com breve descrição do projeto. Mediante tal processo, vinte e oito discentes manifestaram interesse na participação. Em seguida, foi construído um perfil do projeto no *Instagram* objetivando a divulgação de vídeos e conteúdos acerca das reflexões realizadas. A edição, produção e publicação dos conteúdos é feita semanalmente pelos graduandos em História e pela professora, buscando a constante motivação dos estudantes.

O mundo dos *games* passou a fazer parte de pesquisas acadêmicas em vários países, especialmente na última década. No Brasil, investigadores também vêm demonstrando interesse em se debruçar sobre esse tema. O intuito é desbravar vertentes que vão além da concepção dos jogos digitais como mero meio de entretenimento

Entre os jogos trabalhados destacam-se “*Assassin’s Creed: Rogue*”, da franquia, “*Assassin’s Creed*” que retrata em determinado momento da narrativa do *game*, o terremoto ocorrido em Portugal em 1755 e as posteriores reformas promovidas em Lisboa pelo Marquês de Pombal. O conteúdo da produção audiovisual possuía relação com o que estava sendo abordado nas aulas (colonização portuguesa e revoltas no Brasil Colonial). Na produção da aula foram reunidos cenas e vídeos da plataforma YouTube, e realizada uma pesquisa sobre a história do jogo através de ‘*let’s plays*’⁷ para entender mais da produção audiovisual. A aula teve como objetivo demonstrar como as reformas pombalinas, promovidas por Marquês de Pombal em Lisboa, pós terremoto, provocaram revoltas e motins na colônia portuguesa na América.

Dessa franquia foram produzidas as principais aulas do projeto. Para trabalhar o Egito Antigo foi utilizado o *game*: “*Assassin’s Creed: Origins*”. A partir do trailer oficial se promoveu a análise sobre o Egito Antigo, abordando a História e os aspectos específicos que estão presentes na narrativa do jogo digital (o rio Nilo e sua importância, a mumificação, as estruturas sociais egípcias, o faraó e seu papel, além de características da cultura dos antigos egípcios). Para a compreensão do contexto da Revolução Industrial e a discussão de Fonte Histórica o *game* “*Assassin’s Creed: Syndicate*”⁸, que se passa em Londres na Era Vitoriana, retrata o

7 Vídeos na plataforma “*YouTube*” em que determinadas pessoas que possuem o jogo constroem vídeos jogando tais possíveis “Fontes Históricas”. Outra opção são produções audiovisuais em que os donos dos canais no *site*, fazem críticas, dão opiniões sobre o *game*.

8 A narrativa se traduz no surgimento de determinadas leis, transformações econômicas e culturais vivenciadas na Inglaterra, foram também pautadas durante a aula. O processo de urbanização, intensificação e consolidação do capitalismo, problemas que a grande massa de trabalhadores enfrentava naquele período, além das demandas e greves por eles realizadas, foram vértices tratadas. Ainda, para traçar um paralelo com o conteúdo de Brasil Império que estava sendo estudado nas aulas, foram discutidas questões relacionadas ao Barão de Mauá e o início da industrialização brasileira.

contexto da Revolução Industrial e que a cidade que tornou-se o centro.

O outro *game* escolhido foi o “*Far Cry: Primal*”, integrante da franquia “*Far Cry*” também a partir da demanda dos alunos, expressa por meio de enquetes realizadas no perfil “Residência Pedagógica História do Professor Moraes” (*Instagram*). A narrativa do jogo se baseia na pré-história da humanidade, com o foco no “Paleolítico”, no qual o *Homo sapiens* está iniciando seus primeiros assentamentos.

Por meio do compartilhamento de saberes floresceram discussões sobre as relações entre memória e história, bem como das *múltiplas temporalidades* históricas enquanto construções sociopolíticas. Através dessas reflexões e interligando-as ao contexto inédito trazido pela pandemia da COVID, possibilitamos uma ressignificação das concepções sobre o presente e o passado, seus atores sociais, os conceitos de tempo, rupturas e permanências, civilização, cultura, classe, gênero, meio ambiente e cidadania.

Considerações Finais: A experiência remota nas escolas estaduais de Minas Gerais

No contexto de uma pandemia cada vez maior e sem controle, o distanciamento social foi a primeira decisão adotada por todos os países para amenizar o contato com o novo coronavírus, seguida simultaneamente pelo fechamento das escolas, faculdades e universidades em todo o mundo ainda no mês de março de 2020.

Era impossível realizar aulas presenciais neste momento, o que exigiu dos gestores, professores, funcionários, pais e alunos uma grande capacidade de mobilização para encontrar novos caminhos que sejam mais adequados ao novo normal e a um ensino totalmente a distância. Era necessário também pensar a escola sem o espaço físico e sem a rede de interações sociais da sala de aula. Era preciso construir outras formas de salas de aula a partir de novos espaços e tempos.

Lançados na virtualidade como espaço de ensino (sem a termos escolhido, mas adotado), revisamos também, - talvez mais do que nunca - experiências anteriores das quais nos valemos, próprias e alheias.

Refletindo assim, iniciamos o ensino remoto, denominado pela

Secretaria de Estado de Educação como Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP⁹). Inicialmente, a readequação ao novo modelo foi realizada através do site desenvolvido pela SEE-MG, no qual se encontravam, além de documentos orientadores desse processo, todo o aparato a ser utilizado como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem no período em que as aulas estivessem suspensas por tempo indeterminado.

Entretanto, essa iniciativa se mostrou pouco criativa e bastante burocrática, ao se limitar o ensino a aulas expositivas gravadas e apresentadas pela Rede Minas e às apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade (os Planos de Estudos Tutorados\ PET), além de um canal de *chat* que deveria estabelecer um vínculo de comunicação entre alunos e professores.

Este modelo adotado pelo governo para todas as suas escolas não conseguiu suprir as necessidades do corpo docente e discente de viabilizar um ensino de qualidade. Mas mostrou que, independentemente do modelo de ensino, a escola continuava a ser desafiada pelos problemas do seu tempo e espaço. Era necessário que a escola como um todo pensasse novas formas de aprender, estabelecendo novas divisões do tempo escolar que garantissem o vínculo do aluno com a escola, a renovação do compromisso da família por uma educação de qualidade e uma aprendizagem efetiva por parte do aluno.

Os alunos, também impactos pelo contexto pandêmico, tiveram de se adaptar a uma nova configuração de ensino e aprendizagem. As desigualdades sociais foram desveladas na medida em que várias famílias, em condições extremamente precárias, tiveram grande dificuldade de acesso à educação de seus filhos em idade escolar.

Durante todo esse processo, duas ações se mostraram imprescindíveis. Em primeiro lugar, o trabalho não poderia ser feito individualmente. Era muito importante trocar e compartilhar percepções, experiências e atividades. Era fundamental que os professores construíssem ações em conjunto para definir novas maneiras de ensinar e outras ferramentas

9 No contexto da pandemia da COVID-19, a Secretaria de Estado de Minas Gerais – SEE institucionalizou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais - **REANP**, por meio da Resolução SEE nº 4310/2020, e disponibilizou oficialmente, à comunidade escolar.

pedagógicas que possibilitassem a mediação para um processo de aprendizagem inclusivo e mais significativo para o aluno.

Em segundo lugar, era preciso buscar garantir, na perspectiva das propostas de educação nacional e regional, colocar o aluno como o protagonista de todo o processo. Ele precisava aprender a questionar as informações disponíveis na internet. Saber fazer perguntas significaria se abrir para um campo de possibilidades capaz de levantar dados, analisar os principais fatores e, em seguida, definir as melhores rotas e estratégias. Era preciso superar o maior desafio proposto pelo Regime de Estudo não Presencial, a saber, ir além da simples transmissão (repetição) de conhecimento. Era preciso criar estratégias que tirassem os alunos do movimento mecânico de apenas fazer e entregar os PETs.

É importante lembrar que o processo para tornar viáveis as aulas não presenciais não foi simples ou fácil. Não existia um roteiro a ser seguido, não havia exemplos exitosos e nunca experimentamos um processo de ensino aprendizagem totalmente a distância. Precisávamos agir sem ter o conhecimento prévio da maneira exata pela qual as coisas devem ser realizadas. As descobertas e os acertos ocorreriam, paulatinamente, no decorrer mesmo da própria operação, e só depois de concluído o processo no final de 2020 é que veríamos que aquilo que se fez era precisamente o que tinha de ser feito e que o modo empregado para o fazer era o melhor com que se poderia fazê-lo.

É um processo que impõe o ato de experimentar como o fio condutor da formação. Isto implica necessariamente em uma simultaneidade de invenção e execução, ou seja, uma co-presença entre incerteza e orientação.

Parte da preocupação dos gestores e professores era com que alunos e professores, em um novo ciclo, pudessem aprender, desaprender e reaprender, que fossem capazes de se reinventar todos os dias

O uso frequente destas plataformas demanda do professor uma atitude mediadora e por arte do aluno uma postura ativa, pois essa dualidade proporciona uma interação produtiva. Diferente do convívio em sala de aula, no formato presencial, e neste tempo de isolamento, esta nova interação, ofertada de forma abrupta, pede, tanto do professor como do aluno uma atitude proativa. De posse desta visão, a escolha de uma plataforma

que pudesse espelhar de forma virtual a sala de aula, buscou-se nos dados de acesso a internet, ao computador e a inferência do uso de celulares, uma plataforma amiga aos dois principais atores, o professor e o aluno. (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020, p.4)

As opções para auxiliar tanto o professor como o aluno no processo de ensino aprendizagem de forma significativa e disponibilizar um ambiente educacional colaborativo eram muitas: os grupos de WhatsApp, a plataforma G Suite, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Skype, o *chat* do Conexão Escola, etc. Nas primeiras semanas foi descartado, mesmo sendo a escolha preferencial do governo do Estado no ano de 2020, o *chat* do Conexão Escola por não conseguir mobilizar os alunos.

Era importante criar uma empatia com o alunado para que este novo modo de aprender em um outro tipo de sala de aula pudesse ter sucesso. Não podia ser negligenciado que o ambiente digital faz parte do dia a dia dos alunos. Ele interage e produz ativamente nas redes, confrontando o seu ponto de vista com o de outras pessoas, construindo e reconstruindo as suas ideias, ampliando o seu conhecimento, a sua visão do mundo e a análise crítica dos fatos. Este aspecto foi levado em conta à ocasião da escolha, pois, de acordo com Moran, as redes

são importantes para conhecer [...] [os] interesses e expectativas [dos alunos], para criar vínculos afetivos, empatia, aproximação emocional que facilita a comunicação e que aproxima professores e alunos e também os assuntos que vão ser tratados na aula. É fácil utilizar esses espaços para motivá-los a aprender, disponibilizando materiais interessantes [...], pedindo que os estudantes também compartilhem suas descobertas e contribuam com os assuntos que estão sendo tratados. (MORAN, 2012, p. 47)

A plataforma Google Classroom (Google Sala de aula) se mostrou a melhor escolha para permitir criar para cada disciplina\ turma uma sala virtual, onde, através de tópicos, é possível fazer semanalmente postagens das atividades didáticas. Ao mesmo tempo, ela possibilitou montar uma grade de horário, agendando aulas no Google Meet. Além disso, esta opção se mostrou acertada pelo fato das muitas possibilidades disponibilizadas pelo Google já serem conhecidas por alunos e professores e poderem ser utilizadas tanto em computadores como também em celulares.

Em suma, esta plataforma conseguiu auxiliar professores e alunos em um ambiente virtual, criando uma atmosfera cooperativa solidária que os aproxima, permitindo a solução de problemas e o enfrentamento de novos desafios, podendo ser utilizada tanto na forma síncrona como assíncrona para garantir um acesso maior nas aulas. Contudo, as novas ferramentas tecnológicas não eram suficientes para garantir uma aprendizagem significativa que institui uma gestão compartilhada e cooperativa. O valor da tecnologia em si mesma sempre será relativo. A sua relevância está na sua adequação (MASSETTO, 2000, p.144).

