



**XII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - PARÁ**

**ANPUH**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA



**PATRÍCIA CAVALCANTE  
RAIMUNDO NONATO DE CASTRO  
LEONARDO CASTRO NOVO(ORG)**

**ENSINO DE HISTÓRIA:  
MÍDIAS DIGITAIS E O USO DAS  
IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS**



**XII ENCONTRO DE HISTÓRIA  
DA ANPUH - PARÁ**

**Patrícia Cavalcante**  
**Raimundo Nonato de Castro**  
**Leonardo Castro Novo(org)**

**ANPUH**  
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA:**  
MÍDIAS DIGITAIS E O USO DAS  
IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS



Copyright © by Organizadores  
Copyright © 2021 Editora Cabana  
Copyright do texto © 2021 Os autores  
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva  
responsabilidade dos autores.

**Capa e Projeto gráfico:**

Eder Ferreira Monteiro

**Edição e diagramação**

Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

**Coordenação editorial**

Ernesto Padovani Netto

**Revisão**

Os autores

**Ilustração da capa:**

Galatea of the Spheres de Salvador Dalí, 1952

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de história [Recurso eletrônico] mídias digitais e o uso das  
imagens nos livros didáticos / organizadores Raimundo Nonato Cas-  
tro, Leonardo Castro Novo e Patrícia Cavalcante. - 1. ed. - Belém,  
PA: Cabana, 2021.

Vários autores.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-994185-1-8

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de ensino. I- Título.

CDD 907



[2021]  
EDITORA CABANA  
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24  
66640-705 – Belém – PA  
Telefone: (91) 99998-2193  
contato@editoracabana.com.br  
www.editoracabana.com

## Conselho Editorial ANPUH-PA

---

Dr. Itamar Rogério Pereira Gaudêncio (ESMAC/APM)  
Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (Programa de Estudos Culturais/  
UFMS)  
Dr. Gustavo Pinto de Sousa (INES/PROFHISTORIA - UFRJ)  
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa)  
Dr. Érico Silva Muniz (UFPA)  
Dr. Keith Barbosa (UFAM)  
Dr. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)  
Dr. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)  
Dr. Pere Petit (UFPA)  
Dr. Airton Pereira (UEPA)  
Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo (Unifesspa)  
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)

## Apoios:

---



# SUMÁRIO

**Apresentação: Os desafios da história social  
e do ensino de história em coletâneas.....8**  
Prof<sup>o</sup> Dr. Francivaldo Alves Nunes

## **PARTE 1: ENSINO DE HISTÓRIA PRESENCIAL MEDIADO NO ESTADO DO PARÁ ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA**

**Ensino de história e violência de gênero: um estudo de caso em  
uma escola de Ananindeua/Pa.....12**  
Ieda Palheta Moraes

**Olimpianos da história: a experiência pedagógica  
de participação na onhb em meio pandêmico.....29**  
Harian Pires Braga

**O ensino de história mediado pelas tic em uma escola  
pública do município de Belém-Pa: caminhos e desafios.....40**  
Orinaldo Jorge Monteiro da Silva

## **PARTE 2: ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

**Apresentação.....53**  
Raimundo Nonato de Castro  
Leonardo Castro Novo

**Do roteiro à arte final:  
uma entrevista com Antonio Altarriba.....55**  
Jorge Edson

**Sankarawave: afrofuturismo e anti-imperialismo  
em memes.....71**  
Letícia Costa Silva

**O holocausto nas histórias em quadrinhos.....86**  
Victor Callari

**Como o desfile da Mangueira – 2019 contribuiu para o ensino de história do Brasil? um apontamento metodológico.....103**  
Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino

**Sobre os autores.....117**

## APRESENTAÇÃO

### Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas

A seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH) em sua localização no Estado do Pará, promoveu entre os dias 2 a 4 de dezembro de 2020 a sua 12.<sup>a</sup> edição do Encontro de História da Anpuh-Pará, em formato virtual, com o tema “Passado e Presente: Os desafios da história social e do ensino de história”.

