

QUESTÕES DESESTRUTURANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA



CARMEM ZELI DE VARGAS GIL
CAROLINE PACIEVITCH
EDISON LUIZ SATURNINO
FERNANDO SEFFNER
NILTON MULLET PEREIRA

**QUESTÕES
DESESTRUTURANTES
NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

QUESTÕES DESESTRUTURANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

CARMEM ZELI DE VARGAS GIL
CAROLINE PACIEVITCH
EDISON LUIZ SATURNINO
FERNANDO SEFFNER
NILTON MULLET PEREIRA

PORTO ALEGRE, 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Vice-Reitora: Patrícia Helena Lucas Pranke

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Liliane Ferrari Giordani

Vice-Diretora: Aline Lemos da Cunha Della Libera

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Coordenação: Jocelito Zalla e Melina Kleinert Perussatto

Núcleo de Produção Editorial da Gráfica da UFRGS

Acompanhamento Editorial: Michele Bandeira

Projeto Gráfico e Diagramação: José Victor Ferreira de Oliveira e Luciana Hoerlle

Ilustrações: Luciana Hoerlle

Revisão: Felipe Raskin Cardon

APOIO: Prorext UFRGS – Edital de Fomento 2021



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Q5

Questões desestruturantes no ensino de história / Carmem Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch, Edison Luiz Saturnino, Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira - Porto Alegre : UFRGS, 2022.

139 p.

ISBN: 978-65-5973-129-9 (impresso)

ISBN 978-65-5973-128-2 (e-book)

1. Ensino de história 2. Gênero 3. Sexualidade 4. Cultura visual 5. Patrimônio I. Gil, Carmem Zeli de Vargas II. Pacievitch, Caroline III. Saturnino, Edison Luiz IV. Seffner, Fernando V. Pereira, Nilton Mullet VI. Título

CDU: 93:37

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808

SUMÁRIO

É SIM RELEVANTE ESTUDAR HISTÓRIA HOJE!	06
UNIDADE I – CURRÍCULO “ZÉ DO CAROÇO”	10
CURRÍCULOS PARA OUTRAS TEMPORALIDADES	11
CURRÍCULOS E QUESTÕES DESESTRUTURANTES	17
CURRÍCULOS, LIBERDADE DE ENSINAR E DE APRENDER	25
CURRÍCULOS, PRÁTICAS E CULTURAS ESCOLARES	31
CURRÍCULOS, ENCONTROS E PLANEJAMENTO	41
UNIDADE II – PLANEJAMENTO “MARIA FARINHA”	48
POR QUE É RELEVANTE ESTUDAR HISTÓRIA DESDE AS CATEGORIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE?	49
POR QUE É RELEVANTE ESTUDAR HISTÓRIA DESDE A CULTURA VISUAL?	63
POR QUE É RELEVANTE ESTUDAR HISTÓRIA COM OS PATRIMÔNIOS INSURGENTES?	93
POR QUE É RELEVANTE ESTUDAR O PASSADO?	107
ABERTURA PARA OUTRAS HISTÓRIAS	117
REFERÊNCIAS	126
APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS E DOS AUTORES DO LIVRO	136
APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS E DOS AUTORES DOS PLANEJAMENTOS	138

É SIM RELEVANTE ESTUDAR HISTÓRIA HOJE!

Este livro é produto de uma vontade insistente de provocar sentidos. Criado com honras à Maria Farinha e ao Zé do Carço, como uma espécie de personagens conceituais, vivemos nosso paradoxo: uma branquitude que nos leva a estar sempre à espreita e hesitantes, e a uma potência infinita para quebrar e ultrapassar as relações entre o nosso *eu* e os *outros*. Nosso objetivo é imaginar e criar condições para sonhar com relações que tenham ultrapassado os limites da nossa branquitude, do racismo estrutural e do patriarcado.

Este livro quer provocar a infinidade do sentido. Abrir a aprendizagem em história à potência criativa que leva a agir e a expandir a vida. Maria Farinha e Zé do Carço nos ajudam a criar o elo entre um pensamento livre e as condições materiais da existência da vida de professores e professoras de História. Entre a liberdade do pensamento e as circunstâncias históricas de um presente que se apresenta na forma de exclusão, fome, racismo, homofobia, discriminação, pobreza, violência, Maria Farinha e Zé do Carço realizam a síntese de um pensamento, cuja criação se dá a partir de problemas do presente. Por isso, os dois personagens constroem um currículo de História inclusivo, aberto, que escuta os barulhos do mundo: cosmologias, modos de vida, culturas, epistemologias, metafísicas, os corpos em sua inapelável multiplicidade.

Maria Farinha e Zé do Carço nos ajudam a abandonar a prisão da linguagem e do sujeito universal, bem como de algumas de suas decorências, como o *aluno padrão*, modelo de como se aprende e de como se estabelecem relações com o passado. Nossa providência mais imediata foi colocar em perspectiva nossa própria forma de dizer, de falar: temos praticado, em outros textos de nossa autoria, experiências de linguagem inclusiva, o que se traduz no uso do *x*, da *@*, do *e*, de expressões como *os(as)*, modos de escrita como *negros e negras*, *brancos/as* e uma variedade de outras possibilidades. Reconhecemos que todas essas estratégias de linguagem inclusiva são insuficientes para representar o que se vê em qualquer sala de aula, que, às vezes, nem pode ser objeto de representação. Se colocamos *os* e *as*, sabemos que há aqueles que não se reconhecem exatamente em

nenhum dos dois gêneros. Se resolvermos abordar a diversidade regional, em um país do tamanho do Brasil, isso implica escolher entre um elemento ou outro para exemplificar algo por vezes aparentemente simples. Paulo Freire já se indagava acerca das consequências de alfabetizar começando com “vovô viu a uva”, frase aparentemente tão simples, mas que revela escolhas que incluem alguns mais do que outros. Se alguém tem dúvidas disso, pense nos impactos completamente diversos da frase se esse aluno mora em Caxias do Sul, segunda cidade mais importante do Estado do Rio Grande do Sul, onde ocorre a Festa Nacional da Uva, ou se a aluna mora em Ananindeua, segunda cidade mais importante do Estado do Pará, e onde ocorre o Festival do Açaí. O conhecimento do mundo precede ao conhecimento da palavra escrita, e a escolha da palavra vai inaugurar um processo alfabetizador que não tem nada de inocente.

Neste livro, praticamos uma alternância entre os termos professor, professora, aluno, aluna, a indicar que a sala de aula é diversa em termos de gênero. Marcamos raça em alguns momentos, em outros marcamos orientação sexual, em outros indicamos algo da classe social, ou do pertencimento religioso ou da geração. Reconhecemos que é sempre um cobertor muito curto, a cobrir riqueza tão grande da multiplicidade, mas que é um esforço importante, que seguiremos fazendo e que estimulamos que outros e outras façam. Não foi por outra razão que escolhemos Maria Farinha e Zé do Carçoço que, como nossos personagens conceituais, estabelecem uma relação com a linguagem em si mesma, quando ela deixa de ser um instrumento utilitário de designação, de comunicação e de significação, para ser a arte que nada representa, apenas provoca novos sentidos (FOUCAULT, 2009).

Não queremos que essas personagens ocultem quem são os autores deste livro e como nos identificamos diante dos marcadores sociais da diferença. Somos duas professoras e três professores universitários que antes foram professoras da Educação Básica. Atuamos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em disciplinas que formam professoras de História, principalmente em estágios de docência. Nossos estudantes realizam práticas em escolas de Ensino Fundamental e médio e em instituições de memória e de cultura (museus, arquivos, territórios, espaços culturais, etc.), sempre com foco no planejamento, na docência e no pensamento sobre o tornar-se professora ou professor de História. Somos marcados pelo padrão acadêmico da branquitude, ao mesmo tempo em que procuramos lutar contra o patriarcado, o

racismo e a heterocisnormatividade. Partimos do reconhecimento de nosso privilégio em poder olhar para a opressão social, quase sempre, do lado “de fora”, atingindo “o outro”, pois, ao não sermos vítimas diretas de racismo, necessariamente nos beneficiamos dele (BENTO, 2016).

Além do mais, transitamos em diferentes lugares no campo teórico, partilhamos de perspectivas diferentes em relação à teoria da História, à filosofia, ao ensino de História. Mas o encontro dessas diferenças produziu mais vida para cada um de nós, criou tensões, complementaridades, disputas e alegrias: na partilha, no câmbio de ideias e na vontade de abrir um espaço infinito à existência, à ampliação dos modos de ser e de agir neste mundo e em todos os mundos. Em um presente pandêmico e cheio de aridez e de ódio, foi o afeto e a alegria de conviver, discordar e pensar que nos moveu até aqui.

Em nossas aulas e na nossa escrita coletiva, entendemos que as pessoas brancas são parte do problema do racismo e da discriminação no Brasil. Por isso, tentamos inverter a lógica de simplesmente agregar temáticas, tornando a educação antirracista e afirmativa elemento central de nosso trabalho. Procuramos avançar para a responsabilidade de construir formas de atuação efetivamente críticas, antirracistas, anticapitalistas e combativas às estruturas patriarcais, que lutam pela inclusão e pela afirmação da igualdade (MALOMALO, 2017; COROSSACZ, 2017).

Procuramos expressar esse entendimento na organização das unidades e dos capítulos do livro. Na primeira unidade, escolhemos o personagem Zé do Carço para explicar nossas perspectivas sobre currículo e ensino de História. São quatro capítulos que abordam temporalidades, questões desestruturantes, liberdade de ensinar e aprender e práticas e culturas escolares. No quinto capítulo, movemos o olhar para a sala de aula, com a ajuda da personagem Maria Farinha que, do caos à lama, introduz nossos pensamentos sobre planejamento no ensino de História. A segunda unidade analisa aulas de história em outros quatro capítulos, abordando gênero e sexualidade, cultura visual, patrimônios insurgentes e o estudo do passado. Trabalhamos com um conjunto de produções de seis estudantes da Licenciatura em História, orientados por nós em seus estágios de docência: planos de aula, artigos finais de disciplina, artigos sobre observações,

conversas sobre as aulas ministradas nos estágios, trabalhos de conclusão de curso, diálogos informais, entre outros. Seria impossível reproduzir a riqueza das criações desses(as) estudantes, pois seus planejamentos contam, por vezes, com mais de uma dezena de páginas. Mesmo assim, para contextualizar as análises, apresentamos um breve resumo das aulas criadas por eles e elas, ao final de cada capítulo. Na Conclusão do livro, oferecemos uma proposta de esquema de planejamento para o ensino de História que promova aberturas para outras histórias.

Este livro só foi possível porque contamos com estudantes da licenciatura em História que se dispuseram ao diálogo crítico e afetuoso nas disciplinas que compartilharam conosco, principalmente nos Estágios de Docência. Paula Blume, Luísa Abrunhoza de Martini, Filipe Lérias, Samantha Sartor Parisotto, Giordano Ferreira Vargas e Léo Francisco Siqueira de Moraes cederam gentilmente as suas criações para a nossa análise, agora compartilhadas com leitores-as que poderão amplificar suas ideias pelas salas de aula do Brasil.

UNIDADE I

**CURRÍCULO
"ZÉ DO CAROÇO"**




Currículos Para Outras Temporalidades



Zé do Carço foi um morador da Vila Isabel, no Rio de Janeiro, que inspirou Leci Brandão a compor a Música com seu nome. Sugerimos a apreciação do documentário sobre a vida do líder comunitário: A Voz do Pau da Bandeira – Trailer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FAAmxcxGDOM>>. Acesso em: 21 out. 2021.

Leci Brandão Zé do Carço



No serviço de alto-falante
Do morro do Pau da Bandeira
Quem avisa é o Zé do Carço
Que amanhã vai fazer alvorço
Alertando a favela inteira
Como eu queria que fosse em
Mangueira
Que existisse outro Zé do Carço
(Carço, Carço)
Pra dizer de uma vez pra esse moço
Carnaval não é esse colosso
Nossa escola é raiz, é madeira
Mas é o Morro do Pau da Bandeira
De uma Vila Isabel verdadeira
Que o Zé do Carço trabalha
Que o Zé do Carço batalha
E que malha o preço da feira
E na hora que a televisão brasileira
Distrai toda gente com a sua novela
É que o Zé põe a boca no mundo
É que faz um discurso profundo
Ele quer ver o bem da favela
Está nascendo um novo líder
No morro do Pau da Bandeira
Está nascendo um novo líder
No morro do Pau da Bandeira
No morro do Pau da Bandeira
No morro do Pau da Bandeira

Uma multiplicidade chamada Zé do Carço

Zé do Carço é mulher; Zé do Carço é Trans; Zé do Carço é negro; Zé do Carço é Kaingang; Zé do Carço é homem; Zé do Carço é branco; Zé do Carço é gay; Zé do Carço é Nilton, é Djamilia; Zé do Carço é Rodrigo; Zé do Carço é bi; Zé do Carço é pessoa, gente de todos os tipos e cores; Zé do Carço é uma criança; um sorriso, uma cor; uma vida em absoluto estado de devir. Um devir louco que nunca estaciona. Zé do Carço é um currículo; um conteúdo; uma aula de História. Leci Brandão é uma professora; uma historiadora; uma contadora de histórias, uma artista.

O currículo Zé do Carço é a emergência da guerra (de amor) – pela diferença, pelos mais pobres, pelos operários, pela vida aceita como ela se apresenta.

Um currículo que suporta os acontecimentos. Faz brilhar, ao invés de apagar; deixa falar ao invés de tolher; escuta ao invés de calar; brinca ao invés de gritar; joga ao invés de metrificar; desvia ao invés de seguir em linha reta.

Um currículo música: que conta histórias desde estudos rigorosos feitos pelos conceitos; que ensina História e nunca se esquia de um problema teórico, nem metodológico, deixando escorrer pelas linhas da sala de aula.

Mas, Zé do Carço, o currículo, é mais do que os conceitos que ensinamos. Ele é excesso em relação a toda disciplina histórica. Transborda. Transforma. Contesta. E insere na sala de aula tempos não narrados; forças não formadas; potência, apenas potência em puro estado de vir a ser. Fluxo contínuo. Turbilhão de forças que fazem criar. Zé do Carço abre o currículo para a escuta dos devires e das vidas: dos estudantes com deficiência; das meninas que têm medo das piadinhas; do aluno tímido que roga nunca ser chamado para fazer a leitura do texto ou corrigir um exercício no quadro; da fome e da violência que às vezes se esconde nas palavras mal ditas, na provocação e no deboche; ou no deboche puro e simples. Zé do Carço é a escuta em si mesma. A abertura por onde o diálogo se torna possível.


Um currículo não binário; um currículo não moral; um currículo para as histórias que ainda haveremos de contar, dos passados que ainda haveremos de inventar.

Somos todas professoras feitas de sangue e magia; de carnes e sonhos; de “Cronos” e “Aion”; de identidades e de um vazio sempre à espreita para poder contemplar a eterna novidade do mundo.

Será que por um sentimento narcísico, profundamente enraizado num espelho de si mesmos, que os homens brancos acabaram por construir uma narrativa histórica despojada quase inteiramente de habitantes estranhos? Será, igualmente, que por esse narcisismo essa mesma narrativa tendeu sempre a uma moral, que situa fatos, atitudes, culturas, numa relação que constrói um enredo normal e histórias errantes? Ou, por fim, será mesmo por sonhar sempre consigo mesmos, como afirma Kopenawa (2015), que esses brancos, doutores dessa história branca, não se deixaram tocar e afetar pelas intensidades alheias, deixando também de aprender com o contato, com o diálogo e com a incrível pluralidade da vida?

A resposta é sim para todas as perguntas. Há, no entanto, uma outra questão que nós, em nosso reino espelhado de nós mesmos, precisamos fazer. Que experiências temporais deixamos de viver, ensinar e aprender, porquanto achávamos que o tempo era mais um dos bibelôs que nossa arrogância metrificava como uma linha, por onde eram recolhidas todas as experiências humanas?

Enfim, foi por uma violência ao pensamento que pudemos problematizar temporalidades e marcadores temporais que têm nos feito produzir narrativas que excluem ou que, ao mesmo tempo, domesticam e disciplinam “os outros”. Pensar uma escrita como esta somente foi possível em função da luta dos movimentos de coletivos sociais e identitários, pelo direito de existir. Portanto, nossa afirmação inicial é que o currículo que queremos é aquele dos simulacros (DELEUZE, 2007), em que não há nem normal, nem anormal, nem a cópia, nem o modelo, em que tudo vive sua quase insuportável diferença. Em que tudo, portanto, cada conteúdo, cada movimento, cada fragmento, é desestruturante. A leitura que Deleuze realiza de Platão nos permite imaginar que a afirmação do simulacro, retirado do fundo da caverna e colocado na superfície de um mundo que já abolira o modelo e suas cópias, ousa afrontar todo o edifício metafísico que tem na moral seu maior sustentáculo. A realidade se apresenta apenas como um amontoado de simulacros que, em seu estado



O conceito de Colonialidade do Tempo consiste em operador teórico para pensar o modo como as temporalidades e os marcadores temporais eurocêntricos têm assumido caráter de universalidade nas organizações curriculares de História, sejam prescrições como BNCC ou em livros didáticos. Ler mais no artigo *O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo*. Acesso em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512>. Acesso em: 21 out. 2021.

grotesco de subversão, destituem os poderes morais de qualquer modelo que tem servido de referência do qual se pode escolher boas e más cópias. Por isso, um currículo dos simulacros desde já afirma a própria dessemelhança, nos deixando inteiramente abertos à aprendizagem.

No campo do pensamento histórico, há discussões importantes sendo levadas a efeito sobre a disciplina História, a qual destacamos a recente publicação: ÁVILA, Arthur; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). *A história (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Milfontes, 2019.



Destacam-se inúmeros trabalhos na área, enfatizamos particularmente a tese de Anderson Oliva: OLIVA, Anderson R. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da História da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. Brasília: UnB. Doutorado (Tese), 2007.

Desde que os currículos de História têm sido provocados a se colocarem em situação de abertura para a inserção de outras histórias e outras formas de relações com o passado e com o presente, temos nos ocupado sobre pensar como uma organização curricular pode permitir-se ser móvel e em devir, ao ponto de deixar entrar diferentes modos de medir, representar e ter experiências com o tempo. É certo que já, há algum tempo, os estudos históricos e o próprio campo do ensino de História têm elaborado uma forte crítica à história quadripartite, à temporalidade linear e mesmo a um discurso histórico eurocêntrico. Os estudos de vários escritores da área têm se dedicado a pensar junto a outras referências espaciais, temporais e históricas, sobretudo os estudos acerca das sociedades africanas, às sociedades indígenas e ao povo negro no Brasil. Tais pesquisas têm revolucionado os currículos de História, seus marcos e limites temporais, bem como os modos através dos quais se pensa o tempo. Além disso, o recente aparecimento no campo do ensino de História do que estamos chamando de questões sensíveis e desestruturantes, nos leva a produzir linhas de fuga altamente significativas em relação à temporalidade eurocentrada e, por que não dizer, um tensionar a hegemonia do pensamento moderno europeu, no modo de contar, medir, representar e ter experiência com o tempo. Junto a esses movimentos na Universidade há, igualmente, propostas revolucionárias realizadas por docentes da Educação Básica que possuem potencial para desestruturar o ensino de História.

Nesse sentido, pensamos sobre dois elementos centrais dessa discussão: o primeiro se refere a constituir uma narrativa que demonstra ao leitor o que chamamos de temporalidade eurocentrada, procurando apresentar

as relações de poder envolvidas no seu processo de constituição e cristalização como o único modo a partir do qual se deve ensinar História. O segundo elemento diz respeito a propor um outro modo de organizar a aula de História, a partir da crítica ao eurocentrismo e sob uma concepção da aula de História como espaço de Caos, de abertura e de trânsito de tempos ainda não vistos, não experienciados por nós, que são modos de vida de povos, identidades, grupos que ou foram silenciados pela temporalidade eurocentrada ou foram reduzidos a essa narrativa. É aqui que o tempo se torna atributo ético de uma aula de História. Tendo centralidade na organização dos currículos e nas produções de narrativas sobre o passado que serão apresentadas em sala de aula, o tempo se converte em conceito em disputa. O que propomos discutir é um currículo que aborde questões desestruturantes se insere nessa disputa a fim de repensar a temporalidade, os marcos e os nomes que dizem e limitam o que sabemos e pensamos sobre o tempo. A ideia de um passado que não passa e de um presente em devir é o ponto de partida para criar o currículo e as questões desestruturantes de uma só vez.

O currículo eurocêntrico de História organiza os conteúdos de forma linear, baseado num processo, cujos eixos temporais são a evolução e o progresso. Tais marcadores temporais não ficaram esquecidos no século XIX. Ao contrário, vigoram soberanos nos livros didáticos de História a linha de tempo cristã, evolucionista e progressivista, pouco afeita e, portanto, protelando nossa experiência com os arroubos dos labirintos e com maneiras pouco conhecidas de se ter outras experiências, de medir e representar o tempo (ROCHA; CAIMI, 2014). A questão central é pensar como ainda estamos fazendo coincidir o tempo e os modos através dos quais nos relacionamos com ele? Essa coincidência criou maneiras universalizadas de medir e de representar o tempo que são, em verdade, particulares, criadas desde uma política colonial que tem produzido duas estratégias: uma é fazer silenciar outras formas de relação com o tempo, que expressam formas culturais dos povos originários, dos povos africanos e de outros passados, vistos como menos evoluídos. Outra é tornar a narrativa histórica uma descrição contextual, que se revela apenas por uma temporalidade, aquela dominante em um determinado período, relegando ao esquecimento outras diversas temporalidades que são concomitantes e simultâneas. Desse modo, a narrativa histórica é destituída da abertura ao múltiplo e também se torna um modo de fazer constituir uma memória histórica que limita o passado e impede as possibilidades de experiência com mundos alheios.

O efeito é tornar a aula de História um lugar de reprodução de uma temporalidade colonizada (PEREIRA, 2018), incapaz de oferecer solução para pensar questões desestruturantes, que desafiam as linhas, os marcadores e as temporalidades eurocêntricas, tomadas há muito tempo como universais.

Um currículo Zé do Caroco, como pensamos neste livro, um currículo dos simulacros, das histórias malditas, desestruturantes e sensíveis, parte de uma outra forma de pensar o tempo. Em primeiro lugar, significa supor que uma aula de História é Caos, é um espaço para o pensamento, não é servil às narrativas que têm regulado nossas relações com o tempo. Significa que nessa aula há um desfile contínuo de devires minoritários, porque, como mostram Deleuze e Guattari (1997, p. 87), “[...] o homem é majoritário por excelência, enquanto que os devires são minoritários, todo devir é um devir-minoritário. [...] Maioria supõe um estado de dominação”. Há desatenção aos modos de regulação da vida, ensejando criação e invenção de novos modos de viver. Mas isso se dá numa relação de diálogo e de absoluta escuta em relação às cosmologias, metafísicas, epistemologias silenciadas ou esquecidas pela colonialidade do saber ou pela imagem de pensamento que tem moldado, desde os movimentos colonizatórios modernos, nossa relação com o tempo. As questões desestruturantes tomam fôlego e espaço na medida em que expressam problemáticas vitais para as existências de povos, identidades, modos de vida sufocados pela política da linha. Tais questões reclamam uma outra maneira de relação com o tempo, uma vez que desestruturam a ideia de que o passado já foi e é anterior ao presente; e denunciam os marcadores temporais que nos acostumamos a utilizar para reter e medir o tempo, como antigo, moderno, avançado, evoluído..., como obras engenhosas de uma política do tempo, colonizadora e silenciadora.

Em segundo lugar segue-se, portanto, o pensar o tempo como um eterno recuo a si mesmo. Ou seja, como um tempo saído dos eixos (PELBART, 2000), que não se deixa estabilizar em função do que dizemos ou representamos dele e que não é prisioneiro do presente, mas, como diz Pelbart, se acha afeito a arroubos e excêntricas aventuras. Logo, supomos que nessa aula-Caos o tempo da narrativa antes é bifurcação, rizoma, labirinto. Muito antes de estabilizarmos o tempo numa narrativa histórica, ele se acha inteiramente irreduzível ao que queremos fazer dele. Isso quer dizer que a essa narrativa cronológica insinua-se, constantemente

[...] faixas laterais do tempo, desvios cegos, onde ficam ‘suspensos no ar, errantes, sem lar’, num entremeado multilinear, sem ‘antes’ nem ‘depois’, nem ‘simultaneamente’, nem ‘por conseguinte’, o mais remoto murmúrio [...] Assim, no tempo contínuo dos presentes encadeados (Cronos) insinua-se constantemente o tempo do Acontecimento (Aion), na sua lógica não dialética, impessoal, impassível, incorpórea: ‘a pura reserva’, virtualidade pura que não pára de sobrevir (PELBART, 2000, s.p.).

O tempo, neste currículo Zé do Carço, é a duração dos encontros e, desse modo, encerra uma pluralidade de temporalidades possíveis e até inimagináveis num mesmo limite espaço-temporal. Logo, o que chamamos de contexto não passa de uma prisão construída a fazer silenciar experiências temporais que convivem com a linha colonizadora que traçamos. Por conseguinte, trata-se de conceber esse currículo desde outros tempos não consagrados pela narrativa histórica: o tempo do sonho Yanomami (KOPENAWA; ALBERT, 2015); o tempo da ludicidade dos Valores Civilizatórios Afrobrasileiros; o tempo da Terra sem Males dos Guarani; o tempo da montagem travesti (BENEDETTI, 2005). O que significa desfazer a identidade entre tempo e história, que faz reduzir o tempo à narrativa que limita as opções possíveis de relação com o passado. Quer dizer, a aula-Caos incorpora temporalidades que ainda nem mesmo sabemos que existem, do que se pode chamar de “povo por vir”.

Nesse sentido, pensamos que o tempo é multiplicidade, tal como Pelbart (2000) prefere, um tempo não mais visto como linha, mas emaranhado; não sucessão, mas coexistência; não círculo, mas turbilhão. Um tempo fora dos eixos, mais próximo da alucinação do que da consciência.

Currículos e Questões Desestruturantes

O apanhador de desperdícios

[...]

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.*

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

[...]

(Manoel de Barros, 2003)

Manoel de Barros, o poeta que apostou no pequeno e no aparentemente esquecido para fazer poesia, é o autor da epígrafe que nos ajuda a pensar o currículo *Zé do Carço*. Inspirados na composição do poeta, apostamos na construção de um currículo que valoriza o desimportante e, por isso, desestrutura o currículo centrado na narrativa única da História. Diante da lista de exclusões da História do Brasil, empregamos as palavras do poeta mato-grossense para tentar problematizar silêncios no currículo oficial. Eis o desafio!

Em tempos em que prevalece certa concepção empresarial de educação, é pertinente perguntar se é possível articular o currículo *Zé do Carço* com questões desestruturantes que abrem sala de aula e escola ao inesperado. Haverá lugar nos currículos para questões desestruturantes que desconcertam nossos planos estabelecidos? Os currículos de História propõem a abordagem de questões sensíveis e difíceis ou as ignoram? Que práticas de sala de aula conhecemos que acolhem o debate de questões desestruturantes? Não há como responder essas interrogações sem lembrar que a versão da BNCC homologada suspendeu qualquer tipo de renovação curricular. Os conteúdos, tradicionalmente afirmados como *o passado da humanidade*, renovaram o velho discurso das habilidades e competências, induzindo a compreensão de currículo como relação de conteúdos estruturados cronologicamente com ênfase em temas que colocam, no centro do debate, a Europa. É certo, portanto, que incorporar questões sensíveis no currículo exigirá embates com as prescrições oficiais, mas, acima de tudo,

exigirá uma compreensão sobre pobreza, desigualdade, racismo, homofobia, sexismo, acesso à informação, dados, segurança, privacidade...

Ainda é importante destacar que a intencionalidade do currículo, nesse caso, é ensinar História. Portanto, que experiências e conhecimentos os estudantes trazem para o currículo? Podemos considerar, apenas, as problematizações que vêm das pesquisas ou dos estudos sobre currículo, ou tem lugar, em nossas aulas, para os questionamentos provocados pelos milhões de estudantes, cujas vidas têm situações sensíveis? Essas interrogações apontam para a função política e ética da escola, da docência e dos currículos, pois a situação de vida precária (BUTLER, 2019) de milhões de estudantes do Brasil é a questão que desestrutura os currículos prescritos que, às vezes, pouco dizem da (re)produção da pobreza e da desigualdade no Brasil.

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 71) nos lembra de que o conhecimento ocidental é abissal, dividindo a realidade social de tal forma que uma parte “[...] desaparece como realidade, torna-se inexistente”. O que caracteriza o pensamento abissal é “a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”. Portanto, entre o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”, resta a invisibilidade dos saberes que ficam além da linha. Nossa proposta aqui é construir um currículo que rompe a linha e mistura saberes e conhecimentos que possam produzir mais (co)laboração, (in) dignação, (trans)formação e (con)vivência. Por isso, é necessário considerar, na abordagem do currículo, o crescente desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), cada vez mais presentes no dia a dia, transformando as relações sociais e exigindo mudança na organização curricular, em razão de diferentes possibilidades de uso das TDIC nas práticas educativas.

As tecnologias digitais de informação e comunicação nos provocam a repensar por completo o currículo escolar, discutindo formas de ensinar e aprender valores, princípios e, principalmente, qual conhecimento é considerado necessário para compor parte do currículo de uma escola que está cheia de tecnologias e desigualdades? Mais recentemente, na aula física, na aula virtual ou na experiência digitalizada em que estamos vivendo, quais elementos, características, questões não estamos dispostas a desistir ou modificar no currículo escolar? “Para que se possa entender como se dá a construção do conhecimento, é importante construir conhecimento” (AMIEL, 2014, p. 194), sendo as TDIC – quando os estudantes e professores têm os equipamentos, acesso à internet e formação – parte das

condições que possibilitam efetivar um currículo aberto, crítico e colaborativo. Portanto, nosso convite, nesta obra, é exatamente questionar silenciamentos, misturar histórias, ir além da “linha” de que fala Boaventura (2007), e considerar o que se pode pensar, dizer, fazer e propor para o currículo de História, em uma situação de injustiças, desigualdades e presença do digital.

Pensemos mais sobre o que já se escreveu sobre currículo no ensino de História. Localizamos um mapeamento de textos acadêmicos publicados pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, indicando, nas conclusões, a pouca expressividade da produção em educação e currículo, no que diz respeito ao ensino de História. A grande maioria dos trabalhos localizados discutem a necessidade de “[...] garantir uma sólida formação na História para os pedagogos” (SILVA; BORGES, 2018, p. 1708). Mais especificamente entre os pesquisadores do campo do ensino de História, identifica-se um debate que permeia a produção e vai ganhando tonalidades diferentes de acordo com as políticas públicas implementadas em relação à construção de currículos nacionais ou estaduais. Os estudos de Nadai (1983; 1992), Caimi (1999) e Fonseca (2011) demonstraram que a história, como disciplina escolar, foi estruturada para contribuir na construção da identidade nacional. Ao mesmo tempo, a influência dos modelos de currículos europeus no Brasil resultou em uma História do Brasil organizada por eixos políticos e institucionais (FONSECA, 1993). Outra discussão presente no campo do ensino de História diz respeito à importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a formação histórica dos estudantes, enfatizando a pluralidade e a diversidade sociocultural como elementos estruturadores do currículo (ABUD, 2005; BITTENCOURT, 2004). Cabe destacar que as proposições dos PCNs (Área de História-BRASIL, 1997), fazem emergir uma história organizada em eixos temáticos. Mais recentemente, temos um conjunto de autores do campo do ensino de História que discutem a implementação da BNCC com fortes críticas à manutenção do modelo quadripartite francês e à ausência mesma de discussões sobre a noção de currículo da BNCC (ABUD, 2017; PEREIRA; RODRIGUES, 2017; CAIMI; OLIVEIRA, 2017; MIRANDA, 2019). O foco das discussões curriculares considera que o currículo é muito mais do que um conjunto de conhecimentos que necessitam serem apropriados pelos estudantes, evidenciando que, na História, as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais.

No cenário apresentado anteriormente, é pertinente que o debate sobre currículo seja proposto na perspectiva crítica, possibilitando a

apropriação e a discussão das realidades do Brasil (MOREIRA, 1998), principalmente porque o objetivo de todo currículo crítico é ir contra qualquer forma de discriminação e produção da pobreza. Há, portanto, uma relação intrínseca entre currículo, cultura e conhecimento (MOREIRA, 2002), o que torna necessário lembrar que os sujeitos sociais da escola pública são, cada vez mais, constituídos por aqueles que foram subalternizados, esquecidos e negados na constituição da memória histórica – mulheres, negros, negras, gays, indígenas, travestis, transexuais, entre outros(as). E foi na década de 1990 que os estudos sobre currículo ganharam maior força em sua relação com a cultura e nos permitem falar, hoje em dia, em currículo descolonizado: “[...] por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio” (HALL, 1997, p. 97).

Nas escolas e salas de aula, a pluralidade cultural manifesta-se, às vezes, na forma de conflitos que ampliam os desafios postos aos(as) professores(as), que necessitam de observar quem fala em aula; quem se sente mais legitimado a usar a palavra e, por isso, defende, com mais frequência, o seu ponto de vista. Portanto, a sala de aula é o lugar de escuta e de abertura em que professores(as) e estudantes não só conseguem aprender com a diferença, mas questionam como o conhecimento é partilhado em aula.

Construir um currículo Zé do Caróço, tomando como referência o conhecimento analítico e experimental, é uma possibilidade discutida por bell hooks¹ (2017). Ela estudou em escolas segregadas por raça e, depois, em escolas integracionistas, em que o conhecimento é informação sem nenhuma relação com os modos de vida e, muito menos, com a luta antirracista. Escolas em que a sua vontade de aprender era vista como ameaça à autoridade branca. Viveu, portanto

[...] a experiência de aprender quando as nossas próprias experiências são consideradas centrais e significativas e sobre como isso mudou com a dessegregação, quando as crianças negras foram obrigadas a frequentar escolas onde eram vistas como objetos e não sujeitos (hooks, 2017, p. 53).

Tais experiências permitiram a ela perceber as relações de dominação que envolvem as salas de aula, quando “[...] os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam” (hooks, 2017, p. 56). A sala de aula é espaço de escuta atenta a quem fala e a quem ouve e, assim, “[...]