Por isso era preciso reestabelecer os vínculos, motivando os alunos e promovendo diálogo. Garantir que educadores, gestores e alunos mantenham a sua postura crítica, curiosa, entusiasmada e abertas para novos desafios e, principalmente, lidar com as incertezas e as novas relações com o tempo que foram impostas à comunidade escolar como um todo, levando, como pudemos ver, a uma experimentação, criatividade e inovação nas aulas de História.

Bibliografia

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2004

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Cristiani Bereta da Silva Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 2, n. 6, p. 93 - 112, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 80.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Jörn, RÜSEN; Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FONTE HISTÓRICA. In: SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009, p. 158 – 161. Disponível em: <https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MASSETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. Novos tecnologia e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados da prática do Estado de Santa Catarina. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Org.). Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SILVA, Marcos A. História : o prazer e, ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

O AI-5 NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2018-2019): MEMÓRIAS PARA RESISTIR E ENFRENTAR O PRESENTE¹

Suzane Faima²

Geraldo Augusto Locks³

Introdução

A discussão a respeito do período histórico definido neste trabalho é relevante, considerando que no Brasil, nos últimos anos, especialmente a partir de 2016, o discurso autoritário está mais frequente, ameaçando o Estado Democrático de Direito (Artigo 1º da Constituição Federal). Cartazes pedindo intervenção militar e o Ato Institucional nº 5 (AI-5) são comuns em manifestações. Estão presentes desde os movimentos “Vem Para a Rua”, em 2014, que pediam o *impeachment*⁴ da presidenta Dilma Rousseff (PT). A força autoritária imprimida pelo AI-5 engendrou a radicalização do regime militar em 1968, aumentou e fortaleceu os poderes do Presidente da República. Não é à toa que seja desejado, atualmente, por políticos com perfis autoritários.

Este artigo é escrito em meio a pandemia do coronavírus, por isso são pontuados fatos relacionados ao momento histórico presente. Líderes e autoridades mundiais tomam medidas para conter o vírus que tem uma alta taxa de contágio. No Brasil, mesmo com um número elevado de

1 AGRADECIMENTOS: Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Santa Catarina (FAPESC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). suzanefaima@gmail.com.

3 Doutor docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). geraldolocks@gmail.com.

4 Entendemos que se tratou de um golpe, embora seguindo os “ritos da legalidade”.

mortes⁵, o Governo Federal não apresenta um plano para conter o avanço do vírus. Mudou três vezes de ministro da Saúde⁶; criticou os estados que promoveram o isolamento social da população; tentou maquiagem a divulgação do número de mortos. O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) participou, em 2020 e em 2021, de manifestações contra o Supremo Tribunal Federal e Congresso Nacional, sem máscara, abraçando e apertando a mão de apoiadores. Ainda fez chacota da pandemia, afirmando que se tratava de uma “gripezinha”⁷. Ao divulgar que foi infectado pelo vírus fez inúmeras propagandas da hidroxicloroquina, que não tem comprovação científica quanto a sua eficácia, gerando profundos impactos sobre o tratamento da pandemia no país. Ao mesmo tempo que negou a compra de vacinas; a vacinação esta que segue a passos lentos. Uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Senado procura indícios de crimes do governo. Essas atitudes remetem ao regime militar, respeitando suas especificidades e contextos históricos; atitudes de censura à imprensa, opositores tratados como inimigos e negação dos fatos.

Numa cultura política em que o Executivo encarna um poder imperial e pessoal, permite-se ao Presidente da República cometer abusos e irresponsabilidades legitimadas pelo poder. Seu comportamento, sistematicamente, transgredir normas e orientações sanitárias nacionais e da Organização Mundial da Saúde (OMS), somadas a sua presença e apoio às manifestações antidemocráticas, descritas acima, com adesão de parcela significativa da população. Lilia Schwarcz, em “Sobre o autoritarismo brasileiro” (2019)⁸, afirma que a primeira de nossas raízes é a escravidão. Esse sistema criou uma sociedade que naturaliza o poder e a prática do mando por um grupo reduzido. Em outro livro “Nas Barbas do Imperador” Schwarcz (2014) assegura que os brasileiros carregam o arquétipo de que o presidente é um grande pai, e não mãe, e, como todo pai, ele é bondoso, mas também muito austero “quando necessário”; tem

5 Dados atuais, disponíveis no painel do Ministério da Saúde.

6 O atual é Marcelo Queiroga.

7 Em pronunciamento em rede nacional no dia 24 de março de 2020.

8 SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

liberdade diante dos filhos para agir ao seu bel-prazer⁹.

Para tentar compreender os pedidos de volta da ditadura militar e as atitudes de Bolsonaro, percebe-se indícios do conceito sobre a banalidade do mal, presente na obra da filósofa política, Hannah Arendt. A banalidade se encontra, também, na naturalização de violências contra indígenas, negros, população periférica, empobrecidos, imigrantes, mulheres, entre outros grupos marginalizados. No caso do governo e de seus apoiadores pelo discurso de ódio contra quem se opõe, seja imprensa, políticos, poderes constituídos ou grupos sociais, que precisam ser, de alguma forma, silenciados.

A nostalgia do período militar, mesmo por quem não vivenciou os fatos, intensificou-se no Brasil, em 2018, com a eleição de Bolsonaro. Os simpatizantes do regime levam para a rua e expressam em redes sociais o apreço pela intervenção e pelo AI-5. Há, nas forças sociais e políticas dos negacionistas da ciência e da História, a narrativa de que o regime militar brasileiro não foi uma ditadura e que as “as pessoas de bem” estavam protegidas. Entretanto, não há dúvidas para a historiografia de que o regime foi ditatorial.

As ditaduras, assim como outros eventos sociais, como guerras civis, golpes de Estado, são momentos traumáticos para as sociedades; os regimes que resultam desses acontecimentos usam da história para criar uma justificativa. Os historiadores, na atualidade, entendem, a despeito de suas ideologias de esquerda ou de direita, que o regime militar brasileiro foi conservador e de direita¹⁰.

Desde 1964, com o golpe civil-militar, parte dos integrantes do governo, da chamada “linha dura” das Forças Armadas, tinha a intenção de organizar um sistema de controle da sociedade. O uso das leis, por meio, especialmente dos Atos, mas também de decretos e emendas, pretendiam dar legalidade às medidas que, na prática, aumentavam os poderes do Executivo. A tortura era institucionalizada; para a polícia política do regime, era rotina o uso da violência. “É rigorosamente impossível que a atividade sistemática da tortura pudesse ser praticada dentro das

9 SCHWARCZ, Lília Moritz. As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

10 NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

unidades militares sem o conhecimento dos seus comandantes”¹¹.

Voltando ao século XXI, em outro ataque à democracia, houve, em 2020, a tentativa de transformar o artigo 142 da Constituição Federal em uma saída “legal” para um golpe de Estado. Eis o texto constitucional:

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica são instituições nacionais permanentes e regulares organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do presidente da república e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da Lei e da Ordem.¹²

Dada a situação atual do país, no que se refere à ameaça autoritária, procura-se neste trabalho destacar pesquisas publicadas nos últimos anos que discutem o AI-5 e suas relações com o momento histórico atual. Em suma, a pretensão é demonstrar, tendo por base estudos sobre este Ato, que o atual governo, mesmo sem ter dado um golpe de Estado, com suas ações está, gradativamente, corroendo a Constituição e ameaçando a democracia. Tem roupagem civil, mas insere a lógica militar em seus atos. Não é percepção, é fato expresso na presença maciça de militares (da ativa e da reserva) no governo e em áreas de comando, nas quais eles não foram preparados e tampouco têm competência. Contraditoriamente, Bolsonaro, em campanha à presidência, afirmou que elegeria especialistas para atuar em sua administração. Isto é grave quando o país está em crise, manifestada na saúde, economia, educação, mundo do trabalho e na assistência social. Desde que foi empossado, Bolsonaro vem construindo, atualmente com mais ênfase, uma narrativa, tendo em vista sua popularidade e manutenção no poder, projetando-se para as eleições de 2022.

Recentemente, outra contradição interna do governo reside na extensão permanente do Auxílio Emergencial¹³ instituído no período da

11 FICO, Carlos. Além do Golpe: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 82.

12 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 19. ed. aum. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 427 p.

13 “O Auxílio Emergencial é um benefício financeiro destinado aos trabalhadores informais, microempreendedores individuais (MEI), autônomos e desempregados, e tem por objetivo fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do Coronavírus - COVID 19”, conforme site da

pandemia para transformá-lo em renda básica, denominado de Renda Brasil,¹⁴ substituindo o Programa Federal do Bolsa Família. Trata-se de uma medida visando alterar a imagem de um Governo, travestido de militar para civil. O escopo deste trabalho é, portanto, de conhecer pesquisas de pós-graduação que busquem a memória do regime militar e, a contrapelo, potencializem a resistência e defesa da democracia brasileira.

Desenvolvimento

Para esse artigo, que tem como base a pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, buscam-se publicações a respeito do Ato Institucional nº 5, nos últimos dois anos, em um portal específico. Trabalhos como esse podem esclarecer e informar como se encontram algumas investigações sobre determinados temas¹⁵. A revisão, embora tenha percorrido o caminho de busca em base de dados, é narrativa, ou seja, apresenta um relato da literatura, uma visão geral¹⁶. A pesquisa não ficou restrita aos trabalhos encontrados, consultou-se documentos de governo e bibliografia sobre o tema estudado. Para dar relevância ao nosso objeto de pesquisa desenvolveu-se uma análise crítica.

Foram realizadas buscas em trabalhos publicados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos anos de 2018 e 2019. O foco no período, deve-se ao fato de o presidente Jair Bolsonaro ter sido eleito em 2018, em meio a uma forte polarização política, e por ele, mesmo enquanto candidato, ter proferido discurso autoritário e defender o regime militar. A pesquisa no catálogo de teses e dissertações foi realizada em 13 de junho de 2020. Utilizando o descritor “AI-5”, dez trabalhos estavam disponíveis. Destes, apenas sete encontravam-se na plataforma Sucupira, com os quais deu-se início à análise. E num primeiro momento, observou-se títulos, resumos

Caixa Econômica Federal.

14 O Renda Brasil, programa social do governo, substituirá o Bolsa Família. A base de dados será o cadastro no Auxílio Emergencial, os interessados deverão ser inscritos no Cadastro Único (CadÚnico).

15 KOLLER, Sílvia H; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

16 FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso, 2013. 256 p.

e referências. O registro nesta plataforma utilizada como banco de dados de pesquisas, em âmbito de pós-graduação no país, mostra-se relevante, por evidenciar trabalhos mais recentes ou atualizados nos mais diferentes campos do conhecimento e em diferentes regiões do país.

Três trabalhos relacionados no catálogo da Capes não estavam disponíveis na Plataforma Sucupira, por conta disso, a busca aconteceu no portal de teses e dissertações da Universidade do Estado de São Paulo (USP). A dissertação em História Econômica, de Bruno Rodrigo dos Santos (2019) não foi localizada, mesmo quando a pesquisa foi por ano, autor e título. De todo modo, utilizou-se dados disponíveis no resumo. À medida que o material foi sendo trabalhado a relevância das discussões ficou evidente. Houve um cuidado para não cometer anacronismos, pois, a finalidade era encontrar trabalhos que discutissem as intenções autoritárias na atualidade relacionadas aos pedidos de volta da ditadura militar e do AI-5.

Os que defendem o regime militar, especialmente os que detém poder político usam, indevidamente do passado para revelar as suas opiniões (ARENDDT, 2012). A narrativa histórica está sempre em disputa com a intenção de (re) construir o passado e a memória coletiva. Para que um fato seja aceito precisa ser lembrado e/ou defendido de modo coletivo. Não basta que uma pessoa defenda um acontecimento, necessita da concordância do grupo. Para acessar uma lembrança, os dados devem constar tanto “no nosso espírito como no dos outros”¹⁷.