O evento se constituiu como importante espaço de discussão sobre duas áreas específicas do conhecimento histórico, que são: a história social e o ensino de história, promovendo uma interface entre os dois campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica. Não há dúvidas que se tratou de profícuo momento de socialização da produção de estudos e práticas acerca das relações entre história e ensino, bem como de problematização da história social e os desafios da produção historiográfica recente.

O momento permitiu a incorporação para o ensino de História da Amazônia de questões relacionadas à ciência histórica, didática, produtos educacionais e as práticas curriculares. No caso da dimensão da especialidade da história social, o diálogo com as questões contemporâneas, a relação passado-presente na pesquisa histórica, a questão dos revisionismos/negacionismos históricos e os desafios da escrita da história social, diante das questões socialmente vivas, foram também observadas.

O encontro permitiu debater os desafios do ensino e da pesquisa histórica relacionando com a especialidade da história social, no entanto, envolveu



também outras áreas do conhecimento vinculadas as ciências humanas e sociais, como sociologia, filosofia, direitos, ciências políticas, antropologia, entre outras. Neste aspecto, tornou-se uma oportunidade de diálogo para os professores da educação básica, discentes de graduação, discentes de pós-graduação, historiadores e pesquisadores diversas áreas de ciências humanas que desejavam debater os caminhos da história social e o ensino de história na Amazônia e no Brasil. Incluiu-se ainda o diálogo sobre o cotidiano do espaço escolar diante dos desafios propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto amazônico, entre outros temas que envolvem o ensino e produção do conhecimento histórico.

Os pertinzas professores e pesquisadores de diversas instituições do Pará, da Amazônia, do Brasil e do mundo, produziram um amplo e significativo debate sobre o conhecimento histórico e seus públicos (professores de história e os historiadores, principalmente), assim como buscaram formas de expandir e melhor integrar os conhecimentos sobre os debates acadêmicos e o espaço da sala de aula e a intervenção social. O que permitiu, no âmbito da educação básica, discussões sobre a prática pedagógica do docente em história e as ações em prol da formação de professores.

Como alguns dos resultados destes momentos de debates e diálogos, em que a relação passado e presente pautou os desafios da história social e do ensino de história, que apresentamos um conjunto de coletâneas, construídas de forma a agregar temáticas aproximadas de estudos e pesquisas. As coletâneas reunidas, sem dúvida, constitui um conjunto de contribuições originais e, sobretudo, desnaturalizadoras como se propõem ser os estudos que assumem, como coerência e autenticidade, a relação passado e presente, tendo como eixo central de diálogo, a história social e o

ensino. Os trabalhos reunidos propiciam aos leitores, ademais, um profícuo exercício de crítica historiográfica, métodos e análises documentais, que percorrem searas as mais diversas, adensando as riquezas de suas contribuições, quanto à análise de estratégias para enfrentar variadas formas de controle, domesticação e dominações estabelecidas por agentes e agências oficiais, mas também revelam formas de resistências, lutas e enfrentamentos.

Os textos expressam, simultaneamente, pesquisas em andamento, em fase de elaboração, definidas e defendidas. Temáticas, temporalidades e enfoques plurais, mas que gravitam no eixo que envolveu os debates no evento, no caso, a história social e o ensino de história, em contexto relacional com perspectivas de passado e presente. Diante de tantas e inovadoras contribuições, a intenção é que o leitor estabeleça um exercício de escolha mais consentâneo a seus interesses e afinidades, estando certo que encontrará nestas coletâneas um conjunto de leituras, instigantes, necessárias e provocativas.