1 A autora faz a opção de escrever seu nome em minúsculas, o que nós respeitamos neste texto.

reconhecer o valor de cada voz individual” (hooks, 2017, p. 58). Por isso, bell hooks aponta o valor do saber da experiência como um modo de conhecer que coexiste com outros modos, sem hierarquizá-lo, escutando, de certa forma, os rumores do mundo.

A autora defende a necessidade de ensinar a partir de um ponto de vista que inclua os marcadores de raça, gênero e classe social e interroga: “Quando uma professora de inglês, branca, inclui uma obra de Toni Morrison no roteiro do curso, mas fala sobre ela sem fazer nenhuma referência à raça ou etnia, o que isso significa?” (hooks, 2017, p. 114). O mesmo poderíamos pensar em relação à ausência da produção de intelectuais negras e indígenas nos planos de ensino de nossas disciplinas. Continuamos ensinando somente a partir da obra de homens brancos europeus? bell hooks alerta, ainda, para as implicações de tais mudanças em sala de aula, ao lembrar dos “[...] alunos brancos que aprendem a pensar de maneira crítica sobre questões de raça e racismo vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz. Podem reconhecer neles um pensamento retrógrado [...]” (hooks, 2017, p. 61).

Em situações assim, o diálogo e a partilha são a solução para momentos em que as ideias aprendidas em aula se chocam com as tradições familiares ou as relações com outras pessoas. Ela pede que cada um conte algo sobre esses momentos e “[...] isso lhes dá tanto a oportunidade de saber que as experiências difíceis acontecem com todo o mundo quanto a prática de integrar teoria e práxis: modos de conhecer e hábitos de ser” (hooks, 2017, p. 61).

Construir um currículo Zé do Carço é um desafio que nos obriga a refletir e tomar decisões em relação à forma como o conhecimento é construído e partilhado em sala de aula. O que é pertinente ensinar para possibilitar o questionamento de nossas representações? O que é pertinente aprender para compreender que as coisas não são inevitáveis e, consequentemente, podem ser modificadas? Talvez um caminho possa se abrir para as transformações que “o conhecimento da multiculturalidade do mundo” (hooks, 2017, p. 63) provoca em nossa ação pedagógica.

Pensemos sobre um tema de nossa prática que foi impactado pela perspectiva do currículo Zé do Carço. No Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial –, nos últimos semestres, as aulas-vivências se voltaram, cada vez mais, para espaços pouco visíveis no campo do patrimônio, buscando tensionar a ideia de que o patrimônio só existe nos museus, nos centros culturais ou nos bens produzidos por determinados

grupos. Os espaços de memórias afro-brasileiros, tais como Mocambo, Odomodê, Africanamente e o Floresta Aurora, passaram a fazer parte dos locais de aula; novos autores(as) foram incluídos nas leituras da disciplina, tais como Marcelo Nascimento, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Vera Maria Candau, Ailton Krenak e bell hooks; a atuação de professores(as) de História em suas escolas com o patrimônio escolar passaram a compor as discussões e os espaços de estágio (BALEJOS, 2016; MOURA, 2018) e, conseqüentemente, os temas das relações étnico-raciais e do patrimônio indígena e afro-brasileiro passaram a integrar os planejamentos dos(as) alunos(as) no estágio (PACIEVITCH *et al.*, 2019).

Cada vez mais, estamos questionando as bases coloniais e patrimonialistas do patrimônio brasileiro, visto que as políticas preservacionistas elegeram a matriz europeia no barroco mineiro como o elemento que configurou a invenção de um patrimônio nacional. Os bens do colonizador são interrogados a partir de outras referências, de forma que outros bens culturais possam ser estudados e visibilizados como parte da memória nacional. Em nossas aulas, se insurgem temas que desestruturam o que até então tínhamos proposto na formação do(a) professor(a) de História.

Começamos a nos perguntar sobre as experiências não masculinas no campo do patrimônio, visto que na grande maioria dos textos os nomes são sempre de homens – Gustavo Capanema, Lucio Costa, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Mario de Andrade, Aloísio de Magalhães, entre outros. Uma mulher praticamente esquecida nos textos sobre patrimônio e História no Brasil é Judith Martins, uma das primeiras funcionárias do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (atualmente Instituto) atuando por mais de quarenta anos na instituição em cargos de direção, publicou o *Dicionário de artistas e artífices dos séculos XVIII e XIX em Minas Gerais*, em 1977. No âmbito da conservação de escultura em madeira, o dicionário de Judith Martins é uma fonte de pesquisa importante para se compreender a arte escultórica de uma época (THOMPSON, 2009, p. 28). Portanto, ela não foi somente a secretária de Rodrigo Melo e Franco, como aparece em muitos textos, e, sim, pesquisadora que contribuiu para a constituição do campo do patrimônio. A inclusão dos marcadores de classe, raça e gênero nos permite compreender que não é mais possível abordar o patrimônio, no ensino de História, apenas como herança patriarcal.

Outra mudança que destacamos diz respeito à democratização da memória. Os marcadores de raça, classe e gênero ampliam as abordagens em relação aos projetos educativos de museus, por exemplo. Ensinar História no museu é, também, reconhecer e debater como LGBTQIA+, ciganos, mendigos, favelados, negros e negras, indígenas são (in)visibilizados nas exposições e no acervo dessas instituições. Que iniciativas museais temos no Brasil, interessadas em superar a invisibilidade, combater discriminações e defender o direito à memória de tais grupos? Jean Baptista e Tony Boita observando o silêncio nos museus, questionam:

[...] o que podemos afirmar sobre a comunidade museológica brasileira a partir do fato dos mais de três mil museus do Brasil não abordarem a questão LGBT? O que faz com que nem mesmo exposições temporárias, com curadoria trans, por exemplo, possam ser montadas? [...] O que impede de associar o dia 18 de maio, dia internacional dos museus (ICOM), ao dia 17 de maio, data alusiva ao combate à homofobia adotada pela ONU? E por que não há uma Primavera nos Museus LGBT promovida pelo Instituto Brasileiro de Museus (Ibram)? Por que parece ser absolutamente impossível pensar que o Brasil possa ter uma experiência como a do Museu Travesti no Peru? (BAPTISTA; BOITA, 2019, p. 177-178).

Os marcadores sociais da diferença são como um caleidoscópio que gira e nos revela múltiplas facetas dos temas com os quais trabalhamos na formação de professores. Miradas que ampliam as relações, as abordagens, as pessoas, as pertencas e fazem da educação a luz que resulta imprescindível para que a imagem caleidoscópica se manifeste. Ou seja, a sala de aula como um espaço possível para ouvir “o som de vozes diferentes” (hooks, 2019, p. 58), partilhar experiências temporais estranhas ao eurocentrismo e fazer-se professor(a) na escuta dos rumores do mundo.

A construção de um currículo Zé do Carroço desestrutura muito do que fizemos até agora como professores de História e permite que questões sensíveis possam emergir e reafirmar a relevância ética e política da aula de História. E isso significa colocar os estudantes “[...] diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e à violação dos direitos humanos mais fundamentais” (PEREIRA; PAIM, 2018, p. 10).



“O que é uma questão sensível?” Mével e Tutiaux-Guillon (2013) dizem que as escolhas didáticas são escolhas políticas e que a liberdade do professor é a de fazer escolhas. Os autores indicam que, desde a década de 1990, o debate nomeia os temas sensíveis como: “questões quentes”, “sensíveis” ou “difíceis”, “vivas” ou “controversas”, “socialmente vivas” [...] Tutiaux-Guillon define questão sensível como aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões. Talvez fosse interessante abordar os temas sensíveis com a especificidade de estarem relacionados à violação de direitos humanos, embora uma questão possa ser controversa exatamente por isso. Mas um tema pode gerar controvérsia sem, necessariamente, envolver situações extremas de violência.

Nesse sentido, Benoit Falaize (2014, p. 228), inspirado nos estudos de Legardez e Simonneaux (2006), informa que um tema de ensino é vivo quando é uma questão para a sociedade, presente nas mídias e objeto de controvérsia, quando está relacionado aos debates da disciplina ou, ainda, quando determinada questão é “[...] delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar, ou em função das reações dos alunos”. [...]

No Brasil, alguns temas sensíveis seguem na esteira das lutas de diferentes grupos em busca de legitimidade para suas histórias e memórias, questionando a homogeneização que marca a ideia de nação. Junto a isso, os grupos buscam ampliar a representação política, e a luta por direitos faz emergir demandas identitárias. Ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica. Assim, a dita unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência –, dando visibilidade a uma sociedade que é multicultural”.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 142-143, 2018.

Há, portanto, uma dimensão sensível na construção do currículo Zé do Carochô porque fissa o currículo pautado na cronologia, na separação entre passado e presente e na concepção de tempo eurocêntrica. Ao mesmo tempo, o exercício da docência por si só se torna uma questão sensível em um momento de reação conservadora que assola não só o Brasil, mas também a América Latina, tendo em vista os movimentos contra o debate sobre gênero que emergem em países como “Peru, na Colômbia e no México, nas quais se destaca o slogan ‘*Con mis hijos no te metas*’ (no caso brasileiro, temos a máxima #meusfilhos, minhas regras)” (BIROLI, 2018, p. 86 *Apud* MIRANDA, 2019, p. 89, grifos nossos).

Currículos, Liberdade de Ensinar e de Aprender

“Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”.

(Paulo Freire)



Se não quiser um homem politicamente infeliz, não lhe dê os dois lados de uma questão para resolver; dê-lhe apenas um. Melhor ainda, não lhe dê nenhum. Deixe que ele se esqueça de que há uma coisa como a guerra. [...] Promova concursos em que vençam as pessoas que se lembrarem da letra das canções mais populares ou dos nomes das capitais dos estados ou de quanto foi a safra de milho do ano anterior. Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-as tanto com ‘fatos’ que elas se sintam empanturradas, mas absolutamente ‘brilhantes’ quanto a informações. [...] Assim, elas imaginarão que estão pensando, terão uma sensação de movimento sem sair do lugar. E ficarão felizes, porque fatos dessa ordem não mudam. Não as coloque em terreno movediço, como filosofia ou sociologia, com que comparar suas experiências. Aí reside a melancolia. (BRADBURY, 2009, p. 92-93).

A sineta toca pela segunda vez. Estamos na E.E.E.F. Mirante do Céu, em região de nome poético, mas de elevada vulnerabilidade social, na periferia de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. É uma segunda-feira. A classe de alunos, alunas e alunes do sétimo ano está se ajeitando na sala, enquanto trocam informações sobre uma babel de temas. A professora de História entra, cumprimenta alegremente dizendo bom dia, e recebe como resposta uma variedade de saudações – legal, chegou, olá, alô, tudo bem, daí, toca aqui, da hora, arrasou, lacrou! Enquanto a chamada acontece, seguem as respostas

bem-humoradas. Ao chamar um aluno ausente, um colega responde “Ele tá na gaiola”, a indicar possível conflito com a polícia no final de semana. Uma menina presente responde ao escutar seu nome: “anotado”. A explicação para a ausência de uma aluna é dada por sua colega: “Ela tá brincando de mamãe”, indicando que a aluna teve que ficar em casa para cuidar dos irmãos menores. A professora apaga o quadro, coloca nele a data. Estamos no turbulento ano de 2020. A aula vai começar.

Que aula de História teremos? Uma aula animada pelo vigor do binômio resistência-criação (PACIEVITCH *et al.*, 2019)? Uma aula com cópia de trechos do livro didático, seguida de um questionário a conferir a memorização de cada trecho copiado? Uma aula em que o conteúdo de História dialoga com elementos das culturas juvenis presentes na sala, a

indicar que a professora conhece a classe de alunos e alunas para além de seus nomes, e consegue inseri-los em movimentos culturais e históricos das juventudes? Uma aula sobre religiões afro-brasileiras, que resultará em falas da professora sendo gravadas dando motivo para denúncia ao estilo do movimento escola sem partido? Uma aula em que uma família reclama por entender que não se deve forçar sua filha a conhecer outra religião que não aquela que a própria família professa? Uma aula sobre a descoberta do Brasil, em que os alunos listam causas e consequências, amarrando o episódio em um jogo de elementos dados e previsíveis? Uma aula em que se tratou da Revolução Francesa como um episódio que excedeu suas causas, abriu brecha para pensar o não pensado: a Revolução Francesa vista como um acontecimento (ZIZEK, 2017)? Uma aula em que se aplica prova sobre o período feudal, incluindo questões de vestibulares sobre o tema, pois sempre é bom ir preparando estas crianças para o ingresso no ensino superior? Uma aula sobre a mulher no Brasil Colônia, que estimulou meninas a estabelecer conexões com a música *Desconstruindo Amélia*, (2009), da cantora Pitty, que provocou vivos debates? Uma aula com a mesma música que resultou em denúncia contra a professora por conta da chamada ideologia de gênero, feita de modo anônimo? Uma aula em que as ações dos personagens passados foram percebidas pela classe como gestos mecânicos, atos que deveriam ter sido assim mesmo, repetições um tanto artificiais de causas inescapáveis, ou uma aula em que foi possível indagar-se sobre os sentidos das ações dos ditos personagens, percebendo a riqueza desse debate? Paramos por aqui a listagem das possíveis aulas, e das imprevisíveis, ou previsíveis, consequências de cada uma delas, por ser uma lista infinita.



O escola sem partido é combinação de movimento social e proposição legislativa, de cunho conservador, que visa a proibir a liberdade de ensinar, assegurada na Constituição Federal de 1988. Confira o artigo 206 da Constituição, que aborda de modo explícito o tema, em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

Este capítulo apresenta e analisa marcadores de ordem legal que estabelecem possibilidades para a liberdade de expressão na docência, o que ajuda a produzir um currículo Zé do Carço. Queremos pensar, do ponto de vista jurídico, político e cultural, as funções da escola pública, e indagamos sobre a atuação de docentes e discentes nesse espaço. Vamos aliar a isso uma abordagem da educação em e para os Direitos Humanos, igualmente abrigada em legislação educacional. Para tanto, lidamos com um

vocabulário conceitual que engloba escola, pluralismo democrático, família, jovens, alunos, professores, liberdade de expressão, gestão democrática da escola. O principal marcador de ordem legal que escolhemos discutir é o direito à educação e dele tiramos várias implicações.

Ao iniciar sua aula – e mesmo antes, no momento em que a planejava – de que amparos legais a professora dispõe? O primeiro deles está posto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, em que se define que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A criança e o jovem têm direito à educação e a escola pública é a principal modalidade de provimento. A professora é o agente encarregado de dar corpo a esse direito. E aquelas crianças ou jovens na sala de aula poderiam não estar ali? Pela nossa legislação, elas são obrigadas a estar. No Brasil, o ensino é obrigatório entre os quatro e os dezessete anos de idade, naquilo que chamamos de educação básica. Menos do que isso não é aceitável, é o básico, essa é a escolaridade para viver e dar sentido ao cumprimento legal do direito à educação.

Esse percurso comporta três grandes etapas: educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e os conhecimentos de História estão, obrigatoriamente, presentes em todo ele. Se a criança ou a jovem não estiver na escola, podemos estar frente a uma situação de abandono intelectual, crime previsto no Código Penal Brasileiro, que ocorre quando os responsáveis por essa criança ou jovem deixam de garantir sua educação. Em resumo, quando a aula vai iniciar, a professora e a classe de alunos estão ali dando corpo a uma legislação estabelecida, que a sociedade deve realizar o maior esforço para que seja cumprida, no sentido de termos um país viável.



Dentre os muitos documentos, decretos e políticas públicas que abordam a questão dos Direitos Humanos, e da educação em e para os Direitos Humanos no âmbito escolar, recomendamos que se consulte o *Caderno de Educação em Direitos Humanos*, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, de 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

Consulte também o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 25 out. 2021.

Busque saber se no seu Estado e no seu Município há planos aprovados de Educação em Direitos Humanos, pois muitos entes federativos elaboraram e aprovaram estes documentos nos últimos anos, criando inclusive coordenadorias de Direitos Humanos dedicadas ao apoio a estas iniciativas.

Indagamos novamente: a professora, preocupada em ensinar, quando planeja e posteriormente executa sua aula, em que direitos se apoia? Recorremos a alguns elementos postos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988: o ensino será ministrado com base em princípios que visam a manter a igualdade de permanência na sala de aula. Portanto, coibir atos discriminatórios, de violência escolar ou *bullying*, e assegurar a participação igualitária de todos e todas nas atividades é um direito das crianças que deve ser assegurado pela escola e pela professora nessa aula e que envolve também o estudo de movimentos sociais que lutam ou lutaram pela igualdade de oportunidades. Isso envolve, também, estudar e fazer a crítica daqueles movimentos sociais ou períodos históricos em que ações de manutenção de privilégios e discriminações a grupos sociais foram propostas, bem como assegurar que a sala de aula não seja local de reprodução de discursos de ódio.

Ainda no artigo 206, está assegurada a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, elementos para construir um currículo Zé do Carvão. Assim, o professor tem a liberdade de ensinar e de pesquisar, que envolve a liberdade de divulgar o pensamento na aula de História. Os alunos têm a liberdade de aprender, ou seja, a liberdade de fazer perguntas e de querer saber sobre os temas que lhes provocam curiosidade. Isso se conecta com o direito à formação integral, elemento importante do pensamento pedagógico e das políticas públicas em educação. Uma boa escola é marcada pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e uma boa aula de História valoriza a multiplicidade de sujeitos, saberes, epistemologias, cosmologias e memórias silenciadas. Decisões pedagógicas e políticas na escola devem ser tomadas em regime de participação democrática, de acordo com legislações que estados e municípios, em muitos casos, já aprovaram, e com o que está tratado no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (GOMES, 2015) que dão corpo à gestão democrática do ensino público. Trata-se, também, de estabelecer regras de convivência que levem em conta a noção de *modus vivendi*, capacidade de construir acordos entre indivíduos e grupos cujas opiniões diferem (SEFFNER, 2017).

Uma aula de História planejada com inspiração Maria Farinha, e a partir do currículo Zé do Carvão, se orienta por garantir o direito à educação, princípio constitucional, que é suportado pelas liberdades de ensinar e de aprender, atinentes a docentes e alunos. Ensinar e aprender não são liberdades absolutas, cada uma delas modera a outra, e as duas estão moderadas pela legislação e definição de objetivos da escola pública brasileira.

Quando se entra na sala de aula, o professor não pode dizer “Agora é comigo, agora mando eu aqui”. Ao entrar na sala de aula, as disposições da Constituição Federal de 1988 e todo o ordenamento legal entram juntos e participam da aula. Isso envolve pensar em um currículo Zé do Carvão que esteja em sintonia com o ordenamento jurídico, o que se torna cada vez mais importante em momentos de ameaças ao regime democrático, e consequentemente à liberdade de ensinar. É fruto desse movimento que se garante o pluralismo democrático, valor das culturas escolares, que nos dias de hoje parece ameaçar famílias e religiões (SEFFNER, 2017a). Certamente as crianças e os jovens vão à escola para ampliar seu mundo de conhecimentos, e com isso crenças e valores familiares e religiosos podem ser postos em debate. A escola é ainda o principal local, porque é de natureza pública, para diálogo entre os conhecimentos de várias procedências, válidos e necessários para a vida em sociedade. Embora o conhecimento nos dias de hoje esteja amplamente acessível em plataformas digitais e até mesmo em redes sociais, é a escola o local em que ele pode ser discutido, analisado, e podem ser debatidas as implicações destes conhecimentos para a vida em sociedade. Entretanto, o currículo tal como pensamos – Zé do Carvão – inclui, sem hierarquias, o diálogo entre a diversidade de saberes. A escola realiza a importante tarefa de conexão dos saberes, postos em debate com os valores familiares, o pertencimento religioso, o político e o associativo. O percurso escolar constitui-se a partir da trama com a tradição científica e o diálogo argumentado entre posições. A sala de aula, como espaço democrático e plural, não pode permitir a disseminação de opiniões baseadas na negação do conhecimento científico ou de discursos de ódio, uma vez que o diálogo das diferenças implica o respeito mútuo da existência do outro (SEFFNER; MOURA, 2019). A educação, conforme os princípios constitucionais, é tarefa do Estado e da família, com a ajuda da sociedade, mas nenhuma destas três esferas tem superioridade sobre as demais, cada uma cumpre funções específicas, e é natural que tenhamos divergências entre o que se diz na escola e o que se escuta nas famílias e nos templos religiosos. É no interior de um confronto de diversas manifestações que os jovens vão formando opiniões próprias, produzindo sua desejável autonomia de pensamento, e não será reduzindo tudo a uma opinião embasada em valores religiosos ou práticas familiares, que asseguraremos o crescimento intelectual das novas gerações. Com esses elementos são desenhados planejamentos e executadas aulas de História, e isso dá corpo a nossos personagens conceituais: Maria Farinha e Zé do Carvão.

Uma aula de História colabora, a partir da especificidade de seus conteúdos e respeitando o contexto geracional a qual se destina, para dar corpo aos princípios fundamentais que norteiam a Constituição Federal de 1988, e que dizem claramente que desejamos ter um país com justiça social; com estado democrático de direito assegurado; com direitos sociais e individuais garantidos; desfrutando de liberdade, segurança e bem-estar; vivendo em uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos ou discriminações; buscando solução pacífica de controvérsias erradicação das desigualdades.

A aula de História é um excelente lugar para conhecer e debater acerca de projetos sociais que lidam de modo inclusivo – ou não – com os marcadores sociais da diferença, a saber, as diferenças de gênero, raça, pertencimento religioso, geração, região, nacionalidade, opinião política. Com isso, as aulas de História articulam-se com a educação em e para os Direitos Humanos, que o ordenamento jurídico brasileiro considera como um dos suportes fundamentais do direito à educação, especialmente com os direitos das crianças e dos adolescentes (MIRANDA, 2018). Tal diretriz refere-se a implementação de concepções e práticas educacionais fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Planejar e executar aulas de História em sintonia com a educação em e para os Direitos Humanos reforça os princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988, como anteriormente se afirmou, porque implica lidar com os conteúdos a serem selecionados e ensinados e as estratégias pedagógicas a serem escolhidas levando em conta que se reconhece o direito à diferença, se faz a defesa das minorias, se busca a igualdade e a cidadania valorizando a diversidade cultural, se reconhece como tópicos importantes os direitos das mulheres, das pessoas com deficiência, dos povos indígenas, das crianças, dos adolescentes, idosos, das minorias étnicas, da população negra, da comunidade LGBT e dos povos e comunidades tradicionais e se busca uma sustentabilidade socioambiental.

Currículos, Práticas e Culturas Escolares

Para cúmulo do desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

– Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

– Não diga isso, murmurou ele.

(Machado de Assis, 1994)

Experienciar um currículo Zé do Carço significa operar a partir de uma lógica que considere a singularidade da cultura escolar em contínua relação com os procedimentos normativos que regem a educação e com as demandas que emergem no âmbito das culturas do entorno à escola. Isso quer dizer que a cultura escolar é fortemente constituída por um viés normativo, desdobrado nas legislações que regem o funcionamento das instituições de ensino como também é produzida a partir das relações que são estabelecidas entre a escola e as culturas que se desenvolvem em seus arredores, em seus subúrbios, como a cultura da infância, a cultura da juventude, a cultura religiosa, a cultura do mundo do trabalho, a cultura política, somente para citar alguns exemplos, que seguidamente lhe endereçam demandas a serem levadas em conta em suas organizações curriculares. Além disso, é necessário considerar também o campo das práticas, ou seja, é relevante compreender as multifacetadas maneiras através das quais os sujeitos se relacionam com os objetos que são colocados à sua disposição no ambiente escolar. Dominique Julia (2001, p. 10) concebe a cultura escolar como um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos e ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. O autor chama a atenção para a historicidade ligada a tais normas e práticas, que variam de acordo com o espaço e com o tempo em que são experienciadas, o que faz supor a porosidade da cultura escolar, ou melhor, das culturas escolares, sempre permeáveis aos embates, às tensões e aos enfrentamentos que se produzem nas relações de poder, dos quais a escola não consegue se desprender.

Por um outro viés, desde uma perspectiva histórico-cultural, Elsie Rockwell (2000) aborda a cultura escolar a partir de três planos de temporalidades, identificados como longo prazo, continuidade relativa e

co-construção diária. O primeiro deles está ligado à profundidade, ao tempo da longa duração, no qual é possível perceber as permanências de determinados objetos e práticas que atravessam prolongados períodos e que ainda hoje habitam nossas salas de aula. É o caso da escrita, por exemplo. Já a continuidade relativa está relacionada a práticas que sob uma aparente estabilidade na longa duração, transformam-se ao longo do tempo. Rockwell (2000) cita o exemplo dos usos escolares da língua escrita, particularmente o exercício de copiar que permanece como uma atividade escolar, entretanto bastante modificada pelos diferentes objetos da cultura material que a possibilitam: a pedra de ardósia, o quadro-negro, o caderno, a tela. Por fim, a co-construção diária diz respeito à maneira como os sujeitos escolares interagem cotidianamente entre si e com os objetos culturais no espaço da escola, produzindo, muitas vezes, novas e inventivas maneiras de se relacionar com tais objetos e de subverter seus usos. Este é o tempo da superfície e da impermanência. Retornando ao exemplo da cópia, quase nunca ela é uma reprodução fiel do texto existente, pois “[...] ao copiar, os estudantes muitas vezes modificam o texto, mudando letras, palavras e formatos da escrita. A cópia é seletiva, situa-se em novos contextos, e pode servir finalidades diferentes no contexto escolar” (ROCKWELL, 2000, p. 6). Nesse sentido, o estudo das práticas permite conhecer melhor o efeito das múltiplas temporalidades e espacialidades que se cruzam no ambiente da escola, possibilita compreender, com mais intensidade, a heterogeneidade das culturas escolares e os movimentos de descontinuidades e permanências que as constituem, além de contribuir com o entendimento de como determinadas coisas mudam, para que outras possam permanecer as mesmas.

É possível aventar que o conjunto de práticas experienciadas no cotidiano escolar define a cultura da escola a partir de uma matriz singular, que não se curva pacificamente às imposições normativas da legislação, nem acolhe de maneira subserviente os propósitos de diferentes instâncias sociais que com ela se relacionam. Nesse sentido, ao tratar as práticas como um conceito operativo, o professor de História terá melhores condições de construir o planejamento e executar as ações pedagógicas de maneira mais condizente com o currículo desestruturante que estamos propondo neste livro.

Cabe justificar que as abordagens propostas por Dominique Julia (2001) e por Elsie Rockwell (2000; 2007) são aqui evocadas para reafirmar as vicissitudes do conceito e a amplitude que assumiu nos estudos históricos,

especialmente naqueles relacionados à História da Educação, no final do século XX e início do século XXI. Essas teorizações contribuíram com a ampliação da noção de documento e as renovações metodológicas que o campo historiográfico já vinha operando desde a Escola dos Annales até contextos mais próximos, conectadas com as contribuições possibilitadas pela História Cultural. Isso implicou formas e conteúdos de ensino e pesquisa que, para além do olhar sobre a cultura normativa e administrativa da instituição inscritas nas legislações, nos regimentos, planos de ensino, cadernos de chamada, nas fichas de matrícula sinalizaram a pertinência de considerar também o campo das práticas, ou seja, a relevância de compreender as múltiplas maneiras através das quais os sujeitos se relacionam com os objetos no ambiente escolar (GONZÁLEZ, 2018).

Nesse sentido reside a importância de compreender a complexidade das práticas que fazem parte do cotidiano e do funcionamento interno da escola, que vão de prescrições a interdições, de regularidades a descontinuidades, de obediências a dissonâncias. Tomemos o exemplo da leitura: não é possível inferir as práticas de leitura dos estudantes apenas pelas obras disponíveis na biblioteca, pelos livros didáticos utilizados, pelos planos de aula ou pelos cadernos de registros dos professores. É preciso ir além e supor que um currículo Zé do Carço compreende a leitura como uma intervenção que se faz, na realidade, de diversas maneiras e a partir de diferentes perspectivas. Dessa forma, considera as leituras realizadas pelos alunos nas redes sociais, em livros de literatura fantástica, jogos de RPG, fanzines, fanfics, quadrinhos, mangás, músicas e toda uma diversidade de produções culturais. Além do mais, pensamos que esse currículo inclui leituras temidas – e por isso invisibilizadas – pelos discursos eurocêntricos, tais como os textos de Daniel Munduruku, Aílton Krenak, Grada Kilomba, Carolina Maria de Jesus, entre outras e outros.

É importante tentar perscrutar os modos como os alunos se relacionam com os textos, buscando saber os significados que atribuíram a suas leituras, as capacidades cognitivas que desenvolveram, os investimentos corporais necessários para o exercício do ler, as sociabilidades que a leitura possibilitou no cotidiano escolar. Interessante também pensar na tensão que se estabelece entre os protocolos de leitura sugeridos pelos autores dos textos e as maneiras como os leitores se relacionam com os textos. Por mais que os suportes que veiculam os textos supunham atribuição de significados que tentam conduzir a produção de sentidos e indicar modos

corretos e autorizados de se apreender o escrito, os estudantes buscam, por seu lado, táticas para escapar desse controle.

Operar a partir de uma ampla noção de documento significa considerar cadernos de registros, diários de classe, artigos, fotografias, estatísticas, entrevistas, gravações audiovisuais de aulas e eventos, avaliações, discursos de formatura. Documentos de cunho pessoal, como cartas, diários íntimos, álbuns de poesias, cadernos de atividades, perfis em redes sociais, conteúdos do celular, tanto de professoras quanto de alunos, também podem oferecer significativos indícios sobre diversos aspectos da cultura escolar (FRANCO, 2010; COSTA, 2019; MASSONE; ANDRADE, 2016). Como professores e alunas relacionam-se com os aspectos normativos da educação em diferentes contextos? Que relações podem ser estabelecidas entre as prescrições curriculares e as práticas cotidianas na escola? O que acontece quando o professor fecha a porta da sala e ministra sua aula? Que aproximações e distanciamentos podem ser percebidos entre as ações de ensino planejadas, registradas e aquelas efetivamente experienciadas? Como os estudantes apropriam-se dos materiais de ensino e das atitudes didáticas de seus professores? Por certo que as teorizações acerca da cultura escolar, interpeladas por um currículo Zé do Carço, ampliam significativamente as possibilidades de respostas a estes questionamentos, uma vez que outros sujeitos passam a conviver no espaço escolar e a tensionar os currículos, os planejamentos e as relações. Nesse sentido, as aprendizagens sobre a vida e sobre a história abrem-se para as presenças de moradores de rua, mulheres trans, travestis, mestres griots, jovens feministas... Por exemplo, a presença de meninas feministas desequilibra as relações tradicionais e hierárquicas de gênero outrora naturalizadas nas culturas escolares.

Em que pese a importância da cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação histórica (FARIA FILHO *et al.*, 2004), o propósito de abordá-la para um currículo Zé do Carço é outro, tendo em vista que propomos revisitar o conceito para pensar a prática docente da professora de História, bem como as aprendizagens construídas pelos estudantes. Michel Foucault, inspirado em Georges Canguilhem, afirma que

[...] a história de um conceito não é, de alguma forma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas de seus diversos campos de constituição e validade, a de suas regras sucessivas de uso (FOUCAULT, 2002, p. 5).

De outra parte, Koselleck tem nos ensinado que conceitos são sempre polissêmicos, da mesma maneira que “[...] todo conceito articula-se a certo contexto sobre o qual também pode atuar, tornando-o compreensível” (KOSELLECK, 1992, p. 136). Nesse sentido, propomos o deslocamento do conceito de cultura escolar, tão utilizado pelos historiadores da educação para decifrar os enigmas da escola e então conhecer suas práticas e seus fazeres ordinários do passado, para agora tensionar currículos, planos de aula, ensino e aprendizagens na disciplina de História. Numa perspectiva Zé do Carço, decifrar os enigmas da escola implica também operar com saberes, experiências e demandas de quem foi invisibilizado.

Numa primeira mirada, pode-se dizer que operar com o conceito de cultura escolar permite ao professor compreender a capacidade da escola de produzir uma cultura singular, que, embora em contínua relação com prescrições normativas das legislações e com exigências demandadas pelas culturas do entorno, consegue ser única e peculiar, o que põe em evidência o caráter inventivo do sistema escolar. Ora, isso pode provocar ressonâncias significativas no trabalho docente, pois compreender tal peculiaridade permite ao professor assumir os pressupostos metodológicos de uma história não hierarquizada. Tal compreensão o leva à percepção de que sua tarefa não é apresentar uma versão mais simplificada da história produzida na universidade, nem atuar a partir de uma lógica que considere o saber histórico escolar como inferior àquele saber histórico produzido pela pesquisa acadêmica.

Por certo que estamos tratando a cultura como um campo de luta, como um campo de disputa de sentidos, com caráter dinâmico, em que diferentes grupos se enfrentam buscando impor seus significados ao conjunto mais amplo da sociedade, o que nos permite afirmar que a cultura é sempre produzida no âmbito das relações de poder, através de movimentos marcados por disputas, conflitos, embates, resistências, enfrentamentos, encontros, dissidências. Ao identificar a cultura como criação, como trabalho, Tomaz Tadeu da Silva ressalta o seu caráter produtivo, “[...] sua capacidade de trabalhar os materiais recebidos, numa atividade constante, por um lado, de desmontagem e de desconstrução e, por outro, de remontagem e de reconstrução” (SILVA, 2006, p. 17).

Mas o ponto central da argumentação diz respeito à importância da professora direcionar o olhar docente e empenhar vigor intelectual para atuar significativamente no âmbito das práticas. Como já afirmado anteriormente, estas estão relacionadas à interação que os sujeitos escolares

estabelecem com a massa de objetos que são colocados à sua disposição no cotidiano da escola, nas mais diversas situações de uso e apropriação. Baseada em Roger Chartier, Diana Gonçalves Vidal argumenta que “[...] no âmbito de sua formalidade, as práticas confrontam-se com a materialidade do mundo, na composição de corporeidades – modos de agir [...] – fruto das relações entre os sujeitos e os objetos culturais postos à sua disposição” (VIDAL, 2005, p. 14).