Segundo Schmidt e Mahfoud (1993), “para Halbwachs o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência; a memória é sempre construída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito”¹⁸. Qual o significado desta percepção para o contexto? A primeira premissa demonstra o caráter pedagógico de se recorrer à memória. Se ela, a memória, provoca inserção, ganha relevância em tempos de desencantamento e ceticismo político. Quando

17 HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Traduzido por: Laurent Léon Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

18 SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval e MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicol. USP* [online]. 1993, vol.4, n.1-2 [citado 2020-08-18], pp. 285-298. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1678-5177. Acesso em: jul. 2020.

a democracia é ameaçada, rasga-se cotidianamente a Constituição, e em tempos de reemergência de forças e posturas impregnadas de autoritarismo, torna-se urgente a inclusão consciente dos cidadãos em sua realidade.

É preciso lembrar. Lembrar o passado. Recordar coletivamente os tempos do regime militar para não o repetir, em seus atos e em suas consequências. Da segunda premissa, infere-se que essa imersão é coletiva, exige referência de grupo. Sim, pois na perspectiva halbwachiana, a memória individual não se sustenta se o indivíduo não teve um grupo de referência com o qual constituiu uma comunidade de pensamento.

Para Halbwachs, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado como ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, prepara para outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”¹⁹. Partindo dessa definição e contextualizando com o presente, percebe-se que é partir dos fatos da atualidade que acontece o regresso aos tempos que se pretende recordar. Se por um lado, há a defesa do regime militar, da tortura, da censura, enfim, da ditadura, por outro lado, existe um esforço coletivo de rememorar o período. Embora condenável essa defesa e os pedidos de retorno do regime, forcem a coletividade a acessar as memórias do período. É evidente que os fatos estão alterados, mas com a ajuda de grupos sociais, obras cinematográficas, livros, jornais e fotografias, esse passado pode ser elaborado.

A obra da democracia e seu exercício cotidiano não são um ato solitário. É algo processual e se faz individual e coletivamente. Portanto, o momento histórico é propício para reavivar a consciência cidadã solidária, evocar forças, grupos sociais, organizações, instituições e movimentos que estiveram na resistência por mais de duas décadas e construíram alternativas estratégicas para ver o declínio do regime e, concomitantemente, ascender os processos de democratização do Estado e da sociedade brasileira.

Embora haja um esforço por parte de historiadores, jornalistas, sociólogos, educadores, entre outros, em pesquisar o tema – e há um acervo considerável a respeito dos 21 anos de ditadura – configura-se na sociedade brasileira um desconhecimento do período. José Paulo Netto,

19 HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Traduzido por: Laurent Léon Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990. p. 48.

em “Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)” (2014), lembra que “o conjunto dessa história está longe, muito longe, de ser socializado”²⁰. Teórico marxista com inúmeros livros publicados, justificou a escrita do livro, pelo “reduzidíssimo nível de informação sobre ditadura e seu significado na história brasileira”. Consideramos relevante retornar, mesmo que brevemente, ao contexto histórico de 1968, ano do AI-5, e o que esta medida significou para a sociedade brasileira. É bem verdade que muitas pessoas não se deram conta do que estava acontecendo no Brasil naquela época. O regime militar foi percebido de forma diferente no país, variando de acordo com o espaço geográfico e a classe social, por exemplo.

No final de 1968 os militares já estavam no poder há quase cinco anos, e havia um descontentamento da população, especialmente nas capitais. Talvez inspirados pelas manifestações na França em maio de 1968, fato é, que havia agitação de setores da sociedade. Não havia calmaria no espaço público das principais cidades brasileiras. A “Passeata dos Cem Mil”, no Rio de Janeiro, no mês de junho, reuniu artistas, intelectuais, trabalhadores, estudantes, entre outros grupos. Motivada pela “Sexta-Feira Sangrenta” quando quase 30 pessoas foram mortas numa repressão da polícia a uma manifestação de jovens cariocas. Outras ações das forças de segurança também estavam acontecendo. O deputado federal Márcio Moreira Alves (MDB)²¹ fez um discurso, no Congresso,²² contundente em 2 de setembro daquele ano, criticando a ditadura e os militares. Posteriormente a sua fala foi usada como justificativa para endurecimento do regime.

Na busca por pesquisas relacionadas, há estudos que retratam o ano de 1968 e os impactos do AI-5. Das dez pesquisas, oito discutem o tema, que serão detalhadas na sequência do texto, em ordem cronológica. Apresentada no programa de Pós-graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP), a tese de Júlio Delmanto, intitulada, “História social

20 NETTO, José Paulo. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Kindle.

21 O deputado foi exilado ao retornar para o Brasil esteve na cidade Lages/SC e escreveu o livro “A força do Povo: Democracia participativa em Lages”, publicado em 1980.

22 O discurso completo pode ser acessado no portal da Câmara dos Deputados.

da LSD no Brasil: os primeiros usos medicinais e o começo da repressão”, investiga o primeiro processo judicial por tráfico e porte de LSD no país, que teve início em janeiro de 1970, na cidade de São Paulo. Aborda as origens da contracultura em solo brasileiro e nos Estados Unidos; contextualiza o uso de drogas e sobretudo a chegada do LSD ao país. Sem perder de vista a totalidade do regime militar, o trabalho está voltado para a cultura e lei de drogas. Não traz questões associadas aos pedidos de volta da ditadura.

A tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), de Eustáquio Donizete de Paula, “O regime militar na perspectiva do jornal Lavoura e Comércio de Uberaba (1964-1968)”, investiga os quatro primeiros anos do regime no jornal da cidade de Uberaba, em Minas Gerais. Por meio do levantamento bibliográfico sobre “golpe militar e relações entre poder imprensa e memória”, e as edições do periódico, o autor faz uma crítica ao jornal. Reflete como o jornal se comportou no período e também as suas publicações, ou não, a respeito de prisões, promulgação do AI-5 e outras decisões do governo militar. Há um aprofundamento do que foi o Ato e o regime, especialmente no que se refere à censura aos jornais, porém não há referências às atuais manifestações autoritárias.

A tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História do Tempo Presente, da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC), “A área de estudos sociais na cultura escolar dos ginásios vocacionais (São Paulo, 1961-1969)”, de Yonara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato, discute o sistema de ensino vocacional paulista nos anos citados. Não se aprofunda no que foi o AI-5 e tampouco faz referência ao momento atual. A dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, “A máscara e o espírito, estudo comparado dos retratos jornalísticos de Marcel Proust e Jorge Andrade”, com autoria de Fillipe Augusto Galeti Mauro, faz apenas referência ao AI-5, não focando no objeto deste estudo.

Apresentada no Programa de Mestrado em Letras, a dissertação de Moema Sarrapio Pereira, na Universidade Vale do Rio Verde (UninCor),

“Página infeliz da nossa história: uma leitura dos álbuns Construção (1971) e Sinal Fechado (1974), de Chico Buarque”, aborda o regime militar, especificamente a censura prévia, fortalecida pelo AI-5. As formas de despistar a censura e continuar fazendo música, encontradas por Chico Buarque, são refletidas no trabalho. Os álbuns são observados como estratégias de resistência. Não há referência aos pedidos de volta da ditadura.

“Arte de guerrilha e ensino de História: abordagem didática da resistência à ditadura civil-militar no Brasil a partir das obras de Cildo Meireles”, de Izabella Gomes Lopes Bertoni, dissertação apresentada no Curso de Pós-graduação em Ensino de História, setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem como foco a arte e o ensino de História. É relevante destacar as reflexões a respeito da violência do Estado brasileiro na última década. Cita as manifestações de 2013 no Brasil, e a morte, após tortura, do pedreiro Amarildo Dias de Souza em uma comunidade carioca, sendo responsáveis pelo assassinato e desaparecimento do corpo, policiais das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). A autora relaciona o que chama “Estado, agora, dito democrático” com as práticas do regime militar, e pontua que essa violência é “herança” da ditadura. O trabalho é relevante no que diz respeito ao ensino de História na educação básica; houve intervenção da pesquisadora e elaboração de questionário destinado aos alunos.

No que se refere a 2019, foram quatro trabalhos publicados. Apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) a tese, “O superoutros: corpos em movimento no cinema superoítista dos anos 1970 no Brasil”, de Geraldo Blay Roizman, tem como objetivo a análise de filmes da década de 1970. Aborda a contracultura, o tropicalismo, entre outros aspectos e movimentos culturais. Defende que, se por um lado o AI-5 interrompeu a ânsia dos brasileiros por transformação social e macropolítica, por outro esses movimentos davam vazão ao corpo, à sexualidade e à liberdade. Não há discussões sobre o tema que investigamos.

Na dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a pesquisadora Marcela Valadares de Toledo tem como tema “O cronismo de Cosette no ano do AI-5: a repercussão da crise e estudantil no Canto de Página”. No trabalho são analisadas as publicações da cronista Cosette de Alencar no

ano de 1968, divulgadas no jornal Diário Mercantil, na cidade mineira de Juiz de Fora. O método utilizado é de análise de dados na proposta de Laurence Bardin, e apresenta entre outros subtemas, as publicações da cronista nos meses de abril, maio e junho de 1968, período que compõem a morte do estudante Edson Luís, o maio de 68 na França e a “Passeata dos Cem Mil”. Não há referência às manifestações atuais.

A dissertação em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP), de Bruno Rodrigo dos Santos, “Resistência Silenciosa no AI-5: a luta imediata do trabalhador no interior do Estado de São Paulo registrada em processos trabalhistas (1968-1978)”, trata-se da análise de processos judiciais trabalhistas com o objetivo de perceber práticas de resistência silenciosa no interior do Estado de São Paulo, nos dez anos de vigência do AI 5; o trabalho não aborda a atualidade no que se refere ao crescimento do autoritarismo no Brasil.

“Conjuntura política brasileira em 1968: o real e o imaginário na narrativa jornalística de *O Globo*”, de Luana Chinazzo Müller, dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Comunicação, Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), analisa o jornal *O Globo* e as notícias do ano de 1968, conseqüentemente o AI-5. Nesta pesquisa há referências mais diretas ao autoritarismo na atualidade. A autora pontua o crescimento, nos últimos tempos, dos discursos pró-regime militar, e as manifestações de rua pedindo o retorno da ditadura. Em outro trecho cita o presidente Jair Bolsonaro, na época deputado federal, e sua participação na votação do *impeachment* da presidenta Dilma, que ao declarar seu voto, disse: “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff”²³, fala esta, pontua a autora, transmitida em rede nacional pela televisão. Relata ainda que, em uma entrevista, Bolsonaro proferiu: “O erro da ditadura foi torturar e não matar”. Com essas informações, considera que a eleição deste político para o mais alto cargo nacional, “é uma demonstração clara de que o imaginário da ditadura como um período bom para o Brasil tem um forte peso em nossa sociedade”. No trabalho há observações relevantes, no que diz respeito à Forças Armadas, como o fato do vice-presidente ser um militar da

23 A presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), que integrou movimento de resistência armada contra o regime militar, foi presa e torturada pelos militares.

reserva, e à influência do Exército no Governo Federal, inclusive com oficiais se manifestando politicamente nas redes sociais. Acrescenta-se, neste artigo, que o chefe do executivo não tem medido esforços para reestruturar a carreira e o plano de previdência dos militares. Com a sanção, militares tiveram aumento na remuneração a partir de janeiro de 2020 e a nova tabela de soldos acresce benefícios em várias patentes.

Importante pontuar que alguns autores das teses e dissertações descritas neste artigo usam o termo “golpe militar”, enquanto outros optam, por “golpe civil-militar”, por considerarem que forças civis, políticas, econômicas e religiosas contribuíram para a saída do presidente João Goulart (PTB), entendimento com o qual este trabalho dialoga. O autor mais utilizado nos trabalhos pesquisados quando o assunto é regime militar brasileiro é Carlos Fico com diversas obras citadas. Três pesquisas têm como referencial o livro “Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988”, de Beatriz Kushnir, e o “Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro”, de Alzira Alves Abreu et al. Três pesquisas utilizam informações do relatório da Comissão Nacional da Verdade e “Brasil Nunca Mais”, livro organizado pela Arquidiocese de São Paulo. Três trabalhos utilizaram Marcos Napolitano e dois, Daniel Aarão Reis Filho, historiadores que discutem o tema.