**Prof<sup>o</sup> Dr. Francivaldo Alves Nunes**  
**Presidente da ANPUH-Seção Pará**

**PARTE 1** | **ENSINO DE HISTÓRIA PRESENCIAL MEDIADO NO  
ESTADO DO PARÁ ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA**

## ENSINO DE HISTÓRIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ANANINDEUA/PA

Ieda Palheta Moraes<sup>1</sup>

### Introdução

A escola como um espaço social possui uma realidade específica - a do ensino-aprendizagem -, esse espaço é permeado por expectativas, identidades, saberes sociais e conhecimento oriundo do conteúdo das disciplinas (Unidades Temáticas), assim as pessoas que compõe esse mosaico educacional não vivem suas vidas exclusivamente dentro da escola, mas trazem consigo aspectos de sua vida sociocultural, por isso não é simples fazer uma análise das relações que se estabelecem nesse espaço sem perceber que existe uma historicidade nesse processo influenciado por uma cultura política, religiosa e popular (JULIA, 1995, p.10).

O autor Dominique Julia (1995, p.10) descreve a cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem o conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento e a incorporação de comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidade que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 1995, p.10).

Desta maneira, a não apropriação da discussão de gênero na cultura escolar está relacionada ao papel que essa instituição possui como produtora e/ou reprodutora de normas e práticas na transmissão e padronização de comportamentos socialmente aceitáveis.

<sup>1</sup> Professora de História, mestranda do curso de Ensino de História no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória) UFPA-Campus Ananindeua/PA.

Os professores e professoras são aqui compreendidos como os agentes facilitadores (as) que imprimem essas normas e práticas pedagógicas na sala de aula, cabendo a eles (as) mobilizar saberes para a discussão de gênero ao ministrarem suas aulas de história em vista de construir uma educação para cidadania. Dentro da perspectiva de Julia (1995) a cultura escolar engloba uma permissão e incorporação de comportamentos, por vezes esses comportamentos acabam por reforçar a discriminação de gênero ou a heteronormatividade compulsória<sup>2</sup> presente no âmbito da cultura escolar.

Não existe homogeneidade de pensamento no espaço escolar, pois cada agente interage segundo seus próprios valores. A escola como instituição de ensino possui a função de construção de conhecimentos, mas para além disso é preciso educar as crianças e jovens a identificar, a (re)conhecer historicamente e construir uma perspectiva de mudança do quadro social, é assim que o conceito de gênero se insere no ensino de história como uma perspectiva de mudança.

Assim, analisa-se as abordagens de conceito de gênero mobilizadas pelos(as) docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense (E.E.E. F.M. Paraense) e sua contribuição no ensino-aprendizagem de história para além do conhecimento escolar, mas constituindo uma proposta de cidadania para a vida do educando(a). Desta forma, apresenta-se um estudo de casos coletado a partir de entrevistas semiestruturadas com dois professores, uma professora, a diretora e coordenadora da escola “Paraense” justificando a importância e urgência para discussão de gênero no ensino de história.

---

<sup>2</sup> Segundo Butler (2003) heteronormatividade compulsória é a exigência de uma naturalização e regulamentação do gênero como uma relação binária onde o termo masculino se diferencia do feminino, realizando diferenciações por meio das práticas e do desejo heterossexual (BUTLER, 2003, p.45).

Os casos catalogados na escola “Paraense” apontam a discriminação e violência de gênero causada por uma heteronormatividade compulsória entre os alunos e alunas, ou seja, existe uma demanda para essa discussão como um dos aspectos formadores da cidadania no espaço escolar, uma vez que se considera esse espaço escolar como um microuniverso inserido em um contexto social mais amplo.

O instrumento metodológico nesse trabalho é o estudo de caso que além de ser um método muito utilizado em pesquisas científicas, por ter uma variedade de evidências, permite ao pesquisador a possibilidade de compreender sobre questões sociais complexas por meio de observação participante ou entrevistas semiestruturadas, possibilitando o estudo da realidade educacional como o que vai ser discutido nesse trabalho (MENEZES, 2009, p.131).