Porém por que abordar o ensino de história na educação básica dirigindo o foco de nossa atenção para as práticas? Por certo que uma resposta a essa questão comporta uma série de justificativas. Entre elas está o fato de ser no âmbito das práticas que os sujeitos conseguem produzir com mais liberdade um conjunto de táticas (CERTEAU, 2007) para fazer frente às estratégias de controle estabelecidas pelas diferentes normatizações que buscam regular a educação escolar. Em muitos casos, as táticas contorcem-se, se rebelam, se transformam, para não ser facilmente descobertas e aprisionadas por novas e perspicazes estratégias criadas pelos dispositivos de controle. Nas atividades de formação continuada, bem como nas visitas às escolas para acompanhar o estágio supervisionado dos alunos do curso de História, uma queixa recorrente se refere ao “engessamento” provocado pela legislação e pelas determinações das mantenedoras das redes estaduais e municipais de educação. Problematicamos tal inquietação, argumentando que a sala de aula constitui-se como o espaço onde potencialmente se define o sucesso ou o fracasso de uma política pública em educação. Tendo em vista que projetos pedagógicos de caráter progressista podem apresentar resultados pouco inovadores, da mesma maneira, fica visível que programas conservadores tornam-se passíveis de assumirem um caráter crítico e problematizador, de acordo com as atitudes docentes e com as mediações propostas pelas professoras e pelos professores nas aulas de História.

O currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais em nome da eficiência econômica (SILVA, 2006, p. 10) e é significativo que os sujeitos escolares compreendam a importância da resistência na luta contra tais políticas, no enfrentamento contra a exploração de si e dos outros, no combate contra o apagamento e o silenciamento de grupos que historicamente têm sido excluídos de melhores condições de existência. Pensar na lógica das práticas impõe a nós, professores, um conjunto de questionamentos acerca de nosso ofício, nosso trabalho e nossa responsabilidade na atividade de formação do outro.

É no domínio das práticas que podem ser estabelecidos e percebidos os embates entre as narrativas históricas, entre as múltiplas maneiras de explicação, de compreensão e de interpretação das dinâmicas das sociedades. É no contexto das práticas que os alunos podem ser mais facilmente confrontados com as diferentes narrativas que explicam o funcionamento do mundo, narrativas que se movimentam em constantes disputas no campo do currículo, narrativas que percorrem caminhos diversos, que se atraem, que se distanciam, que se propagam, que se espreitam, que se negam, que não se deixam capturar pela norma. É nessa lógica que a história ensinada pode valorizar o pensamento divergente, rejeitar essencialismos, problematizar relativismos, recusar negacionismos, combater perspectivas universalizantes, exercitar formas intercambiáveis de pensar e através do contato, do hibridismo e da mistura de diferentes pontos de vista, possibilitar novas maneiras de perceber o mundo e a construção de novos espaços para a metamorfose e transformação. Um currículo Zé do Carvão não abstrai nem desconsidera tais movimentos.

Por muito tempo, acreditou-se que o papel da História estaria reduzido à narração dos acontecimentos. Por muito tempo, também se acreditou que esses acontecimentos deixavam unicamente seus traços e estavam inscritos nos documentos, de forma que se pudesse encontrar, a partir deles, o passado tal e qual havia acontecido. Nesta perspectiva, a tarefa fundamental da história se constituiria em interpretar os documentos, em encontrar a verdade intrínseca a eles, para fazer vir à tona esse passado pronto, acabado, organizado, que, a partir do trabalho do historiador, teimava em se apresentar e se impor como único, verdadeiro e possível. Um currículo desestruturante recusa a ideia da pureza de um estado original e sustenta que a aula de história mostra a inapelável provisoriade de todas as coisas, bem como mostra a contingência e particularidade de todos os discursos que se arrogam universais, sobretudo o eurocentrismo que tem, nas ideias de evolução e de progresso, uma pretensa universalidade que silencia e apaga outros modos de viver.

Foucault (1979) insiste que não há nada atrás da cortina, que tudo está dado na superfície, que tudo é aparência e exterioridade, que atrás das máscaras existem outras máscaras que em nenhum momento poderiam remeter à origem das coisas para que delas se pudessem capturar suas essências. Em vez de origem, Foucault (1979) toma de Nietzsche o conceito de emergência, essa marcada por muitos começos, todos eles envolvidos em lutas e combates. A emergência nunca se produz no vazio, pois se constitui

nos espaços de lutas e de embates entre as diferentes forças que formam o social, e a história ensinada precisa demonstrar como essas lutas acontecem, quais as resistências que provocam, quais os desafios que se impõem umas às outras e a elas próprias. Espaços abertos para os desacordos, discordâncias, divergências nas aulas de História.

Foucault (2002) sugere abandonar uma história que sempre fez aparecer as marcas da continuidade, que privilegiou uma narrativa linear e evolutiva, comumente aceita sem questionamentos ou problematizações, em benefício da história do descontínuo, na qual a descontinuidade se tornará um dos elementos mais importantes da análise e da narrativa histórica. E o faz também como uma maneira de chamar a atenção para o cuidado que devemos ter com os procedimentos teórico-metodológicos ancorados numa história total. Para ele, uma operação deste tipo implicaria a aceitação da ideia de que todos os fenômenos observados e descritos em determinados tempos e espaços obedeceriam a uma mesma lógica de funcionamento e estariam ligados a um mesmo princípio de significação, de modo que todos os fenômenos de uma época ou de um período histórico pudessem reconhecer, e mesmo reconhecer-se, a partir de um único centro, como partes coesas de uma mesma natureza. Isso supõe, ou ao menos nos convida a pensar, que todas as permanências, rupturas e transformações nos domínios da economia, da política, dos costumes, e mesmo do pensamento encontrar-se-iam subordinadas a um único movimento, ao mesmo tempo em que estariam sendo dirigidas por uma única rede de causalidade. Como se todas elas estivessem atreladas a um dado conjunto de circunstâncias que, necessariamente, se reconheceriam implicadas entre si, a partir de relações homogêneas, como causas e consequências umas das outras.

As proposições defendidas por Michel Foucault apontam para a necessidade de um modo operativo radicalmente diverso deste explicitado anteriormente, muito mais relacionado ao que se poderia chamar de uma história geral. Segundo o autor “[...] uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único – princípio, significação, espírito, visão de mundo, forma de conjunto: uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão” (FOUCAULT, 2002, p. 12). É nesse espaço que o historiador permite se livrar das amarras da continuidade e passar a exercer as virtudes da descontinuidade, como se fosse um domínio aberto em que os acontecimentos possam ser constantemente redistribuídos e os fenômenos, todos eles, não precisam estar vinculados a um mesmo princípio de significação nem submetidos a uma mesma forma de historicidade. Na

leitura de Catherine Walsh (2017), tudo se passa como se essa história que engloba tudo e todos não passasse de um modo de universalizar a história e a cultura europeia, num processo de colonialidade que silencia as diversas manifestações, os poderes, as culturas, vidas dos povos colonizados. Abrir a história como dispersão e descontinuidade é, também, desde a perspectiva da pedagogia decolonial, um modo de afirmação e posituação de modos de vida, baseadas na existência e na resistência, de negras e negros, de quilombolas, de indígenas, de LGBTQIA+.

Mas o que isso tem a ver com o trabalho do professor de história? Justamente porque o projeto de uma história geral supõe exercer a dúvida e o estranhamento sobre os encadeamentos dados como únicos e naturais, precisa desconfiar das cronologias que foram legitimadas e familiarizadas através das análises históricas tradicionais, necessita reconhecer e operar sobre o princípio de que os eventos não fazem parte de uma totalidade única e homogênea, que não se constituem, necessariamente, causa e efeito uns dos outros e, principalmente, que não existe um horizonte único nem um único projeto de sociedade para todos os indivíduos que vivem num determinado período histórico. O empreendimento de uma história geral carece demonstrar, enfim, sua preocupação em determinar e descrever os diversos tipos de relações possíveis entre os fenômenos, justamente para demonstrar as possibilidades de se constituir diversos passados, e não somente aquele com o qual a escola se acostumou a se relacionar e que produz continuamente: um passado branco, masculino, cisgênero, cristão e eurocêntrico. Nesse sentido, um currículo Zé do Carço se relaciona a outros passados, inclusive os ainda não pensados, os silenciados, os subalternizados, os não reconhecidos, os que não aconteceram.

É no domínio das práticas que o ensino de História pode deslocar a ênfase na verdade para dar relevo aos jogos de poder através dos quais um discurso passa a ser legitimado como verdadeiro. Isso quer dizer que o impacto docente quando um menino é racialmente insultado na escola precisa vir acompanhado de um conjunto de procedimentos que permita ao professor demonstrar e discutir com os estudantes as maneiras como se produziram as condições para tal manifestação. A história ensinada não pode estar demasiadamente ocupada em anunciar verdades, mas é necessário que façam parte de suas preocupações explicitar os mecanismos através dos quais o discurso histórico, seus enunciados e suas proposições se concatenam no jogo do verdadeiro e do falso, a partir das possibilidades epistêmicas de um dado momento.

Alunas e professores fazem uso de diversos objetos e bens culturais que povoam o universo das aulas de História, tais como livros, documentos, teorias, fontes históricas, obras de arte, filmes, documentários, legislações, memórias, patrimônios, músicas, somente para citar alguns exemplos. Por isso que a aula de história é um lugar privilegiado para consumos produtivos e criativos, para apropriações múltiplas e inventivas. Os processos de produção de sentidos acontecem a partir do encontro de duas intencionalidades: uma que se dispõe a apresentar o objeto e outra que se ocupa em apreendê-lo. Nessa perspectiva, consumos e apropriações, sempre móveis e plurais, não se entregam ao sossego das complementaridades desprovidas de conflitos, pois são construídas a partir da tensão e do embate que são próprios dos espaços através dos quais os objetos culturais são investidos de significações. Dessa maneira, as recepções são sempre criativas, produtivas e não se deixam aprisionar fácil e inteiramente pelos significados impostos pelas narrativas dos textos, das imagens, das legislações, das teorias, da televisão, do cinema, da propaganda, dos jornais, da fala do professor. Daí a importância do professor prever e fomentar, no currículo Zé do Carvão, espaços para a dissonância, para o interdito, para a controvérsia, para o confronto.

São as questões abordadas anteriormente que fazem da aula de história um espaço pertinente para a experiência, para a contestação, para a identificação, para a contraposição, para a diferença, para exercer a alteridade, para a insubordinação. No que diz respeito à cultura escolar e ao currículo, importante considerar que o campo das práticas é onde os poderes se alcançam com mais intensidade. Se levarmos em conta que o poder de um é exercido de maneira relacional ao raio de atuação do poder do outro, então, é nesse âmbito que se torna possível experimentar a resistência com mais vigor e energia vital. Não uma resistência que se dobra sobre si mesma e se contenta com a denúncia, com a negação, mas uma resistência que se desdobra em enfrentamento, trabalho, criação, invenção, contra conduta.

Nesse sentido, operar a partir das práticas permite ao professor de História propor e exercitar uma escuta que reconheça diferentes maneiras de viver e valorize diferentes modos através dos quais a vida é inventada e transformada. Além disso, permite experimentar um ensino de História que não somente ofereça presença e voz a grupos historicamente subalternizados e invisibilizados, mas que se ocupe em explicitar os dispositivos que promoveram a opressão, o silenciamento e o apagamento a que tais grupos foram e continuam sendo submetidos. Isso requer uma atitude docente que

possibilite o reconhecimento e a repulsa dos discursos que produzem os lugares da submissão, da subordinação, da dependência, da subserviência, da sujeição, da vassalagem. Enfim, dos discursos que continuamente tentam imprimir nos sujeitos subalternizados as marcas do pensamento colonizado, a partir de currículos que refletem os interesses particulares de classes e grupos dominantes e que ainda conservam muitas marcas da herança colonial. Ressalta-se aqui a importância do caráter fundamentalmente criativo das práticas no âmbito de um currículo Zé do Carçoço.

Currículos, Encontros e Planejamento

Do caos à praia

Há um caranguejo chamado Maria Farinha, da cor da areia da praia.

Maria Farinha é exímia em escavar tocas, que são abrigo e esconderijo.

Maria Farinha é rápida: quatro pares de patas a levam, para onde lhe interessa, sempre de lado.

Duas pinças para cavar, limpar, escolher, guardar, alimentar e defender. Maria Farinha avalia cada situação e, se não pode se esconder, enfrenta.

Maria Farinha abandona a carapaça quando precisa crescer e, ao crescer, constrói uma nova carapaça.

A Maria Farinha vive na areia seca. Porém, se não entrar na água de vez em quando, não respira bem.

Não é o tipo de caranguejo que se adapta à vida em cativeiro. A Maria Farinha é arisca e pode ser agressiva.

Maria Farinha desenha, caminha, hesita.

*Posso sair daqui pra me organizar
Posso sair daqui pra desorganizar*

*Da lama ao caos, do caos a lama
O homem roubado nunca se engana*

O Sol queimou, queimou a lama do rio

Eu vi um xié andando devagar

E um aratú pra lá e pra cá

E um caranguejo andando pro sul

Saiu do mangue e virou gabiru

*Ô Josué eu nunca vi tamanha desgraça
Quanto mais miséria tem, mais urubu
ameaça*

*Peguei um balaio fui na feira roubar
tomate e cebola*

*la passando uma véia e pegou a minha
cenoura*

Aê minha véia deixa a cenoura aqui

*Com a barriga vazia eu não consigo
dormir*

*E com o bucho mais cheio comecei a
pensar*

*Que eu me organizando posso
desorganizar*

*Que eu desorganizando posso me
organizar*

*Que eu me desorganizando
posso me organizar*

*Da lama ao caos, do caos a lama
O homem roubado nunca se engana*

Da lama ao caos, do caos a lama

O homem roubado nunca se engana

(NAÇÃO ZUMBI, 1994)



Que eu me desorganizando posso me organizar

O planejamento Maria Farinha é pensamento e utopia, é o instante, às vezes formalizado, às vezes não, de jogar para o mundo a criação de novidades. É milagre e é frustração. É enfrentamento e é recuo. É o professor com sensibilidade e erudição, com amor pela vida e com raiva diante das injustiças.

Lama, caranguejo, praia, circulação, energia, reciclagem, mistura, encontro: o movimento manguêbeat, no manifesto *Caranguejos com cérebro* (ZERO QUATRO, 1992), escolheu imagens potentes para comunicar seus objetivos e perspectivas, que inspiram nosso esforço para promover encontros entre currículos e aulas. Da lama ao caos e do caos à lama, da toca à praia e da praia ao mar aberto – nos quatro capítulos anteriores, procuramos caracterizar um currículo Zé do Carçoço, abordando temporalidades, sensibilidades, liberdades e culturas.

Mas o currículo concretiza-se na vida da sala de aula, pela organização do trabalho pedagógico que cada professora faz, cotidianamente. Queremos seguir essa conversa, nos próximos capítulos, como aquelas que acontecem em torno do café da sala de professores, quando contamos o que fizemos, avaliamos seus efeitos e pensamos em novas possibilidades. Vamos mostrar e analisar alguns planejamentos criados por estudantes da Licenciatura em História, nas nossas disciplinas, na expectativa de que, nesses encontros, se expressem como Maria Farinha: um planejamento que se deixa afetar por metafísicas canibais, por temporalidades labirínticas, por experiências e alteridades como a Terra Sem Males dos guaranis, pela poesia do Slam, pelos cordéis nordestinos que recolocam o tempo medieval em pleno sertão, pela linguagem pajubá que subverte os códigos tradicionais (VIVEIROS DE CASTRO, 2018; DELEUZE, 2007; MADERS; BARCELOS, 2021; POETAS VIVOS, s.d.; SANTOS; SANTOS, 2020; LIMA, 2017).

Da lama ao caos

A aula de História, planejada como Maria Farinha, tem abertura para os rumores do mundo. Imprevisível. Inédita, mesmo que seja sempre a mesma aula sobre revolução francesa que já lecionamos inúmeras vezes. Ela tem escuta, junta pedaços do que se produz, se descarta e se esquece

pelo mundo. Seu comportamento é ecológico: aproveita rumores, resíduos, ditos, elementos das culturas juvenis, vontades das estudantes, vontades da professora, coisas há muito acontecidas e coisas há pouco acontecidas, falas, preocupações, ansiedades, temas do livro didático... Acontecimentos tão numerosos quanto os grãos de areia da praia, e tão emaranhados quanto as raízes no mangue.

Mas é também lugar em que as novidades emergem.

O novo é o que se produz das nossas relações políticas no tempo da liberdade. Não temos nenhum controle sobre ele, uma vez que lançamos nossas palavras e ações ao mundo. Nós, professores, trabalhamos com a delicada tarefa de apresentar aos jovens uma seleção daquilo que as gerações anteriores fizeram (ou deixaram de fazer) e, simultaneamente, abrir espaço para que criem seus próprios caminhos. É isso que Arendt (2009) chama de responsabilidade pelo mundo no campo da Educação, que é ato político, mas também é arte. É do corpo, que é racional e sensível, e não pode ser um sem ser o outro. É utopia. Não age nem padece: acontece (BRÉHIER, 2012).

Se é assim, como é possível pensar em planejamento na aula de história?

Porque o agir no mundo não se desvincula do pensar, que nasce do espanto e vive no Agora (ARENDR, 2008).

Porque a razão precisa da loucura para se manter aberta aos rumores do mundo (ROUANET, 2009).

Porque as sensibilidades e as experiências resistem aos escombros que o capitalismo, o patriarcado e o racismo atiram para as vidas que se encontram e se relacionam na sala de aula, nas sensibilidades e nas experiências daqueles que foram silenciados na história residem forças revolucionárias (GOMES, 2017; BENJAMIN, 1987).

Porque não podemos mais planejar aula pensando apenas no conteúdo estabelecido – aquele que parece que ninguém instituiu, mas que todos seguem – e no aluno padrão, como discutimos nos capítulos anteriores.

Que eu me organizando posso desorganizar

Um planejamento Maria Farinha não é facilitar ou transpor os conteúdos para estudantes, mas criar situações que contemplam a produção de saberes diante dos desafios da sala de aula, alguns dos quais apresentamos

nos capítulos anteriores. O planejamento Maria Farinha nunca é neutro, nem apenas técnico, porém construído sempre em relação com algo ou com alguém. Enquanto o currículo Zé do Caroco desestrutura, o planejamento Maria Farinha promove os encontros.

Encontrar não significa buscar aquilo que é essencial ou imutável nas histórias e nas explicações da aula. Interessa o que é movimento, pois a aula de história não é estável. O planejamento Maria Farinha representa os encontros, no tempo e no espaço, da própria vida na sala de aula. Portanto, não temos pretensão de escrever planejamentos que funcionem como modelos ideais.

Planejar como a Maria Farinha é uma atividade transformadora sobre o mundo e com o mundo, em que afetamos e nos deixamos afetar, envolvendo elementos cognitivos e sensíveis, sem hierarquizações. Uma aula não é consequência imediata de um planejamento, mas uma se torna parte do outro. A aula que existe no planejamento é importante como ação prévia para a aula que vai existir, porém as relações entre a planejada e a efetivada são diversas. Mesmo quando a aula dada não coincide em nada com a aula planejada, o gesto de planejar não foi um tempo perdido, justamente porque aconteceu no encontro, e não na determinação. O planejamento Maria Farinha se constrói e reconstrói de forma dinâmica, sempre em movimento, mesmo que lateral, enviesado, como os caranguejos.

O planejamento Maria Farinha nos desobriga dos dilemas clássicos da prática de ensino, que discutem as dicotomias entre teoria e prática; pesquisa e ensino; ideias prévias dos estudantes e conceitos históricos; currículo estabelecido e autonomia docente e assim por diante. Não se pode cercar a aula de história de causas e de consequências controláveis. Ela se movimenta por si mesma, no encontro com os rumores do mundo, a partir

Como explica Émile Bréhier, escrevendo sobre o encontro, ou a mistura, entre os estoicos:

O mundo dos estoicos é composto de princípios espontâneos, contendo vida e atividade neles mesmos, e nenhum deles pode ser dito propriamente o efeito do outro. A relação entre causa e efeito entre dois seres está completamente ausente de sua doutrina. [...] Os seres reais podem, no entanto, interagir uns com outros e, por meio dessa relação, se modificar. [...] Sabe-se de que modo paradoxal os estoicos são obrigados a representar para si mesmos as relações entre os corpos: para evitar essa produção de qualidades umas pelas outras, admitiam uma mistura [...] dos corpos que se penetravam na sua intimidade e tomavam uma extensão comum. Quando o fogo esquentava o ferro em brasa, por exemplo, não se deve dizer que o fogo deu ao ferro uma nova qualidade, mas que o fogo penetrou no ferro para coexistir com ele em todas suas partes (BRÉHIER, 2012, p. 14).



de sua força vital. O que resulta desses encontros não é uma nova essência, nem uma consequência, nem uma representação, mas acontecimentos.

Nesse sentido, podemos pensar que a professora é, ao mesmo tempo, autora, atriz e apreciadora do planejamento, isto é, alguém que se move, se questiona e questiona a vida na escuta atenta e curiosa. No planejamento Maria Farinha, ouvir as estudantes significa escutar, na fala delas, o que há de história, de projetos políticos, de silêncios, de desejos coletivos, de opiniões: os tambores, as conversas ao pé de ouvido, as músicas. Quando a Maria Farinha sai da toca, a primeira coisa que vemos são seus dois grandes olhos. Ela suspende seus movimentos e dedica alguns instantes a observar a praia. Observar é ampliar o olhar, analisar, espiar, tentar saber algo mais do que já é conhecido e, quem sabe, dar atenção às pequenas coisas que ocorrem em uma aula: gestos, palavras, cores, cheiros, sons. Como pensavam os estoicos, o vazio é condição para que as potências se tornem ato, pelos movimentos dos corpos.

Assim, a escuta da professora começa pela suspensão, pelo espanto. Mesmo o estranhamento e o alheamento do pensar não nos tiram da nossa situação de seres do mundo, pois não se trata de um movimento ingênuo. Ao pensar, trazemos para a mente aquilo que está ausente e, ao mesmo tempo, projetamos caminhos que ainda não existem. Partimos de um estado de inconformidade e de insatisfação, sem pretensão de atingir a completa ciência das coisas.

Quando pensamos, vivemos no Agora, isto é, desprendidos (momentaneamente) de amarras de passado e de futuro, com abertura para exercer, a partir do espanto, diversas formas de ver, de questionar as próprias conclusões e de criar novas perguntas. O pensar é apenas aparentemente passivo, pois ele se constitui como o movimento da vida, como um vento livre que, em tempos de urgência, pode adquirir caráter político e “[...] prevenir catástrofes” (ARENDDT, 2008, p. 214).

Seguindo essa pista, o pensar livre pode ser um movimento relevante para a comunicação dialógica e emancipadora. Assim, o planejamento Maria Farinha, que escuta, pensa e dialoga, é também ação política.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 127-128, grifos do autor).

Entender essa perspectiva implica valorizar o lugar do silêncio, isto é, do tempo necessário para que os encontros aconteçam. É também essencial para fazer valer a máxima freireana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja construído, e que o seja de forma emancipadora:

É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a *abertura* total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista, o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender (FREIRE, 1996, p. 140-141, grifos do autor).

O planejamento Maria Farinha é encontro. Portanto, formaliza sem engessar. Ele se faz na escuta, na pergunta, na provocação, no fazer e no pensar. É um processo criativo e coletivo (mesmo que, por vezes, solitário), politicamente engajado e que envolve um sentido de responsabilidade pelo mundo – uma das marcas da docência, especialmente em História. No movimento do currículo Zé do Carvão, o professor de História compreende as culturas escolares como espaços de disputas e de demandas de agentes sociais, interpeladas por políticas públicas. Um professor de história, nessa perspectiva, acumula erudição histórica e pensa teoricamente a sua produção. Entretanto, nem considera tais conhecimentos os únicos possíveis, nem os coloca numa relação de hierarquia com outros modos de se relacionar com o passado.

Um caranguejo não acumula detritos em sua toca. A Maria Farinha limpa a praia enquanto aproveita e recicla o que encontra pela frente: não é uma limpeza de jogar fora o que não presta, mas de transformar o que encontra, produzindo um ambiente não poluído. Da mesma forma, desenhar planejamentos Maria Farinha demanda imaginação, que age de forma paradoxal diante dos limites da normalidade capitalista: ela pode levar a totalizações autodestrutivas que frustram – por seu caráter absolutista – a necessidade de transcender tudo o que se refere ao campo do pessoal, do identitário. Porém a entrega às energias da imaginação por meio da arte pode trazer a “poesia da transgressão”, como explicada por Susan Sontag: “[...] aquele que transgride não apenas quebra uma norma. Ele vai a algum lugar onde os outros não vão; e conhece algo que eles não sabem”. Ao desenhar aulas, nós não fugimos do paradoxo, mas vivemos nele, o que é ‘suspeito e perigoso’ (SONTAG, s.d., s.p.).

Imaginar é como fazer música, mas, talvez, do jeito que os improvisadores o fazem: de um lado, demanda virtuosidade. De outro, fica mais bela quando flerta com a dissonância, brincando com os sons como criança, correndo o risco do erro, da diversão, do fazer de novo. Tal como a Maria Farinha, nossa história é a história dos nossos encontros. Por isso, nos próximos capítulos, esperamos provocar encontros e potencializar os efeitos desses encontros. Planejar Maria Farinha é isso: provocar encontros com ideias, pessoas, histórias, memórias, utopias, tristezas, lutas, memórias, ações.

UNIDADE II

**PLANEJAMENTO
"MARIA FARINHA"**



Por que é Relevante Estudar História desde as Categorias De Gênero e Sexualidade?

[...] Uma parte de mim é permanente: outra parte se sabe de repente.
(Ferreira Gullar, Poema Traduzir-se)

Para produzir um planejamento Maria Farinha com questões de gênero e sexualidade, uma série de pequenos passos anteriores foi necessária. Como quase tudo na vida, o planejamento de uma aula começa muito antes de começar. Ou seja, muito antes de sentar para fazer o planejamento da aula, até mesmo muito antes de conhecer a classe de alunos, estão se acumulando elementos que têm a ver com o planejamento Maria Farinha. Planejar uma aula é colocar em ação no mundo uma parte da vida pessoal, profissional, política e cultural do professor e da professora. Docência é autoria, o que fazemos em sala de aula dificilmente é mera cópia do que já está feito, sempre há elementos próprios da carreira pessoal e profissional. São os saberes da docência – conhecimentos acumulados ao longo dos anos de trabalho, em diálogo com os saberes da disciplina – em nosso caso, a disciplina de História, e em diálogo com as demandas das culturas juvenis, conforme discutido em Gil e Seffner (2016), e demandas de grupos identitários diversos. O aparato teórico mais robusto que nos cerca está dado por conceitos e metodologias que provêm das epistemologias do Sul:

O Sul, então, aparece como um lugar epistêmico e existencial, não um lugar geográfico. As epistemologias do Sul são lugares de enunciação que emanam uma série de pensamentos, relações e intervenções que buscam horizontalizar os saberes e os modos de vida; são formas de (re)produzir reflexões que resistem à colonialidade e às epistemologias dominantes que refutam os modos de vida, os saberes e as formas de se relacionar que não fazem parte do lado moderno da linha. (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA Jr., 2017, p. 23).

O cruzamento de todos esses elementos na dinâmica de uma aula de ensino de História em que o tema é gênero e sexualidade aparece com clareza na cena a seguir, observada em um dos encontros do planejamento que vamos apresentar:

O primeiro slide foi projetado, e tinha como título *A mulher como sujeito histórico*. A professora estagiária explicou que hoje iriam abordar algumas trajetórias de mulheres que tinham feito história, de modo individual ou coletivo. Nos slides seguintes, foi explicada a trajetória das três irmãs Mirabal, ativistas políticas mortas pela ditadura de Rafael Trujillo na República Dominicana em 1960. As meninas da turma logo estabeleceram conexão entre a história e o movimento conhecido como Ocupação Mirabal, em Porto Alegre. E o debate ficou centrado na violência contra a mulher, pois a ocupação referida é um centro de referência para mulheres em situação de violência. Foi visível o silêncio dos meninos no debate do tema. Os agressores sempre são homens, as vítimas sempre são mulheres, disse uma menina. Um menino retrucou “mas têm homens bons, que não batem nas mulheres, a gente devia estudar a história deles também”. Outro menino disse que desde a sexta série, várias vezes, já tiveram aulas sobre a mulher, e nunca tiveram aulas sobre os homens na história. A professora estagiária e o professor estagiário buscaram de todos os modos explicar que a História contada nos livros e nas aulas é, em geral, a história dos homens. A explicação não pareceu convencer muito os meninos que haviam reclamado da falta de aulas sobre os homens. Um aluno que assistia a tudo de modo apático se saiu com a frase “eu gosto de estudar história das muleres”. A palavra foi pronunciada desse modo mesmo, muleres, ao invés de mulheres. Alguns meninos riram, mas as meninas ficaram brabas. Uma delas retrucou “tu tá querendo dizer que se a aula fosse sobre uma mulher bonita, tu não ia ficar brabo, né? Isso é machismo”. Alguns alunos tentaram rir, mas logo se aquietaram.

O planejamento escolhido

O planejamento escolhido para apresentar e debater as possibilidades de abordagem das questões em gênero e sexualidade no ensino de História foi elaborado e aplicado em aula por Giordano Ferreira Vargas e Samantha Sartor Parisotto, em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio, no primeiro semestre de 2018. As aulas aconteceram na disciplina de Estudos Latino-Americanos, no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob regência do Professor Edson Antoni, e sob orientação de estágio do Professor Nilton Mullet Pereira. Uma apresentação mais pormenorizada do planejamento e a descrição das aulas pode ser encontrada no Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História (TCC) de Giordano Ferreira Vargas, intitulado *Perspectivas de Ensino de História Decolonial: uma experiência na disciplina de Estudos Latino-Americanos do Colégio de Aplicação UFRGS* (VARGAS, 2019).

Para melhor compreender os recortes feitos na elaboração do planejamento, é importante saber dos objetivos da disciplina, que são: a) propiciar a reflexão sobre as questões históricas, sociais e culturais da América numa perspectiva que problematize questões ligadas às identidades locais,

nacionais e continentais, e que discuta como essas questões se articularam aos diversos projetos políticos, às vicissitudes econômicas e às perspectivas históricas desses povos; b) possibilitar o autoconhecimento étnico-político a partir da problematização de questões recorrentes e inéditas na América Latina; c) propiciar o contato entre cidadãos brasileiros, da região do Mercosul e de outras partes da América Latina, numa perspectiva de alteridade e solidariedade; d) divulgar a história dos povos americanos, numa perspectiva comparativa, fazendo emergir o conhecimento significativo sobre as sociedades do continente, contrapondo-se a estereótipos e preconceitos.

Conceitos, personagens, temporalidade e relações sociais selecionadas para abordagem

A etapa seguinte foi o recorte, em palavras simples, do *assunto* que se abordaria em sala de aula. O assunto, ou o tema das aulas, nunca vem sozinho. Nele vêm colados certo vocabulário conceitual, temporalidades, alguns espaços e uma preocupação do que isso tudo pode trazer de impacto e fazer diferença para as vidas dos jovens para quem essas aulas serão dadas. O assunto foi escolhido de olho nessa última questão, ou seja, pensando a relevância, o impacto, a diferença que o conhecimento poderia fazer para os jovens das duas turmas. Para isso, o processo inicial foi observar as duas turmas, perceber suas interações, seus interesses, do que falavam, que disputas verbais mantinham, que músicas escutavam, o que liam. Além de observar as aulas, foi possível conversar com as duas turmas de alunos.

De posse dessas informações, Samantha e Giordano optaram por tratar de três movimentos sociais na América Latina contemporânea: os movimentos sociais das mulheres, os movimentos sociais estudantis e os movimentos sociais que operam com o marcador de raça e com os cruzamentos possíveis entre esses três. Ao selecionar mulheres, jovens de movimentos estudantis e pessoas negras e pardas como atores sociais, se dialogava de perto com os marcadores sociais presentes nas duas turmas. Obviamente, tal recorte ainda é insuficiente, pois a quantidade de temas que cabem dentro dele é enorme, mesmo ficando apenas na América Latina contemporânea. Foram então selecionados para estudo alguns movimentos, em alguns países, além de um conjunto de mulheres latino-americanas com

destaque nas artes e na política. Ao escolher mulheres, negros e negras e estudantes como atores sociais, Giordano e Samantha fizeram opções acerca dos conceitos. De imediato, recusou-se a ideia de que iriam ser estudadas *as mulheres*, ou *os negros*, mas, sim, que o estudo seria centrado nas relações de gênero, parcialmente nas relações de sexualidade e na educação das relações étnico raciais. Com isso, evita-se o perigo de pensar que seriam aulas apenas para *as mulheres*, pois o tema das aulas é *a situação das mulheres*, então os meninos poderiam pensar que isso não é um assunto deles. O mesmo poderia ocorrer quando o foco fossem negros e negras, porventura alunos e alunas brancos poderiam pensar que esse tema *não tinha a ver com eles*. A ênfase foi então nas relações de gênero e relações raciais, no contexto latino-americano, no cenário contemporâneo. O planejamento continha então essa potência, em sintonia com o currículo Zé do Caroco.

A escolha realizada revela também duas outras preocupações. A primeira delas é atenção a um elemento forte do contexto atual de disputas envolvendo a escola, que são as questões de gênero, sexualidade e raça. Tais disputas materializam-se nos movimentos escola sem partido e ideologia de gênero, que buscam cercear a atuação de professores e professoras em sala de aula, pela via da eliminação da liberdade de ensinar. Ao abordar os temas em gênero e sexualidade na aula, a opção contribui para a densidade democrática brasileira, pois amplia as possibilidades de promover um ambiente de respeito às mulheres e à população LGBTQIA+. A segunda preocupação dessa proposta de planejamento é enfrentar o forte regime de “história única” (ADICHIE, 2019) que preside boa parte das aulas de ensino de História. A história ensinada, tida como história de um país ou região, é em geral a história de um pequeno grupo social, majoritariamente branco, masculino, católico, heterossexual, de classe média alta e proprietária, e do meio urbano. Tal narrativa histórica é própria de regimes autoritários, embora subsista em momentos de democracia. Ficam de fora enormes contingentes populacionais. Nesse planejamento, movem-se homens e mulheres concretas, jovens e velhas ou velhos, com diferente cor da pele, de diferentes grupos sociais, com acesso maior ou menor a escolarização, de etnias diferentes, em regiões diferentes da América Latina, falando línguas diferentes. O planejamento assume que em uma sociedade são muitos os modos de pertencimento religioso, diversos os modelos de famílias, enormes as possibilidades de valores políticos.