Considerações finais

Os tempos atuais são de crise. Na saúde, por conta da pandemia do coronavírus e pela forma como essa crise é tratada no Governo Federal com insensibilidade, descaso, falta de planejamento e políticas para seu enfrentamento. Na política, pela constante disputa entre poderes, provocada pelo governo Bolsonaro e a ameaça golpista que ronda o Planalto desde a eleição. Na economia, que com uma política neoliberal, voltada para as reformas e defesa do Estado mínimo coloca cada vez mais pessoas no desemprego, que se agrava de modo alarmante, situação mais agudizada pela pandemia; mais de um quarto da população brasileira que poderia estar inserida no mundo do trabalho encontra-se desempregada; um quadro grave em termos de emprego e renda, gerando instabilidade. Na educação, com uma constante incompetência dos ministros²⁴

24 O atual é Milton Ribeiro, que pretende inspecionar as provas do Exame Nacional

e ausência de propostas em meio ao caos do ensino, potencializado pelas aulas não presenciais. Convém considerar a atuação desastrosa da política internacional deste governo, sobretudo, pela sua subserviência aos Estados Unidos.

Mesmo com toda essa situação presente, de insegurança social, política e econômica, apoiadores do governo Bolsonaro não questionam suas decisões ou não conseguem fazer críticas e quem o faz é rechaçado e leva a alcunha de “comunista”. Arendt (2012), ao abordar as diferenças entre ditaduras modernas e tiranias antigas, chama a atenção ao fato de que o instrumento mais usual é o uso do terror “para governar as massas perfeitamente obedientes”²⁵. Ora, dizer que os opositores querem tomar o poder, ou que há comunistas entre nós, é uma velha narrativa, usada inclusive, para justificar o golpe civil-militar de 1964. Fomentar esse medo na população é estratégia política. Está em curso uma operação para criar inimigos; os regimes totalitários do século XX e o regime militar também fizeram isso e com sucesso.

Ao considerarmos as escolhas dos autores das teses e dissertações analisadas neste artigo, percebemos que, a maioria, ao mesmo tempo que escolhem pesquisar o regime militar, mais precisamente fatos relacionados ao ano de promulgação do AI-5, e suas consequências, afastam-se das discussões atuais. São escolhas teóricas e metodológicas que têm sua razão de ser, porém, deixam de trazer relevantes contribuições para a sociedade, haja vista o crescimento do autoritarismo, pontuado no decorrer deste texto.

A dissertação defendida por Müller (2019) traz diversos elementos que justificam essa relação entre o passado ditatorial e o presente com pedidos de volta do regime militar. E pontua que “o silenciamento sobre o nosso passado certamente contribuiu para o retorno de medidas e posições que deveriam ter ficado lá atrás”²⁶. Evidentemente que não basta

do Ensino Médio (ENEM), em 2021, e deixa-la ‘menos ideológica’. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/06/03/ministro-da-educacao-deve-pedir-acesso-ao-sigilo-da-prova-do-enem>. Acesso em jun. 2021.

25 ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. Traduzido por: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 832 p.

26 MÜLLER, Luana Chimazzo. **Conjuntura Política Brasileira em 1968**: O real e o imaginário na narrativa jornalística de O Globo. Orientador: Juremir Machado

apenas fazer relações, elas precisam - e a pesquisadora faz isso - refletir e compreender as forças que se movimentam pelo apreço ao autoritarismo de Estado, que inclui a violência policial, econômica e social, censura, silenciamentos, tortura e mortes. Entendemos que há a necessidade de se conhecer os fatos históricos, os quais emitem luzes para se compreender os fenômenos contemporâneos na sua aparência e essência.

À guisa de consideração final, convém ressaltar que fazer memória torna-se um imperativo ético-político no sentido de reconhecer os acontecimentos, vivências, movimentos, organizações sociais e políticas, ações que se constituíram em resistência e enfrentamento ao regime militar brasileiro. Fazer memória ainda no sentido de reconstrução, não de forma linear, com tendência para a repetição, mas em novo contexto, dentro de um panorama político de novas preocupações, contradições e compromissos com a democracia.

A pesquisa tem sentido quando ilumina e contribui no desvendamento dos problemas da sociedade. Este estudo, situado no recorte de dois anos, demonstrou que as teses e dissertações são relevantes ao tratarem do tema ditadura civil-militar e AI-5, mas faltou, no nosso entender, uma relação com o presente que coloca em suspenso a democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. Traduzido por: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann in Jerusalém**: Um relato sobre a banalidade do mal. Traduzido por: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

ATO Institucional 5 - Íntegra do discurso do ex-deputado Márcio Moreira Alves (02' 51"). [S. l.]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/273666-ato-institucional-5-integra-do-discurso>

da Silva. 2019. 170 p. Dissertação (Mestre em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7654877. Acesso em: jun. 2020.

-do-ex-deputado-marcio-moreira-alves-02-51/. Acesso em: 17 jun. 2020.

AUXÍLIO Emergencial do Governo Federal. [S. l.], 31 ago. 2020. Disponível em: <https://auxilio.caixa.gov.br/#/inicio>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BERTONI, Izabella Gomes Lopes. **Arte de guerrilha e Ensino de História**: Abordagem didática da resistência à ditadura civil-militar no Brasil a partir das obras de Cildo Meireles. Orientador: Clóvis Mendes Gruner. 2018. 252 p. Dissertação (Mestre em Ensino de História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6354467. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 19. ed. aum. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 427 p.

CAVALCANTI, Leandro. Militares da ativa ocupam 2.930 cargos nos Três Poderes. **Poder 360**, [S. l.], 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/militares-da-ativa-ocupam-2-930-cargos-nos-tres-poderes/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

COVID-19: Painel Coronavírus. Brasília: **Ministério da Saúde**, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

DELMANTO, Júlio. **História social do LSD no Brasil**: os primeiros usos medicinais e o começo da repressão. Orientador: Henrique Soares Carneiro. 2018. 295 p. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11122018-161707/pt-br.php>. Acesso em: jun. 2020.

EM REDE nacional, Bolsonaro critica fechamento de escolas e comércio e compara coronavírus a 'resfriadinho'. **BBC Brasil**, [S. l.], 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52028945>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FAGIONATO, Yonara Feitosa Caetano de Oliveira. **A Área de Estudos Sociais na Cultura Escolar dos Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961-1969)**. Orientador: Norberto Dallabrida. 2018. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/>

trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6818716. Acesso em: jun. 2020.

FICO, Carlos. **Além do Golpe**: Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Traduzido por: Laurent Léon Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

KOLLER, Sílvia H; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MAURO, Fillipe Augusto Galet. **A Máscara e o espírito**: Estudo comparado dos retratos jornalísticos de Marcel Proust e Jorge Andrade. Orientador: Alexandre Bebiano de Almeida. 2018. 390 p. Dissertação (Mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6333046. Acesso em: jun. 2020.

MÜLLER, Luana Chimazzo. **Conjuntura Política Brasileira em 1968**: O real e o imaginário na narrativa jornalística de O Globo. Orientador: Juremir Machado da Silva. 2019. 170 p. Dissertação (Mestre em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7654877. Acesso em: jun. 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NETTO, José Paulo. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN 978-85-249-2278-7. *Kindle*.

PAULA, Eustáquio Donizeti de. **O regime militar na perspectiva do jornal Lavoura e Comércio de Uberaba (1964-1968)**. Orientador: Teresa Maria Malatian. 2018. 213 p. Tese (Doutor em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca/SP, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoCon>

clusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6377068. Acesso em: jun. 2020.

PEREIRA, Moema Sarrapio. “**Página infeliz da nossa história**”: uma leitura dos álbuns Construção (1971) e Sinal Fechado (1974), de Chico. Orientador: Cilene Margarete Pereira. 2018. 115 p. Dissertação (Mestre em Letras) - Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), Três Corações, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6898634. Acesso em: jun. 2020.

RENDA Brasil: Para receber será necessário se inscrever no CadÚnico. **Jornal Contábil**, [S. l.], p. não tem, 16 ago. 2020. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/renda-brasil-para-receber-sera-necessario-se-inscrever-no-cadunico/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

REPERCUSSÃO: após manifestação pró-regime militar, Bolsonaro sofre críticas. **Correio Brasiliense**, [S. l.], 19 abr. 2020. Política. Disponível em: Repercussão: após manifestação pró-regime militar, Bolsonaro sofre críticas. Acesso em: 2 jul. 2020.

ROIZMAN, Geraldo Blay. **Os superoutros**: “Corpos em movimento no cinema superoitista dos anos 1970 no Brasil”. Orientador: Rubens Machado Jr. 2019. 506 p. Tese (Doutor em comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-14082019-141403/pt-br.php>. Acesso em: jun. 2020.

SANTOS, Bruno Rodrigo dos. **Resistência silenciosa no AI-5**: a luta imediata do trabalhador no interior do Estado de São Paulo registrada em processos trabalhistas (1968-1978). 2019. Dissertação (Mestre em História Econômica) - Universidade de São Paulo, [S. l.], 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7878239. Acesso em: jun. 2020.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval e MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs**: memória coletiva e experiência. *Psicol. USP* [online]. 1993, vol.4, n.1-2 [citado 2020-08-18], pp. 285-298. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1678-5177. Acesso em: jul. 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador**. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TENENTE, Luiza. Milton Ribeiro faz 1 mês como ministro: defesa da cloroquina e proposta de cortar R\$ 4 bi da Educação marcam início da gestão. **G1**, [S. l.], 14 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/14/milton-ribeiro-faz-1-mes-como-ministro-defesa-da-cloroquina-e-proposta-de-cortar-r-4-bi-da-educacao-marcam-inicio-da-gestao.ghtml>. Acesso em: 19 ago. 2020.

TOLEDO, Marcela Valladares de. **O Cronismo de Cosette no ano do AI-5**: a repercussão da crise estudantil no Canto de Página. Orientador: Cláudia de Albuquerque Thomé. 2019. 141 p. Dissertação (Mestre em Comunicação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, [S. l.], 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7699682. Acesso em: jun. 2020.

DESBRAVANDO A ÁFRICA ANTIGA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

Andressa Freitas dos Santos¹

Introdução

A formação de educadores está submetida a basicamente dois tipos de conhecimentos: os teóricos e os práticos. Na vivência dos estágios damos os primeiros passos rumo aos conhecimentos práticos. Embora esse contato inicial esteja diluído em quatro semestres através dos Estágios Supervisionados, os discentes ainda possuem a necessidade de convívio mais intenso e prolongado dentro do ambiente escolar. De toda forma, a oportunidade de poder viver a experiência em sala de aula no Ensino Público é algo altamente significativo e que auxilia o professor-estagiário a perceber as dinâmicas da sala de aula, além de reforçar o preparo desses profissionais para os desafios impostos no processo de ensino-aprendizagem.

Para que seja possível observar e analisar esses desafios a proposta desse trabalho pretende relatar uma breve experiência realizada na Escola Estadual José Vieira, localizada no bairro Golandim em São Gonçalo do Amarante, município que compõe a Zona Metropolitana de Natal, Rio Grande do Norte. A experiência no Estágio Supervisionado foi ministrada em uma turma da 1ª série do Ensino Médio no turno da manhã e procurou evidenciar o ensino da história e cultura africana. Inúmeros foram os desafios impostos durante o processo de ensino-aprendizagem, e saber driblá-los é tarefa difícil e desafiadora quando se ocupa a posição de professora-estagiária.

¹ Bacharel em Comunicação Social (2014) e licenciada em História (2019) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História (UFRN). E-mail: andressafreitas@gmail.com.