A relevância do estudo de casos para este trabalho está no estabelecimento de um feedback dos(as) discentes entre a representação do que se conhece sobre o conceito de gênero na escola e, sua repercussão tanto no contexto social como da cultura escolar, desvelando a gravidade, a importância e o compromisso social da discussão para a transversalização no ensino de história.<sup>3</sup>

### **Contextualizando o município de Ananindeua e a E.E.E.F.M. PARAENSE**

O município de Ananindeua, local do desenvolvimento da pesquisa, apresenta elevados índices de violência contra mulher e feminicídio.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Pela excepcionalidade das situações e, medida de preservação da imagem os nomes dos(as) envolvidos(as) foram modificados.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/cidade-de-ananindeua-no-para-lidera-os-casos-de-feminicidio-no-pais-aponta-estudo.ghtml> Acesso em 09/11/2019.

O feminicídio é o homicídio de mulheres vítimas de violência doméstica ou familiar, sendo todo tipo de agressão praticada entre membros que habitam um ambiente familiar comum, podendo ser estabelecido por pessoas com laços sanguíneos ou unidas de forma civil, ou por discriminação pela condição de ser mulher (BRASIL, 2018, p.54).

A falta de conhecimento agrava o problema, desvela sua complexidade e dificulta seu aparecimento em dados estatísticos (subnotificados), visto que são naturalizados e, geralmente, acontecerem em âmbito privado (em casa) - a maioria das vítimas não denunciavam a violência sofrida por diversos motivos, vindo à tona quando se constata o homicídio ou feminicídio (BRASIL, 2018, p.54).

Por isso, a preocupação em desenvolver um estudo que permita (re)conhecer essa violência com o propósito de enfrentá-la e combatê-la proporcionando uma educação à cidadania, sendo importante refletir sobre as possibilidades de transformações no quadro social com a ampliação da cidadania.

Ananindeua é um município brasileiro do Estado do Pará, localizado na Região Metropolitana de Belém (RMB), o qual possui uma população estimada é de 535.547 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018.<sup>5</sup> Ele é considerado o segundo município mais populoso do Estado, perdendo apenas para a capital Belém, é também o quarto mais populoso da Região Norte do Brasil.

Sua fundação está relacionada com uma das paradas da antiga estação da Estrada de Ferro Belém-Bragança, em meados do século XIX. O nome do município surgiu a partir da presença da árvore Ananin (*Symphonia globelifera*) que florescia em abundância

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/anandin-deua.html> Acesso em 13/12/2020.

nas margens do igarapé conhecido como *Ananindeua*. No início, a cidade pertencia à circunscrição de Belém, posteriormente foi transformada em Distrito pelo Decreto-lei Estadual Nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, até sua transformação em município 1944 (SEQUEIRA, 2014, p.55).

A E.E.E.F.M. Paraense, está localizada no conjunto Cidade Nova VI, WE 68 S/N, no bairro do Coqueiro, na cidade de Ananindeua/PA e funciona em uma zona urbana. As modalidades de ensino ofertados pela escola englobam os anos finais do ensino fundamental, na modalidade regular, nos turnos manhã e tarde e uma turma do ensino fundamental do projeto “Mundiar”.<sup>6</sup>

Ressalta-se que a maior parte dos(as) estudantes da escola residem no próprio conjunto Cidade Nova VI ou nas imediações, nas regiões periféricas como o PAAR<sup>7</sup>, Curuçambá, Distrito Industrial e Maguari. Em sua maioria esses(as) estudantes fazem parte de uma população economicamente desfavorecida ou em situação de vulnerabilidade social.

A faixa etária desses alunos e alunas varia entre 10 a 18 anos de idade, são pré-adolescentes ou adolescentes, alguns(mas) já inseridos(as) no mercado de trabalho, movidos pela necessidade de complementação da renda familiar. A escolaridade dos(as) responsáveis pelos(as) estudantes oscila desde o analfabetismo até o curso superior, sendo a maioria com formação de nível Fundamental (PARÁ, 2019/2020, p.10).

---

<sup>6</sup> Mundiar é um programa de aceleração da aprendizagem que visava superar a defasagem idade-ano atendendo estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e do Ensino Médio no Estado do Pará. Atualmente o programa está nas suas turmas finais. <https://agenciapara.com.br/noticia/6797/> acessado em 25/04/2020.