Destacamos agora os dois conceitos centrais no campo dos estudos em gênero e sexualidade, que permitem que as aulas versem sobre relações de gênero, e não sobre determinados personagens, por exemplo, mulheres, ou homens gays. Não se trata de afirmar que uma unidade de ensino sobre a história de mulheres negras, por exemplo, não tenha valor didático e político. Trata-se de salientar a opção feita por trabalhar com relações, e com isso tentar envolver os meninos das duas classes, muitas vezes, refratários ao estudo de mulheres ou população LGBTQIA+. Gênero é tomado como uma categoria útil de análise histórica, nas palavras da historiadora Joan Scott (1995). Para ela, um dos recursos mais evidentes nas sociedades humanas é a divisão por gênero, entre homens e mulheres. Essa divisão não é isenta de consequências de poder, pois em todas as sociedades que se conhece na história, as mulheres ocupavam posições de inferioridade em termos de poder, privilégio e autonomia sobre seus corpos e vidas. Quando inserimos as mulheres na história, ou quando planejamos uma aula em que se dá destaque às histórias das mulheres, alargamos e redefinimos as noções tradicionais do que é historicamente importante. De modo semelhante, ocorre quando inserimos pobres, negros, indígenas, oprimidos e oprimidas em geral. Isso revela não apenas uma opção teórica ou didática, mas essencialmente política. Ela produz a possibilidade de escrita de uma outra história, que só se entende em conexão com a história normativa, que é sempre aquela dos homens, dos ricos, dos brancos. Isso porque não são apenas novos sujeitos que se introduzem nos estudos, o que acontece é que se introduz o estudo de novas relações sociais, e com isso se possibilita tensionar a norma. As categorias mulher e mulher negra, introduzidas nos planejamentos a seguir, não são categorias meramente descritivas. Elas sugerem novas relações históricas, novas produções de sentido sobre a história. Ao falar das mulheres, nesse tipo de abordagem, estamos sempre falando também dos homens, operando em um regime de interconexão: “Devemos examinar atentamente nossos métodos de análise, clarificar nossas hipóteses de trabalho, e explicar como a mudança ocorre. Em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados” (SCOTT, 1995, p. 85). Em sintonia com essas afirmações, o planejamento opera com o seguinte conceito de gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. (SCOTT, 1995, p. 86).

Indica também que o gênero, assim como a sexualidade e a raça, não diz respeito unicamente aos corpos dos indivíduos. Ao falar de gênero, estamos falando de símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações de masculinidade e feminilidade, como na expressão “Brasil varonil”. Também estamos indicando que conceitos normativos “puxam” certa noção de gênero, como quando se diz “o cuidado das crianças”, expressão coloquial que praticamente nos faz ver uma figura feminina, seja a mãe, seja a professora da educação infantil. Gênero também mostra sua cara quando falamos de instituições, o que ocorre com as expressões “o poder judiciário” ou “o poder policial”, que sempre trazem consigo figuras masculinas fortes. Dessa forma, ao abordar a história das mulheres, usando os conceitos de gênero e de relações de gênero, estamos falando de distribuição de poder e, portanto, estamos falando de democracia ou autocracia. Para usar o termo que diz mais respeito às relações de gênero e sexualidade, estamos falando do patriarcado. Em sintonia com outra constatação de Joan Scott (1985, p. 88): “O gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas”.

Embora não tenha tido muito destaque no planejamento e nas aulas acontecidas, é importante pensar no conceito de sexualidade, até mesmo porque, no contexto atual, o forte pânico moral com os temas do gênero sempre traz consigo questões ligadas à sexualidade. Nós nos valem aqui das definições de Jeffrey Weeks, que já permitem articular três conceitos: sexo, gênero e sexualidade:

Na discussão que se segue estaremos muito preocupados com o uso e o sentido dos termos. [...] ‘Sexo’ será usado [...] como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais. Para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres, usarei o termo ‘gênero’. Usarei o termo ‘sexualidade’ como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com o que Michel Foucault denominou ‘o corpo e seus prazeres’. (WEEKS, 1999, p. 43).

Como já vimos no conceito de gênero, as questões da sexualidade não dizem respeito exclusivamente ao corpo e aos seus prazeres, embora tenham nessa conexão um suporte importante. Propagandas de cerveja usam e abusam de representações simbólicas da sexualidade para vender suas marcas, e isso não depende apenas do fato de usarem mulheres nas imagens, mas está presente no uso de termos como devassa, redondo, etc. Conclui-se daí que a luta pela equidade de gênero, pelo respeito às diferenças em gênero e sexualidade, pelo combate à violência doméstica, pelo fim do machismo e do sexismo, passa também pelo debate dos símbolos culturais, território no qual a produção artística tem importante papel, elemento que foi utilizado no planejamento das aulas.

O planejamento das aulas também foi feito tendo em conta a preocupação com a educação em e para os Direitos Humanos, já referida em outro capítulo desse livro, bem como a educação das relações étnico-raciais, que tomamos aqui em conexão com o ensino de História:

O tema da educação das relações étnico-raciais exige uma interação com temas sensíveis e controversos, com eventos traumáticos como a escravidão, o genocídio dos povos originários e a desigualdade presente nas relações étnico-raciais. Ensinar História pode ser também ampliar as possibilidades de pensar a diferença, contribuindo na promoção de relações pautadas em valores como justiça social, ética e cidadania. (MEINERZ, 2017, p. 75).

Dessa forma, tratar do racismo, da discriminação racial, da injúria racial, dos dados que cruzam gênero e raça, e abordar também conteúdos próprios das populações indígenas, constituiu preocupação na hora de elaborar o planejamento, sempre pensando o espaço latino-americano.

Recomendamos que, na hora de planejar atividades sobre gênero e sexualidade para aulas de História, se navegue em sites web como <https://www.geledes.org.br/>, em que há ótimos textos sobre preconceito, discriminação, gênero, sexualidade e raça. Em <http://www.generonumero.media/>, você vai encontrar um excelente banco de dados com informações sobre a distribuição de cargos, privilégios, oportunidades, empregos e salários entre homens e mulheres no Brasil. As reportagens, os artigos de opinião e bancos de dados disponíveis nesses dois sites web indicados também podem ser um útil material para produzir estratégias de avaliação das aprendizagens em gênero, pedindo-se a alunos e alunas que dialoguem o que aprenderam na atividade em História com algum dado estatístico, artigo de opinião ou alguma notícia colocada nos dois sites.



Que amparo legal tem esse planejamento?

Alguns elementos desse tópico foram tratados em capítulo anterior, especialmente no que diz respeito à liberdade de ensinar e à liberdade de aprender. Agora vamos amparar o planejamento feito na BNCC. Seguimos levando em conta a autonomia docente e a autonomia escolar, mas cientes de que há uma legislação de ensino, e ela deve ser obedecida. Estabelecemos aqui conexões entre a Base Nacional Comum Curricular, o Ensino de História e a disciplina de Estudos Latino-americanos. A BNCC tem no seu texto numerosos itens que permitem amparar tanto o conteúdo da América Latina como pertinente nas aulas de História, quanto a abordagem de movimentos sociais e as relações de gênero, sexualidade, raça e geração. A preocupação com um ensino de Ciências Humanas que não deixe de lado o respeito pelo outro e as questões éticas já está pautada na BNCC quando trata do ensino fundamental:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. (BRASIL, 2017, p. 561).

Os marcadores gênero, sexualidade e geração não estão citados nominalmente, mas entram em perfeita sintonia com o espírito do texto. Gênero, como se sabe, foi um termo retirado de muitos documentos educacionais, neste inclusive. Porém, permaneceram as preocupações com a diversidade,

com a questão do respeito às diferenças. Ao tratar do Ensino Médio, a BNCC é ainda mais explícita sobre a importância de o professor construir uma aula em que se possa dialogar sobre as diferenças, tanto individuais quanto de grupos sociais distintos:

A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. (BRASIL, 2017, p. 561).

Com base nos elementos colocados anteriormente, parece-nos que já temos suficiente argumentação favorável à abordagem dos tópicos de nosso planejamento na aula de ensino de História. Entretanto, seguimos um pouco adiante, examinando a questão das competências, eixo importante de estruturação da BNCC. Das seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, selecionamos três que dialogam diretamente com o planejamento construído, com os temas selecionados e suas relações sociais. São elas:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 570).

As proposições dessas competências amparam completamente os propósitos de Giordano e Samantha, inclusive no que tange à educação em e para os Direitos Humanos, as questões de preconceito, injustiça e

discriminação, a valorização da democracia e do debate no espaço público com argumentação científica, bem como o exercício da solidariedade.

Os recortes feitos trouxeram muitas possibilidades de diálogo com as turmas de alunos e alunas da escola. Ele seleciona a América Latina, do ponto de vista histórico, geográfico, político e cultural. Propõe como reflexão de fundo que nós, brasileiros e brasileiras, pertencemos a essa região complexa, mesmo que tenhamos por vezes olhos mais voltados para outras partes do mundo e nos consideremos em relação direta com Estados Unidos, Portugal ou França. Adota como tom conceitual e político o conjunto do pensamento decolonial, que enfatiza a reflexão sobre as epistemologias do Sul. Ao fazer opções de estratégias didáticas, os estagiários revelam preocupação com as polêmicas das artes visuais no Brasil e no mundo, alvo de ataques dos grupos conservadores. Vale lembrar que foi em Porto Alegre, em 2017, que aconteceu o episódio do cancelamento da exposição intitulada *Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira*, por conter obras com conteúdo ligado a gênero, sexualidade, raça e geração. Está atento aos movimentos estudantis – vale lembrar as ocupações das escolas públicas no Rio Grande do Sul, em 2016, sendo uma das escolas ocupadas o Colégio de Aplicação da UFRGS, conforme se discute em Seffner (2017a). O planejamento feito traz assim uma difusa e bem-vinda preocupação com a interseccionalidade, enfatizando que ninguém é apenas homem, apenas mulher, apenas negro ou branco, apenas jovem ou velho, apenas estudante ou não, mas sempre um complexo jogo de posições de sujeito, alimentado por muitos marcadores sociais da diferença. Não perde de vista que o estudo desses movimentos tem relação direta com a defesa do regime democrático, e com isso ajuda a formar jovens preocupados com a vida na democracia. Proporciona aos(as) alunos(as) uma oportunidade para entender que a democracia implica um vigoroso esforço, pessoal e coletivo, para conviver negociando diferenças, negociando entre modos diferentes de pensar, dialogando entre sujeitos que têm projetos políticos diversos, exigindo o que se pode definir como “modus vivendi”, capacidade de articular acordos e convívio entre pessoas e grupos que pensam de modo muito diverso, de acordo com o que foi discutido em Seffner (2017a). E, por fim, porém, não menos importante, a proposta foi construída de modo atento aos documentos legais que organizam o currículo e as possibilidades de ensino, ou seja, principalmente consultando a BNCC Base Nacional Comum Curricular, e explorando as possibilidades que ali se abrem para produzir acontecimentos.

Ao longo do conjunto de aulas, foram empregados diversos critérios de avaliação: qualidade no envolvimento nos debates; elaboração de posição pessoal escrita em relação aos tópicos em estudo; análise de posição pessoal de colega sobre os temas, com exercício de réplica e tréplica; exercícios de expressão artística através de desenho; estabelecer diálogos com imagens, relatando sua interpretação e sentimentos frente a esses artefatos culturais; estímulo à narrativa de experiências pessoais ou familiares em relação aos temas em debate, particularmente a vivência como jovem e aluna, e também em relação à violência de gênero; tarefas de busca de materiais na web, para colocar em diálogo com os debates em sala de aula; listagem de fontes consultadas, investigando sua consistência e aprendendo a identificar fontes pouco consistentes; escrita de manifesto pessoal final, explicitando seu conhecimento acerca dos episódios históricos estudados, e sua posição pessoal em relação às políticas públicas de estado empregadas.

Apresentação do planejamento das aulas



Colégio de Aplicação UFRGS

Componente Curricular: História – Disciplina de Estudos Latino-americanos

Ano: 2º ano do Ensino Médio

Professores estagiários: Giordano Ferreira Vargas e Samantha Parisotto

Aula 1

Conteúdo geral: Movimentos contra-hegemônicos e antissistêmicos – mulheres na história.

Número de períodos: 1 período de 50 minutos.

Objetivos: Construir os conceitos de “contra-hegemonia” e “antissistema” junto com os estudantes;

Trabalhar o conceito de contextualização histórica, e como se constitui a história (que discursos são trabalhados e por que) a partir da temática “mulheres na história”; Desenvolvimento de um olhar crítico para a construção da história e seus agentes.

Conceitos: Contexto histórico; temporalidade; neutralidade do discurso; contra-hegemonia; antissistêmico.

Metodologia e estratégias de ensino: Aula expositiva, dialogando com os estudantes acerca das ideias trazidas pelos professores. Como exercício, ao final da aula, construção de um texto em que os alunos se apresentassem e se incluíssem em algum movimento contra-hegemônico ou antissistêmico, como protagonistas da sua própria história. Atenção especial foi dada aos marcadores de gênero, sexualidade, raça e geração.

Aula 2

Conteúdo geral: Ditadura Militar na Argentina.

Número de períodos: 1 período de 50 minutos.

Objetivos: Trazer o movimento das “*Madres de plaza de mayo*” como um exemplo de movimento contra-hegemônico liderado por mulheres.

Introduzir documentários como forma de expressão artística.

Conceitos: Ditadura militar; desaparecimento; resistência.

Metodologia e estratégias de ensino: Continuando os debates sobre movimentos contra-hegemônicos e as mulheres na história, foi mostrado um trecho do documentário “*Madres de Plaza de Mayo*”. Foi distribuído um texto de apoio com informações sobre as *Madres* e sobre as Irmãs Mirabal. Após o documentário, foi feito um debate com a turma sobre as questões levantadas pelo filme.

Aula 3

Conteúdo geral: Mulher latino-americana.

Número de períodos: 1 período de 50 minutos.

Objetivos: Compreender a mulher latina como sujeito histórico ativo; Conhecer dados sobre a realidade das mulheres na América Latina; Refletir criticamente sobre o lugar da mulher e o machismo na América Latina.

Conceitos: Mulher; machismo; feminismo; violência de gênero; feminicídio.

Metodologia e estratégias de ensino: No primeiro momento da aula, foram apresentados slides com dados sobre a violência contra as mulheres na América Latina, trazendo para os estudantes conceitos como machismo e feminismo, e foi feito um debate com base nos dados trazidos pelos professores. Após o debate, foi apresentado o vídeo da música *Antipatriarca*, da cantora chilena Ana Tijoux, junto à letra, para que os estudantes pudessem acompanhá-la. A partir da letra, foi feito um novo debate, para somar com as ideias levantadas no primeiro momento da aula.

Aula 4

Conteúdos: Mulher na América Latina; arte como expressão e resistência.

Número de períodos: 1 período de 50 minutos.

Objetivos: Apresentar artistas Latino-Americanas; Introduzir a arte como forma de expressão e resistência às opressões.

Conceitos: Mulher; arte; resistência; luta.

Metodologia e estratégias de ensino: Os professores trouxeram, em slides, diversas obras de artistas Latino-Americanas, conversando com os alunos sobre quem eram aquelas mulheres e o que as suas obras traziam. Durante a apresentação de cada artista/obra, foi trabalhada a ideia da arte como forma de expressar pensamentos e resistir perante opressões sofridas. Foram trabalhadas artes plásticas (quadros, fotografias e esculturas), música e teatro. Ao final da aula, encaminhou-se um trabalho. Cada aluna deveria escolher um tema trabalhado ao longo do trimestre, ou que se encaixasse nos conceitos de contra-hegemonia e antissistema, e produzir uma expressão artística – de sua escolha – sobre o tema escolhido.

Aula 5

Conteúdos: Mulheres na política Latino-Americana.

Número de períodos: 1 período de 50 minutos.

Objetivos: Trazer dados sobre a participação feminina na política Latino-Americana; Refletir sobre a baixa participação feminina nesses espaços; Introduzir o tema mulheres e política para trabalhar o assassinato da vereadora Marielle Franco.

Conceitos: Mulheres; política; feminismo.

Metodologia e estratégias de ensino: No começo da aula, foi entregue para a turma um texto falando sobre a participação das mulheres na política dentro da América Latina, trazendo também os dados dessa participação em diversos países Latino-Americanos. A partir dos dados e do acúmulo das discussões de aulas anteriores, foram trazidos os seguintes questionamentos para debate com a turma: “Se há mais políticas públicas criadas para proteger as mulheres, por que os índices de feminicídio continuam aumentando?” e “Quais as causas da ainda baixa participação de mulheres em assembleias representativas na América Latina?”. Por fim, foi apresentado o vídeo da música *Cumbia Feminazi*, da cantora Renee Goust, junto à entrega da letra, para os estudantes acompanhá-la.

Aula 6

Conteúdos: Racismo; Marielle Franco.

Número de períodos: 2 períodos, totalizando 100 minutos.

Objetivos: Falar sobre a representatividade da mulher negra na política brasileira; Debater sobre os projetos e a morte da vereadora Marielle Franco.

Conceitos: Racismo; mulher negra; política.

Metodologia e estratégias de ensino: A aula foi dividida em dois períodos. No primeiro período, em um primeiro momento, foram apresentados slides sobre a vereadora Marielle Franco e os seus projetos na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro. Após um breve debate sobre os projetos, foi apresentado um vídeo com um trecho do programa *Papo de Segunda*, da GNT, sobre o assassinato da vereadora. Foi feito então um debate acerca das informações, em que os alunos também trouxeram os seus relatos sobre racismo e machismo. No segundo período, foram apresentados dois vídeos, o primeiro produzido pelo canal A+J Español, e o segundo sendo um trecho de *stand up comedy*, do comediante Yuri Marçal falando também sobre Marielle. Após os vídeos, a discussão foi retomada, agregando o tópico da resistência das mulheres negras.

Papo de segunda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aqsE8OxjzKY>

Ser Mulher Negra no Brasil. Disponível em: <https://www.facebook.com/ajplusespanol/videos/1864702800248727/>

Stand up: Disponível em: <https://www.facebook.com/yurimarcator/videos/1704692996284113/>.

Aula 7

Conteúdos: Relações de gênero e movimentos sociais antissistema.

Número de períodos: 1 período de 50 minutos

Objetivos: Aprofundar o debate acerca das conexões desenvolvidas nas aulas anteriores em termos de gênero, sexualidade, raça e protagonismo dos movimentos de mulheres na América Latina; Estimular a construção de uma posição pessoal de cada aluno e aluna sobre os temas estudados; Apresentar na forma de uma mostra as produções escritas e artísticas feitas pela turma, solicitadas em aulas anteriores, e debater em conjunto; Engendrar reflexões críticas e discussões sobre as relações de gênero.

Conceitos: Relações de gênero, movimentos sociais antissistema, representações culturais.

Metodologia e estratégias de ensino: Organizar a sala na forma de uma mostra de trabalhos. Estimular a circulação, examinando as produções artísticas dos colegas, e lendo seus textos de opinião. Concluir com um momento de troca de ideias e debates.

Por que é Relevante Estudar História desde a Cultura Visual?

A existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens capturadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado) varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. As imagens que formam o nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos como o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2001, p. 21, grifos nossos).

Nos meses de maio e junho de 2016, Filipe Lerias realizou mediações culturais com turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas da rede pública e da rede privada da cidade de Porto Alegre. O local escolhido foi o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, localizado no Centro Histórico da capital gaúcha. A experiência baseou-se na apreciação de uma obra específica que permitiu discutir as potencialidades educativas do uso de imagens no ensino de História, bem como a complexidade dos modos de ver e os movimentos de apropriação empreendidos por professoras e alunas. A atividade pode ser vislumbrada a partir de três cenas:

Cena 1 – A ideia: Escolha de uma pintura artística do século XIX, tratada como uma fonte histórica, como um vestígio do passado e como um artefato cultural capaz de problematizar tal passado e sensibilizar sentidos e sentimentos contemporâneos. A inclinação pelo particular instigou o estagiário a realizar um esforço de pesquisa para conhecer peculiaridades acerca dos processos de produção e circulação da obra original.

Cena 2 – O esboço: Planejamento de uma mediação educativa capaz de propiciar aos alunos um momento no qual aprendessem elementos conceituais da Arte, da História e do Patrimônio Cultural, com o objetivo de expandir os horizontes do entendimento sobre o passado. Tal planejamento envolveu conhecer a história da obra de arte escolhida, a seleção de um referencial que pudesse proporcionar aos estudantes uma compreensão geral do processo migratório dos italianos, bem como oferecer as bases teóricas para interpretação da pintura a partir do viés patrimonial.

Cena 3 – O quadro: Realização da mediação cuja dinâmica contou com a fala e com a intervenção dos estudantes que foram instigados a compartilhar com o grupo suas impressões pessoais acerca da obra, resultando em uma leitura coletiva da imagem a partir dos elementos pictóricos identificados pelos alunos. Para completar o que denominou de uma educação sensível do olhar, Filipe Lerias apresentou uma possível leitura da imagem, interpretada a partir dos estudos empreendidos para a realização da atividade. Em um planejamento Maria Farinha, uma aula é sempre criação, movimento e novidade, tanto para alunos quanto para professores. Em um gesto generoso, o estagiário entregou um material didático aos docentes das turmas, contendo a imagem digitalizada e um panorama sobre a história da obra, a partir da pesquisa documental realizada e das referências bibliográficas estudadas.

A partir da atividade desenvolvida, como pensar, então, os usos e as apropriações das imagens no planejamento e no cotidiano de aulas de História? O trabalho de Filipe acentua a percepção de que ver é operação complexa. Requer dos sujeitos que olham um conjunto de atributos e os envolvem numa trama constituída por saberes, desejos, repulsas, subjetividades, expectativas, prescrições, interdições, resistências, sentidos múltiplos. Dessa maneira, os modos de ver precisam ser considerados a partir de suas dimensões históricas, tendo em vista que os sentidos atribuídos aos objetos visuais estão inscritos nos regimes de visibilidade do tempo e do espaço em que foram produzidos, bem como das diferentes temporalidades e contextos em que tais objetos ganham circulação. É necessário ainda levar em conta que os modos de ver constituem-se a partir da combinação de referenciais individuais e coletivos e, se, por um lado, dependem das experiências pessoais do espectador; por outro, não se desarticulam do mundo cultural, pois também dependem de significados estocados e disponíveis na cultura, significados esses que merecem ser tratados como mediadores entre dois universos, o das imagens e o dos sujeitos. No limite, é necessário discutir os processos de apropriação que envolvem imagens e sujeitos na construção de significados para aquilo que é visto. Apoiados nas ideias de Roger Chartier (2001), é possível afirmar que esses processos merecem ser pensados a partir de uma perspectiva que considere a relação que se estabelece entre as imagens, os suportes que as comunicam e os atos que as apreendem, visto que é a partir da “[...] interação entre estes três polos que se produzem as possibilidades de atribuição de sentidos para os materiais visuais que circulam numa sociedade” (SATURNINO, 2005, p. 27).

Desde que os pressupostos teórico-metodológicos assumidos pela Escola dos Annales reivindicaram a ampliação da noção de documento histórico, as imagens vêm adquirindo um novo estatuto no âmbito do campo historiográfico. Saídos de uma condição de quase desprezo por parte da historiografia de perfil positivista, os objetos visuais conquistaram importância ao longo da segunda metade do século XX e, em certa medida, capitaneados pela história cultural, abandonam a condição de coadjuvantes, ganham a cena contemporânea e assumem o protagonismo em um número significativo de trabalhos vinculados à pesquisa histórica na atualidade.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é problematizar aulas de História que utilizam imagens e que mobilizam culturas visuais, principalmente em um planejamento Maria Farinha, tal como está sendo proposto ao longo deste livro. Entende-se por uso didático

[...] um conjunto de procedimentos, mais ou menos formalizados, que se inscrevem no processo de ensino-aprendizagem. Tais procedimentos podem ser compreendidos como ferramentas na construção do saber ou, ainda, como campos de experimentação onde o conhecimento é vivenciado. (MAUAD, 2009, p. 247).

Nossa intenção é colocar em suspenso os discursos que insistem em destacar a pobreza metodológica das práticas que envolvem os objetos visuais nos ambientes escolares, especificamente nas aulas de história. Já virou lugar-comum chamar a atenção para utilização inadequada das imagens nos livros didáticos, que as apresentam como meros apêndices ou alegorias dos textos escritos. É recorrente a afirmação de que filmes e documentários não são explorados de maneira satisfatória, pois a ação pedagógica operada a partir deles não consegue dar conta de complexificar os conhecimentos históricos dos estudantes, restando a esses objetos visuais o caráter de mero passatempo ou diversão. Reclama-se, ainda, que as práticas de leitura de materiais imagéticos propostas nas aulas de história não levam em consideração a complexidade dos processos de apropriação, sendo tratadas unicamente a partir da lógica estética do professor ou apresentando as imagens como reproduções fiéis do acontecido e não como representações do real.

Propomos pôr em questão estas sentenças consideradas por muitos como naturais e inquestionáveis, admitidas antes mesmo de um exame minucioso ou de uma análise mais perseverante. A proposta deste capítulo, então, é direcionar o foco das preocupações teórico-metodológicas para as aulas de História, buscando discutir e problematizar o uso das imagens no ensino da disciplina e o seu papel na produção do conhecimento histórico. Nossa intenção é aproximar o professor de uma “História Visual”, expressão que vem sendo utilizada por Ulpiano Bezerra de Meneses para denominar uma plataforma estratégica de observação da sociedade, a partir da dimensão visual presente no todo social. Para o autor,

[...] a “História visual” vem entre aspas para indicar que não se trata de mais uma migalha, como diria François Dosse, na atomização pela qual a disciplina vem passando, mas simplesmente de um campo de observação de grande valor estratégico para o conhecimento histórico da sociedade, na sua organização, funcionamento e transformação (MENESES, 2005, p. 33).

Mas antes torna-se pertinente apresentar alguns protocolos de leitura que tendem a contribuir com a apropriação deste texto e com uma melhor compreensão das argumentações explicitadas a seguir. O primeiro deles é o alerta de que, considerando os limites do trabalho, as discussões aqui empreendidas não conseguem dar conta da heterogeneidade dos suportes através dos quais as imagens podem ser apresentadas aos estudantes, tais como as artes plásticas, a televisão, a fotografia, os livros didáticos, as histórias em quadrinhos, os documentários, somente para citar alguns exemplos. O recurso, então, é apresentar um conjunto de problematizações panorâmicas sobre os modos de ver nas aulas de História, o que não desobriga o professor da disciplina a levar em conta as singularidades do suporte de representação visual que utiliza em determinada sequência didática. Isso significa compreender que o potencial cognitivo de um documentário ou de uma pintura artística pode ser bastante diverso das potencialidades educativas de uma fotografia ou de um programa de televisão, embora deva se reconhecer um conjunto de questões que podem ser pertinentes a todos esses suportes. É desse entendimento mais abrangente que o texto pretende se ocupar. Outro alerta é que as intenções do capítulo não implicam realizar leituras pormenorizadas das imagens que compõem o circuito e a série iconográfica aqui apresentados, sendo nosso objetivo problematizar questões teóricas e metodológicas que contribuam com o professor na melhor utilização de registros visuais nas aulas de História.

As análises empreendidas no capítulo estão baseadas no uso de imagens escritas no planejamento executado pelo aluno Felipe Leirias, na disciplina Estágio Docência em História – Educação Patrimonial. Segundo o estudante, a problemática que orientou sua experiência educativa patrimonial no Museu de Arte do Rio Grande do Sul foi a discussão sobre “as possibilidades educativas da relação entre Arte/Imagens e História no interior de um museu de arte”. Para tanto, escolheu a obra intitulada *A Emigrante*, pintada pelo artista italiano novecentista Luigi Napoleone Grady e dada a público no ano de 1887.



Imagem 1: Obra *A Emigrante*, de Luigi Napoleone Grady, 1887.

Fonte: Disponível em: <https://www.margs.rs.gov.br/midia/colecao-de-pinturas-do-acervo/attachment/02096-luigi-napoleone-grady-a-imigrante-2/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Um ponto inicial a ser destacado na atividade desenvolvida é a seleção de uma única imagem e as implicações dessa escolha para aquilo que o estagiário denominou de uma educação sensível do olhar. Operar com uma obra específica possibilita uma atenção mais apurada sobre os processos de produção e circulação da imagem, o que certamente amplia as potencialidades educativas das apropriações que os alunos fazem dela, a partir da mediação do professor. Conhecer o contexto cultural no qual a imagem foi produzida, a biografia do artista, seus posicionamentos políticos, suas redes de financiamento, “motivações, mercado, museus, colecionadores, coleções, especialistas, crítica, história, teoria, reproduções, cópias, públicos” (MENESES, 2005, p. 41), tudo isso tende a contribuir com o entendimento acerca dos diferentes usos e sentidos, individuais e coletivos, que a imagem assumiu em sua trajetória ao longo do tempo, inclusive na trama histórica em que é inserida a partir do trabalho docente.

A opção pelo particular incentiva, ainda, um distanciamento das generalidades que podem muito bem esconder a complexidade dos sentidos,

dos usos e das significações de uma imagem. Uma das riquezas dessa opção metodológica é demonstrar a multiplicidade de utilizações, a pluralidade de leituras e as possibilidades de construção de significados que as imagens trazem consigo e as intrincadas relações com seus processos de produção, circulação e consumo em diferentes espaços e tempos. Necessário operar com a perspectiva de que as imagens não possuem sentidos estáveis e autosuficientes, pois nenhuma delas se entrega aos domínios da neutralidade, somente podendo ser compreendidas e significadas a partir dos objetos em que são dadas a ver. Dessa forma, rastrear o seu percurso não significa mergulhar numa busca para determinar o momento de sua origem ou mesmo delimitar as circunstâncias de seu aparecimento no mundo social, mas antes entender as condições de emergência e os espaços de circulação nos diversos artefatos culturais em que são veiculadas. Operar com essa perspectiva no ensino de história, por exemplo, constitui uma possibilidade de demonstrar de que maneira uma imagem, profana ou proibida em algumas épocas, passa a desfrutar de determinado estatuto que a habilita a figurar nos livros didáticos em outros momentos.

Pensemos no circuito de uma imagem bem conhecida, cuja presença é constante em muitos manuais de história: a obra *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles. Desde 1860, ano em que foi apresentada em Paris, essa obra já circulou por meio de diferentes suportes, inspirou inúmeras versões e suscitou diferentes visibilidades. Cabe citar o painel homônimo de Candido Portinari, que, mesmo com sua estética marcada por traços geometrizados e mostrando uma cerimônia em que participam somente europeus, faz citações explícitas ao quadro de Meirelles. Também é interessante lembrar o trabalho do diretor Humberto Mauro, que, em 1937, realiza uma cena do filme *O descobrimento do Brasil*, recriando a cerimônia. Pedro Peres inspira-se na tela para pintar, em 1879, seu quadro *A elevação da cruz*, em Porto Seguro. Uma outra conexão do circuito dessa imagem foi publicada pelo Segundo Caderno do *Jornal Zero Hora*, em 10/07/2003, acompanhada da seguinte notícia:

Em sua próxima viagem a Portugal, o presidente Lula vai levar um dos presentes do governo brasileiro ao governo lusitano: um quadro do gaúcho Glauco Rodrigues. Inspirado na célebre pintura de Victor Meirelles, o artista bageense pintou a tela chamada Segunda Missa no Brasil: A Posse da Terra, com uma visão bem particular da cerimônia religiosa rezada no dia 1º de Maio de 1500.

Vejamos algumas das imagens que compõem o circuito da obra, a partir de representações produzidas em diferentes espaços e tempos:



Imagem 2: Primeira Missa no Brasil, Victor Meirelles, 1861.

Fonte: Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>. Acesso em: 27 abr. 2021.



Imagem 3: Carta de Pero Vaz de Caminha, Glaucio Rodrigues, 1971.

Fonte: Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8791/carta-de-pero-vaz-de-caminha-26-de-abril-de-1500>. Acesso em: 27 out. 2021.



Imagem 4: Primeira Missa no Brasil, Candido Portinari, 1948.

Fonte: : <https://bit.ly/3VVZHMz>. Acesso em: 26 out. 2021.



Imagem 5: Fotograma do filme O descobrimento do Brasil, de Humberto Mauro, 1937.

Fonte: Acervo dos autores.



Imagem 6: Primeira Missa na Cabília, Horace Vernet, 1854.

Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Premiere_messe_en_kabylie_horace_vernet.jpg. Acesso em: 01 nov. 2021.



Imagem 7: A elevação da cruz em Porto Seguro, Pedro Peres, 1879.

Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pedro_Peres_-_A_eleva%C3%A7%C3%A3o_da_cruz.jpg. Acesso em: 27 out. 2021.



Imagem 8: Segunda Missa no Brasil, Glauco Rodrigues, 1996.

Fonte: <https://www.margs.rs.gov.br/catalogo-de-obras/G/42984/>. Acesso em: 27 out. 2021.

Após a Independência, em 1822, uma das tarefas do governo imperial pautava-se por um projeto de construção nacional ligado à constituição de um passado histórico para o Brasil. Fabricação de mitos nacionais, produção de “verdades” e “realidades” que colaborassem para a edificação da ideia de nação brasileira e para a formação de uma memória coletiva nacional foram desafios que entraram para a ordem do dia. Em um país de muitos analfabetos e iletrados como o nosso, no qual o poder de persuasão do escrito ainda era deficiente, a utilização de imagens poderia transformar-se numa oportuna estratégia para consolidar a identidade da recente nação. Dessa forma, inspirado na carta de Pero Vaz de Caminha, Meirelles buscou retratar, através das artes plásticas, cenas do descobrimento e “[...] presentear a

nação com seu ‘instante de nascimento’ (SCHWARCZ, 2001, p. 12). Se, no século XV, o olho de Caminha viu e sua pena registrou, coube às mãos, à experiência e à imaginação do pintor, mais de trezentos anos depois, retratar a cena. Interessante entender a emergência dessa imagem nos manuais antigos e os motivos de sua permanência nos livros de história atuais e em diversas práticas culturais contemporâneas. Para Eduardo França Paiva,

O mais importante na história da apropriação dessa tela pelo imaginário coletivo nos últimos cento e poucos anos posteriores à sua produção é que para a maioria de nós ela aparece como possivelmente contemporânea à chegada dos portugueses, em 1500. É como se na esquadra de Cabral, além do famoso Pero Vaz de Caminha, que escreveu a carta descrevendo as novas terras, houvesse, também, um pintor oficial, que teria retratado in loco a missa da conquista. Para inúmeras gerações de brasileiros, esse evento assim como seus personagens e seu ambiente foram, exatamente, da forma como se pode admirar na pintura de Meirelles. (PAIVA, 2002, p. 93).