Nesse sentido, o ensino de história da África é outro ponto que também se estará abordando durante essa reflexão. Apesar da Lei 10.639/03 estar em vigor há quase duas décadas, a sua aplicação em sala de aula é cheia de desafios e ignorada por alguns professores, que ainda se encontram acostumados em seguir uma estrutura padronizada e cristalizada do currículo escolar, que despreza a história africana como algo possível de se avaliar em sala de aula. Desfazer esse padrão e romper com esse ciclo vicioso foi tomado como objetivo principal a ser realizado durante as intervenções na Escola José Vieira. Apesar de um curto período estagiando na escola, foi possível perceber a urgência que se requer dos profissionais em trabalhar para o reconhecimento da história africana dentro da sala de aula, pois só assim a barreira que separa o *Eu* do *Outro* poderá ser rompida, e se privilegiará por uma educação que tenha como princípio a formação cidadã e o pensamento crítico.

A Lei 10.639: breves considerações

A sanção da Lei 10.639/03 tornou o ensino da história e cultura africana uma possibilidade real dentro do âmbito escolar privado e público. Desde então muito tem se debatido a cerca dos conteúdos, teorias, métodos e conceitos que possam estar efetivamente sendo levados pelo professor para a sala de aula no intuito de provocar aos alunos para que pensem de forma crítica. Quando se trata do ensino de África esse ponto pode se tornar um pouco problemático devido ao fato da implementação da obrigatoriedade ter se concretizado apenas recentemente, tornando deficitária a formação de alguns profissionais da história. Apesar da Lei estar em vigor desde o ano de 2003, algumas universidades tanto públicas como privadas ainda não se adequaram no que diz respeito ao seu plano de curso, e a disciplina de História da África que deveria constar como obrigatória passou a existir no cronograma de disciplinas apenas na modalidade optativa. Esse panorama é reforçado na perspectiva da historiadora Hebe Maria Mattos (2003) que constata que:

(...) há alguns conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNs — especialmente a ênfase na história da África — que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisa nas nossas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma

abordagem que rompa com o europocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino das escolas. (MATTOS, 2003, p. 131)

Esses desafios que surgem na base da formação dos profissionais da educação básica irá consequentemente impactar no ensino que os jovens, crianças e adultos recebem durante o seu período de formação. Tendo em vista a importância que essa temática tem recebido durante os últimos anos, tomamos como eixo central dessa discussão discorrer sobre a experiência do ensino de África em uma turma da 1ª. série do Ensino Médio em uma escola da Zona Metropolitana de Natal, Rio Grande do Norte. As aulas foram realizadas durante a execução da disciplina Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio, do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao longo do primeiro semestre de 2019 na Escola Estadual José Vieira, localizada no município de São Gonçalo do Amarante.

Aprendendo a ensinar: reflexões sobre a experiência docente no Ensino Médio

Ter a oportunidade de poder trabalhar com um tema tão desafiador e complexo foi um privilégio concedido pelo professor supervisor de campo, que desde o início dos primeiros encontros enfatizava sobre os empecilhos que alguns profissionais da área da história sentem ao ter que lecionar assuntos relacionados à história da África. Essa problemática trazida pelo professor supervisor foi particularmente sentida por mim, pois durante a graduação eu não construí um conhecimento sólido o suficiente que me permitisse trabalhar a temática África de forma segura. Diante do desafio imposto, me propus a me aprofundar nos eixos temáticos e conceitos que traria para que a aula pudesse cumprir sua proposta cidadã, livre das amarras de uma agenda que priorize somente o mundo do trabalho. Conforme Amorim; Aquino e Souza (2016):

A educação de jovens e adultos, na busca por uma educação para a liberdade, deve romper com o modelo de educação que visa à formação, unicamente, para o mundo do trabalho. A concepção de educação para a liberdade se preocupa, primeiramente, com o humano, que se forma no social e no relacional; com o humano que se emancipa quando se liberta daquilo que

o oprime. (AMORIM; AQUINO; SOUZA, 2016, p. 258)

É conforme esses parâmetros que as aulas foram planejadas, longe do mecanicismo que impõe determinados tipos de conhecimento a serem assimilados pelos alunos. É necessário dinamizar ao máximo as aulas no sentido de que promovam o entendimento e aceitação do outro, uma vez que: “compreender que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade” (AZEVEDO, 2010, p. 151)

Ao decorrer das reuniões com o professor supervisor de campo, ele me orientou que os conteúdos que poderiam ser fornecidos dentro da temática africana seriam centrados no que ele chamou de “África antiga”, e então seriam desenvolvidas algumas aulas sobre o Egito e o Reino de Kush. Para que as problematizações sobre o conteúdo a respeito da África fossem efetivas, propus como desafio a mim mesma entender primeiramente qual era a concepção de África para a turma. Devido a nossa formação e concepção de história quase que exclusivamente eurocêntrica, principalmente em se tratando de História Antiga, observa-se que o simples ato de explorar isso em sala de aula, pode ajudar os alunos a romperem algumas ideias pré-concebidas que se formam no cotidiano sobre a África.

Um ponto comum que se observa no imaginário dos alunos sobre a África é o problema de associar o continente a um país. Não é raro mais de um aluno apresentar o equívoco de que a África seria um país com características muito homogêneas, tanto na constituição étnica do seu povo, mas como também em sua geografia. A proposta inicial estabelecida pelo professor supervisor e por mim foi encaminhada no sentido de poder fornecer aos alunos o entendimento de que o continente africano é estritamente plural em todas as suas características. Esse movimento é necessário, pois como afirma a professora Crislane Azevedo (2010):

(...) neste sistema torna-se obrigatória a introdução de conteúdos e temáticas da história da África e dos afro-brasileiros, bem como dos remanescentes de nações indígenas. Com relação específica à África, busca-se acabar com a ignorância acerca do continente e de suas tradições, muitas das quais inerentes à formação da população brasileira. Tal ausência de conhecimento é responsável pela consideração do continente como um bloco homogêneo, cujas características denunciam um

amontoado de problemas políticos e econômicos. Este pressuposto difundido na sociedade brasileira é responsável também por concepções negativas sobre a africanidade no Brasil. (AZEVEDO, 2010, p. 143 – 144)

Portanto, tal como é demonstrado por Azevedo (2010), torna-se imprescindível a inserção de conteúdos que versem sobre a África para que os alunos compreendam as complexidades e o silenciamento que é negado a esse continente. Como parte da intervenção, propus que no primeiro encontro os alunos me falassem as palavras que eles associariam à “África” e “Egito”. Nesse sentido, montamos um quadro comparativo em que os alunos elencaram palavras, dentro do seu repertório, que remontassem aos nomes propostos.

Na coluna sobre o Egito, os alunos elencaram uma série de palavras pertencentes ao conhecimento geral de todos, como por exemplo: “faraó”, “pirâmide”, “deserto”, “múmias”, “mulheres com joias”, dentre outras palavras comuns que remetem ao imaginário egípcio. Na outra coluna, os alunos responderam que ao pensar em “África” lembravam de: “negros”, “fome”, “elefante”, “girafa”, “leão”, “savana”, “selva” “zebra”, “rinoceronte” “doenças”, “caçadores”, etc. A partir desse dado, comecei a induzir os alunos a pensar em que tipo de África eles haviam criado. Muitos responderam que a coluna da África estava parecendo um zoológico com tantos animais presentes. A partir desse ponto, apresentei um mapa do continente africano e perguntei se eles achavam que toda a porção continental era só composta por animais, selva e savana. Um dos alunos respondeu que “devia existir algumas cidades”. Diante disso perguntei à turma se eles sabiam em que continente ficava o Egito. A turma permaneceu alguns segundos em silêncio, questionei novamente, dessa vez falando os nomes do continente, e alguns dos alunos começaram a responder de forma aleatória, demonstrando desnorreamento geográfico e uma profunda resistência interna em associar o Egito à África.

O contato com essa realidade foi um elemento que impactou os alunos, esse sentimento foi notório a partir do momento em que houve a revelação de que o Egito se localiza na África. Quando a aula voltou o foco para o Egito, orientei os alunos a pensarem sobre o que eles sabiam do Egito, e como esse imaginário hoje em dia ainda é aproveitado pela indústria fonográfica, que reproduz, por muitas vezes uma imagem

adulterada desse antigo império. Nesse ponto da discussão introduzi o problema que é retratar o Egito no cinema, e que isso implicava em uma série de modificações presentes no senso comum. Os próprios alunos trouxeram isso à tona ao elencar uma série de filmes de terror que tinham como temas múmias e maldições advindas do Antigo Egito, assim como houve alguns alunos que ressaltaram o problema da representação no cinema em que personagens brancos assumem o protagonismo da narrativa ao mesmo tempo em que não condizem com o padrão étnico do norte da África.

O estranhamento em entender o Egito como parte da África ainda se constitui em uma realidade bastante comum no âmbito escolar. Conforme a professora de História Juliana Aparecida de Souza Guilherme (2018) o racismo foi o elemento principal que promoveu a “retirada” do Egito do continente africano. Conforme a autora, esse movimento foi algo intencional e vem sendo construído ao longo dos séculos, e só atualmente monta-se um pensamento opositor que visa erradicar esse equívoco.

(...) pode-se afirmar que a história do Egito foi intencionalmente retirada da história da África, baseada em ideais racistas e imperialistas, sendo possível branquear o país, o transferido para qualquer outro continente que não fosse o africano. Com isso, foi possível silenciar a história da África abaixo do Saara, legitimando afirmações de que o continente não possui história, sendo apenas a história do Egito disseminada pelo mundo como uma nação europeia ou mesmo asiática. Por isso, encontramos livros sobre a civilização egípcia apenas e livros sobre o continente africano, como se ambos não tivessem relação alguma.” (GUILHERME, 2018, p. 14)

Diante do desafio imposto, foi necessário que a aula tomasse um rumo que orientasse os alunos a formar uma opinião crítica sobre a história do continente africano. Após constatar na aula-diagnóstico que os alunos tinham concepções errôneas sobre a África e sobre o que significava o estudo da História Antiga, foi orientado pelo professor supervisor que se desse ênfase em primeiro lugar a uma exposição geográfica dos lugares aos quais se faria referência nas próximas aulas. Foi também orientado aos alunos que redigissem uma redação em sala de aula com no máximo 30 linhas com o tema: “O que sei sobre o período da Antiguidade

no continente africano?”. A atividade proposta seria realizada em dois momentos: antes da exposição dos conteúdos sobre os quais a estagiária se debruçaria; e posteriormente outra atividade com a mesma proposta seria aplicada, dessa vez fazendo com que os alunos percebessem os conhecimentos adquiridos e debatidos em sala de aula. Ao final, as redações seriam entregues aos alunos para que estes pudessem observar quais foram os avanços realizados dentro do seu conhecimento sobre a África. Dezesete alunos realizaram a primeira parte da avaliação, sendo que seis deles entregaram a proposta em branco.

O conteúdo das redações não diferiu muito do que foi exposto pelos alunos no primeiro encontro. Constatou-se que a maioria das redações centrava-se em retratar a África como “o país dos escravos”, expressão repetida por três alunos. O imaginário associado à escravidão e à terra dos caçadores e da pobreza foi repetido inúmeras vezes no decorrer dos textos. Quatro alunos, com base na aula anterior, fizeram menção ao Egito e discorreram sobre como a África seria um rico continente que abrigou civilizações milenares. Quanto aos alunos que entregaram a proposta em branco foi alegado que eles não sabiam nada, e como não possuíam nenhuma informação não iriam fazer a atividade, mesmo sendo constantemente incentivados pelo professor supervisor e pela estagiária.

Após a primeira atividade aplicada, deu-se início ao bloco de aulas que teriam como objetivo expandir a visão de mundo desses alunos sobre a África e a sua importância nos estudos clássicos sobre a Antiguidade. As primeiras intervenções foram realizadas no sentido de localizar o mundo africano e explorar suas múltiplas facetas. Em decorrência do estágio ter curta duração, as exposições foram centradas principalmente em discorrer sobre o Egito Antigo e o reino de Kush.