<sup>7</sup> PAAR – Pará, Amazonas, Acre e Rondônia – seria inaugurado como um conjunto habitacional, no entanto, em sua fase final foi ocupado por populares chegando a ser considerado como “a maior invasão da América Latina”, atualmente é considerado como um conjunto habitacional. Para saber mais ver: SANTOS, Denison. UFPA, Belém, 2012, p.82.



Essa escola, assim como todas que fazem parte das Unidades Escolares do Estado do Pará, devem seguir as orientações propostas para a Educação Básica construindo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando os princípios dos documentos curriculares e as normas das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) pautado em Eixos Estruturantes para o desenvolvimento dos planos de ensino anuais, planos de aula dos professores e professoras, desdobrando-se em subeixos, para o alcance dos objetivos de aprendizagem (PARÁ, 2019/2020, p.30).

Essa aprendizagem deve dialogar com a realidade vivenciadas pelos(as) estudantes da escola “Paraense”, desta forma, a partir dos Eixos Estruturantes: “Espaço e tempo e suas transformações”, “Linguagem e suas formas comunicativas”, “Valores à vida social” e “Cultura e identidade”, desenvolveu-se projetos complementares a proposta central do PPP “Educação e Valores” como “Integração Escolar” e “Cidadania Ativa” (PARÁ, 2019/2020, p.9).<sup>8</sup>

A principal motivação para o desenvolvimento dos projetos está na ocorrência de casos de violência nas dependências da escola. Por conta disso, direção, professores e professoras, alunos e alunas e demais membros da comunidade escolar buscaram enfrentar a problemática da violência dentro e/ou fora da escola promovendo estratégias, uma vez que os subprojetos “Integração Escolar” e “Cidadania Ativa” têm o propósito de promover momentos de reflexão e discussão

---

<sup>8</sup> O Projeto Político Pedagógico das escolas deve passar por reformulações, deste modo no início do ano letivo de 2019 o PPP do “Paraense” foi reformulado com a contribuição dos(as) professores(as) da escola. Acredita-se que em decorrência das medidas adotadas pelo isolamento social provocada pelo covid-19, os projetos deverão ser reelaborados para se adequarem à nova realidade social estabelecida pós pandemia. PARÁ, Governo do Estado do. Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) – USE 13 - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense. Projeto Político Pedagógico (PPP) - Refletir sobre a escola que temos para construir a escola que queremos. Ananindeua/PA, 2019/2020.

das principais dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar contribuindo para uma participação dessa comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola, valorizando a autoestima, autoconfiança e respeito entre seus integrantes.

O acompanhamento da vida escolar deve ser realizado desde o momento de ingresso dos alunos e alunas nas escolas até seu egresso. A escola “Paraense” realiza uma avaliação diagnóstica para compreender o contexto familiar e as demandas de seus(as) alunos(as), isso deve ajudar na (re)formulação do PPP.

É importante compreender os conflitos que permeiam as experiências de vida na cultura escolar do “Paraense”, voltando-se o olhar para a dimensão periférica das classes baixas, de convívio com a violência, desigualdade e preconceitos. Esses(as) jovens desde muito cedo enfrentam privações adentrando cada vez mais cedo ao mercado de trabalho, dividindo seu tempo entre as obrigações impostas pelas situações de vulnerabilidade econômica e os anseios e sonhos de adolescente.

### **Gênero e violência na escola: um Estudo de Casos**

Em junho de 2019, ocorreu um caso como esse de violência de gênero com uma aluna do nono ano do ensino fundamental II na escola “Paraense”, a qual chamaremos de Juliana<sup>9</sup>. A mãe dessa aluna procurou a coordenação da escola e conversou com a coordenadora - que chamaremos de Adriana - para informar o que estava acontecendo com sua filha. Na ocasião, a responsável de Juliana relatou que foi feito um vídeo de sua filha com fotos antigas retiradas do facebook. No vídeo havia uma montagem de fotos em que a ima-