A opção pelo trabalho pedagógico com um *corpus* restrito de objetos visuais constitui uma possibilidade de o professor discutir, com certo grau de aprofundamento, as trajetórias de determinada imagem. Tais trajetórias não se restringem, unicamente, ao seu deslocamento entre diferentes objetos culturais, mas consideram também um conjunto de apropriações, reutilizações, reconstruções e releituras veiculadas em diversos suportes, como livros didáticos, obras cinematográficas, mídias impressas e virtuais, como pode ser percebido a partir do exemplo em análise. Tal procedimento permite que as imagens sejam pensadas a partir de uma dimensão histórica, levando em consideração os tempos e os lugares onde foram produzidas e comunicadas, sem se descuidar da maneira como produziram sentidos, da multiplicidade de utilizações, da pluralidade de leituras e das diversas funções que desempenharam em seus contextos de circulação. Por certo que as missas pintadas por Vitor Meirelles, Candido Portinari, Glauco Rodrigues, bem como a missa filmada por Humberto Mauro, não estão ligadas à mesma lógica de funcionamento nem estão vinculadas ao mesmo princípio de significação, justamente porque problematizam os projetos identitários do país de maneiras bastante diferenciadas. Além disso, os contextos de realização das obras estão conectados a movimentos culturais e propósitos políticos distintos, sendo importante considerar também as relações que seus produtores estabeleceram com os poderes instituídos. O professor que conseguir discutir tais questões em suas aulas, mesmo

que minimamente, estará contribuindo de maneira significativa para a complexificação das apropriações históricas realizadas pelos estudantes.

Contudo, um planejamento Maria Farinha ainda quer mais. Não se deixa capturar pelos encantos da Semiótica, sugere ultrapassar a discussão unicamente sobre sentidos e propõe que se leve em consideração os modos através dos quais as imagens participam das relações sociais. Está preocupado com os diferentes efeitos de verdade que as imagens provocam e com as diversas possibilidades de ação que induzem. Por isso que é enfrentamento, pergunta, provocação. Mas um planejamento Maria Farinha precisa ser mais, pois se ocupa em mostrar o ainda não visto, justamente para provocar o pensamento ainda não pensado. É imperativo, então, que se discuta quantos brasis estão retratados nas diversas representações do circuito imagético apresentado anteriormente. Por certo que tal planejamento prefere a missa diversificada de Glauco Rodrigues, que acolhe outros sujeitos em diferentes paisagens. Na pintura, diferentemente das respectivas obras de Meirelles e Portinari, estão retratados vários personagens, como banhistas, índios, mestre sala e porta bandeira, passistas de escola de samba, praticantes do candomblé. Ali é possível perceber a crítica alegórica, sarcástica e metafórica do artista à maneira como o Império buscou legitimar o processo de construção identitária do Brasil durante o século XIX e suas ressonâncias ao longo do século XX. Nessa perspectiva, é adequado ampliar o circuito da obra e incluir imagens que permitam discutir temas sensíveis da atualidade, como a violência e o racismo, como se pode apreciar no exemplo abaixo.

Imagem 9: Indígenas protestam em frente à barreira policial na Câmara. Myke Senna, 2014.

Fonte: Disponível em: socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/indigenas-sao-reprimidos-em-protesto-contra-a-pec-215-na-camara-e-seis-sao-presos-pela-policia. Acesso em: 27 out. 2021..



Uma alternativa às metodologias fundamentadas em objetos particulares é o trabalho com séries iconográficas, ou seja, a possibilidade do professor de história operar com conjuntos de imagens que condensam diversas características de um período histórico, de uma época, de um acontecimento, de um regime político. Tais conjuntos imagéticos possibilitam a construção de redes de significados de acordo com o conteúdo que as imagens exibem, considerando os gestos dos figurantes, os ambientes retratados, os objetos da cultura material que compõem a cena, as questões de gênero, de etnia e de classe social, entre tantas outras possibilidades. Articuladas a uma problemática de estudo, as séries iconográficas contribuem com a compreensão das regularidades discursivas com as quais estão relacionadas as diferentes produções pictóricas de um determinado tempo. Certamente que as relações da pintura de Jean Baptiste Debret com as conjunturas políticas, econômicas e culturais do início do século XIX no Brasil podem ser mais bem compreendidas se for tomado o conjunto da obra do artista que chegou ao país com a Missão Francesa, em 1816, e não apenas tomando uma obra em particular. A pintura histórica produzida na segunda metade do mesmo século constitui outro exemplo de série iconográfica bastante pertinente para pensar a atuação do poder na sociedade oitocentista brasileira.



Imagem 10:
Independência ou Morte,
Pedro Américo, 1888.

Fonte: Disponível em:
: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pedro_Américo_-_Independência_ou_Morte_-_Google_Art_Project.jpg. Acesso em: 27 out. 2021.

Imagem 11: Batalha do Avaí, Pedro Américo, 1877.

Fonte: Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_do_Ava%C3%AD_\(Pedro_Am%C3%A9rico\)#/media/Ficheiro:Americo-ava%C3%AD.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_do_Ava%C3%AD_(Pedro_Am%C3%A9rico)#/media/Ficheiro:Americo-ava%C3%AD.jpg). Acesso em: 27 out. 2021.



Imagem 12: Batalha de Campo Grande, Pedro Américo, 1871.

Fonte: Site do Museu Imperial de Petrópolis. Disponível em: <https://museuimperial.museus.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2021.

Imagem 13: A libertação dos escravos, Pedro Américo, 1889.

Fonte: Site do Acervo Artístico-cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A_liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_escravos_\(Pedro_Am%C3%A9rico\)#/media/Ficheiro:Pedro_Am%C3%A9rico_-_Liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_Escravos,_1889.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_escravos_(Pedro_Am%C3%A9rico)#/media/Ficheiro:Pedro_Am%C3%A9rico_-_Liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_Escravos,_1889.jpg). Acesso em: 27 out. 2021.



Entretanto, pensar o uso de imagens no ensino de História, a partir de um currículo Zé do Carvão e de um planejamento Maria Farinha, implica pensar também outros conjuntos imagéticos que não aqueles que ilustraram

e sustentaram um currículo branco, masculino e eurocêntrico, que por tanto tempo predominou, e, em alguns casos, continua predominando em nossas escolas. A (des)estrutura curricular que estamos propondo neste livro impõe-nos a obrigação de inventar arranjos pictóricos diversos daqueles com que estamos acostumados a operar. Por que não pensar a produção e o estudo de circuitos de imagens que se tornaram ícones dos movimentos operários, dos movimentos dos trabalhadores sem-terra, da luta pela igualdade racial, da luta pela democracia? Por que não constituir e analisar séries iconográficas com imagens que retratam os rituais indígenas, os cultos nos terreiros de umbanda e candomblé, os militantes dos movimentos gays e lésbicos, as diferentes infâncias, a violência contra negros e pobres, a arte decolonial, os movimentos de ocupação das escolas e universidades, os modos de viver das populações ribeirinhas? Isso porque um currículo e um planejamento como estamos propondo se interessam também pelas vidas precarizadas, pelas existências cujos juízos mercantis insistem em afirmar que não deram certo, pelos que sofrem as consequências nefastas do capital, do preconceito, da pobreza e da violência. Um planejamento Maria Farinha desterritorializa, desacomoda, enfrenta, desassossega, olha muito mais para a margem do que para o centro. Tem olhar de estrangeiro. Enfim, transforma em sagrado o que para muitos é considerado vulgar.

Seja trabalhando com imagens específicas, com circuitos imagéticos ou com séries iconográficas, o professor de História pode utilizar as imagens de modo a produzir conhecimentos novos, que não se constituam como simples desdobramentos dos saberes produzidos a partir de fontes escritas e verbais. Não se trata de construir a “história das imagens”, mas, antes de tudo, de levar o estudante a compreender que também se faz “história com imagens”, e que, através delas, é possível conhecer melhor o funcionamento das sociedades e dos contextos em estudo. É necessária a compreensão de que as imagens são objetos da cultura material, práticas que participam ativamente das relações sociais, representações que atuam na produção de subjetividades, que pautam modos de existência e que produzem maneiras peculiares de ser e estar no mundo. É importante valorizar as fontes visuais a partir das potencialidades de intervenção social e mobilização que apresentam, tratando-as adequadamente como “ingredientes do jogo social, na sua complexidade e heterogeneidade” (MENESES, 2005, p. 44). É de extrema importância que, para além dos conhecimentos acerca dos processos de produção, circulação e consumo, os professores

estejam atentos também às possibilidades de ação que os registros visuais comportam sua capacidade de produzir efeitos, sua potência para mudar o mundo, muito à frente de uma simples comunicação simbólica.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas envolvendo a cultura visual precisam considerar que o objeto privilegiado de estudo é sempre a sociedade, suas dinâmicas de funcionamento, seus movimentos de rupturas e permanências, e nunca a imagem em si. É conveniente o professor de História assumir que o mais importante na pintura de Pedro Américo, Vitor Meirelles, Candido Portinari e Glauco Rodrigues, na fotografia de Myke Senna, na cena de Humberto Mauro, não são apenas seus atributos formais, devendo ele atuar a partir de uma lógica que considere os usos a que tais obras são submetidas ao longo do tempo, as possibilidades de mobilização que os registros visuais induzem em uma dada cultura, as quais projetos de nação e de mundo estão ligados, que recados doutrinários comportam, que práticas de autonomia, obediência e assujeitamento suscitam, como podem ser utilizados para educar e instruir, como sustentam formas de sociabilidade, como encorajam os enfrentamentos políticos, como provocam ressentimentos e incompatibilidades, como se entregam aos prazeres da fruição...

Vejam agora as categorias analíticas que pautaram o uso da obra *A Emigrante* no planejamento do acadêmico Filipe Lérias, categorias essas capazes de suscitar um conjunto de reflexões acerca das relações entre Cultura Visual e Ensino de História.

- *A Emigrante*, como um documento produzido por um artista novecentista europeu que retrata o processo histórico da emigração italiana;
- *A Emigrante* como um monumento produzido por um artista novecentista europeu cujo objetivo era transmitir o drama pessoal e familiar de milhões de italianos que tiveram de sair de suas terras natais para viver em outros países em busca de melhores condições de vida;
- *A Emigrante* como uma obra de arte capaz de sensibilizar e de emocionar os olhares e os sentimentos contemporâneos independentemente do contexto histórico em que foi elaborada;

- *A Emigrante* como um patrimônio simbólico para os três proprietários que a possuíram ao longo de sua existência: a Família Pinto – cujo patriarca, Theodoro da Silva Pinto, foi um tabelião nascido em Portugal que migrou para o Brasil no século dezanove a convite do Imperador Dom Pedro II –; a Caixa Econômica Estadual – extinto banco gaúcho que adquiriu o quadro em um leilão sediado no Palácio Piratini nos anos 1970 – e o Povo do Estado do Rio Grande do Sul, através da salvaguarda da peça pelo Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (o quadro foi transferido para as dependências do MARGS nos anos 1980).

Em primeiro lugar, é importante compreender as imagens a partir de suas dimensões materiais, produzidas em espaços e tempos específicos, imersas em relações de poder. Considerar tal materialidade implica reconhecer que os objetos da cultura material, em seus processos de criação e apropriação, estão ancorados em práticas do mundo social e cultural, que lhes permitem ser concebidos e decifrados pelos diferentes sujeitos que com eles se relacionam. Nessa trama, é de extrema importância levar em conta a ação dos produtores das imagens e os suportes através dos quais elas são dadas a ver. De um lado, os objetos visuais trazem neles implícitas as marcas do trabalho de seus autores, que se constituem como narradores de um enredo e de uma história. Artistas plásticos, fotógrafos, quadrinistas, ilustradores, cineastas, documentaristas, cartunistas, artistas urbanos, tatuadores podem ser considerados como leitores da realidade de um tempo que capturam, retratam e representam cenas e flagrantes do dia a dia. Assumem a identidade do *voyeur* e transformam-se numa espécie de testemunhas oculares do cotidiano, embora deva se reconhecer que suas produções não se configuram de maneira autônoma e independente, mas estão atravessadas por saberes e práticas que se efetivam nos limites das sociedades nas quais elas se encontram inscritas. Em outras palavras, é sempre útil não esquecer que os autores produzem suas obras assujeitados a códigos, regras, referenciais simbólicos, liberdades, prescrições e interdições sociais. Tomemos o caso dos retratos encomendados, como aqueles pintados por Candido Portinari, que se convertem em um bom exemplo para pensar acerca do valor simbólico inscrito nos registros visuais, pois procuram apresentar os sujeitos retratados em formas e em comportamentos especiais, relacionados à imagem e a identidades que procuram legitimar num determinado

tempo. Mais do que uma suposta realidade, as pinturas registram fragmentos de ilusão, de desejo, de vontade, de valores e de mentalidades ou, então, como afirma Peter Burke, “[...] não a vida comum, mas performances sociais” (2004, p. 35). Dessa maneira, produções e apropriações pertencem a épocas, tempos e condições específicas, atreladas àquilo que pode e/ou deve ser mostrado/visto em cada momento histórico. Essas considerações levam a pensar que “[...] na medida em que as sociedades vão se transformando, modificam-se também os modos como os sujeitos interagem com as imagens, resultando daí alterações significativas no conteúdo daquilo que é visto” (SATURNINO, 2011, p. 58).



Imagem 14: Sofia Cantalupo,
Candido Portinari, s/d.
Fonte: Miceli, 1996



Imagem 15: Retrato do poeta Felipe d'Oliveira, Candido Portinari, 1934.

Fonte: Miceli, 1996

Por outro lado, nenhum objeto visual assume significações fora do suporte em que é apresentado, sendo necessário considerar a inexistência de um princípio único de significação que produza efeitos de sentido estáveis e permanentes para as imagens em todos os objetos culturais através dos quais ela circula. Isso nos permite tomar a imagem não como um produto acabado em si, mas pensá-la em sua relação com os suportes em que é apresentada, com seus campos de circulação, com seus públicos receptores. Os significados que lhe serão atribuídos, os modos de ver, a crença naquilo que está sendo visto, as maneiras pelas quais ela alcança, toca, agrada ou ofende o observador dependem, entre outros aspectos, dos objetos que lhe conferem visibilidade e legibilidade.

Tomemos como exemplo as imagens veiculadas nos livros didáticos de História. Se de uma forma mais geral os livros didáticos converteram-se nos lugares onde estão depositados os conhecimentos e as verdades do mundo, os saberes particularmente veiculados nos manuais de história tendem a ser considerados como incontestáveis e isentos de qualquer tipo de questionamento. Parece que ainda convivemos com a herança de escolas de pensamento para as quais a verdade pode ser desvendada e revelada pelo conhecimento histórico e a função específica dos manuais está vinculada à tarefa de contar o *real*, de apresentar as coisas e os fatos *como realmente aconteceram*.

Nessa perspectiva, é preciso redobrar o cuidado. As imagens que ocupam as páginas dos manuais de história não se mostram ao leitor de forma descontextualizada, mas apresentadas num objeto cultural com finalidades específicas. Ora, se as imagens, muitas vezes, são tomadas como reproduções fiéis do acontecido e tendem a comprovar uma dada realidade, nos manuais didáticos, essas práticas podem se potencializar e a imagem assumir um estatuto equivocadamente de verdade absoluta, não suscetível de contestação, pois veicularia a prova visual, verdadeira e irrefutável do acontecimento. Segundo Paiva,

[...] o maior perigo, talvez, seja tomá-las como ‘certidões visuais’, retratos fiéis, absolutos, ‘verdadeiros’, de um evento, de uma época, de costumes e, ainda, das próprias representações e dos discursos construídos no passado sobre esses acontecimentos e essas práticas. (PAIVA, 2002, p. 89).

No que diz respeito aos manuais de história, torna-se difícil argumentar que a imagem não está retratando fielmente a verdade de um acontecimento, ou, ainda, que ela nem sempre representa o acontecimento diretamente, como no caso da imagem produzida por Victor Meirelles. Sem uma mediação docente adequada, é difícil persuadir o leitor que a tela *Primeira Missa no Brasil* foi pintada mais de três séculos após o acontecimento que ela procura representar, da mesma maneira que torna-se complicado para o leitor entender que Pedro Américo não assistiu *in loco* ao Grito do Ipiranga, cena que retratou em uma de suas telas. Essas dificuldades resultam, talvez, da relação que se instala entre imagem e texto nos livros didáticos de história, em que, muitas vezes, as imagens são utilizadas meramente como ilustração, ou seja, “[...] o papel que ela desempenha é o de mera confirmação muda de conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, o que é pior, de simples indução estética em reforço ao texto, ambientando afetivamente aquilo que de fato contaria” (MENESES, 2003, p. 21).

Dessa maneira, fica complicado estabelecer uma discussão que tome como pressuposto a ideia de que as imagens, e mesmo os próprios textos dos manuais, não apresentam uma relação direta e estável com o *acontecido* ou com o *real vivido*, mas constituem-se como construções específicas de uma época, que são resultados de escolhas, de seleções fundamentadas em posicionamentos políticos e culturais, que estão vinculadas à necessidade e aos olhares de seus produtores e às circunstâncias em que são produzidas e veiculadas. Isto está relacionado a processos mais amplos que envolvem a dificuldade de considerar que as condições de produção, circulação e

apropriação tanto dos textos quanto das imagens, e das razões por estarem nos manuais, juntos, tentando produzir determinados significados, estão concatenadas às relações de poder, dependem dos regimes de verdade construídos por cada sociedade, dos discursos legitimados como verdadeiros, das possibilidades do dizer e do não dizer coisas, daquilo que pode ser dito ou visto em cada momento histórico.

Mas, retomando a pergunta inicial, como pensar os usos e as apropriações das imagens no planejamento e no cotidiano das aulas de História, bem como a complexidade dos modos de ver e os movimentos de apropriação empreendidos por professoras e alunas? Uma possibilidade é tomar as imagens e buscar nelas os indícios que comportam acerca das experiências do passado. As imagens têm muito a dizer sobre o contexto e a sociedade em que foram produzidas. Comportam traços das sensibilidades de uma época, fragmentos das experiências de um tempo que já não é mais o nosso, vestígios das práticas vivenciadas anteriormente. Antes de reproduzirem fielmente uma realidade, os objetos visuais comportam traços plausíveis e possíveis do passado, permitindo ao espectador conjecturar as maneiras através das quais os homens representavam a si e ao mundo. Segundo Sandra Jatahy Pesavento,

Um historiador da cultura não deveria procurar na imagem estudada o necessariamente acontecido, mas sim a percepção dos homens acerca da realidade em que viveram. É nessa medida que a imagem pode ser, para o historiador da cultura, prova, traço, vestígio e rastro de algo que foi, do que se desejou que fosse, do que se pensava que era, do que se temia que acontecesse (PESAVENTO, 2008, p. 113).

Nesse sentido, faz parte do trabalho do professor de História operar a partir de uma lógica que permita aos estudantes a compreensão de que as imagens constituem uma maneira fecunda e muito particular de acesso ao passado. Diferente da tranquilidade do quebra-cabeça, em que as partes se encaixam ordenadamente numa totalidade, os objetos visuais compõem, junto a outros vestígios, um complexo mosaico discursivo, passível de conectar diferentes tempos, múltiplas sensibilidades, variadas experiências. Aqui pode-se falar das imagens também como enigmas a serem decifrados, portadoras que são de rastros e pegadas que evidenciam traços das sociedades do passado. As imagens, então, podem oferecer pistas significativas sobre experiências individuais e coletivas que se constituíram nas esferas públicas e privadas. Para Pesavento (2008, p. 115), “[...] tais indícios de uma época, que estão a atestar opiniões, preconceitos, aspirações,

sonhos e fantasmas, raramente são acessíveis pelo texto escrito formal [...]", exceto pelos que se inscrevem no campo da ficção, como o romance e a poesia. Reside aqui a importância da mediação didática desenvolvida pela professora, tendo em vista que a decifração desses enigmas e sua articulação com as tramas históricas estudadas dependem também de outros objetos e materiais disponibilizados aos estudantes. Dessa maneira, não se trata de ensinar a interpretar as imagens unicamente a partir de seus aspectos formais, mas sim utilizar os objetos visuais para compreender melhor certos detalhes da sociedade que os produziram, os acolheram e com eles se relacionaram e os fizeram funcionar.

Outro procedimento é abandonar a tranquila ideia de que as imagens trazem consigo um conjunto de códigos e significados verdadeiros que necessariamente são partilhados por todos os espectadores e aceitar que as imagens trazem junto de si narrativas descobertas, inacabadas, abertas, que se oferecem aos olhos e aos outros sentidos dos sujeitos que olham para que sejam infinitamente reelaboradas. Tratando sobre leituras de imagens e as narrativas a partir delas construídas, Alberto Manguel esclarece:

Construímos nossa narrativa por meio do eco de outras narrativas, por meio da ilusão e do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da paixão, do engenho (2001, p. 28).

O autor sugere que a abertura das imagens e suas narrativas para um número incontável de leituras funcionam como camadas constantemente depositadas sobre elas que precisam ser incessantemente reinterpretadas pelos espectadores que se dispuserem a lê-las. Essas camadas, por sua vez, não são estanques ou restritas a si próprias, derramam-se umas sobre as outras, espalham-se formando redes e conexões que permitem novas leituras e novas narrativas.

Mas, se for assim, o que vemos quando olhamos uma imagem? Segundo Manguel (2001, p. 25), "[...] o que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência". Experiência é um conceito de fundamental importância, pois os usos de imagens no ensino de História precisam ser pensados a partir dos espaços de intersecção entre o exercício do ver e o próprio papel da experiência. Sabemos que os conceitos são construídos historicamente e a maneira como os sujeitos se relacionam com sua própria experiência e a dos outros varia de acordo com os momentos históricos. Walter Benjamin (1975) nos alertou para que a arte

de narrar estaria em vias de extinção, justamente porque se encontrava em extinção a arte de trocar experiências. Segundo Benjamin, o ritmo lento da atividade artesanal, realizada em pequenas oficinas, permitia melhor a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de trabalho e o tratamento da matéria-prima, num espaço mais dilatado de tempo favorecia as atividades do contar e do ouvir. Ao contrário, o movimento que tomou conta do processo industrial de produção acelerou o seu ritmo, imprimiu nele uma velocidade antes nunca vista, fez acumular o trabalho, diminuindo o tempo reservado e disponível para a troca de experiências. Segundo Jorge Larrosa (2002, p. 21) a experiência não pode ser caracterizada como o que simplesmente acontece no mundo, “[...] mas o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Para ele, o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho são práticas que contribuem para a rarefação da experiência em nosso tempo.

Como pensar, então, a relação entre os modos de ver e a experiência na contemporaneidade? O primeiro passo é assumir que não existe um significado inequívoco que determine uma relação estável entre a imagem e o olhar. Aquilo que vemos está mediado pelo repertório de nossas experiências. Segundo Analice Dutra Pillar,

[...] o olhar de cada um de nós está impregnado de experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Nossa visão não é ingênua, ela está comprometida com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Desse modo, não há o dado absoluto, a verdade, mas múltiplas formas de olhar uma mesma situação (PILLAR, 2000, p. 102).

Partindo da ideia de que a significação que o olhar vai conferir à imagem está relacionada às experiências dos sujeitos que olham, pode-se falar em inúmeras possibilidades de sentido. Além disso, se reconhecermos que sujeitos ocupam diversas funções, exercitam diferentes maneiras de experimentar o mundo e as coisas do mundo e que continuamente estão atualizando suas experiências e seus conhecimentos, multiplicam-se as possibilidades de significação, aumentam as probabilidades de sentidos nas relações instituídas entre a imagem e o olhar.

Dessa forma, ver e experienciar constituem-se numa relação histórica, datada numa certa época, presente num certo lugar. Estabelecem entre si uma relação complexa, constituída por movimentos contínuos que se deslocam entre um e outro, em que um tende a ressaltar, modificar, atualizar

e produzir o outro. Contudo, não podemos esquecer que a experiência não apresenta uma autonomia para propor ao olhar aventuras que se constituam fora das possibilidades epistêmicas de um dado momento histórico. Como sugere Foucault, experiência é a “[...] correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (1990, p. 10). Assim, está circunscrita, de um lado, pelos campos do conhecimento, pelo que é possível pensar e pelo que é possível dizer a partir do que se pensa; também está submetida às relações de poder, aos regimes de verdade, aos discursos legitimados como verdadeiros; por fim, responde aos processos de subjetivação, às maneiras como os sujeitos se constituem a si próprios numa dada cultura.

Nessa perspectiva, fazer leituras de imagens, construir narrativas sobre elas, permitir que toquem sentidos e emoções são procedimentos que não se constituem separados de nossa experiência, de nossa possibilidade de transformação, de nossa forma de ser, perceber e estar no mundo, enfim, não pode estar separada da maneira como nos constituímos como sujeitos. Importante conceber que a leitura de objetos visuais nas aulas de História se concretiza a partir da articulação entre as narrativas inacabadas que as imagens comportam e as experiências dos estudantes, o que faz supor que suas tarefas primordiais são, por, um lado, apresentar os diferentes significados que a cultura escolar atribuiu a determinadas imagens históricas e, por outro, ampliar os horizontes de experiência dos estudantes para que consigam compreender e problematizar tais significados. Reside aí a importância de o professor mobilizar um conjunto de instrumentos mediacionais que serão, de acordo com Siman e Coelho,

[...] capazes de apoiar e impulsionar os alunos nos seus processos de aprendizagem e [...] promover o trânsito de mão dupla e em grau crescente de complexidade, entre saberes disciplinares e outros e modos de pensar das crianças, oriundos de suas experiências socioculturais (SIMAN; COELHO, 2015, p. 607).

Uma passagem da atividade relatada pelo estagiário demonstra como os alunos da Educação Infantil construíram narrativas que relacionaram a imagem a aspectos históricos da vinda dos italianos ao Brasil e a fragmentos de suas experiências familiares:

Durante as mediações com as turmas do Infantil, dois momentos se repetiram: a relação entre *A Emigrante* e a migração dos pássaros e os depoimentos sobre parentes, avós, avôs, pais e mães que eram italianos ou descendentes de italianos ou que nasceram em outro país. Quando apresentei a eles o título da obra era difícil a compreensão do termo ‘emigrante’. Contudo, quando eu mencionava o termo ‘migração’ durante a explicação, diversos estudantes citavam os pássaros e seu movimento migratório, inclusive com explicações do por que dos pássaros saírem de algum lugar para irem a outro (a questão da mudança de temperatura). Quando apresentei a eles o panorama da emigração italiana, diversos estudantes levantaram as mãos para dizer que tinham em suas famílias algum parente que saiu da Itália para morar no Brasil (ou que saiu de algum outro país para morar no Brasil). Inclusive alguns estudantes conversaram comigo, após o fim da mediação, para contar com mais detalhes um pouco da história de seus parentes italianos. É importante destacar que eles também se identificaram com o quadro na medida em que eu dizia a eles que aquela peça de arte também fazia parte da história deles e de suas respectivas famílias (LERIAS, 2016, p. 9).

O planejamento docente necessita estar atento aos movimentos de apropriação e produção de sentidos construídos pelos alunos para além de um viés meramente semiótico, deslocando o foco da imagem em si e colocando o acento nas temáticas históricas em estudo e nas problemáticas propostas em aula. Sendo assim, os usos didáticos da imagem tendem a deixar de ter um caráter lúdico-ilustrativo para atuar significativamente na ampliação e complexificação dos saberes históricos produzidos pelos estudantes.

No que diz respeito ao campo extenso e aberto que é o da leitura de imagens, é importante que o trabalho docente não se descuide dos sentidos a serem produzidos pelos estudantes, tendo em vista os próprios objetos visuais e os demais instrumentos mediacionais envolvidos na aula. Num primeiro movimento, é relevante considerar que tais sentidos precisam sempre ser negociados, justamente para escapar da autoridade do olho docente. Em nossas trajetórias de ensino e pesquisa, é recorrente assistir a professores, em formação ou em serviço, procurando “desmascarar” a suposta versão oficial da história, substituindo-a por aquela que ele considera a mais pertinente. No campo da leitura de imagens, é possível acontecer algo muito semelhante, pois, na tentativa de fugir dos significados construídos e valorizados pela história tradicional, eurocêntrica, masculina, de perfil positivista, o professor corre o risco de estabelecer e apresentar a leitura correta da imagem. Em ambos os casos, troca-se uma verdade por outra. No primeiro exemplo, o professor perde a oportunidade de discutir a

provisoriamente do discurso historiográfico e as particularidades da pesquisa e da escrita da História; no segundo exemplo, o professor renuncia à possibilidade de problematizar os múltiplos sentidos das imagens, de abordar como as apropriações dos objetos visuais estão ligadas aos seus processos de produção, espaços de circulação e públicos receptores. No limite, trata-se sempre de oferecer e nunca impor um sentido, justificando-se assim a importância da negociação entre a visão do professor, as diferentes experiências dos estudantes em relação a determinado tema, os protocolos de leitura estabelecidos pelos suportes que comunicam as imagens. Dois momentos da mediação ilustram tal situação, pois, segundo o estagiário, após a apresentação de questões históricas e patrimoniais, direcionou a atividade para discutir os atributos artísticos da imagem:

Neste quesito, decidi convidar os estudantes nas mediações a olharem para a obra e a compartilharem com o grande grupo suas impressões pessoais. Dessa forma, a educação artística foi direcionada para o que chamei de uma educação sensível do olhar. Não utilizei referenciais da História da Arte para este exercício de observação, porém realizei com os estudantes a leitura da imagem em seus pontos de destaque, tais como: o cenário ao fundo (o mar), a localização da moça (barco), em que objetos ela está sentada (malas), o céu nublado e o céu aberto, a expressão de tristeza no rosto, o entrelaçamento das mãos, a cabeça voltada para um lado e o corpo para outro (LERIAS, 2016, p. 7).

Nesse processo de negociação de sentidos, e buscando ampliar os horizontes de experiência dos estudantes, Filipe realiza uma livre interpretação da obra e oferece uma leitura aos estudantes, de acordo com os referenciais teóricos estudados. Segue a decifração do enigma:

A moça na pintura representa, com sua expressão triste, o drama vivido por milhões de italianos que foram obrigados a sair de suas terras natais em busca de países que lhes proporcionassem melhores condições de vida. A moça encontra-se em um barco, sentada em suas malas. O barco provavelmente está saindo do porto, pois as ondas no mar estão 'estourando' tal como é possível constatar perto do litoral. Seu corpo está voltado para seu novo destino, seu novo e desconhecido lar, porém sua cabeça está voltada para a terra natal que teve de abandonar. A parte nublada do céu representa simbolicamente a dura realidade de vida que os italianos estavam encarando em seu país de origem. A parte clara e aberta do céu representa, também simbolicamente, a esperança de uma vida melhor em um novo país. As mãos entrelaçadas representam o vínculo entre o país de origem e o país de destino, expressando o drama existencial dos emigrantes italianos que se viram 'divididos entre dois mundos' (LERIAS, 2016, p. 8).

Isso tudo nos leva a sublinhar a relevância do professor colocar em prática um conjunto de instrumentos mediacionais que oportunizem que tais sentidos sejam também compartilhados pelo coletivo da turma, até mesmo porque, como já se afirmou anteriormente, a complexidade dos modos de ver faz supor que cada sujeito constrói significados para aquilo que é visto a partir de suas experiências, expectativas, desejos, conhecimentos, sensibilidades. A ideia de que imagens são infíeis e se entregam aos prazeres de muitos olhares reforça a importância do compartilhamento de leituras e pontos de vista, considerando que tende a ampliar o entendimento individual de cada estudante, não só sobre os sentidos possíveis a serem construídos para as imagens, como também sobre os conteúdos em estudo e os conceitos em construção. Se tomarmos como exemplo uma série iconográfica abordando temas peculiares do racismo, não é necessário muito esforço para compreender que existências diferenciadas, condições socioeconômicas distintas, pertencimentos religiosos diferentes tendem a produzir narrativas desencontradas e heterogêneas acerca de tais imagens. O compartilhamento em tela, se bem conduzido pelo docente, possibilita desnaturalizar visões, problematizar estereótipos, ampliar a compreensão sobre a narrativa do outro e, no limite, permite ao estudante aprender também com o olhar, com as ideias e com as aventuras do pensamento do professor e dos colegas de classe.

Ainda gostaríamos de abordar um desafio que precisa ser enfrentado pelos professores dispostos a utilizar imagens em seus fazeres docentes: a questão da avaliação da aprendizagem. Isso porque tratar dos objetos visuais a partir de sua configuração como texto, como representação, como documento histórico, como testemunho sensível do passado, por um lado, mas também a partir das apropriações particulares, dos consumos criativos e inventivos de alunos e professores, por outro, requer uma vigilância redobrada acerca das práticas avaliativas. O primeiro apontamento é que a avaliação, em suas diferentes perspectivas, está intrinsecamente articulada às concepções de educação assumidas pelo professor, incluindo como ele entende a escola, suas finalidades e sua potência transformadora. No caso da história escolar, a avaliação também não se desprende das concepções de história e das referências teóricas e metodológicas que orientam a formação e o trabalho docente. Uma segunda consideração é de que a avaliação constitui uma parte significativa do planejamento e de sua ação pedagógica, porque muito mais do que uma maneira de examinar as habilidades e as competências obtidas pelos estudantes, a avaliação possibilita a criação de

novas oportunidades de aprendizagem. Através dela, o professor é capaz de propor um conjunto de perguntas, questionamentos e atividades desafiadoras e provocativas, produzindo formas instigantes e inovadoras dos estudantes se relacionarem com o saber histórico.