A unidade foi iniciada com o questionamento sobre como se constituíam civilizações, e o que esse conceito significava para os alunos. Após uma breve discussão em que vários alunos apontaram que civilizações se constituíam de “aglomerados de pessoas”, a exposição se encaminhou no sentido de tentar mostrar que esse conceito está conectado a um sentido de organização dentro das sociedades. Ao decorrer das aulas foram expostos os principais conceitos sobre economia, política, gênero e religião da sociedade egípcia.

O imaginário a respeito da religião egípcia foi bastante explorado

por conta da curiosidade dos alunos. Trabalhar esse conteúdo em sala de aula expandiu a percepção do mundo dos alunos, além de também ter trabalhado com temas transversais, como a tolerância religiosa. Além disso, trabalhar a religião no Antigo Egito não envolve apenas conhecer divindades, e o sistema religioso dessa civilização, envolve também ter contato direto com a ciência que se desenvolvia na época através do conhecimento do corpo humano via cenário religioso. A prática da mumificação trouxe um amplo conhecimento sobre a anatomia humana, além de ter ajudado a desenvolver inúmeras práticas médicas avançadas para a época. Nesse sentido, tornou-se imprescindível tratar os temas religião e ciência conjuntamente, pois ambos, em alguns aspectos, se mostram indissociáveis.

Ao finalizar os blocos de aula sobre o Egito, demos prosseguimento ao reino de Kush. O intuito da explanação se deu no sentido de entender que não foi só o Egito que foi uma dádiva do Nilo, como é descrito pela célebre frase do historiador grego Heródoto. Outras civilizações tiraram proveito do Rio Nilo, como é o caso do reino de Kush. Para melhor entendimento dos alunos, foi apresentada novamente a imagem do continente africano para que a turma pudesse identificar o rio Nilo. Após a apresentação da Núbia, onde ficava o reino de Kush, a discussão foi levada no sentido de fazer com que os alunos compreendessem que esse espaço serviu como entreposto comercial entre a África Central e o Mediterrâneo.

A ênfase na diferenciação dos povos egípcios e os do reino de Kush foi abordada na aula de modo que os alunos pudessem diferenciar a produção cultural específica de cada uma dessas civilizações. Além disso, também foi exposto o conflito ocorrido entre essas duas civilizações, em particular a guerra ocorrida em 730 a.C., liderada pelo rei Piye. Com a vitória dos kushitas, o Egito ficou subjugado por 100 anos, dando início ao que se chama “a dinastia dos faraós negros”. Essa dinastia foi responsável pela construção de monumentos memoráveis como as pirâmides de Meroé.

Além disso, abordou-se na aula, com o auxílio do professor supervisor, o preconceito com que foi recebida a informação pelos arqueólogos da existência dos “faraós negros” de origem kushita. Sobre esse tópico foi disponibilizado em sala de aula para os alunos um texto do site “Super

interessante” intitulado “A dinastia dos faraós negros” que aborda em um ponto específico sobre como a comunidade egiptóloga e de arqueólogos foram reticentes quanto a descoberta de uma dinastia de faraós de cor negra.

Os diálogos propostos em ambos blocos de aulas explorando o Egito e o reino de Kush foram centrados em desassimilar dos alunos a ideia apresentada no início das exposições de que África seria um congado homogêneo de culturas, pessoas e geografia. Nesse sentido, a atividade ocorrida após o término do bloco de aulas sobre esses dois reinos africanos teve como proposta aferir a mudança de opiniões e conhecimentos sobre a África, e dessa forma fornecer aos alunos a formação de uma posição crítica a respeito do que eles mesmos sabiam e de como essa visão de mundo foi mudada.

Ao término da proposta, foram recebidas 15 redações. As respostas, no geral, foram excelentes. Aproximadamente 8 alunos conseguiram se expressar de forma clara e concisa, apresentando as diferenças e aproximações entre os egípcios e os kushitas. Dentre as redações foi comum observar a compreensão de que a África é um continente plural, cheio de diversidades, etnias e múltiplas geografias, diferentemente da primeira atividade em que se demonstra total desconhecimento sobre culturas africanas na Antiguidade. As intervenções realizadas durante a prática do estágio proporcionou uma experiência única ao demonstrar a riqueza do continente africano, guiando os alunos a pensarem criticamente e perceber que muitas das informações que recebemos do senso comum podem ser questionadas e problematizadas. A proposta de ensino e temática mostrou-se vantajosa para todos, e vale salientar que os objetivos propostos conjuntamente com o professor supervisor foram alcançados. Apesar de haver 3 atividades que foram deixadas em branco, mesmo com incentivo e encorajamento por parte do professor supervisor e da estagiária, os resultados se mostraram promissores e encorajadores, e com certeza contribuem para a compreensão e respeito dos alunos a outras culturas e povos.

Considerações finais

A experiência no Estágio Supervisionado é um importante

instrumento de aperfeiçoamento para discentes que buscam ter como objetivo o ofício de ensinar. Essa disciplina oferece a oportunidade de experimentar e errar, sabendo que as falhas no processo de ensino-aprendizagem são necessárias na evolução. A oportunidade de trabalhar com cultura africana no contexto da Idade Antiga mostra a persistência de algumas ideias que permanecem cristalizadas no imaginário coletivo dos alunos. Trabalhar no sentido de romper essas barreiras que enxergam a cultura africana como algo homogêneo, foi apenas um aspecto inicial fornecido aos alunos para que dali em diante eles soubessem da pluralidade da cultura desses povos. Falamos em aspecto inicial, pois como se sabe o Estágio Supervisionado tem prazo de validade curto, e estabelecer um grande cronograma de objetivos a serem cumpridos seria tarefa impossível para uma jornada tão breve.

Apesar da brevidade da experiência, ela foi muito significativa por poder proporcionar um contato real entre o diálogo que propus e os alunos. Alcançar as metas propostas na aula produziu uma sensação de dever cumprido para os objetivos que se tinham traçados para aquele conjunto de encontros. Além disso, o estágio me proporcionou entender o motivo pelo qual dominar a técnica e o conteúdo não é o suficiente, assim como afirma Flávia Caimi (2013) que:

Aprender a/na profissão docente vai muito além de dominar conteúdos e estratégias de ensino, conforme preconizado pelo modelo da racionalidade técnica. Antes, significa atuar em contextos complexos e singulares, como o cotidiano da sala de aula, que exigem soluções possíveis e adequadas (e também originais e criativas) para lidar com imprevistos e incertezas. (CAIMI, p.89, 2013)

Entender a dinâmica da sala de aula, pesquisar a própria prática e o próprio pensar dos alunos é imprescindível para que o professor consiga se inserir no contexto de aprendizagem dos alunos. No entanto, pequenas falhas não desqualificam a experiência. Tornou mais rico meus saberes sobre como lidar com o cotidiano escolar, e servirá para que das próximas vezes eu esteja preparada para lidar com o pensar do aluno, a partir do meu *saber fazer*.

Referências bibliográficas

AMORIM, Antonio; AQUINO, Maria Sacramento; SOUZA, Ana Helena Lima; A concepção de educação para cidadania na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e práticos. **Revista Teias**, (S.1.), v. 17, n. 46, p. 240-250, set. 2016.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Desafios e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil. **Cadernos do CEOM**, v. 23, n.32, p. 141 – 162, jun. 2010.

CAIMI, Flávia. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. **Revista História Hoje**, v.2, n°3, p.87-107, 2013.

GUILHERME, Juliana Aparecida de Souza. O papel do racismo na construção do Egito branco. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros: (re) existência intelectual negra e ancestral**. Uberlândia, 2018. Disponível em: < https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531168964_ARQUIVO_Artigo-Ora-cismonaconstrucaodoEgitobranco.pdf>

MATTOS, Hebe Maria. “O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil”. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra - FAPERJ, p. 127-136, 2003.

CONVERGÊNCIAS E USOS DIDÁTICOS DA HISTÓRIA ORAL E DO MAPA MENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Thiago Gonçalves Carminate¹

Considerações iniciais

O texto presente procura fazer um debate entre metodologias de dois campos das ciências humanas, a História e a Geografia, campos que em diferentes momentos se mostram muito férteis em seus trabalhos conjuntos. As metodologias escolhidas para este debate são a História Oral e os Mapas Mentais, sendo o motivo de suas escolhas a presença em peso da memória como fator fundamental daqueles que dão depoimentos na História Oral sobre suas vidas ou que participem da produção destes mapas mentais.

Unir geografia e história não é uma proposta inovadora, podemos observar historiadores renomados como Fernand Braudel com sua obra icônica da Geo. História, “O Mediterrâneo à época de Felipe II”, volumes I e II, ou até, segundo Corrêa e Sauer (2009), o papel que a história e o recorte temporal do passado tiveram entre os geógrafos *sauerianos* da Escola de Berkeley. Este artigo pretende reforçar esta união entre as duas ciências, enfatizando a importância da interdisciplinaridade na produção acadêmica e debatendo a possibilidade que metodologias da geografia, como o Mapa Mental, possa nos dar de contribuição para a produção historiográfica e do entendimento do homem no tempo. Além de possíveis similaridades e complementos que metodologias como a História Oral possa apresentar com a de Mapas Mentais.

A ideia para esta discussão surgiu após a leitura de uma pesquisa

1 Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Licenciando em História, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Email: carminatetgc@hotmail.com.

feita por Kozel e Souza (2009), sobre as múltiplas representações espaciais da cidade sobre a ótica de moradores e de visitantes. Este trabalho citado utilizou a metodologia da produção de Mapas Mentais para compreender como o espaço da cidade é significado por cada um destes grupos e segundo Kozel e Souza (2009), os resultados puderam mostrar as grandes diferenças entre os signos socialmente construídos por cada grupo e a percepção e compreensão que estes tinham sobre o espaço abordado. Levando em consideração esta diferença entre moradores e visitante e suas formas distintas de se conceber o espaço, aparece como relevante também nos perguntarmos, recortando nesta situação hipotética apenas os moradores, sobre como pessoas de diferentes gerações percebem seu espaço, não apenas o vivido no presente, mas o espaço que se encontra na memória; memória de um espaço já vivido e que muito provavelmente se encontre modificado no presente.

Para tratar assim desta dimensão espaço temporal da realidade humana, nos é imprescindível à presença da geografia cultural, para podermos realizar uma análise crítica deste espaço que nos é representado. Através de tais análises se é possível perceber como esta espacialidade se modifica ao longo do tempo, uma vez que, como Corrêa e Sauer (2009) afirmam, a abordagem cultural da geografia está centrada na análise da construção destes significados e imaginários observados espacialmente no presente, mas também do passado. Para poder discutir as convergências e possibilidades de diálogo entre as metodologias expostas no início desta introdução (História Oral e Mapas Mentais), é necessário primeiramente compreender ambas as metodologias.

História Oral

A História Oral é uma metodologia de pesquisa histórica com ampla abrangência e uso interdisciplinar, sendo utilizada não somente pelo campo da historiografia, mas também pelas áreas das Ciências Sociais, Antropologia, Psicologia, Educação, além de outros campos das Ciências Humanas. Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), a História Oral é uma metodologia de pesquisa, que busca, por meio da realização de entrevistas com pessoas que tenham testemunhado acontecimentos e conjunturas,

relevantes à pesquisa em contexto, a produção de fontes históricas que permitam uma melhor compreensão do passado e o acesso destes testemunhos a outras gerações. Enquanto metodologia dentro da ciência histórica podemos observar os usos da oralidade ainda em meados do século XIX, porém, frente a uma compreensão historiográfica metódica, também chamada de “positivista”, ela sofreu críticas associadas ao subjetivismo que era rejeitado na época.