---

<sup>9</sup> Para a preservação da imagem manteremos os entrevistados e participantes da pesquisa com pseudônimos.

gem da jovem era associada a um “dragão”, o qual intencionava depreciar a imagem da estudante. O vídeo foi produzido e compartilhado por um grupo de alunos de sua classe, sendo que esse não foi um episódio isolado nesta turma, pois eles já haviam realizado um vídeo de outra aluna, com o mesmo teor e com conteúdo parecido, porém os(as) responsáveis dessa outra aluna não comunicaram a escola sobre ocorrido.<sup>10</sup>

Essa é uma forma bastante recorrente de violência de gênero no espaço escolar e tem se disseminado entre os(as) jovens com a divulgação de imagens e vídeos privados ou íntimos com a intenção de atacar moralmente a vítima. Se o vídeo ou as fotos compartilhadas forem de cunho sexualizados essa situação teria o nome de “pornografia de vingança”. No caso da aluna Juliana foi registrado como *Cyberbullying*.

Se o comportamento de violência de gênero observado na turma do nono ano do ensino fundamental ocorresse no espaço físico da sala de aula ou imediações da escola seria caracterizado como *bullying* que é um ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo sem motivação aparente com intenção de agredir ou intimidar, provocando dor e angústia na vítima (BRASIL, 2018, p.65).

De maneira análoga ao *bullying* o *Cyberbullying* também é uma prática de intimidação, humilhação, exposição vexatória, perseguição, calúnia e difamação que ocorre por meio de ambientes virtuais, como redes sociais, e-mail e aplicativos de mensagens<sup>11</sup> etc., mas nem por isso deixou de provocar dor, ou agredir psicologicamente essas alunas. Infelizmente essas situações são subnotificadas, muitos casos só são revelados a partir dos desenvolvimentos de doenças psicológicas

---

<sup>10</sup> PARÁ, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ficha de ocorrência da Escola Estadual de Ensino Fundamenta e Médio Paraense, 2019.

<sup>11</sup> Para saber mais ver: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm> Acesso em 02/12/2020.

como a depressão, constatados pela falta de interesses pela escola ou pela vida, com as automutilações ou até mesmo com suicídio das vítimas, por isso a importância do registro e das discussões sobre o assunto.

Esse episódio de Cyberbullying não foi registrado no livro de ocorrência da escola, mas em uma ficha individual. Outro caso que foi tratado nessa pesquisa, também não tivera registro, assim, só vieram à tona por meio das entrevistas. A importância do registro está não apenas na criação de dados estatísticos, mas também porque podem contribuir para pesquisa e análises relacionadas ao ensino de história no ambiente escolar, ao mesmo tempo que pode auxiliar para criar ações e estratégias de combate a violência de gênero nas escolas de educação básica.

Em 2019, ocorreu outro caso de violência de gênero com outra aluna da referida escola, a qual chamaremos de Patrícia. Essa aluna veio do interior do Pará para morar na casa dos tios com o objetivo de estudar. Patrícia foi surpreendida por seu primo quando estava no banho, na casa dos seus tios, seu primo a viu despidada. Ambos estudavam na escola “Paraense”, em turmas diferentes, e o primo de Patrícia expôs a intimidade da jovem estudante diante dos(as) colegas da escola.

A princípio, isso pode parecer apenas um problema de família, no entanto, os comentários dos colegas causaram profundo constrangimento em Patrícia que pensou em deixar a escola. Uma situação que se iniciou fora do espaço escolar, adentrou seus muros revelando que as questões estão presentes na escola, porém, ainda são poucas ou raras as discussões que permita a empatia e o respeito no ambiente escolar por tal problemática.

Pode-se dizer que as construções de gênero são formas primeiras de significar as relações de poder (SCOTT, 1990, p.88). Essa relação de poder não surgiu

por acaso, foi o resultado de um processo historicamente construído, primeiro pela família – o primeiro núcleo de sociabilização do ser humano -, posteriormente entre outros grupos também com relações de socialização como as igrejas e as escolas (BOURDIEU, 2002).