Nessa perspectiva, algumas pistas podem contribuir com o trabalho docente no que diz respeito a avaliar as apropriações dos conhecimentos históricos por parte dos estudantes, tendo as imagens como objetos privilegiados. Uma delas é a proposição de atividades que instiguem os alunos a compreender que as imagens não se esgotam em si, porém podem ser mobilizadas para aprendizagens históricas mais amplas. Para tanto, o professor precisa abandonar atividades meramente descritivas e avançar para questões que estimulem a compreensão dos processos de produção, circulação e apropriação das imagens em estudo; não se trata apenas de fruição e de percepção, mas, sim, de compreensões acerca das maneiras através das quais as imagens se inserem e participam das tramas históricas estudadas.

Mas como as práticas avaliativas podem operar com a multiplicidade de sentidos que constituem as apropriações singulares sem se distanciar da vontade de verdade, sem fugir do domínio do verdadeiro, sem desconsiderar o acontecimento, sem cair na armadilha da autoexpressão? Qualquer resposta pode ser considerada certa? Qualquer leitura de imagem pode ser considerada adequada? Qualquer comentário acerca da imagem será pertinente?

Para enfrentar tais questões, uma sugestão é que os(as) professores(as) incluam em seu planejamento um conjunto de atividades avaliativas que ao mesmo tempo em que demonstrem a impossibilidade da produção de significados únicos e de narrativas incontestáveis acerca das imagens, instiguem a produção de novos sentidos possíveis, sem desconsiderar os sentidos historicamente compartilhados e socialmente aceitos. Isso significa direcionar as práticas avaliativas para um espaço de articulação entre uma dimensão objetiva, que considera a validação das aprendizagens legitimadas no campo da História e uma dimensão subjetiva, que leva em conta as singularidades das apropriações, constituídas por olhares anteriores, saberes prévios, expectativas, desejos, experiências. Para Martins,

[...] o desafio consiste em superar uma aparente dualidade expressa na distinção entre relações específicas, de ordem pedagógica ou da episteme disciplinar, e relações singulares com o conhecimento, ligadas aos processos de subjetivação (MARTINS, 2019, p. 177).

Enfrentar esse desafio torna-se um procedimento incontornável aos professores que utilizam imagens nas aulas de História. Isso porque a prática avaliativa capaz de articular essas duas formas de relação com o saber permite ao docente compreender melhor as narrativas produzidas pelos estudantes acerca dos objetos visuais desde uma perspectiva singular, ancorada em sensações, percepções, experiências pessoais, interpretações subjetivas, porém em justa relação com os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, em estreita articulação com os conteúdos históricos em estudo e com os conceitos em construção.

Em certa medida, foi o que Felipe Lérias fez na execução do planejamento aqui analisado quando propôs aos alunos, num primeiro momento, que compartilhassem no grande grupo suas impressões pessoais sobre a obra, instigando uma leitura baseada em elementos como cenário, ambiente, personagens, gestos, figurinos. Na sequência, para escapar das apropriações eminentemente singulares, desprovidas de perspectivas históricas legitimadas, o estagiário ofereceu aos estudantes tanto um panorama sobre a história da emigração italiana quanto uma introdução teórica ao conceito de Patrimônio Cultural, baseado em Bóris Fausto e Llorenç Prats, respectivamente. Além disso, a condição social das mulheres no século XIX foi explicitada a partir de textos de Maria Alice Ximenes. Segundo Filipe, a mediação educativa patrimonial pretendeu produzir com os estudantes uma análise aprofundada de *A Emigrante* a partir de referenciais históricos, patrimoniais e artísticos. Tal procedimento buscou transcender a lógica das narrativas descritivas, ultrapassar o caráter meramente ilustrativo das imagens e abandonar a ideia de atribuição de sentidos únicos, a-históricos e permanentes para os objetos visuais. Procurou demonstrar o caráter polissêmico das imagens, como participam do mundo social, que com elas também se faz História. Ambicionou aproximar o mundo do artista ao universo do espectador. Objetivou articular observação e análise, fruição e compreensão. No limite, as atividades desenvolvidas pelo estagiário podem ser consideradas como um irrecusável convite a observar a obra de arte como um artefato cultural capaz de problematizar o passado, de expandir os horizontes da compreensão sobre ele, sem deixar de sensibilizar sentidos e sentimentos contemporâneos (LERIA, 2016). Filipe nos apresentou um exemplo de como as culturas visuais contribuem para a produção e para a complexificação do conhecimento histórico, enfim, um exemplo de que com imagens também se aprende e se ensina História.

Planejamento



A biografia de uma obra de arte: a trajetória de *A Emigrante*, de Grady até o MARGS

Autor: Filipe Lérias

Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial

Tema: Compreensão da noção de Patrimônio Cultural e sua função social dos museus

Objetivo: Compreender, a partir da trajetória da obra de arte *A Emigrante*, de Luigi Napoleone Grady, e de seus usos, a noção de Patrimônio Cultural e a função social dos museus

Público: Estudantes da Escola Básica (Ensinos Fundamental e Médio)

Dinâmica da Ação Educativa:

- Apresentar à turma o objetivo da ação, explicitando o que é um museu, o que ele abriga, conserva e expõe, buscando evidenciar a função social-pública de um museu;
- Apresentar à turma a metodologia planejada para a ação, enfatizando os conceitos de ‘Patrimônio Cultural’ e ‘Museu’;
- Apresentar à turma a fotografia da obra de arte armazenada na reserva técnica do MARGS e em versão digital;
- Convidar os estudantes a manifestarem suas impressões pessoais sobre a obra;
- Apresentar à turma um conjunto de dados biográficos do criador da obra;
- Apresentar à turma um panorama da condição social das mulheres no século XIX;
- Apresentar à turma o contexto histórico em que a obra foi produzida;
- Apresentar à turma a trajetória da obra *A Emigrante*;
- Discutir o significado da obra *A Emigrante* do ponto de vista de seu abrigo pelo MARGS; e
- Entrega do material didático para a turma ao final do encontro.

Por Que é Relevante Estudar História com os Patrimônios Insurgentes?

Já no início do encontro, do trajeto, eu costumava perguntar aos estudantes o motivo pelo qual eles estavam ali. Normalmente, envergonhados, não respondiam nada; às vezes venciam a vergonha e arriscavam uma resposta: 'para ir ao Quilombo do Areal da Baronesa'. Outras vezes diziam-me que era para saber melhor a história dos negros; outros, que era para ver o monumento do Bará, no Mercado Público. Entretanto, quando insistia e perguntava: 'Ok, mas por que vocês devem conhecer o monumento do Bará ou aprender sobre a história dos negros em Porto Alegre?', nunca respondiam nada. (CANTO, 2015, p. 6).²

Em minha experiência no estágio pude ver diretamente como nossa sociedade forma cidadãos que não tem orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Em turmas onde nitidamente tínhamos uma maioria negra, menos da metade dos alunos se manifestava quando perguntávamos quem se identificava como tal. [...] A reprodução de piadas que reforçavam a construção do estereótipo animalesco do negro construído desde o século XVI era frequente e inclusive me encontrou como vítima em uma ocasião. No início da viagem, um aluno com apenas 10 anos apontou para o meu cabelo e afirmou que ele era 'ruim', feito de 'teia de aranha'. No momento, optei por não reagir à ofensa reproduzida de forma ingênua, mas sim, preferi apostar na força da argumentação que desenvolveríamos durante a viagem pelos territórios negros de Porto Alegre. (GOMES, 2015, p. 4)³

Acreditamos que a razão de ser das coisas que escrevemos está nas perguntas que nos fazemos durante os muitos anos de docência, seja na educação básica ou no ensino superior. E, igualmente, quando possível, nas provisórias e incompletas respostas que formulamos; uma resposta pode se constituir em uma direção ou uma escolha que traduz o compromisso político do que entendemos por ensinar história. A primeira indagação que apresentamos nesta parte do texto é simples, mas absolutamente necessária. *O que, de forma compartilhada, aprendemos a lembrar e a esquecer sobre histórias e patrimônios brasileiros? É possível perscrutar patrimônios invisibilizados nas grandes narrativas patrimoniais?*

2 (CANTO, Felipe Cambraio do. *Questionando a realidade através do ensino de história: a potência do estranhamento*. Artigo final da disciplina de Estágio).

3 (GOMES, Matheus. *A educação patrimonial como arena da disputa pela consciência antirracista*. Artigo final da disciplina de estágio).



Territórios Negros

Sugerem-se as leituras abaixo para ampliar a compreensão sobre os Territórios Negros em Porto Alegre:

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos; MEINERZ, Carla Beatriz; GIL, Carmen Zeli de Vargas; SILVA, M. J. A.; ANDRE, Fátima Rosane da Silva; DORNELES, Maurício da Silva; SILVA,

Manoel José Ávila da

(org.). *Territórios Negros e Porto Alegre: Múltiplos Escurecimentos em Educação e Patrimônio*, v. 1, Porto Alegre: EST Edições, p. 109-129, 2018.

O texto resulta de uma escrita compartilhada para registrar as memórias e experimentações resultantes do Projeto Territórios Negros: Afro-Brasileiros em Porto Alegre.

VIEIRA, Daniele Machado. O que são territórios negros. In: *As Viagens do Tambor*, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/category/acervo/jogos-acervo/>>. Acesso em: 29 out. 2021.

O texto é parte do Material de Apoio ao Professor do Jogo *As Viagens do Tambor*. A escrita do texto tem inspiração na pesquisa de mestrado da autora, cujo tema são os antigos territórios negros constituídos em Porto Alegre entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX.

RUPPENTHAL, Francieli Renata. *Um percurso possível: uma etnografia do projeto Territórios Negros em Porto Alegre/RS no âmbito da lei federal 10.639/03*. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Porto Alegre, 2015.

Em nossa história, o Patrimônio tem sido a materialidade que reafirma uma história branca, masculina, eurocêntrica e elitista. Portanto, é urgente e necessário reconhecer que nossos conhecimentos e currículos são colonizados, eurocêntricos e patriarcais, na perspectiva do currículo Zé do Carochço. A partir disso, agir em direção à construção de formas mais plurais de se compreender o mundo com o estudo da história, visto que a história escolar não é um lugar de repouso, mas de mudança social.

Ao ler as cenas apresentadas no início desse texto, podemos imaginar o(a) professor(a) em formação experienciando a docência fora da sala de aula com os estudantes, percorrendo o centro de Porto Alegre em um ônibus ou reunidos em torno de um dos marcos do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, conversando sobre histórias de africanos e afro-brasileiros: lutas, resistências, exclusões, desigualdades, memórias silenciadas, histórias exaltadas, esquecimentos e tantas outras coisas que fez com que uma criança perguntasse oralmente: “*Professora, porque essa história nunca é contada? As pessoas passam todos os dias por ali e nem sabem o que significa aquilo no chão*” (referência ao assentamento do Bará, no Mercado Público de Porto Alegre, durante a mediação de um dos estagiários).

As políticas preservacionistas elegeram os bens do colonizador como aqueles que seriam dignos de compor a memória nacional e, portanto, a

matriz europeia no barroco mineiro foi o elemento que configurou a invenção do patrimônio nacional brasileiro. E essas escolhas foram todas feitas por homens. As lutas e experiências não masculinas não existiram? O que é mesmo patrimônio? Quem participa da elaboração dessas definições? Quem elege o que é patrimônio? Quem está representado nessas escolhas? Quem está ausente?

Nas cenas apresentadas no início do texto, encontramos pistas para responder a essas perguntas, embora a tarefa seja imensa e impossível dar conta. Por isso elegemos refletir sobre aulas de história com patrimônios afro-brasileiros, considerados por nós insurgentes e, sobretudo, desestruturantes. Em alguns casos, considerados subversão da ordem estabelecida, a exemplo de práticas culturais afro-brasileiras que (r)existiram nos subterrâneos da história, esquecidos frente aos critérios eurocêntricos que protegeram a casa grande, os fortes, as igrejas e os monumentos aos “homens ilustres”. Embora, condenados, reprimidos e esquecidos, os patrimônios afro-brasileiros (obras de arte, poesia, literatura, ciência, clubes negros, ligas de futebol, rodas de samba, capoeira, religiosidades...⁴) insurgiram-se no contexto das políticas públicas de preservação, na luta dos movimentos sociais e na atuação de intelectuais negros e negras nos espaços de produção de conhecimento. Estudar esses patrimônios tem nos permitido não apenas perceber a condição de subalternidade e de “[...] sujeito historicamente emudecido” (SPIVAK, 2010, p. 114), imposta aos negros e às negras, mas indagar a respeito da urgência de rever os saberes hegemônicos tidos como verdadeiros na formação dos(as) professores(as) e, de forma absolutamente necessária, nos rever como formadores(as) brancos(as) na universidade.

Nossa inspiração é a pensadora afro-americana bell hooks (2013), que auxilia na tentativa de melhor compreender a categoria insurgente que estamos atribuindo a determinados patrimônios culturais. Inicialmente é generoso dizer que bell hooks dialogou com Paulo Freire. Ao falar de sua relação com o educador pernambucano, ela diz:

4 Indicamos aqui alguns que conhecemos no Rio Grande do Sul: a poesia de Oliveira Silveira. O mais antigo Clube Negro em atuação no Brasil, sediado no RS com o nome de Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora. A Liga da Canela Preta, nome popular da Liga Nacional de Futebol Porto-Alegrense, do início de século XX, formada unicamente por homens negros.

[...] encontrar Freire foi fundamental para minha sobrevivência como estudante. A obra dele me mostrou um caminho para compreender as limitações do tipo de educação que eu estava recebendo e, ao mesmo tempo, para descobrir estratégias alternativas de aprender e ensinar. Uma coisa que me decepcionou muito foi conhecer professores brancos, homens que afirmavam seguir o modelo de Freire ao mesmo tempo em que suas práticas pedagógicas estavam afundadas nas estruturas de dominação, espelhando os estilos dos professores conservadores embora os temas fossem abordados de um ponto de vista mais progressista (hooks, 2013, p. 31).

bell hooks utiliza a categoria insurgente para discutir pedagogias comprometidas com grupos marginalizados, de modo a contribuir para a superação do racismo. Nesse contexto, as trajetórias de *professoras universitárias negras* têm destaque, visto que, segundo ela, para as mulheres negras ocidentais, a atuação na educação formal é um ato essencialmente político e contra-hegemônico. “Criada numa comunidade segregada sulista pobre e operária, onde a educação era valorizada sobretudo como um meio de mobilidade de classe, a vida intelectual sempre esteve ligada a carreira do ensino” (hooks, 2005, p. 465). Mas indica:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossas camaradas, uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade. (hooks, 2013, p. 275).

Sugestão de Leitura:

SANTOS, Luana Diana. *Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018, 110f.




Utilizamos a palavra insurgência aqui para abordar o patrimônio cultural brasileiro não só como escolha, disputa, seleção, mas também como construção. Queremos transformar o patrimônio em matéria de estudo nas escolas e universidades para *denunciar* o silenciamento das práticas e expressões (afro-brasileiras, indígenas, ribeirinhos, faveladas, LGBTQI+, ciganos...) por tanto tempo (e ainda) reclusas no subterrâneo dos currículos e das políticas públicas e *anunciar* as possibilidades que os patrimônios insurgentes criam para transformar a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967).

O primeiro movimento seria romper com uma abordagem das práticas preservacionistas pautadas no pensamento colonialista e eurocêntrico. Na contramão, abordar o patrimônio no Brasil, a partir dos momentos de rupturas, tal como nos anos 1980, com os tombamentos da Serra da Barriga e da Casa Branca do Engenho Velho, que tensionaram a política de preservação implementada até então no Brasil. Do mesmo modo, abordar a política de Registro do Decreto 3555/2000, que deu mais visibilidade aos saberes tradicionais e às formas de expressão de grupos indígenas e afro-brasileiros.

Cabe destacar que o tombamento foi poucas vezes utilizado para salvar o patrimônio afro-brasileiro. Em 1938, foi realizado o tombamento do Museu da Magia Negra no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico. Seu acervo, porém, pertence à polícia do Rio de Janeiro, evidenciando o caráter marginalizado da religiosidade de matriz africana naquele período. A Casa Branca, conhecida como Terreiro de Candomblé Ilê Axé Iyá Nassô Oká, em Salvador (BA), com 150 anos de existência, foi o primeiro bem cultural imóvel afro-brasileiro protegido pela política do Tombamento no Brasil (VELHO, 2006). E seu tombamento, em 1984, não foi sem conflitos. O antropólogo Gilberto Velho, relator da proposta, descreve que a votação “[...] realizou-se nos imponentes salões da Santa Casa da Misericórdia, em Salvador, com a presença de um público altamente mobilizado e emocionado” (VELHO, 2006, p. 239). Na hora da votação, que seria histórica, três votos decidiram pelo tombamento, sendo um voto contrário, um voto pelo adiamento e duas abstenções. Portanto, o tombamento da Casa Branca foi comemorado, mas “[...] não podia ocultar as fortes diferenças de opinião e pontos de vista” (VELHO, 2006, p. 239). Segundo o antropólogo, esse resultado ocorreu depois de muito argumentar, no sentido de convencer os membros do Conselho sobre a importância das manifestações afro-brasileiras para a compreensão do Brasil:


Chamei a atenção, particularmente, para a dimensão das crenças religiosas dessas tradições que, inclusive, extrapolavam as suas fronteiras formais. Defini cultura como um fenômeno abrangente que inclui todas as manifestações materiais e imateriais, expressas em crenças, valores, visões de mundo existentes em uma sociedade. (VELHO, 2006, p. 238).

Talvez, o que esteja em questão seja a disputa em torno de determinadas versões da História propostas justamente por aqueles que foram por ela marginalizados, visto que as concepções de preservação no Brasil se espelham na Europa, onde a ideia de conservar um edifício está no seu



Sobre o patrimônio afro-brasileiro sugere-se a leitura de:

SOUZA, Jessika Rezende. Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro do Rio de Janeiro. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 155 -189, set./dez. 2019.



Sugere-se a leitura de:

CORRÊA, Alexandre Fernandes. A Coleção Museu de Magia Negra do Rio de Janeiro: O primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. *MNEME: Revista de Humanidades do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, v. 07, n. 18, out./nov. de 2005.

testemunho da história ou da arte (FONSECA, 2005). Mas qual história e qual arte? Certamente não era aquela que o Terreiro Casa Branca poderia dar. Ao contrário, para um Conselho acostumado a decidir sobre os bens coloniais, quase sempre vinculados à Igreja Católica, causava estranheza a valorização de um Terreiro de Candomblé. As referências culturais das classes menos privilegiadas – traduzidas em festejos, saberes, cantigas e danças – até então, não tinham lugar nas ações preservacionistas.

A noção de referência cultural foi importante para alargar a compreensão do que se tinha como patrimônio, de forma a considerar os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de uso, apropriação e constituição. Diferentes grupos sociais, utilizando-se da política do Registro, podem ser proponentes de processos de reconhecimento e salvaguarda de saberes, lugares, celebrações e formas de expressão. Assim, o conhecimento dos técnicos não é o único a ser considerado, sendo pertinente e desejável o diálogo com os outros setores da

sociedade. Os valores histórico, artístico ou de excepcionalidade eram avaliados pelo conhecimento técnico que definia o que era importante para a sociedade e deveria ser preservado. Hoje em dia, avançamos um pouco!

O tombamento da Serra da Barriga é outro momento importante na ação preservacionista em que se opera com a noção de referência cultural, visto que o pedido de tombamento fundamentou-se no seu valor para a memória afro-brasileira. Em 1982, iniciou o processo de tombamento “[...] com mais de cinco mil assinaturas e cartas de apoio de instituições culturais, instituições de pesquisa e lideranças de movimentos sociais” (CHEIBUB, 2015, p. 49).

O tombamento foi homologado, não por acaso, em vinte de novembro de 1985 e, assim, o local, onde tinha sido o antigo Quilombo dos Palmares, foi tombado pelo IPHAN no *Livro Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico* (fl. 042) e no *Livro Histórico* (1985, p. 91). Em 1988, a Serra da Barriga foi declarada Monumento Nacional. O argumento, segundo o Processo de

tombamento, era “[...] cultivar a memória de todos os que, então, lutaram na busca de sua liberdade”⁵ (CHEIBUB, 2015, p. 49). Esses tombamentos foram, em grande parte, resultados das lutas do movimento negro e “[...] justificou-se pela representatividade daquele sítio para a memória da escravidão e como um local de referência para a identidade afro-brasileira no país” (CHEIBUB, 2015, p. 52).

Povos tradicionais

Outro momento importante foi a publicação da Portaria nº 188, de dezoito de maio de 2016, que “Aprova Ações para preservação de bens culturais dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana”, assim como a Portaria do IPHAN nº 194, de dezoito de maio de 2016, que “Dispõe sobre diretrizes e princípios para a preservação do patrimônio cultural dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, considerando os processos de identificação, reconhecimento, conservação, apoio e fomento”. Ainda no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi publicado o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, com o objetivo de salvaguardar as tradições africanas preservadas no Brasil. No site do IPHAN, há indicação sobre o Plano.



Aulas de história com patrimônios insurgentes

Nesse tópico, apresentamos um planejamento de Léo Francisco na disciplina obrigatória da Licenciatura em História da UFRGS: *Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial* para ampliar a reflexão sobre patrimônios insurgentes e, ao mesmo tempo, compartilhar o exercício de criação desenvolvido por ele quando desafiado a elaborar aulas de história em diferentes espaços da cidade. Léo, ao propor em seu planejamento a pergunta – *como o Museu de Percurso do Negro visibiliza outras histórias do povo negro, na cidade de Porto Alegre* – ele se insurge diante de um currículo de história branco, masculino, eurocêntrico e factual, aproximando-se da Maria Farinha, o caranguejo observador que sorratamente corre “de lado” nas praias escavando tocas no terreno seco. Não quer nunca voltar para a mesma toca. Ao entardecer, sai e retorna com os primeiros raios da manhã, mas nem sempre ocupa o mesmo lugar. Parece-nos inspirador esse comportamento de um caranguejo que a cada dia constrói uma nova toca, tal como um professor que planeja a cada aula, mas sempre faz um desenho diferente do que pretende desenvolver na aula. O planejamento

5 Processo nº 1069-T82. Arquivo Central do IPHAN/RJ (CHEIBUB, 2015).

Maria Farinha é, portanto, aquele que subverte, desestrutura a normatividade e abre fissuras na história maior para espiar, fazer ver e criar relações mais generosas.

O estagiário não quer ficar restrito aos temas clássicos da aula de história. Em seu planejamento busca protagonizar sujeitos subalternizados na narrativa histórica e, tal como os impressionistas, entende que *o mesmo é sempre outro*, quando visto a outra luz. A Maria Farinha faz a mesma toca em diferentes lugares, e podemos pensar a aula de história como sempre outra, quando por ela circula a diversidade. Portanto, na perspectiva da Maria Farinha e do Zé do Carço, acreditamos que os patrimônios têm potência para ensinar histórias feitas de vida, que permitem a produção de outras narrativas por parte dos jovens e das crianças, no diálogo entre os vestígios patrimoniais, as interpretações de historiadores(as) e os corpos que circulam todos os dias nas salas de aula de História.

No semestre de 2018/2, Léo Francisco resolve fazer seu estágio no Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, mobilizado por suas vivências fora da universidade, além das leituras e debates na disciplina, que o provocaram a pensar sobre autoria e docência. Com este tema, ele propõe um planejamento que não é um guia preestabelecido, mas algo que se aproxima do que estamos chamando aqui de Planejamento Maria Farinha. Concebe a cidade como palco de sua proposta; a cultura afro-gaúcha como tema de aula; o pensamento decolonial como inspiração e as suas vivências fora da universidade como estrutura de uma docência reflexiva.

Estágio de Docência Patrimonial

A proposta da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial envolve atuação nas instituições culturais, aulas presenciais na Universidade e orientações individuais ou em grupo. Possibilita que a estudante explore arquivos, memoriais, centros culturais, museus, acervos particulares com acesso permitido, exposições permanentes ou temporárias, bibliotecas históricas de visitação livre, prédios históricos abertos ao público, etc. e planeje ações educativas que têm por objetivo ensinar história. Durante um semestre, portanto, o estudante participa de discussões sobre memória, ensino de História e patrimônio cultural. Tem o compromisso de planejar, executar, registrar e escrever sobre a docência em instituições culturais, sintetizada no artigo final da disciplina.



Assim, o estagiário apresenta sua proposta de estágio:

Trata-se de uma mediação com público escolar no Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre. O público estudantil será composto por duas turmas (8º ano do Ensino Fundamental e 2º do Ensino Médio) do Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, escola pública tradicional de Porto Alegre. A ação consistirá em 3 encontros com cada turma, sendo o primeiro de discussão teórica introdutória ao tema educação patrimonial e apresentação do Museu de Percurso do Negro; no segundo encontro, compartilhado entre as duas turmas e professores da escola, será feita a mediação do percurso em uma saída a campo; o terceiro momento, por fim, será feita a discussão e avaliação da mediação em grupo. (MORAES, 2019, p. 1).

O conceito principal de seu planejamento foi o de territorialidade negra urbana, de forma que ele pudesse refletir com os(as) alunos(as) a invisibilidade de negros e negras na história de Porto Alegre. Apoiando-se nas pesquisas de Daniele Machado Vieira (2017), o estagiário abordou com os(as) estudantes a presença negra na cidade de Porto Alegre/RS desde o período colonial, evidenciando o esquecimento deste grupo populacional nas narrativas oficiais sobre a cidade, acarretando invisibilização dos espaços outrora ocupados. Propôs aos(as) alunos(as) interrogações que seriam, em parte, respondidas durante os três encontros que teria com as turmas, sendo um deles o próprio percurso pelas obras de arte no centro da cidade. Quais eram os “territórios negros”? Onde se localizavam? Qual o período de existência? Existiam relações entre eles? O que aconteceu e acontece nesses territórios? Por que chamamos de territórios? Podemos chamar esse percurso de museu? Existe museu sem acervo?

O desafio de organizar o planejamento pela elaboração de perguntas – ou de uma pergunta que seja condutora das atividades – tem auxiliado os estagiários a se desprenderem de concepções instrumentais sobre o processo de criação didática. A pergunta delimita um tema, uma abordagem, objetivos e metodologias de forma que o planejamento ganhe uma coesão teórica. A pergunta como organizadora da própria ação educativa com o patrimônio permite a interação entre sujeitos, a troca de experiências e o compartilhamento de saberes. A pergunta é um convite à participação e permite que múltiplas vozes sejam ouvidas durante a atividade. Ao mesmo tempo, o exercício da pergunta tem o propósito de fazê-los continuar formulando perguntas após a atividade. “Cabe pensar, então, que tipo de questões provoca tal exercício de pensamento, considerando que há diferentes

formas de se fazer perguntas. Algumas já pressupõem a resposta, outras parecem ter uma só resposta e há aquelas que convidam a imaginação”⁶ (GIL, 2017, p. 53).

A proposta de Léo Francisco, de certa forma, aproxima-se do que Nina Simon (2010) nomeia como pergunta participativa, visto que sua atuação junto aos alunos(as) foi, metodologicamente, organizada a partir da pergunta que provoca, desnaturaliza e faz pensar sobre a presença/ausência negra no espaço urbano:

‘Numa sondagem inicial os estudantes foram questionados sobre quais as características principais do gaúcho. A maioria das respostas pairou sobre os conceitos de “gaudério”, ‘chimarrão’, ‘churrasco’ e ‘fazenda’, e o monumento do Laçador foi o mais lembrado para representar o estereótipo deste indivíduo. Posteriormente, ao serem perguntados sobre elementos que remetem à figura do negro gaúcho, os alunos associaram expressões como ‘escravo’, ‘trabalho’, ‘sofrimento’ e ‘lanceiros negros’, e reconheceram a ausência de monumentos públicos que representem esta categoria. Assim pudemos questionar o imaginário da composição étnica do Rio Grande do Sul e a noção de que o indivíduo negro não está compreendido no tipo ideal de gaúcho. (MORAES, 2019, p. 4).

A pergunta foi também a estratégia utilizada pelo estagiário durante a mediação no Museu de Percurso:

‘Como os orixás podem comunicar aos humanos sua vontade?’ Esta pergunta gerou um fértil debate sobre o papel do tambor nas culturas africanas, inclusive no Batuque e na capoeira, em que o ritmo do tambor abre portais e propicia a comunicação dos vivos com as divindades e com níveis individuais de consciência que estejam adormecidos.

A Pegada Africana na Praça da Alfândega, antigo Largo das Quitandeiros, é um gatilho para a discussão da presença africana na cidade. Ao serem questionados sobre o significado da pegada, os estudantes identificaram como um elemento que simboliza o rastro, o ‘nós estivemos aqui’.

No Bará do Mercado os educandos foram apresentados ao local de culto de uma divindade muito simbólica para a religiosidade afro-gaúcha: o orixá Bará. A experiência de fazer uma aula no meio do dinâmico Mercado Público de Porto Alegre traduziu muito bem o significado do assentamento deste orixá, que representa a energia de movimento do comércio, do dinheiro e do alimento, naquele local.

6 O *Museo de las escuelas de Buenos Aires* coloca em prática este tipo de pergunta durante as visitas: “¿Qué sonidos habrían esta aula con mil alumnos? ¿Si pudieran cambiar el color de los guardapolvos, de qué color los harían? ¿Cómo diseñarían bancos para pensar? ¿Cómo se habrá sentido Alicia cuando la maestra la corrigió delante de sus compañeros?” (PUGLIESE, 2012, p. 115).

A atividade foi encerrada com o questionamento aos estudantes se podiam lembrar-se de outras obras de arte e monumentos em espaços públicos que remetiam à cultura afro-brasileira. O seu silêncio evidenciou a invisibilidade do negro na representação patrimonial da cidade, com o que pudemos mencionar o monumento a Zumbi dos Palmares no Largo dos Açorianos e o Monumento à Mãe Oxum, na Praia de Ipanema, admitindo que ainda assim há uma lacuna muito significativa de referências culturais deste povo em espaços públicos de Porto Alegre e do Brasil como um todo.

Ao serem questionados sobre a diferença da visibilidade entre os monumentos, muitos estudantes chamaram atenção para a questão racial, indicando que os monumentos mais imponentes normalmente se referem aos homens brancos, heróis da pátria. Esta observação foi acentuada pelo comentário de uma aluna ao comparar o monumento central da Praça da Alfândega com a Pegada Africana: ‘essa mania de grandeza é bem coisa de branco’.

(MORAES, 2019, p. 8).

Mapa TN

Imagem 16: Mapa indicando os espaços dos Territórios Negros.



Fonte: SANTOS et al., 2017.

Perguntas fazem emergir afirmações dos(das) alunos(as) e o estagiário “guarda” e, depois, intitula o seu artigo final na disciplina: “*Essa mania de grandeza é bem coisa de branco*”: *A invisibilidade histórica do negro no Centro Histórico de Porto Alegre a partir de uma ação educativa com o Museu de Percurso do Negro*. O registro da prática possibilita a reflexão sobre o planejado e o vivenciado com os alunos e as alunas no Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre. Mas como guardar, registrar o processo? Eis um grande desafio para o docente, que busca a autoria, além do protagonismo da prática de ensinar história.

No planejamento Maria Farinha, a avaliação é um movimento que busca interpretar criticamente o vivido para tomar decisões. Ou seja, compreender melhor a situação vivenciada com os estudantes para torná-la melhor, de forma que as próximas atividades sejam orientadas pelas aprendizagens advindas da experiência analisada. No planejamento de Léo, os instrumentos para isso foram a observação permanente da sua própria atuação, da participação dos estudantes, a análise das respostas nas fichas respondidas pelos estudantes e professores participantes, o bilhete que os(as) alunos(as) deveriam escrever às negras e aos negros, personagens da história estudada e, ainda, a observação da professora que o acompanhou e da orientadora de estágio. Esse conjunto de situações produzem dados que são importantes para a reflexão da experiência. Avaliar tem, então, a potência de empoderar por que produz um saber que pode transformar, visto que ao avaliar podemos tramar expectativas e processos, delineando cada vez melhor o que queríamos fazer, perceber o que estamos fazendo e melhorar o que fizemos. No Planejamento Maria Farinha, entendemos que a avaliação é um dos elementos que ajudam a quebrar com a ideia de que a teoria se produz em um lugar e a prática em outro. Ao contrário, são processos relacionais que poderão resultar em boas aprendizagens. Avaliar é pensar o tempo todo sobre: Quais foram as descobertas? O que foi inesperado? Como o(a) professor(a) agiu? Como os estudantes reagiram? Ainda é importante destacar que o Planejamento Maria Farinha pode indicar diferentes formas de registro desse processo: diário virtual, atas, memórias, informes, fotografias, artigos, bilhetes, e-mail, podcast, portfólios, vídeos curtos, entre tantas outras coisas. Porém, é importante considerar tudo isso não como um produto do processo de aprendizagem, mas como a construção de nós mesmos professores(as)-alunos(as), de forma que, ao sistematizar, possamos interrogar a experiência planejada e vivida. Trata-se, portanto, de um movimento transformador, porque queremos nos insurgir contra

resultados, produtos, provas, grades, períodos, disciplinaridades que nada mais são do que eurocentrismo generalizado.

Ainda cabe, neste capítulo, a seguinte indagação: como essa proposta aproxima-se do planejamento Maria Farinha, aludindo ao caranguejo que cava, limpa, escolhe, guarda, alimenta e defende? Ao planejar suas aulas de história, a preocupação do futuro professor foi com a sua capacidade de narrar o passado com um público específico – estudantes da educação básica – na e com a cidade. Cava, na cidade, camadas de tempo que permitem abordagens mais plurais para o conteúdo de história; escolhe enfatizar homens e mulheres que foram subalternizados na interpretação do passado; alimenta nos estudantes a curiosidade pela história da/na e com a cidade; defende um currículo Zé do Carço implicado com uma “história menor” que se ocupa das mulheres negras, dos homens pobres, das crianças abandonadas, das famílias removidas, dos jovens discriminados, das comunidades que sofrem com a urbanização desenfreada, dos grupos indígenas que vivem a mercê do agronegócio. E, por tudo isso, essa proposta de aula carrega a defesa da vida, porque busca ensinar história desnaturalizando as relações sociais que foram racializadas; por que permite não só conhecer o que ocorreu no passado, mas também ajuda a compreender o racismo como algo do passado que subsiste no presente. Tal como a Maria Farinha, é preciso enfrentar, abandonar a carapaça e entrar na água para poder respirar. Por isso, ele nos inspira a romper com um currículo eurocentrado e abandonar os planejamentos enquadrados em uma certa visão da história que aponta para um futuro de progresso. Como não podemos bater em retirada, nós nos arriscamos a propor algo assim: um planejamento Maria Farinha que tem a utopia como horizonte.