Será com a revolução documental iniciada pela “Escola dos Annales”, já na década de 1920, que outras fontes ganharam maior espaço na produção historiográfica, porém, a História Oral só irá se popularizar após o início da 2ª geração dos Annales, na década de 1950 e com o apoio de instrumentos que facilitassem esta produção, como o gravador. Segundo Araújo, Marques e Assis (2015), os historiadores dos *Annales* buscavam aproximar a história das outras ciências humanas, distanciando-se da História Política, historiografia muito vigente por todo o século XIX e primeiras décadas do século XX. Esta História Política era uma marca característica da produção historiográfica dita “positivista”, em que Araújo, Marques e Assis (2015) afirmam que a história era encarada como podendo ser lida de forma objetiva e tendo o documento escrito como fonte primordial. “(...) a construção de uma História universal, comum a toda a humanidade; e a idéia de imparcialidade do historiador, ou seja, do sujeito que produz o conhecimento histórico” (ARAÚJO; MARQUES; ASSIS, 2015, p.48). O objetivo dos historiadores dos *Annales* era a de realizar a história de todas as atividades humanas através da interdisciplinaridade, de se ampliar a possibilidade de fontes, vistas como não tradicionais, o que permitiria, não somente uma ruptura com o monopólio documental da fonte escrita e presente em arquivos do Estado, mas também abrindo o leque de debates, temas de pesquisa e a presença de uma História-problema e não mais puramente factual.

Sendo ampliada e se popularizando enquanto metodologia, em meio a esta revolução documental, os primeiros experimentos de História Oral, como cita Jucá e Araújo (2015), ocorreram nos Estados Unidos, em 1948, começando com lideranças políticas e posteriormente ampliando para outros agentes selecionados no movimento social. A História Oral surge como uma possibilidade de se democratizar as fontes históricas, uma vez que nem todos os grupos sociais de uma sociedade

conseguem deixar documentos escritos ou fontes feitas pelo olhar dos próprios grupos, em que Amado e Ferreira (2002) afirmam como sendo o caso de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, entre outros. Cruikshank (2002) também discorre sobre o exemplo de povos indígenas e quilombolas, que ao demonstrar uma realidade, em grande medida, pautadas por tradições orais que ainda se encontram muito ignoradas pela sociedade.

Amado e Ferreira (2002) enfatizam que a História Oral, que a partir dos anos 1970, ganhou espaço nas Universidades, esta longe de ser um tópico enfrentado pelo campo historiográfico de forma consensual, sendo possível observar três posturas a respeito do *status* da História Oral, sendo ela: 1) Uma visão propriamente técnica; 2) uma visão do campo enquanto disciplina; 3) E uma visão metodológica. Os autores continuam ao afirmarem que, apesar destas divergências, é possível observarmos pontos de convergência, nos quais levam a compreensão da História Oral como a geração de documentos escritos através do resultado de diferentes entrevista e diálogos com indivíduos. Esta metodologia apoia-se no ponto de vista individual dos entrevistados, com a forte presença de emoções, da vida cotidiana e de subjetividade, mas que mesmo seu teor individual ainda é baseado na memória daqueles que são entrevistados e devido a isso sua memória se encontra entrelaçada com memórias sociais e compreensões da história formadas pelo coletivo.

Mapa Mental

Os Mapas Mentais são uma metodologia da geografia, que tem por objetivo fazer com que o indivíduo faça uma representação de seu espaço vivido e concebido, como afirma Archela, Gratão e Trostdorf (2004). A produção destas imagens mentais, materializadas em uma codificação projetada pelo indivíduo, tem a capacidade de revelar o lugar compreendido e vivido daquele que o representa.

Mapas mentais são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado; de localidades espaciais distantes, ou ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais,

históricos e econômicos, divulgados nos meios de comunicação. (ARCHELA, GRATÃO E TROSTDORF, 2004, p.127)

Archela, Gratão e Trostdorf (2004), ao citarem Petchenick (1995), ressaltam que mesmo a ciência geográfica já se encontrar muito avançada, ainda não se existe uma teoria completa e definitiva sobre leituras de mapas. Os mapas mentais não se mostram como meros arranjos cartográficos, eles são mais uma representação de um espaço que carrega histórias concretas e que, para Castellar (2017), se materializam através da memória e de suas relações sociais, que guiam seus traçados e lhes faz pensar sobre a organização deste lugar concebido. Um aspecto importante para a realização desta metodologia é a socialização, após a representação deste espaço vivido e concebido, ou seja, após o mapa ser propriamente produzido e codificado. Tal momento de socialização abre um leque de possibilidades interpretativas, pois se apresenta como uma abertura para aquele que confeccionou o mapa poder falar sobre suas experiências e subjetividades naquele espaço e decodificar a própria imagem geográfica que ele previamente codificou.

O uso do Mapa Mental não se mostra relevante somente como uma metodologia para se compreender os espaços percebidos pelos sujeitos, sua relevância também se apresenta ao reconhecermos as estruturas de poder existentes na confecção de mapas tradicionais. Para Freire e Fernandes (2010), os mapas tradicionais impõem estruturas de poder, seja ela, por exemplo, de cunho socioeconômico, em suas representações mais simplificadas, incompletas ou até mesmo não representações de determinados ambientes urbanos. Um mapa não é imparcial e através da forma como o espaço é codificado durante a produção cartográfica, podemos observar a exclusão e não representação de grupos marginalizados, tal como afirma Freire e Fernandes (2010). “No caso do mapa mental do bairro, por exemplo, podem aparecer ruas, ruelas e praças que podem não aparecer em outras representações por várias razões, desde a escolha da escala até as escolhas do que se quer mostrar” (CASTELLAR, 2017, p.221).

Apesar de muito relevante na formação do conhecimento geográfico durante os anos escolares de um aluno, o Mapa Mental não é uma metodologia que deve ser vista como infantil ou sem legitimidade em sua representação. Esta metodologia, como afirma Kozel e Souza (2009),

serve para explicar o comportamento espacial das pessoas, através da percepção que os próprios indivíduos fazem de seu território, além de apresentar signos construídos socialmente, possibilitando refletir sobre este indivíduo histórico e social.

Possibilidades de diálogo

Ao abordarmos cada metodologia dentro de sua ciência específica, mesmo que de forma rápida como feita neste artigo, podemos observar pontos semelhantes, como a pedra angular da produção destes relatos que é a presença da memória, seja em depoimento oral ou grafado em forma de mapa. Principalmente a dimensão que opera a memória coletiva e a memória individual em cada manifestação, para Halbwachs (2004, *apud* OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012), a memória coletiva se desenvolve a partir das relações sociais presentes no interior de um grupo, onde a interação indivíduo-grupo agregará, se diferenciará ou corrigirá fatores dentro da constituição da memória deste grupo.

Também nos é relevante levantar o fato que a memória, por ser uma interação entre os membros de um grupo no decorrer de sua vivência, será constituída através de espaços de sociabilização, territórios vividos e concebidos por estes indivíduos ou até mesmo vazios cartográficos, nos quais a própria forma de se representar tais espaços, já se mostra como uma manifestação desta memória coletiva construída no tempo e no espaço. As narrativas, como afirmam Oliveira, Almeida, Fonseca (2012), refletem as memórias que temos de espaços e acontecimentos, mesmo que estes já não existem mais em seu formato original.

A memória individual sempre estará conectada à memória de um grupo (memória coletiva), uma vez que o indivíduo não faz suas reflexões baseadas somente em seu próprio referencial, mas em diálogo com outros indivíduos que participam do mesmo grupo que ele. Assim, a memória é influenciada por fatores como afetividade, desejo, inibição e cesura, entre outros. (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p.81)

Ao lermos Cruikshank (2002), podemos observar este laço entre história e território, quando o autor afirma que a tradição oral se vincula muitas vezes ao *lugar*, sendo necessária uma nova compreensão do que este *lugar* significa. A autora reitera que, em geral, esta compreensão de

lugar se limita a uma mera localização onde pessoas fazem coisas, mas ao observarmos a tradição oral através da metodologia de História Oral, este lugar se torna imprescindível para um maior entendimento da história deste grupo. “As tradições indígenas tornam o lugar fundamental para a compreensão do passado, e mapeiam os eventos ao longo de montanhas, trilhas e rios que ligam territórios” (CRUIKSHANK, 2002, p.162).

Chaves e Stametto (2015) problematizam a forma de abordar o espaço nas produções de historiografias locais e regionais, em que conceitualmente se é feito uma distinção entre o espaço escolhido e o espaço demarcado pelo historiador. Esta diferença se mostra fundamental, pois a forma de seleção através destes conceitos modifica o próprio papel de um dos agentes mais relevantes nesta produção historiográfica, o espaço. Para os autores, se o historiador escolhe o espaço, ele então se apresenta como mero cenário, condicionante passivo, aonde todos os acontecimentos seriam meramente congregados, podemos assim voltar ao texto de Cruikshank (2002), na qual seria necessário repensar o significado de *lugar*. Chaves e Stametto (2015) continuam ao afirmar que o historiador deve tomar este espaço como acontecimento histórico. Tomar este espaço como acontecimento histórico poderia ser compreendido também como reconhecer este espaço enquanto atuante direto na constituição dos sujeitos, como afirma:

É preciso que ela se torne uma reflexão sobre a geograficidade, ou seja, sobre o papel que o espaço e o meio têm na vida dos homens, sobre o sentido que eles lhes dão e sobre a maneira pela qual eles os utilizam para melhor se compreenderem e constituírem seu ser profundo (CLAVAL, 2006, p. 89-90).

Além de precisarmos, enquanto historiadores, repensar o que é este espaço que se apresenta diante de nós, Noronha (2009) também aponta outros cuidados que se precisa ter ao abordar o espaço na produção historiográfica. O autor nos atenta a questões relacionadas à proporção, pois não se trata somente de investigar a percepção de um mesmo recorte espacial em múltiplos recortes temporais, pois mesmo em um único momento, em um único recorte temporal, se é necessária uma reflexão entre as partes e o todo.

Noronha (2009) coloca que é imprescindível que seja levado em consideração a relação de um espaço com outros ao seu redor, relações

estas que interferem no âmago de um espaço. Esta compreensão de proporção sugere o confronto entre os diversos fatores que compõem o espaço, sejam estes fatores a classe social, religiosidade ou instituições, em que Chaves e Stamatto (2015) podem acrescentar ao abordar a relevância da memória dos grupos sociais que compõem tal espaço, a memória das pessoas comuns, derivadas da História Oral, uma vez que elas nos possibilitam acessar, até certo grau, as experiências sociais e culturais destes sujeitos. Esta observação também nos retorna a pensar o espaço, como Corrêa e Sauer (2009) discutem, em sua natureza política, aonde se encontra estruturas de poder, nos quais o espaço se apresenta como sujeito:

A partir desta relação a cultura passa a ser considerada simultaneamente como reflexo, meio e condição de existência e reprodução, e não mais como superestrutura, determinada pela base (Williams, 2003), nem como entidade supra-orgânica, independente e pairando acima da sociedade, conforme discutido por Ducan (2003). Reflexo, meio e condição conferem à cultura um nítido caráter político (CORRÊA e SAUER, 2009, p.4).

Ambas as metodologias de História Oral e de Mapa Mental, são até certo ponto, relatos e interpretações subjetivas dos sujeitos, como já afirmamos acima ao tratar de sua dimensão enquanto memória individual. Mas esta subjetividade não deve ser encarada como um fator que deslegitime sua prática, uma vez que a compreensão do espaço, mesmo que mediado por sensações e emoções, é um mecanismo que nos permite uma vasta compreensão acerca deste homem no tempo e no espaço. Kozel e Souza (2009), ao utilizarem a teoria Bakhtiniana (1999), afirmam que o Mapa Mental, ao advir de nossas relações dialógicas entre interlocutor e contexto sócio cultura, ou seja, entre indivíduo e coletivo, e entre o espaço em que o coletivo se encontra e os espaços ao redor, permitem que o mundo vivido seja exposto nestes mapas, mesmo que dentro de imagens subjetivas.

Cruikshank (2002), ao tratar da História Oral, aborda que, “Levar a sérios relatos orais não significa considerar que eles falam por si mesmos de uma forma simples ou que seus significados são auto-suficientes” (CRUIKSHANK, 2002, p.155). Oliveira, Almeida e Fonseca (2012), também completam este pensamento ao abordarem que, a História Oral necessariamente por abordar o subjetivo, apresenta uma pluralidade de

discursos que enriquece a compreensão do historiador. Ao tomarmos as posições expressas acima, podemos apontar que elas convergem, não apenas como uma forma de enriquecer uma análise dos Mapas Mentais, mas também de como os Mapas Mentais dialogam com esta natureza da História Oral. Por fim, podemos analisar em Claval (2006) a importância que se dá à dimensão imagética e subjetiva, ao tratar da Geografia Cultural, em que:

O homem não age em função do real, mas em razão da imagem dele, Aproximar-se da geografia cultural é, antes de mais nada, captar a idéia que temos do ambiente próximo, do país e do mundo. É se interrogar em seguida sobre a maneira como as representações são construídas, sobre o seu papel no modelamento do real e sobre sua permanência, sua fragilidade e as reações que provocam. (CLAVAL, 2006, p.94)

Valores em sua utilização didática

Tendo em mente o diálogo possível entre estas metodologias, nos é necessário também imaginar possibilidades que esta interdisciplinaridade, que se mostra rica, possa também estar presente na sala de aula e não apenas em ambientes acadêmicos. Chaves e Stamatto (2015) chamam a atenção para que o profissional da história esteja presente tanto em pesquisa quanto ensino, sendo uma combinação não apenas fundamental, mas principalmente por ser uma forma de se trabalhar a autonomia intelectual dos alunos através de práticas. Desta forma se é imprescindível trabalhar, não apenas o diálogo entre as áreas com nossos alunos, mas estimular através de atividades didáticas uma produção por meio do uso destas ferramentas, buscando assim um aluno que possa se compreender enquanto sujeito histórico. “Cabe destacar que, ao estudarmos as cidades, podemos compreender melhor nosso papel de agentes sociais que transformam o espaço e por ele são transformados, refletindo assim, sobre nossas práticas e ações” (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p.105).

Uma proposta a ser realizada em sala de aula com os alunos, através de entrevistas e da realização de mapas mentais, seria a dos próprios alunos contarem a história de seus bairros, ou de outros espaços de conveniência destes alunos, que sejam, para eles, espaços vividos e

concebidos. Seria incentivado desta forma o estudo da História Local, aliado aos mapas mentais, de forma a possibilitar uma visualização destas localidades, pautada pelas memórias dos sujeitos mais velhos entrevistados, além de uma interação interdisciplinar com o campo da Geografia. SANTOS (2002) aponta em seu trabalho sobre História Local, a importância do professor de levar em consideração o nível da turma, no que diz respeito à abrangência do tema e a complexidade não apenas dos questionamentos, os objetivos e a possibilidade de se utilizar outras fontes que complementem um trabalho que envolva o relato oral de membros da comunidade. Para o autor, durante a realização das atividades e delimitação das tarefas: “Ao professor cabem as tarefas mais complexas e de difícil articulação. As mais simples e palpáveis cabem aos grupos organizados pelos alunos, de acordo com o conhecimento que já possuem e que adquiriram com o andamento do estudo” (SANTOS, 2002, p.112).

Chaves e Stamatto (2015), mas também Santos (2002), apontam que trabalhos como estes geram a possibilidade de inserção dos alunos nas comunidades em que integram, por meio da produção da historicidade e da construção de identidades, ao interagir com as memórias coletivas de seus espaços e de pessoas mais velhas do que elas, tudo isto enquanto são críticos da realidade em que estão presentes. Estes alunos passam a observar de forma crítica o ambiente em que vivem, percebendo os monumentos e construções erguidos no passado, objetos estes que se encontram nos locais aonde circulam diariamente, mas que poderiam anteriormente passar despercebidos. Desta forma, segundo Santos (2002), um projeto que busque compreender a historiografia do lugar tem a possibilidade de colaborar com a preservação do patrimônio histórico e da memória local, uma vez que estes ambientes possuem agora maior sentido em suas vidas. Uma possibilidade de se estudar o local é definitivamente uma possibilidade fértil de crescimento deste sujeito que se vê enquanto agente de transformação em seu meio, rompendo com uma percepção equivocada de que as “coisas sempre foram da mesma forma”, permitindo que reflitam sobre as mudanças no espaço que elas integram. “Com tal perspectiva, questionam a noção dominante de que o passado é ultrapassado, de que o presente tem pouco valor e de que o futuro, pautado em novas tecnologias, novos modismos e produtos a serem consumidos, embora por poucos, é que tem importância” (SANTOS, 2002, p.113).

A possibilidade de se trabalhar com a metodologia de História Oral e sua relação com o lugar faz com que os alunos observem os mais velhos como conhecedores de uma história recente e, segundo Santos (2002), como memórias vivas do passado, criando uma relação de carinho, respeito e valorização destes sujeitos históricos. Os ganhos e possibilidades vão além de um reforço nas noções de cidadania e nesta relação entre gerações distintas, uma vez que também nos permitem trabalhar com uma educação que valorize uma aprendizagem dentro da perspectiva intercultural crítica, uma vez que se utilizadas metodologias abordadas no decorrer deste trabalho e devido a suas naturezas subjetivas, que se ancoram por uma produção em desencontro com as formas tradicionais de fonte histórica e representação espacial. Araujo (2013) afirma que, uma educação intercultural crítica parte do problema do poder e a forma como este se manifesta em diferentes grupos e por propor uma educação contra hegemônica, ela se propõe a abordar a diversidade social e com isso, a diversidade de narrativas. Esta interculturalidade crítica é fundamental, não apenas para a formação do aluno, mas para a compreensão em si da história, pois, como afirmam Chaves e Stamatto (2015), a ciência da história não se apresenta como uma só verdade.

Considerações finais

Como já abordado no início deste artigo, a possibilidade rica de diálogo entre campos da história e da geografia não é algo inovador, sendo possível observar fortes exemplos, tanto na produção historiográfica quanto na produção geográfica. Mesmo com esta relação já muito observada, é sempre importante reafirmar o que a produção científica, mas também o próprio processo educacional tem a ganhar com um diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do saber humano. Sendo assim, não estamos apenas discutindo sobre história e geografia em sua relação natural tempo-espaço, mas sim diálogos múltiplos entre as ciências, das quais não precisamos nos reduzir somente a campo das ciências humanas.

Também é relevante reafirmar que por mais inovadoras, produtivas e contra hegemônicas que uma metodologia possa se mostrar, ela obviamente não exclui outras metodologias e outros processos investigativos que nos levem a uma compreensão do mundo a nossa volta. No

mínimo, estas metodologias complementam outras formas de se compreender nosso tempo e espaço, ao introduzir uma possibilidade de enxergar este mundo pelos múltiplos sentidos dos indivíduos e em especial os múltiplos sentidos dos próprios alunos. Esperamos assim construir uma educação que gere maior significado para os alunos, que proporcione uma compreensão mais crítica de sua realidade e que os permitam se compreenderem como sujeitos históricos.

BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. MARQUES, Janote Pires. ASSIS, Patrícia Marciano. Teorias da história e o ensino de história. In: JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Ensino & Linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lucia Helena B.; TROST-DORF, Maria AS. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **GEOGRAFIA (Londrina)**, v. 13, n. 1, p. 127-142, 2004.

CHAVES, José Olivenos Souza. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. História local e o ensino de história. In: JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Ensino & Linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017.

CLAVAL, Paul. As abordagens da Geografia Cultural. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Explorações geográficas: percursos no fim do Século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato; SAUER, Carl. Sobre a geografia cultural. **Revista Brasileira de Geografia**, p. 113-22, 2009.

CPDOC. **CPDOC/FGV**. O que é História Oral (Acervo). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 20 de Junho de 2021.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. Apresentação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

FREIRE, Neison Cabral Ferreira; DE ALMEIDA FERNANDES, Ana Cristina. Mapas como expressão de poder e legitimação sobre o território: uma breve evolução histórica da cartografia como objeto de interesse de distintos grupos sociais. **Portal de Cartografia das Geociências**, v. 3, n. 1, p. 83-103, 2010.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. ARAÚJO, Ariane Rebouças. Perspectivas e possibilidades da história oral. In: JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Ensino & Linguagens da História**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

KOZEL, Salete. SOUZA, Lucileyde Feitosa. Parintins, que espaço é esse? Representação espacial sob a ótica do morador e do visitante. In: MOTA, Rosiane Dias. KOZEL, Salete. SILVA, Josué da Costa; (et al.) (Org.). **Expedição Amazônica: desvendando espaço e representações dos festejos em comunidades amazônicas “A festa do Boi-Bumbá: um ato de fé”**. Curitiba: SK Ed., 2009.

NORONHA, Gilberto César de. Cartografia do sertão: o que as cartas geográficas podem nos informar sobre a narrativa histórica do Oeste de Minas Gerais? In: CORGOZINHO, Batistina Maria de Sousa. CATÃO, Leandro Pena. PEREIRA, Mateus Henrique de Faria (org.). **História e memória do Centro-Oeste Mineiro: perspectivas**. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

OLIVEIRA, Regina Soares de, ALMEIDA, Vasusia Lopes de. FONSECA, Vitória Azevedo da. CANO, Márcio Rogério de Oliveira (coord.). **Coleção: A reflexão e a prática no ensino – Volume 6 – História**. São Paulo: Blucher, 2012.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 9, n. 1, p. 105-124, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Peixoto Saraiva da Silva

Graduada em História pela PUC Minas. Professora da Escola Estadual Padre Camargo.

Andressa Freitas dos Santos

Bacharel em Comunicação Social (2014) e licenciada em História (2019) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História (UFRN).

Antonio Carlos Figueiredo Costa

Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Doutor em História (UFMG).

Geraldo Augusto Locks

Doutor docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

Julia Calvo

Doutora em Ciências Sociais pela PUC Minas. Professora do Departamento de História e Coordenadora de Área de História do Programa Residência Pedagógica da PUC Minas.

Leandro Mayer

Doutor em História pela Universidade de Passo Fundo. Servidor da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Maria Renata Teixeira

Doutoranda em Educação pela UFOP, Mestre em Educação pela UFMG. Professora da Escola Estadual Professor Morais.

Ronaldo Campos

Mestre em Estética e Filosofia da Arte pela UFMG. Graduado e Licenciado em História e em Filosofia pela UFMG. Professor no Instituto de Educação de Minas Gerais.

Suzane Faita

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

Thiago Gonçalves Carminate

Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Licenciando em História, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

A vintage map with a magnifying glass and a rope. The map is spread out on a wooden surface. A thick, light-colored rope is draped across the map. A black magnifying glass is positioned over the map, focusing on a specific area. The map shows various geographical features and place names, including 'SARASTR', 'ATUBI', 'SOUR', and 'PIARETH'.

"AS AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
VOLTADAS AO ENSINO E
APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA
CONSTITUEM O SENTIDO PROFUNDO
DA PROPOSTA CONTIDA NA PRESENTE
OBRA. HÁ NESSE OBJETIVO O
CONFESSADO INTERESSE DE
ESTIMULAR PROFESSORES A QUE SE
APROPRIEM DOS INSTRUMENTAIS
MAIS ADEQUADOS, POR SEU ESPÍRITO
RENOVADOR E CARÁTER
INTERDISCIPLINAR E
TRANSDISCIPLINAR, PARA RETIRAR
PARCELA SUBSTANCIAL DE JOVENS,
QUE CONSTITUEM SEU ALUNADO, DA
ESPÉCIE DE PRESENTE CONTÍNUO NA
QUAL SE ENCONTRAM, VISANDO A
INCLUÍ-LOS ENQUANTO PARTICÍPES
ATIVOS DO ARRANJO INSTITUCIONAL
DEMOCRÁTICO."

The logo for Editora Schreiben, featuring a stylized open book icon above the text.

EDITORA
SCHREIBEN