Planejamento



Autor: Léo Francisco Siqueira de Moraes

Estágio de Docência em História Educação Patrimonial – 2019/01

Tema: Patrimônio afro-brasileiro em Porto Alegre

Objetivos:

- Problematicar as concepções tradicionais de museu e patrimônio cultural.

- Evidenciar a presença e o percurso histórico dos negros no centro de Porto Alegre.
- Localizar historicamente o contexto da movimentação do povo negro para as regiões periféricas da cidade.
- Valorizar o patrimônio afro-gaúcho através da Educação Patrimonial.
- Atender a uma demanda da escola por recursos pedagógicos que atendam à exigência da Lei Federal nº 11.645/2008, no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Problematização: Como o Museu de Percurso do Negro permite compreender a história do povo negro na cidade de Porto Alegre?

Conceito: Territorialidade negra. Patrimônio

Desenvolvimento/Atividades/Funcionamento:

1º Encontro:

- Apresentação do tema e da problematização.
- Solicitar aos estudantes que escrevam, em um primeiro momento, três palavras relacionadas à “história do gaúcho”, utilizando o mentimeter. Após, solicitar que façam o mesmo com a ideia de “história do negro”. A partir das respostas, iniciar discussão.
- Ampliar o debate incluindo os conceitos de patrimônio e museu.
- Apresentar o conceito de territórios negros e a proposta do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre.
- Formar grupos de oito monitores em cada turma e distribuir material sobre cada um dos quatro pontos do museu. Os monitores deverão estudar os materiais e auxiliar o estagiário na mediação no dia do percurso.

2º Encontro: Saída a campo para realizar o percurso

- Mediação participativa com os estudantes e monitores da turma a partir das obras de arte do Museu: Tambor, Pegada Africana, Bará do Mercado, Painele Afro-brasileiro.

3º Encontro: Discussão e avaliação da proposta

- Retomar a atividade do encontro inicial, escrevendo palavras relacionadas à ideia de *História do gaúcho* e, em outro momento, *História do negro*.
- Discutir a mudança de perspectiva evidenciada na atividade sobre os termos *gaúcho* e *negro*.
- Solicitar aos estudantes que escrevam um bilhete de, no máximo, dez linhas, com uma mensagem às mulheres e aos homens, negras e negros, que percorreram ao longo da história o percurso estudado.
- Distribuir fichas aos estudantes e professores participantes para avaliação da mediação.
- Comentários sobre o desenvolvimento da proposta de Educação Patrimonial.

Por Que é Relevante Estudar o Passado?

A ideia central da aula era imaginar. Imaginar como foi possível construir soluções para problemas que os humanos se depararam no imediato período no qual os grupos ainda não tinham formas organizativas que conhecemos hoje em dia, como Estados, religiões, etc. Era, em princípio, uma típica aula sobre o que uma vez chamamos de Pré-História, bem no momento da Revolução Agrícola e da Revolução Urbana. Paula Blume e Luísa Abrunhoza de Martini tinham uma preocupação muda, pois se revelava como algo que habitava tanto aquele passado quanto o futuro. Imaginação; resolução de problemas; comer; alimentar-se; fome; pobreza; desigualdade. Presente, passado e futuro de uma só vez. Comer é o verbo no infinitivo que diz sobre um ato que não é acessível a todos no presente; não fora no passado; mas Luísa e Paula imaginam que possa ser no futuro. A aula foi problematizadora do início ao fim, desde um alargamento sem fronteiras de um currículo Zé do Carço e de uma abertura ao tempo da imaginação do planejamento Maria Farinha: perguntou-se pelas Sementes Crioulas, no século XXI, e pela soberania alimentar. E estabeleceu como problema central: “O processo de domesticação de plantas tem um fim? Como ele acontece no século XXI? A nossa forma de relação com a comida é igual à

dos nossos antepassados?” Esse vai e vem incessante roubou o lugar de uma cronologia fria e evolucionista, para nos colocar, gentes do século XXI, dos celulares e da internet, acontecendo na pré-história. Como se os problemas de lá sobrevoassem ainda nossas cabeças e nos pusesse a pensar e a imaginar. A aula ainda foi mais provocativa, inserindo um debate com a música de Chico César, *Reis do Agronegócio*, e perguntando: *Será que nossa forma de nos alimentarmos é tão diferente da de nossos antepassados? A alimentação tem um papel cultural? Que outros papéis ela tem? Religioso, mítico, etc.? O que são sementes crioulas? Qual sua importância? Por que precisam de guardiães? O que é soberania alimentar?* Enfim, perguntar e problematizar era uma espécie de lei naquela aula; provocar o modo de fazer pensar e imaginar era uma tentativa de ultrapassar os limites temporais. Desestruturante. Sensível. Maria Farinha em movimento. Comer; enriquecer; empobrecer; alimentar. Questões que desestruturam as relações das pessoas com o seu mundo, com um presente perigosamente desigual, que tornou a pobreza e a fome, marcas de uma normalidade do sistema. Luísa e Paula estiveram ali, naquela aula, para jogar tudo isso na história e levar seus alunos a imaginar.

A pergunta que fazemos parece ser demasiado óbvia, uma vez que perguntar por que estudar o passado em uma aula de História soa incrivelmente redundante. Mas, essa pergunta é, sobretudo, provocativa, pois a ideia é renovar o elemento ético do estudo do passado. Assim, perguntamos: *Quais os modos/as maneiras de ser de uma aula de História que ressalte a importância do passado na problematização do tempo e da vida? Nesse caso específico, da alimentação e da pobreza?*

Perguntar e problematizar são elementos vitais de uma aula de História, de um currículo desestruturante, um currículo Zé do Carroço. Diz a autora que

[...] a proposta é, a partir da problematização, estabelecer o que é figura (relevante diante do problema examinado) e fundo (que passa a ser secundário). A competência requisitada aí é a mesma do pesquisador diante do mar de informações que tem diante de si e que precisa estabelecer o que é relevante e que passa a ser ‘dado’ da pesquisa. (ROCHA, 2015, p. 95).

Trata-se de fazer da problematização o recorte que torna uma imensa lista de conteúdos uma questão de estudo; como uma impertinência que se oferece num duplo: para ser estudada e para ensinar. Foi assim que uma Pré-História cheia de contextos, nomes, conceitos, processos, transformou-se numa revolução que se oferece ao estudo dos desafios que se

colocaram diante das pessoas daquela época e como um modo de provocar um presente que grita por compreensão e por ética. Da Pré-História, Paula Blume e Luísa Abrunhoza de Martini problematizaram o modo como nos alimentamos, o modo como, no passado, quando se descobriu a agricultura e se domesticaram as plantas, a alimentação fora vital para a continuidade da vida. Que vida? Que alimentos, se, hoje em dia, há vidas sem alimentos? E se os alimentos que comemos, por vezes, diminuem nossas potencialidades de vida? Eis o problema que perpassou uma aula de Pré-História, que colocou a história *fora dos trilhos*, conjurando a linha e a temporalidade, pois, nessa aula, Pré-História (nosso mais antigo presente, quem sabe); pobreza, segurança alimentar e latifúndio; e um futuro sem fome e sem miséria se misturaram num só tempo, de uma só vez. Pré-História deixou de ser um passado imemorial que não nos pertence. As forças pré-históricas, os corpos que enfrentavam os desafios para expandir a vida, até para criar a vida, se projetaram num presente, num atual, inimaginável a eles; a pobreza, a insegurança alimentar e o latifúndio, uma tríade conhecida do nosso mundo e da nossa sociedade, tomou novos contornos, em função dessa mistura de um passado que não passou e de um futuro que insiste e que persiste como força ética para a criação de novos mundos. Enfim, não é que Cronos tenha sido abandonado, mas ele foi problematizado, no sentido de que uma aula de História se expôs ao risco de abandonar seu ciclo vicioso dos modernos marcadores temporais.

A problematização constitui, então, uma estética, pois ela nos faz criar outras maneiras de experienciar e de conhecer o passado. E, ao mesmo tempo, ela constitui também uma ética, porque as dimensões inexistentes do tempo – o passado e o futuro – se tornam a realidade inapelável das forças que violentam nossas significações e nossos modos de aprisionar o tempo, levando-nos a problematizar o que somos, que mundo é este no qual vivemos, quais suas injustiças. E o planejamento Maria Farinha leva a problematização do tempo, pensando, de uma só vez, a atualidade do presente e a virtualidade do passado e do futuro, questionando, inclusive, a si mesmo, seus modos de expressar o passado e o quanto ela é capaz de expandir ou de diminuir nossas forças de criação e de transformação do que somos (FOUCAULT, 2004).

Quando Luísa e Paula apresentam a segunda parte da aula, o risco aumenta. Elas propõem um *debate sobre o papel cultural da alimentação*, e passam a fazer uma série de perguntas que provocam uma fissura no tempo e um desarranjo nas crenças e nas instituições que moldam a nossa

sociedade: *será que nossa forma de se alimentar é tão diferente da de nossos antepassados? A alimentação tem um papel cultural? Que outros papéis ela tem? Religioso, mítico, etc. Leitura de relatos de Guardiães das Sementes Crioulas – extraídos de matérias de jornal. O que são sementes crioulas? Qual sua importância? Por que precisam de guardiães? O que é soberania alimentar?*

Cada pergunta remete a uma série de temporalidades, ao mesmo tempo; cada uma remete a um sobrevoo que vai da Pré-história ao século XXI, pensando a alimentação, a produção agrícola e, sobretudo, a fome, a pobreza e a injustiça. Eis um plano que desestrutura até mesmo nossas narrativas clássicas sobre a história e, neste caso, a pré-história.

É por isso que a problematização leva ao pensamento. Foucault (DELEUZE, 2005) problematizou de modo radical o que somos e no que nos tornamos, talvez proferindo a pergunta mais incisiva para o tempo histórico e para uma aula de História: “Como nós nos tornamos o que somos hoje; por que pensamos do modo como pensamos hoje?” Foucault pergunta-se exatamente sobre a liberdade que podemos ter de pensar, tornando liberdade e pensamento elementos complementares e indissociáveis. Desse modo, historicizar o próprio modo como escrevemos, ensinamos e produzimos narrativas históricas, consiste em tornar a sala de aula um lugar onde o tempo todo nos questionamos a nós mesmos, ao modo como “chegamos até aqui”, a maneira como nós nos alimentamos, as estratégias políticas da injustiça, da produção da pobreza, da miséria e da fome. Digamos que problematização seja o elemento vital de um planejamento Maria Farinha, que remove os destroços formais para poder criar novidades.

Porém, esse movimento é, sobretudo, um movimento agonístico (FOUCAULT, 2004). Uma guerra de si contra si mesmo. Um movimento que aborda a história, contudo questiona o próprio sujeito e sua relação com o passado e com a história. Esse é o ganho mais criativo da aula de Luísa e Paula: diante do tempo complicado entre Pré-História, o presente atual e o futuro, os alunos se colocaram não apenas diante do seu passado e do seu presente, mas diante de si mesmos, como corpos implicados nos acontecimentos do seu mundo e, sobretudo, diante de desafios deste mundo e de si mesmos. Uma espécie de “Qual o meu papel num mundo onde o alimento não é para todos? Como nossa alimentação pode potencializar nossa vida?” Tudo se passa como se na aula de História, junto a toda a erudição necessária para dar conta da historicidade das coisas, também se aprendesse o que fazer desde a angústia que o presente da fome e da pobreza produzem. É como se nessa aula de História não fosse possível não

pensar; não se deslocar das determinações do presente para se deixar abater por um fora indeterminado (FOUCAULT, 2009), imprevisível, todavia com muitos, inúmeros ou infinitos mundos possíveis.



Gille Deleuze diz o seguinte sobre Aion, em *A Lógica do Sentido*:

Segundo Aion, apenas o passado e o futuro insistem ou subsistem no tempo. Em lugar de um presente que reabsorve o passado e o futuro, um futuro e um passado que dividem a cada instante o presente, que o subdividem ao infinito em passado e futuro, em ambos os sentidos ao mesmo tempo. Ou melhor, é o instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro, em lugar de presentes vastos e espessos que compreendem, uns em relação aos outros, o futuro e o passado. (DELEUZE, 2007, p. 169).

Foi aí que Luísa e Paula abandonaram momentaneamente Cronos e se entregaram aos braços de Aion. A proposta foi imaginar.

Primeiro: Imagine que você e seu grupo pertencem a uma comunidade de aproximadamente mil pessoas, vivendo no continente africano por volta de dois mil a.C. Vocês já dominam a agricultura e a metalurgia e precisam se fixar em algum ‘território’. O que esse território precisa ter para garantir sua sobrevivência? Quais recursos naturais são indispensáveis? Descreva a paisagem que o grupo considera ideal.

Segundo: Sua comunidade desenvolveu uma ‘religião’. Ela contará com algum(a) líder? Esse papel de líder religioso(a) é restrito a algum gênero? Por quê? Todos(as) os(as) membros da comunidade devem segui-la? Trata-se de uma religião com um(a) único(a) divindade ou vários(as)? Crie nomes para pelo menos um(a) divindade.

Terceiro: A comunidade cresce, tem uma boa safra e começa a produzir mais do que necessita para sobreviver. O que fazer com este ‘excedente’? Quem ficará responsável por ele? Essa atividade será restrita a algum gênero? Por quê? Apresente pelo menos duas alternativas para administrá-lo.

Para finalizar, imagine que a alguns quilômetros de distância da comunidade acontece uma catástrofe natural e por conta dos estragos alguns outros grupos saem em busca de lugar para se fixarem. Um desses grupos avistara a comunidade de vocês e tenta um ‘contato’. Como será esse contato? Quem da comunidade exercerá esse papel? Será homem ou mulher? Descreva um contato pacífico e um conflituoso.

Imaginar inicia sempre com uma representação, mas toda a representação se exterioriza, abandonando o presente do tempo representativo, para

habitar um não lugar, onde presente, passado e futuro não são dimensões independentes. A representação constrói uma imagem que reapresenta o presente, sendo representação e coisa representada habitantes do mesmo tempo e limitados pela referência de um ao outro. A imaginação, como exteriorização da imagem em relação à coisa (BLANCHOT, 1987) permite um voo criativo sem os limites dados pela representação. Tudo se passa como se imaginar fosse o mesmo que fabular (PEREIRA; FRAGA, 2015), ultrapassando os limites das marcas dos corpos no presente do tempo, bem como dos conceitos que recortam o Caos do passado para produzir definições. Podemos pensar, portanto, que a História, como recorte e limite ao tempo, cria um encadeamento necessário entre um passado narrado e um presente atual ou um projeto de futuro, sendo o futuro um desdobramento do presente. A imaginação, ao se liberar da materialidade do imaginado, oferece a novidade e a criação estranhas ao presente criado como representação. Logo, ao imaginar soluções possíveis para os desafios propostos por Luísa e Paula, os alunos partiram de representações existentes na atualidade do tempo, mas puderam fazer expandir esse tempo porque imaginaram mundos possíveis: tanto o que poderia ter acontecido lá na pré-história quanto criando alternativas para a vida. Desse modo, a aprendizagem se deu pela simpatia com o passado e com os problemas que as pessoas daquela época tinham a enfrentar, porém também com um mundo que ainda está para ser construído, edificado, individuado, colocado como alternativa, como tensão para tudo o que existe. É assim que imaginar é transitar de uma só vez por todas as dimensões temporais.

No último exercício, Paula e Luísa solicitaram que os estudantes imaginassem como seria um contato entre dois povos, dois mundos, e questionam as alunas a dizerem quem representaria a comunidade, *um homem ou uma mulher? Seria um contato pacífico ou conflituoso?* Assim, as professoras deslocam os estudantes do hábito, situando-os num paradoxo temporal que lhes faz, ao mesmo tempo, pensar sobre os desafios dos povos da pré-história e os desafios do presente do tempo, de tal forma que pensar a divisão do trabalho na pré-história ou na Antiguidade implica um movimento de pensar a divisão do trabalho hoje em dia, pensar as questões de gênero numa transversalidade temporal. A provocação da segunda pergunta, pacífico ou conflituoso, diz respeito não a uma limitação do que poderia

ser imaginado, mas a um disparador para imaginar alternativas possíveis para os encontros, estejam eles situados na Pré-História ou na atualidade. Temporalidades bifurcadas, labirínticas. Porém, com uma potência significativa para a compreensão da história e da vida, pois esse movimento permitiu uma construção conceitual que não confunde a originalidade dos problemas daquele tempo ou dos problemas deste tempo. Isso somente foi possível porque os estudantes, com a imaginação, atravessaram as linhas já definidas, as ficções que deixam o passado para trás e o presente fixado em uma narrativa, e pensaram de uma só vez a multiplicidade temporal.

Foi assim que problematizar, pensar e imaginar se constituíram em movimentos que deram vida a um passado morto; tornaram sensível o que parecia um amontoado de explicações de causas e identificações; tomaram de uma só vez o fato e o valor (WHITE, 2018), fazendo da aula de História o lugar de uma ética. Ou seja, estudantes aprendem sobre o passado como fonte vital para pensar o seu mundo e a si mesmos, sem, no entanto, esvaziar as forças singulares de um passado que se presta a problemas, pensamento e imaginação. Nesse caso, a pobreza e a alimentação tornaram-se questões desestruturantes, que desdobram qualquer conteúdo curricular, aparentemente morto e disciplinado, em fragmentos *Zé do Carço*. Um currículo povoado pelos afetos provocados pelas condições mais vitais de cada um de nós, dando relevo a multiplicidades quase sempre invisíveis: as pessoas que passam fome; os camponeses que plantam as sementes crioulas; os alimentos que comemos todos os dias. *Zé do Carço* desestrutura o latifúndio e todas as lógicas que funcionam para produzir desigualdade e iniquidade. Um planejamento expressão da inquietude marginal *Maria Farinha*, como uma reciclagem que sempre recolhe o que passa e traduz sob perspectivas que, criam para que se possa reconstruir um mundo, ainda que povoado, de diferentes perspectivas, em que se possa respirar, comer, pensar.



Revolução agrícola e soberania alimentar

Autoras: Paula Blume e Luísa Abrunhoza de Martini

Estágio do Curso de Licenciatura em História, da UFRGS. 2019/01

Tema: Revolução Agrícola (Crescente Fértil e América). Sementes crioulas no século XXI.

Objetivos: Conhecer o trabalho dos Guardiões das Sementes Crioulas. Refletir sobre o papel cultural do alimento. Identificar a região na América em que aconteceu o advento da agricultura.

Problematização: O processo de domesticação de plantas tem um fim? Como ele acontece no século XXI? A nossa forma de relação com a comida, é igual a dos nossos antepassados?

Conceitos: Revolução Agrícola. Soberania Alimentar.

Desenvolvimento: Registro no caderno de esquema sobre Revolução Agrícola. Leitura e debate de material sobre Sementes Crioulas. Música.

- 1º. momento (35min): Registro no caderno de Esquema sobre Revolução Agrícola a partir dos seguintes pontos:

Crescente Fértil; Fontes: cerâmica, dentes e fezes; Sedentarização; Organização do Trabalho; Domesticação de Animais; Amazônia; Florestas Culturais; Leitura coletiva e explicação das professoras.

- 2º. momento (45min): Debate sobre papel cultural da alimentação. Será que nossa forma de nos alimentarmos é tão diferentes da de nossos antepassados? A alimentação tem um papel cultural? Que outros papéis ela tem? Religioso, mítico, etc.

Leitura de relatos de *Guardiães das Sementes Crioulas* – extraídos de matérias de jornal. O que são sementes crioulas? Qual sua importância? Por que precisam de guardiães? O que é soberania alimentar?

- 3º. momento (15min): Música *Reis Do Agronegócio* – Chico César.

Materiais didáticos:

Disponível em: <https://mst.org.br/2018/07/24/guardioes-de-sementes-crioulas-uma-luta-por-autossuficiencia-sabor-e-saber/> Acesso em: 01 nov. 2021.

Matéria Sul 21

Disponível em: <https://mst.org.br/2018/07/24/guardioes-de-sementes-crioulas-uma-luta-por-autossuficiencia-sabor-e-saber/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

Matéria do Correio do Povo:

Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/seberi-promove-a-festa-da-semente-crioula-1.317115>. Acesso em: 01 nov. 2021.

Soberania Alimentar Movimento Pequenos Agricultores

Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/artigos/soberania-alimentar-dever-ser-debatida-pelo-conjunto-da-sociedade/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

Atividade de avaliação:



Exercício de Imaginação

A atividade deverá ser feita em trios. Registre as respostas na folha que deverá ser entregue ao final da aula. Importante conter o nome de todos(as) membros do grupo.

Essa atividade é um exercício de imaginação. A partir dos critérios e das situações apresentados abaixo, o grupo deve criar uma comunidade imaginária, que vive na antiguidade africana.

Imagine que você e seu grupo pertencem a uma comunidade de aproximadamente mil pessoas, vivendo no continente africano por volta de dois mil a.C. Vocês já dominam a agricultura e a metalurgia, e precisam se fixar em algum *território*. O que esse território precisa ter para garantir sua sobrevivência? Quais recursos naturais são indispensáveis? Descreva a paisagem que o grupo considere ideal.

Sua comunidade desenvolveu uma *religião*. Ela contará com algum(a) líder? Esse papel de líder religioso(a) é restrito a algum gênero? Por quê? Todos(as) membros da comunidade devem segui-la? Trata(m)-se de uma religião com um(a) único(a) divindade ou várias? Crie nomes para, pelo menos, uma divindade.

A comunidade cresce, tem uma boa safra, e começa a produzir mais do que necessita para sobreviver. O que fazer com este *excedente*? Quem ficará responsável por ele? Essa atividade será restrita a algum gênero? Por quê? Apresente pelo menos duas alternativas para administrá-lo.

Para finalizar, imaginem que a alguns quilômetros de distância da comunidade acontece uma catástrofe natural e por conta dos estragos alguns outros grupos saem em busca de lugar para se fixarem. Um desses grupos avistara a comunidade de vocês e tenta um *contato*. Como será esse contato? Quem da comunidade exercerá esse papel? Será homem ou mulher? Descreva um contato pacífico e um de conflito.

Abertura Para Outras Histórias

“[...] notoriamente, não há classificação do universo que não seja arbitrária e conjectural. A razão é muito simples: não sabemos o que é o universo.”

(Jorge Luis Borges, 1952)

Neste livro, apresentamos Zé do Carço e Maria Farinha para conceituar a relação entre currículo e planejamento na criação de aulas de História que desestruturam os parâmetros eurocêntricos e lineares que marcam a modernidade patriarcal, capitalista e racista (GOMES, 2017). Não nos preocupamos em cotejar, sistematicamente, os conceitos de currículo e de planejamento com teorias da História ou da Educação, já que não pretendemos que sirvam como modelo ou regra a ser adotada nos cursos de formação de professores. Como dito por Borges no conto citado na epígrafe, toda classificação é arbitrária e a nossa proposta não escapa à regra, pois a sala de aula é um universo inapreensível. Ainda, como ressaltamos na Introdução, trata-se de uma obra escrita por três professores e duas professoras, cujos pertencimentos diante dos marcadores sociais da diferença permitem alguns voos, mas apenas até certa altura. A intenção é apenas criar questões desestruturantes. Tudo que escrevemos aqui pode ser subvertido, criticado, recriado por quem lê.

Mesmo com limites e fragilidades, escrevemos este livro, fiéis a Zé do Carço, que, atento aos rumores de sua comunidade, expunha o que lhe parecia urgente e necessário no alto falante da favela. Os privilégios de que nos cercamos demandam não apenas conscientização, mas posicionamento e atuação política dentro do campo que nos compete, que é da produção intelectual sobre o ensino de História. Zé do Carço inspira a denunciar ausências e processos de invisibilização e a provocar diálogos com atores e saberes que pensávamos desconhecer. Escrevemos para propor ações e reflexões e também para nos desestruturar.

O trabalho intelectual do professor e da professora de História está ligado ao espaço público do currículo Zé do Carço, mas acontece concretamente na sala de aula. Há, então, um movimento de passar da seleção e organização dos conteúdos ou objetivos de aprendizagem para a criação da aula, que exige considerar as condições específicas de cada turma e de cada estudante. Movimento difícil de teorizar e de ensinar na formação inicial. Costuma-se dizer que só se aprende a dar aula “na prática” e de que

ela é tão cheia de imprevistos que planejar é inútil. Esse raciocínio tem consequências sérias, pois desconsidera a complexidade, a erudição e a virtuosidade (GORZ, 2005) que envolvem a docência e acaba por justificar o aligeiramento da formação docente, inicial ou contínua (GIROUX, 1997). Por outro lado, ao acompanhar as trajetórias de professores experientes, pesquisas demonstram que há, sim, um toque importante de criatividade, intuição, sensibilidade, tato e improviso na organização do trabalho pedagógico e na docência (SHULMAN, 2000; MONTEIRO, 2007; SEFFNER *et al.*, 2018).

Por essas razões, recorreremos à ideia de encontro no sentido pensado pelos estoícos e chegamos ao conceito do planejamento Maria Farinha. A Maria Farinha não fala, mas observa, recolhe, transforma e cuida, numa metáfora para o trabalho individual (ou quase) do planejamento docente. É a oficina da sala de aula, a tarefa, o solitário, onde quase ninguém vê, porém é o lugar onde tudo acontece. A tímida Maria Farinha, que só encontra quem vai muito cedo à praia e está atenta ao pequeno é, no final, um importante indicador ecológico sobre o grau de poluição da faixa de areia que habita. O planejamento da aula de História pode ser quase invisível, inclusive para nós mesmas, as professoras, contudo é um indicador da produção intelectual, sensível e política da professora de História. Por isso, explicitamos, neste último capítulo, alguns elementos básicos para inspirar a produção de planejamentos por parte de futuros ou experientes professores de História.

Nos quatro capítulos da parte dois, procuramos abrir a aula de história ao caos, aos rumores do mundo, às sensibilidades e à insubordinação. Fizemos isso a partir de reflexões sobre os Direitos Humanos, as culturas escolares, o patrimônio e o tempo, tendo em mente os desafios típicos da aprendizagem em história, relacionados com a (im)possibilidade de pensar o passado por meio dos bens culturais (as fontes), aos usos políticos e públicos da história e da memória e aos questionamentos das e dos jovens. Todos os planejamentos foram criados em contato com estudantes de escolas públicas e, por isso, não são modelos. Ao contrário, são eles também acontecimentos sobre os quais lançamos alguns olhares e a partir dos quais listamos aspectos relevantes para a escrita de um planejamento. Afinal, este livro é um convite para um encontro, e não um manual de didática. O planejamento Maria Farinha dialoga com teorizações da Didática Geral (GIMENO; PÉREZ, 1995; ZABALA, 1997), mas seu foco são as especificidades da aula de História, esse acontecimento que se dá na liberdade de ensinar e no direito de aprender e que sonha com um mundo menos desigual.

Por isso, não propomos um “como fazer”, nem temos a intenção de definir supostas “boas práticas”. Não é possível revolucionar a escola pública agindo apenas sobre a aprendizagem, ao contrário do que se diz a partir da racionalidade neoliberal. Não acreditamos em formar professores treinando-os com técnicas de manejo de turma e de aplicação de currículos, planejamentos e avaliações elaborados por especialistas externos à escola (BROWN, 2015). Obviamente, essa crítica não significa eximir a Universidade da responsabilidade de preparar as professoras e os professores. Nessa tarefa, Zé do Carço e Maria Farinha vêm em nosso auxílio.

O currículo Zé do Carço fala da escola como Ágora, de realizar uma seleção de conteúdos que desestruture as histórias colonizadas, eurocêntricas e lineares e que se insurja contra aulas centralizadas na fala docente e no monopólio da autoridade do texto escrito da história disciplinada (ÁVILA, 2019). Dessa escolha, seguimos para a sala de aula, passando para a elaboração de planejamentos Maria Farinha, em que a professora é protagonista e, ao mesmo tempo, padece dos limites de suas escolhas e da situação de sua escola. Nos exemplos detalhados nos capítulos anteriores, os estagiários e as estagiárias tomaram decisões a partir da situação que lhe foi apresentada, contando com seus conhecimentos sobre história e sobre ensinar história. O que fizeram a partir disso não foi distribuir conteúdos e atividades ao longo de um determinado tempo, nem transpor conceitos através de atividades facilitadoras, mas algo mais complexo que beira o inefável. Mesmo assim, tentaremos, aqui, dividir alguns instantes que pudemos capturar desses planejamentos, entendendo que o ato de nomeá-los e de separá-los em um momento específico serve apenas como ferramenta de pensamento, porque tudo isso está em movimento.

Nossa proposta de planejamento

Sete tópicos emergiram das análises dos planejamentos que, em nosso ponto de vista, foram essenciais para os elaborarmos e que ficam como registro de nossa experiência Maria Farinha:

- Problematização;
- Pessoas e corpos;
- Espaços e tempos;
- Objetivos e conceitos;

- Legislação;
- Atividades e materiais didáticos;
- Avaliação.

Não importa tanto a ordem em que eles apareçam no texto do planejamento, pois, como tentaremos demonstrar a seguir, esses itens se atravessam, se misturam, se contrastam e se complementam no processo de imaginar uma aula de História. É por isso que preferimos pensar no planejamento como prosa, e não como preenchimento de campos em uma tabela. Considerando que ensinar História não é informar os jovens sobre fatos do passado, mas explorar as possibilidades de criar narrativas sobre o passado, não faz sentido separarmos as atividades das explicações de conceitos, nem os materiais didáticos dos conteúdos. Forma e conteúdo são inextricáveis e diretamente implicados com os objetivos e os critérios de avaliação, no planejamento das aulas de História (FREITAS, 1994).

O elemento que condensa as tomadas de decisão da aula e que atravessa todos os demais momentos é a *problematização*. Ao elaborar uma frase ou um conjunto de perguntas que orientam a aula, o professor lança mão, simultaneamente, de seus conhecimentos sobre História e de como interpreta as demandas e necessidades (políticas, cognitivas, emocionais, etc.) das estudantes. Ele retira o conhecimento histórico de seu estado passivo para confrontá-lo com um grupo de jovens concretos, não essencializados. É na problematização que fica evidente a autoria docente, que pode ser individual, porque se refere às possibilidades pessoais de cada um, mas é da professora produzindo História junto com e para os jovens. Isso se faz de uma maneira erudita e sensível ao mesmo tempo, aproximando-se da *ciência intuitiva* de Spinoza, conforme exploraremos adiante.

Os encontros da aula de História acontecem entre *peças e seus corpos*. Ao criar problematizações no planejamento, os professores formulam questões a partir de si próprios e a partir de suas estudantes concretas. Em geral, conhecemos as estudantes ao conviver com elas, mas é também importante construir quadros mais amplos a partir de dados censitários coletados pela escola ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico. Assim, podemos ter alguma noção sobre os pertencimentos étnico-raciais, religiosos, de gênero e de classe social da turma. No diálogo com os estudantes, mapeamos as diferentes culturas juvenis às quais pertencem, interrogamos como se relacionam com elas e quais suas redes de sociabilidade. Saberemos que tipo de meio de transporte utilizam para vir à escola, quais os modelos familiares

em que vivem, de que recursos tecnológicos dispõem, etc. Porém é também importante fazer sondagens para conhecer as ideias que a turma possui sobre História. Muitos de nós fazemos breves questionários para aferir o conhecimento da turma sobre o conteúdo que supostamente aprenderam no ano anterior, contudo nem sempre lembramos de indagá-los sobre suas concepções de tempo, de memória, de vestígio, de passado e de futuro...

As paixões que afetam a aula de história são produzidas e vividas pelas pessoas que por ali passam (fisicamente ou virtualmente, nas atividades e nos materiais didáticos), que conjuram os tempos passados e futuros e que organizam os espaços e tempos da aula. Atividades em grupo, lição de casa, uso de tecnologias: tudo isso envolve as pessoas, seus corpos e seus pertencimentos. Nos exemplos dos capítulos anteriores, foram as pessoas, de carne, osso, gênero, classe, raça, pertencimento religioso, etc., que foram interpeladas sobre a importância de se conhecer o Areal da Baronesa, ou confrontadas pela opinião de um aluno sobre os *dreads* dos estagiários.

Em razão desses dois exemplos, há que se pensar nos *espaços e tempos*: onde acontece o ensino de História? No ônibus, nos monumentos e museus? Na sala de aula, que é um lugar aparentemente restrito? As estudantes trazem o que está acontecendo do lado de fora, além dos sons e cheiros que passam na rua e são (ou não) aproveitados pelo professor. Alguns planejamentos estendem-se por semanas, principalmente os que ocorrem no âmbito da educação patrimonial. Outros restringem-se a três ou quatro encontros de cinquenta minutos, cada um deles, organizados em atividades diversas – leituras, escritas, apreciação de bens culturais, debates – que abordam uma profusão de imagens sobre o passado. As quatro paredes, os cinquenta minutos e as 35 pessoas na sala deslizam para uma aldeia no Paleolítico. Revivemos demoradamente o surgimento de uma liderança, ao mesmo tempo em que interpretamos conceitos como os de segurança alimentar e de revolução agrícola, flertando com as sensibilidades ao discutir o papel da violência e do monopólio diante dos recursos de uma comunidade, no passado e no futuro, em um continente distante e na vizinhança da escola.

Como já demonstramos, *objetivos e conceitos* são desdobramentos da problematização, se expressam na seleção dos conteúdos e na dinâmica das aulas. A nosso ver, ambos exigem erudição docente, já que articulam tanto conhecimento histórico disciplinar quanto, justamente, a indisciplinarização necessária à criação da aula de História. Nos planejamentos que analisamos, as informações que temos sobre o passado neolítico, o estudo dos monumentos dos Territórios Negros e a análise de uma pintura

conversam com as orientações teórico-metodológicas de cada subárea de estudos e com os objetivos de aprendizagem que os estagiários propuseram.

Um olhar atento aos objetivos elaborados por Léo Francisco, por exemplo, permite-nos classificar os objetivos em, pelo menos, três tipos. Primeiro, atender às demandas da escola, da legislação e de políticas públicas de preservação cultural (objetivos quatro e cinco). Segundo, há objetivos ligados a aprendizagens básicas que devem ser apropriadas pelos jovens, que permitam sua localização no espaço, no tempo e nos conceitos principais do planejamento (objetivos dois e três). Terceiro – e não casualmente escrito em primeiro lugar pelo estagiário – trata-se de problematizar concepções e conceitos, ou seja, um objetivo complexo e fortemente conectado com os debates contemporâneos da Educação Patrimonial e do Ensino de História. Dessa forma, o estagiário contemplou espaços, tempos, conceitos, legislação, pessoas e atividades a partir de sua problematização (Como o Museu de Percurso do Negro permite compreender a história do povo negro na cidade de Porto Alegre?) utilizando uma redação profissional e direta, o que permitiu que nós, aqui, pudéssemos analisar detidamente suas escolhas e aprender com elas.

Objetivos do planejamento de Léo Francisco

1. Problematizar as concepções tradicionais de museu e patrimônio cultural.
2. Evidenciar a presença e o percurso histórico dos negros no centro de Porto Alegre.
3. Localizar historicamente o contexto da movimentação do povo negro para as regiões periféricas da cidade.
4. Valorizar o patrimônio afro-gaúcho através da Educação Patrimonial.
5. Atender a uma demanda da escola por recursos pedagógicos que atendam à exigência da Lei Federal nº. 11.645/2008, no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais.



Os objetivos e conceitos mobilizados no planejamento de Léo Francisco trazem expressamente o amparo da *Legislação*, mas é no planejamento de Germano e Samantha que os princípios da Constituição Federal, dos Direitos Humanos e da BNCC ficam mais evidentes. É onde as emoções se manifestam junto com os conceitos e se expressam diretamente na formulação das problematizações. A sensibilidade docente é importante, principalmente na escuta do que os jovens demandam à escola e das demandas que os movimentos sociais (notadamente, quando atuam como educadores) dirigem à sala de aula. Saber das leis e das políticas públicas não é algo que

se faça para apenas se adequar a elas, é possibilidade também de refletir se essas são leis justas, se precisam ser modificadas, a quem dão privilégios, se nos ajudam ou não, se outras devem ser criadas...

Em seguida, os planejamentos descrevem as *atividades e os materiais didáticos*, quase sempre desvalorizados diante de uma tradição verbalista da aula de História (NADAI, 1992-1993). Nas atividades e nos materiais didáticos, expressa-se a articulação de tempos e espaços do planejamento e se consolida a aula como espaço/tempo de discussões, perguntas, escuta, imaginação, contato com o mundo, produção de narrativas. São igualmente responsáveis pela comunicação dos jovens entre si, com os professores, com os bens culturais, com o mundo, pois são elas que incentivam ou simulam a intervenção na vida real, no presente ou no futuro. Os materiais didáticos atuam para insurgir, denunciar e anunciar.

Nos planejamentos analisados, os materiais didáticos não são vistos como recursos pedagógicos ou ferramentas. As professoras não inventam materiais nem atividades para facilitar a transmissão dos conteúdos, mas criam, a partir de objetos (as pinturas), espaços (os Territórios Negros de Porto Alegre), ideias e valores de ordem moral e ética (gênero e sexualidade) e cenários do passado (a Revolução Agrícola), situações complexas e instigantes em que as jovens podem pensar historicamente. Assim, no caso da aula de história, não se trata tanto de produzir um material didático totalmente novo e mais de inventar situações de encontros inusitados, questionamentos, reflexões e recriações em torno dos bens culturais disponíveis, seja na forma de textos, objetos, reprodução de obras de arte, debates, manifestações populares, etc.

Como já dissemos, é por isso que, embora possamos separar as *atividades* dos *conteúdos* no planejamento aula de história, no fim das contas, são inseparáveis, já que não existe conhecimento histórico que não se refira aos seus vestígios, nem narrativas históricas que não tenham sido produzidas por pessoas situadas no tempo, no espaço e nos marcadores sociais da diferença. As situações criadas nas aulas de História, assim, não se limitam a ver e a ouvir, mas se estendem aos cinco sentidos, dependendo amplamente da partilha de saberes, de compreensões e de perguntas (da professora e dos estudantes). Ensinar história a partir de bens culturais tem a ver com a generosidade: de sermos receptivos aos rumores do mundo que não necessariamente estão entre as vivências diretas das pessoas envolvidas na aula. Ela é inclusiva, portanto, principalmente por esses dois aspectos: ao proporcionar diversas formas de participação na aula (lendo, ouvindo,

falando, escrevendo, apreciando, debatendo, desenhando, caminhando, etc.) e de acolher inúmeras formas de expressão das culturas humanas ao redor do mundo, em diferentes tempos.

O fato de deixarmos a *avaliação* por último não implica que, na cronologia da aula, avaliar seja a ação derradeira. Há tempos superamos a crítica à avaliação que se restringe à prova final e à atribuição de nota. Já é prática consolidada avaliarmos de forma contínua e formativa, realizando diagnósticos e ajustando o planejamento conforme o andamento das atividades. Além disso, incluir as vozes das estudantes em debates autoavaliativos – e efetivamente considerá-los ao finalizar as avaliações – também é moeda corrente pelas escolas brasileiras (VILLAS BOAS, 2011). Portanto, não faz sentido propor uma atividade final de avaliação, separada do andamento da aula quando, ao fim e ao cabo, tudo o que acontece pode auxiliar a avaliar.

O ato de avaliar um estudante, que por tanto tempo foi visto como ferramenta de poder e de manipulação nas mãos dos professores, parece hoje em dia perdido entre a crítica, o autoritarismo e a omissão. Conscientemente ou não, seguimos construindo julgamentos sobre as e os estudantes: aprenderam ou não, sabem debater, constroem argumentos, apresentam fragilidades em relação a um determinado conceito, etc. Talvez seja importante, então, desapegarmos da preocupação em construir uma ferramenta de avaliação e refletirmos mais sobre os critérios que orientarão os julgamentos que construiremos, em diálogo com as jovens, de forma individual e coletiva, utilizando o conjunto de atividades da aula ou uma parte delas, etc.

Para isso, é importante orientar o processo de avaliação por valores democráticos e abertos, permitindo que a turma acesse os objetivos e as exigências que enfrentarão e que possam opinar sobre isso. Para estabelecer os critérios de avaliação, o ponto de partida é, novamente, a problematização e os objetivos de aprendizagem. Estabelecendo esses critérios, o diálogo com estudantes e seus responsáveis sobre seu aproveitamento ao longo da disciplina pode ficar mais transparente. Avaliar dessa forma também ajuda a ter um olhar processual em torno das várias atividades realizadas pelos(as) estudantes, permitindo que sejam julgados a partir de várias formas de expressão. Nos planejamentos que apresentamos, a avaliação por vezes ocorria a partir de uma atividade final que englobava diversas possibilidades de expressão dos conhecimentos construídos ao longo das aulas (como na aula sobre a Revolução Agrícola), ou, então, através de uma miríade de recursos (como nas aulas sobre gênero e sexualidade)

que, juntos, informavam os professores estagiários sobre o envolvimento dos estudantes nos debates realizados ao longo das aulas.

Como escrevemos no início, o planejamento Maria Farinha, disparado por um currículo Zé do Carvão, significa uma criação irrepetível, situada, falível e impossível de apreender. Intuímos, dessa nossa escuta aos estagiários, que preparar uma aula de história demanda abertura aos rumores do mundo, com a vontade de ser um(a) professor(a) melhor e fazer a diferença na vida dos alunos. Exige erudição, compromisso político, sensibilidade e técnica. Mas dizer isso não explica muita coisa. Como esses jovens que estão aprendendo a ser professores conseguiram unir todas essas leituras (dos tempos, espaços e das pessoas da sala de aula; dos conteúdos exigidos pelo professor da turma; das recomendações legais; do que sabemos sobre a aprendizagem em história...) e, de tudo isso, criar uma problematização e inventar uma aula?

Spinoza entendia que as pessoas conhecem o mundo a partir de três formas: pela percepção de como os acontecimentos nos afetam, pela compreensão racional das causas desses afetos e pela ciência intuitiva da essência das coisas (PACIEVITCH; PEREIRA, 2021). Interessa-nos, aqui, em especial, a terceira forma. A ciência intuitiva tem como base a racionalidade, mas ultrapassa a identificação das causas e das consequências, das leis e das generalizações. Pela ciência intuitiva, somos capazes de entender as paixões que nos afetam. Essas paixões são tristes quando envenenam nossa essência, isto é, paralisam e enfraquecem nossa potência de agir. Isso acontece, por exemplo, quando sentimos medo, ódio ou inveja. As paixões tornam-se afetos alegres quando expandem nossa capacidade de agir, como no amor, na bondade e na piedade. Spinoza acreditava que um afeto triste poderia ser neutralizado e suplantado por um afeto alegre. E, para ele, um afeto alegre nunca é passivo, é sempre uma ação, uma atividade.

Por consequência, ao sofrermos uma paixão triste, que destrói nossa potência de viver, podemos combatê-la com um afeto alegre. Quanto mais agimos e nos cercamos de afetos alegres, maior é a expansão de nossa potência de viver e de afetar positivamente os demais. A ciência intuitiva, portanto, é essa entrega às potências criadoras e ativas imanentes a cada uma de nós. Acreditamos que é por isso que as professoras e os professores conseguem enfrentar os desafios da sala de aula não apenas reagindo aos problemas, mas produzindo caminhos novos.

Isso não pode se confundir com uma postura ingênua diante do mundo. O próprio Spinoza sabia da força da intuição, mas reconhecia a

dificuldade de atravessarmos um padecimento com a razão e com a abertura às forças de vida. Assim, ele tratou do perdão, da compaixão e da amizade. É melhor lutarmos juntos, com todas as nossas fragilidades, do que gozarmos da perfeição alheios aos demais.

Mesmo sabendo que nossos sonhos para a escola pública ainda estão longe de se concretizarem, o pior que podemos fazer é deixar de sonhar. É preciso abrir-se para outros sonhos que se gestam e se praticam todos os dias pelas escolas brasileiras. Um exemplo mais visível são as ocupações secundaristas de 2015 e de 2016. Mas há pequenas revoluções acontecendo todos os dias nas salas de aula Brasil afora. São esses sonhos escondidos que nos inspiraram, essa potência transformadora que só o é na medida exata em que não tenta ser nada disso. Se é política, ética, estética e poética, precisa ser livre.

Referências

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*. Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*. São Paulo, v. 1, n. 22, 2003.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMÉRICO, Pedro. *Independência ou Morte*, 1888. Óleo sobre tela, 460 cm x 760 cm. Fonte: Site do Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Disponível em: t. 2021.

AMÉRICO, Pedro. *Batalha do Avaí*, 1877. Óleo sobre tela, 600 cm x 1100 cm. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_do_Ava%C3%AD_\(Pedro_Am%C3%A9rico\)#/media/Ficheiro:Americo-ava%C3%AD.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Batalha_do_Ava%C3%AD_(Pedro_Am%C3%A9rico)#/media/Ficheiro:Americo-ava%C3%AD.jpg). Acesso em: 27 out. 2021.

AMÉRICO, Pedro. *Batalha de Campo Grande*, 1871. Óleo sobre tela, 332 cm x 530 cm. Fonte: Site do Museu Imperial de Petrópolis. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/A_liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_escravos_\(Pedro_Am%C3%A9rico\)#/media/Ficheiro:Pedro_Am%C3%A9rico_-_Liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_Escravos,_1889.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_escravos_(Pedro_Am%C3%A9rico)#/media/Ficheiro:Pedro_Am%C3%A9rico_-_Liberta%C3%A7%C3%A3o_dos_Escravos,_1889.jpg). Acesso em: 27 out. 2021.

AMÉRICO, Pedro. *A libertação dos escravos*, 1889. Óleo sobre tela, 138,5 cm x 199 cm. Fonte: Site do Acervo Artístico-cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.acervo.sp.gov.br/acervoArtAcad.html>. Acesso em: 27 out. 2021.

AMIEL, Tel. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 3, n. 5, p. 189-205. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhj.v3i5.128>. Acesso em: 11 abr. 2018.

ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ASSASSINATO DE MARIELLE FRANCO. *Papo Rápido. Papo de Segunda*. Rio de Janeiro: Canal GNT, 22 de março, 2018. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aqsE8OxjzKY>>. Acesso em: 26 out. 2021.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v. II. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ÁVILA, Arthur L. de. O que significa indisciplinar a história? In: ÁVILA, Arthur L.; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Milfontes, 2019. p. 19-52.

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Protagonismo LGBT e museologia social: uma abordagem afirmativa aplicada à identidade de gênero. *Cadernos Ceom*, Chapecó, ano 27, n. 41, p. 175-192, 2014. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2602>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BENEDETTI, Marcos Renato. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2017. [Edição Kindle].

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1975.

BENTO, Maria Ap. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016. [Edição Kindle].

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Os novos caminhos do ensino de história. *Nossa História*. São Paulo, v. 2, p. 80-82, 2004.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BLUME, Paula; DE MARTINI, Luísa Abrunhoza. *Revolução agrícola e soberania alimentar*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. [Planejamento da disciplina Estágio de Docência em História II – Ensino Médio].

BORGES, Jorge Luis. *Outras inquisições*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOSI, Alfredo. *Melhores Poemas Ferreira Gullar*. São Paulo, Global Editora, 2012, p. 120.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRÉHIER, Émile. *A teoria dos incorporais no estoicismo antigo*. São Paulo: Autêntica, 2012.

- BROWN, Wendy. *Undoing the Demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: EDUSC, 2004.
- BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016. [Edição Kindle].
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- CHEIBUB, Michelle de Carvalho. *Patrimônio cultural e comunidades remanescentes de quilombos: direitos culturais e instrumentos de proteção do IPHAN*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2015.
- CHICO CÉSAR. *Reis do Agronegócio*. Alambari: Urban Jungle, 2015. CD (11min 02 s).
- COLETIVOS POETAS VIVOS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/poetasvivos>>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- COROSSACZ, Valeria R. Nomear a branquitude. Uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. In: MÜLLER, Tânia Mara P.; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. [Edição Kindle].
- COSTA, Marcella A. F. da. *Ensino de História e historiografia escolar digital*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em História. Rio de Janeiro, 2021.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Clio en las aulas*. Madrid: Akal, 1998.
- DALFITO, Daiana. O que não é nomeado, não existe. *Vice*, 06 out. 2017. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/qvj5zm/o-que-nao-e-nomeado-nao-existe>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Traduzido por Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 4. ed, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- ESCOLANO, Agustín. *A escola como cultura: experiência, memória, arqueologia*. Campinas: Editora Alínea, 2017.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação em história da educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr., 2004.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ: MinC: IPHAN, 2005.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. O uso dos prazeres. vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

- FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: MOTTA, Manoel Barros da. *Michel Foucault. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 219. [Coleção Ditos e Escritos III]
- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 1-14.
- FRANCO, Aléxia P. A cultura midiática infantil e a construção da noção de tempo histórico. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 311-323, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/03.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 1994. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 237-271.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. Convida, interpela e desafia: mediações em instituições de memórias de Buenos Aires. *Mnemosine Revista*, v. 8, n. 4, out./dez. 2017.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois monólogos não fazem um diálogo: jovens e ensino médio. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, p. 175-192, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100175&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1995.
- GOMES, Ana Valeska Amaral. *Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação*. Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa. Estudo Maio 2015. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/gestao-democratica-plano-nacional-educacao.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZÁLEZ, María Paula. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento, 2018.
- GORZ, André. *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- GOUST, Renée. *La cumbia feminazi*. Guadalajara: Suite 21 Studios, 2017. Disponível em: <<https://reneegoust.com/track/1766234/la-cumbia-feminazi>>. Acesso em: 26 out. 2021.
- GRADY, Luigi Napoleone. *A Emigrante*, 1887. Óleo sobre tela, 141 cm x 87 cm. Disponível em: <https://www.margs.rs.gov.br/midia/colecao-de-pinturas-do-acervo/attachment/02096-luigi-napoleone-grady-a-imigrante-2/>. Acesso em: 26 out. 2021.
- HARTMANN, Hélio Roque. Movimentos do pensamento educacional de Paulo Freire. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, v. 2, n. 5, p. 27 - 47, maio/ago. 2002.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como a prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 2, p. 464-476, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16465/15035>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

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

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-162, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, jan./abr. 2002. p. 20-28.

LERIAS, Filipe. *Quando a Arte recepciona a História: uma experiência de Educação Patrimonial no Museu de Arte do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de Conclusão da disciplina Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial. Porto Alegre, 2016.

LIMA, Carlos Henrique Lucas. *Linguagens pajubeyras: re(e)sistência cultural e subversão da heteronormatividade*. Salvador: Devires, 2017.

LINO, Tayane Rogéria. *O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de bell hooks e Gloria Andalzua*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), UFMG, Belo Horizonte, 2014.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo. Interculturalidade, colonialidade e povo Guarani – a busca da Terra sem Males. *PerCursos*, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 109-127, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/18979>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MALOMALO, Bas'llele. Retrato dos brancos/as antirracistas feito do ponto de vista de uma educação macumbista. In: MÜLLER, Tânia Mara P.; CARDOSO, Lourenço. *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. [Edição Kindle].

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARÇAL, Yuri. *Parem de nos matar!...* s. l., 20 mar. 2018. Facebook: yurimarcator. Disponível em: <<https://www.facebook.com/yurimarcator/videos/1704692996284113/>>. Acesso em: 26 out. 2021.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

MASSONE, Marisa; ANDRADE, Gisela. La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales. *Clío & Asociados*, La Plata, n. 22, p. 20-40, 2016. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8141/pr.8141.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 247-260.

MAURO, Humberto. *Fotograma do filme O descobrimento do Brasil, 1937*. Fonte: Acervo dos autores.

- MEINERZ, Carla. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00059.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2021.
- MEIRELLES, Victor. *Primeira missa no Brasil*. 1861. Óleo sobre tela, 268 cm x 356 cm. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Rumo a uma "história visual". In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (org.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 2005. p. 33-56.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.
- MICELI, Sergio. *Imagens negociadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MILLIET, Maria Alice. *Lygia Clark: obra e trajeto*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- MIRANDA, Humberto Silva. Aulas de História e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes: entre possibilidades e desafios. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, p. 160-178, 2018. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/438>>. Acesso em: 08 set. 2021.
- MIRANDA, Sonia. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad, 2018. p. 85-112.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MORAES, Léo Francisco Siqueira de. *O Museu de Percurso do Negro e a invisibilidade histórica do negro no Centro Histórico de Porto Alegre*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, planejamento da ação educativa na disciplina Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, Porto Alegre, 2019.
- MORAES, Léo Francisco Siqueira de. "Essa mania de grandeza é bem coisa de branco": a invisibilidade histórica do negro no Centro Histórico de Porto Alegre a partir de uma ação educativa com o Museu de Percurso do Negro. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, artigo final para conclusão da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, Porto Alegre, 2019.
- MOREIRA, Antônio. Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NAÇÃO ZUMBI. *Da lama ao caos*. Rio de Janeiro: Chaos, 1994. [CD (4min31)].
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.13, n. 25-26, p. 143-162, set./ago.93.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- O DESCOBRIMENTO do Brasil*. Direção de Humberto Mauro. Produção de Instituto Brasileiro do Cacau, 1937, p&b, 83 min.
- PACIEVITCH, Caroline et al. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p.1626-1647, out./dez., 2019.

PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Notas sobre uma filosofia do ensino de história: um samba sobre o infinito. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 452-470.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000. [Versão Kindle].

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

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Revista Educação e Filosofia*, v. 32, n. 66, set./dez. 2018.

PERES, Pedro. *A elevação da cruz em Porto Seguro, 1879*. Óleo sobre tela, 200,5 cm x 276 cm. Disponível em: <https://mnba.museus.gov.br/component/k2/item/186-elevacao-da-cruz-em-porto-seguro.html>. Acesso em: 27 out. 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (org.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 99-122.

PILLAR, Analice Dutra. Um convite ao olhar: televisão e arte na educação. In: *Anais do II Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau, 2000. p. 101-106.

PITTY. *Desconstruindo Amélia*. Rio de Janeiro: Deckdisc: Polysom, 2009. CD (3min57s).

PORTINARI, Candido. *Primeira Missa no Brasil, 1948*. Têmpera sobre tela, 272,5 cm x 500 cm. Disponível em: <https://bit.ly/3vVZHMz>. Acesso em: 26 out. 2021.

PORTINARI, Candido. *Retrato do poeta Felipe d'Oliveira, 1934*. Óleo sobre tela, 73 cm x 59 cm. Fonte: Miceli, 1996.

PRESTES, Roberta Ribeiro. A Primeira Missa no Brasil em dois tempos. *Oficina do Historiador*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 3, n. 2, p. 141-157, ago. 2011.

PUGLIESE, Mercedes. "Dramas": Experiências de visitas teatralizadas. In: *Los visitantes como patrimonio. Museo de las Escuelas. Buenos Aires, 2012*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/211017263.pdf> Acesso em: 15 mar. 2021.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social: Revista Sociologia*. São Paulo, v. 7, p. 67-82, out. 1995.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

ROCHA, Helenice; Caimi, Flavia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, n. 68, jul./dez. 2014.

ROCKWELL, Elsie. Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*. Madrid, v. 16, p. 175-212, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585007.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ROCKWELL, Elsie. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva historico-cultural. *Interações*, v. 5, n. 9, jan./jun., 2000. p. 11-25. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRIGUES, Glauco. *Carta de Pero Vaz de Caminha*, 1971. Acrílico sobre tela, 100 cm x 81 cm. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8791/carta-de-pero-vaz-de-caminha-26-de-abril-de-1500>. Acesso em: 27 out. 2021.

RODRIGUES, Glauco. *Segunda Missa no Brasil*, 1996. Acrílico sobre tela, 100 cm x 81 cm. Disponível em: <https://www.margs.rs.gov.br/catalogo-de-obras/G/42984/>. Acesso em: 27 out. 2021.

ROUANET, Sergio. Razão e paixão. In: NOVAES, Aduino (org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 500-536.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 117-127.

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos et al. *Território Negros em Porto Alegre: construindo possibilidades de percursos*. Porto Alegre: Lhiste, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neca/lytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTOS, Cleyton Ferreira; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Literatura de cordel e ensino de história: potencialidades para a aprendizagem e a materialidade do escrito. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA 11., 2020, Web. *Anais* [...]. Online. Abeh, 2020. p. 1-14. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1611066370_ARQUIVO_b66725e8f5097ff91a20eed2a4a2ed8a.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

SATURNINO, Edison Luiz. *Representações do corpo leitor na pintura artística brasileira do século XIX e início do século XX: contribuições para a história das práticas de leitura*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37401>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SATURNINO, Edison Luiz. *Imagem, memória e educação: um estudo sobre modos de ver e lembrar*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6679>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. De volta ao passado com as lentes focadas no presente. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima (org.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-16.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. p. 71-99. Disponível em: https://archive.org/stream/scott_gender#page/n8/mode/1up. Acesso em: 08 set. 2021.

SEFFNER, Fernando et al. Formação docente em História: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. *Revista de Educação. Ciência e Cultura*. Canoas, v. 3, n. 2, p. 79-96, jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4459>. Acesso em: 22 maio 2020.

- SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda. Pereira de. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 2019. p. 191-219. Disponível em <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8747>>. Acesso em: 08 set. 2021.
- SEFFNER, Fernando. A escola e a construção de um "modus vivendi" de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. In: RIOS, Jane A. V. P. (org.). *Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 227-256.
- SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). *Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 2017a. p. 199-216.
- SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, Antonio David (org.). *Escolas Ocupadas*. Porto Alegre: Editora CirKula, 2017. p. 13-40.
- SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra Lúcia Maciel et al. (orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST Edições: ANPUH RS, 2010. p. 213-230.
- SENNA, Mark. *Índigenas protestam em frente à barreira policial na Câmara*, 2014, fotografia. Disponível em: socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/indigenas-sao-reprimidos-em-protesto-contra-a-pec-215-na-camara-e-seis-sao-presos-pela-policia. Acesso em: 27 out. 2021.
- SER NEGRA EN BRASIL. *Vivas nos queremos*. AJ+ Español, 13 de abril, 2018. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ajplusespanol/videos/1864702800248727/>>. Acesso em: 26 out. 2021.
- SHULMAN, Lee. Teacher development: roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of the Applied Development Psychology*, v. 21, n. 1, p. 129-135, 2000.
- SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015.
- SIMON, Nina. *The participatory museum*. 2010. Disponível em: <http://www.participatorymuseum.org/>. Acesso em: 13 set. 2021.
- SONTAG, Susan. *A vontade radical*. Estilos. São Paulo: Cia das Letras, s.d. [Edição Kindle].
- SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- THOMPSON, Analucia (org.). *Entrevista com Judith Martins*. Rio de Janeiro: IPHAN: DAF: Copedoc, 2009.
- TIJOUX, Ana. *Antipatriarca*. Los Angeles: Nacional, 2013. CD (3 min. 4 s).

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA Jr., Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. Disponível em: <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/842>>. Acesso em: 03 maio 2020.

VARGAS, Giordano Ferreira. *Perspectivas de Ensino de História Decolonial: uma experiência na disciplina de Estudos Latino-americanos do Colégio de Aplicação UFRGS*. TCC do Curso de Licenciatura em História UFRGS, 2019.

VARGAS, Giordano Ferreira; PARISOTTO, Samantha Sartor. *Mulheres e movimentos sociais na História da América Latina*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Planejamento da disciplina de Estágio de Docência em História no Ensino Fundamental, estágio realizado na disciplina de Estudos Latino-Americanos (ELA), Colégio de Aplicação. Porto Alegre, 2018.

VELHO, Gilberto. Patrimônio, negociação e conflito. *Maná*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006.

VERNET, Horace. *Primeira Missa na Cabília*, 1854. Óleo sobre tela, 194 cm x 123 cm. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Premiere_messe_en_kabylie_horace_vernet.jpg. Acesso em: 27 out. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-31.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, jan./jun., 2009. p. 25-41.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 59-71.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu, 2018.

WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales*. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Equador: Abya-Yala, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WHITE, Hayden. O passado prático. *ArtCultura*. Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul./dez., 2018.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. *La práctica educativa*. Cómo enseñar. Barcelona: Graó, 1997.

ZERO QUATRO, Fred. Caranguejos com cérebro, 1992. In: *G1*. Leia o manifesto "Caranguejos com cérebro". 18 set. 2009. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Musica/0,,MUL1308779-7085,00-LEIA+O+MANIFESTO+CARANGUEJOS+COM+CEREBRO.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ZIZEK, Slavoj. *Acontecimento uma viagem filosófica através de um conceito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Apresentação das Autoras e dos Autores do Livro

Carmem Zeli de Vargas Gil

Sou professora de História e trabalho na Faculdade de Educação da UFRGS e no Mestrado Profissional em Ensino de História. Este livro é resultado de um trabalho coletivo com pessoas queridas que apostam na escola pública brasileira como lugar de criação e autoria e na universidade pública como referência social. Duas instituições que nos afetam e nos possibilitam inventar obras pedagógicas, desburocratizar planejamentos e (des)orientar currículos da disciplina de História.

Caroline Pacievitch

Sou professora de História e trabalho na Faculdade de Educação da UFRGS e no ProfHistória. Acredito que os planejamentos das e dos estudantes com quem dialogamos subvertem a ideia do plano de aula como ferramenta de controle burocrático. Participar da criação deste livro significa, para mim, o encontro entre a amizade, o pensamento e a utopia. Inventar uma aula de história é uma pequena revolução, pois afeta o que sabemos sobre história, sobre escola e sobre nós mesmas.

Edison Luiz Saturnino

Sou professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atuo nas disciplinas vinculadas à área de História da Educação. O tempo da escrita deste livro foi marcado por instigantes encontros com pessoas, teorias, ideias, perspectivas, horizontes de expectativas, visões de mundo, o que possibilitou o compartilhamento de saberes acerca do ensino de História a partir de um trabalho coletivo que envolveu professores e alunos do curso de História da UFRGS, bem como os demais sujeitos que fazem parte do

cotidiano das instituições em que os acadêmicos experienciaram seus planejamentos e seus estágios docentes. Meu desejo é que nossa escrita contribua com o trabalho de professoras e professores de História das diferentes regiões do Brasil, estimulando-os a cultivar a inquietante teimosia de tornar o mundo melhor, tanto para si quanto para os outros. Que a energia e o vigor de Zé do Carço e de Maria Farinha possam habitar, de maneira cada vez mais significativa, as muitas salas de aula do Brasil.

Fernando Seffner

Sou professor titular na Faculdade de Educação da UFRGS. No ensino de graduação, atuo nos estágios docentes de ensino de História. Na pós-graduação, atuo no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. A escrita deste livro, em parceria com meus colegas, é fruto da fé que depositamos no planejamento das aulas, na produção de materiais didáticos, no desenho de estratégias que dialoguem conhecimentos de História, saberes e interesses das culturas juvenis e questões socialmente relevantes do contexto contemporâneo. Não são receitas, são experiências que tivemos oportunidade de acompanhar, e que muito nos ensinaram acerca do ensino de História.

Nilton Mullet Pereira

Sou professor da área de ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS. Também sou professor do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, IFCH, UFRGS. Tenho muitas alegrias em poder compartilhar com meus amigos e colegas a criação deste livro. A escrita, os debates, as controvérsias me fizeram crescer e ampliar os horizontes da minha vida. A possibilidade de referir, mencionar, pensar junto com os planejamentos das estudantes da disciplina de Estágio de Docência, do curso de História, foi um modo de colocar no mundo as criações de estudantes incríveis, que nos fazem aprender mais todos os dias.

Apresentação das Autoras e dos Autores dos Planejamentos

Giordano Ferreira Vargas

Mestrando em Educação em Ciências pela UFRGS, licenciado em História pela mesma Universidade. Acredito que a sala de aula é uma fonte inesgotável de troca de experiências, de conhecimentos, de vivências. Ao planejar uma aula, temos em mãos a possibilidade de facilitar essas trocas, de trazer para o protagonismo cada questionamento e cada ideia. É na escola que nascem os sonhos, moldados pelo pó do giz e pela vontade de transformar nosso mundo em um lugar melhor.

Filipe Lérias Dorneles

Professor de História da Rede Municipal de Capão da Canoa (Rio Grande do Sul). Defende a leitura de livros impressos, a escrita à mão, o resumo bem feito, o papel, o lápis e a borracha.

Leo Francisco Siqueira de Moraes

Sou natural de Porto Alegre e recebi minha educação básica no Instituto de Educação General Flores da Cunha, onde cultivei minha paixão pelas Ciências Humanas. Ainda adolescente, descobri o Batuque, tradição religiosa afro-gaúcha, em que aprendi a tocar o tambor. A partir desta matriz cultural, construí minha identidade, me tornando o tamboreiro Leo Francisco (Chico) de Oxalá. Sou historiador licenciado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e minha trajetória de pesquisa acompanha a tradição do Batuque de Porto Alegre na perspectiva do patrimônio afro-brasileiro. Após a graduação, fiz Técnico em Serviços Públicos, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no qual pesquisei sobre políticas públicas de patrimônio cultural e participei de um belíssimo projeto de extensão junto ao clube social negro Associação Satélite Prontidão.

Atualmente curso Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), investigando o fenômeno da corporeidade e musicalidade batuqueira a partir da Pedagogia dos Terreiros.

Luisa Abrunhoza De Martini

Formada em História pela UFRGS e, atualmente, estudante de Pedagogia, apaixonada pelo ambiente escolar, encantada pelas crianças, com sede de luta por justiça social, e fortemente inspirada pela pedagogia crítico-libertadora. Acredito que o protagonismo estudantil e o comprometimento docente sejam ferramentas potentes de transformação social. Como professora em constante formação, acredito na sala de aula como um espaço de envolvimento, compartilhamento de sonhos, construção de conhecimentos, fortalecimento de vínculos e, principalmente, respeito e apreciação dos saberes populares.

Paula Blume

Cursando licenciatura em História. Acredito ser fundamental atuarmos, como professoras(es), na defesa da educação pública, gratuita, de qualidade e acessível para a população mais atingida pela desigualdade social e racial do nosso país. Isso inclui a permanente dedicação junto aos movimentos sociais na luta por moradia digna, trabalho, saúde pública e transporte público. A aula de história pode ter mais sentido quando o presente dos estudantes e docentes está inserido nos planejamentos, isso envolve mais estudo e atuação nas lutas pela dignidade de viver.

Samantha Sartor Parisotto

Licenciada em história, atualmente atuando na rede privada. Acredito no papel do professor em auxiliar na construção do conhecimento e do pensamento crítico dos estudantes. É refletindo sobre as conexões e permanências dos acontecimentos históricos no cotidiano de cada um e na construção da nossa sociedade, que se torna possível transformar o espaço da sala de aula – e das aulas de história – ao fazer com que os alunos se enxerguem como partes ativas da nossa sociedade.

Nesta obra foram utilizadas as fontes Lithos Pro, Architects Daughter,
Spectral e Nunito Sans.



Editoração e impressão:

Gráfica da UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2500
Porto Alegre/RS
(51) 3308-5083
grafica@ufrgs.br
www.ufrgs.br/graficaufrgs

Este livro é produto de uma vontade insistente em provocar sentidos. Criado com honras à Maria Farinha e ao Zé do Carço, como uma espécie de personagens conceituais, vivemos nosso paradoxo: uma branquitude que nos leva a estar sempre à espreita e hesitantes, e a uma potência infinita para quebrar e ultrapassar as relações entre o nosso *eu* e os *outros*. Nosso objetivo é imaginar e criar condições para sonhar com relações que tenham ultrapassado os limites da nossa branquitude, do racismo estrutural e do patriarcado.

Este livro quer provocar a infinidade do sentido. Abrir a aprendizagem em história à potência criativa que leva a agir e a expandir a vida. Maria Farinha e Zé do Carço nos ajudam a criar o elo entre um pensamento livre e as condições materiais da existência da vida de professores e professoras de História. Entre a liberdade do pensamento e as circunstâncias históricas de um presente que se apresenta na forma de exclusão, fome, racismo, homofobia, discriminação, pobreza, violência. Maria Farinha e Zé do Carço realizam a síntese de um pensamento, cuja criação se dá a partir de problemas do presente. Por isso, os dois personagens constroem um currículo de História inclusivo, aberto, que escuta os barulhos do mundo: cosmologias, modos de vida, culturas, epistemologias, metafísicas, os corpos em sua inapelável multiplicidade.