### **Educação para cidadania**

Segundo Beatriz Lins (2016) a violência está diretamente associada ao poder, isto é, está ligada a possibilidade de alguém impor vontade, sem consentimento, sobre a vontade de outrem. Essa imposição pode acontecer de diferentes maneiras como agressões físicas, com chantagem, com pressão psicológica, com ataques a moral ou pelo impedimento de uma pessoa exercer seus direitos, também pode se apresentar por meio de coerção. A violência se faz presente nas violações dos direitos civis com limitação ou ausência de liberdade e privacidade ou na violação dos direitos sociais com a impossibilidades de dignidade. Ela ocorre de múltiplas formas e pode estar presente de diferentes maneiras no contexto escolar (LINS, 2016, p.54-55).

Justamente nesse contexto específico do espaço escolar tratar-se-á de manifestações de formas específicas de violência; nesse caso discutir-se-á sobre a violência de gênero. Conforme Beatriz Lins (2016), ela está associada a estereótipos, características e comportamentos que se espera de mulheres e homens e da relação que eles(as) estabelecem entre si, isto é, pela condição de serem mulheres e homens têm acesso diferente a direitos, correndo maior risco de sofrerem agressões ou serem assassinados pela sua condição (LINS, 2016, p.55).

O mapa da violência contra a mulher (2018) aponta que a universalização das redes sociais como forma comunicativa tem tornado comum a criação de conteúdos e narrativas que não possuem compromisso com a verdade e o volume desse conteúdo de natureza duvidosa cresce espalhando-se com grande velocidade, vitimando especialmente as mulheres.

Fazendo uma interseccionalização e reiterando o fato que os alunos e alunas da escola “Paraense” são, em sua maioria, oriundo da periferia e de classe baixa, a autora Djamila Ribeiro mostra no prefácio da edição brasileira de “Mulheres, raça e classe” de Angela Davis (2016) uma crítica ao marxismo:

é claro que é importante falarmos de classe, mas é preciso compreender que a classe informa a raça, assim também como a raça informa a classe e o gênero informa a classe. É preciso refletir sobre as interseções entre raça, classe e gênero de modo a perceber que essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas (Davis, 2016, p.13).

A interseccionalização está quando se percebe que grande parte das alunas das escolas públicas são pretas ou pardas. A diretora a qual denominamos Ana, em sua entrevista informou que Juliana é uma garota negra retinta, a outra vítima do *Cyberbullying* que nem entrou na estatística, por falta de notificação, era parida. Então não é por acaso que essa situação de violência contra mulher negra ocorre, o padrão de beleza estabelecido socialmente é o eurocêntrico, da mulher branca, cabelo liso louro, nariz afinado, ou o norte americano de mulheres brancas, magras de cintura fina e seios fartos.

Não é por acaso que o mito da beleza tem uma história, a qualidade chamada “beleza” existe de forma objetiva e universal. Segundo Naomi Wolf (2020), as mulheres são estimuladas a querer encarná-las mesmo que isso cause mutilações e perda de identidade, os

homens também são incentivados a relacionarem com mulheres que encarnem esse mito de beleza, o que acaba sendo uma referência e uma obrigação para as mulheres seguir tal paradigma (WOLF, 2020, p.29).

Isso se agrava ainda mais, pois as mulheres são incentivadas a competir entre si, esse mito da beleza sempre existiu desde os primórdios do patriarcado<sup>12</sup>, mas na modernidade com a industrialização e a socialização para enquadrar-se no padrão de beleza isso se torna cada vez mais perigoso, principalmente com a ajuda da internet.

Vale ressaltar que a jovem Juliana já estava sendo violentada antes mesmo de ter suas fotos expostas nas redes sociais, os garotos reproduziram um comportamento estruturado socialmente, de violência psicológica pela imposição de um padrão estético de beleza, com a materialização de ataques a moral de Juliana pela associação de sua imagem a um “dragão” e, pelo impedimento dela em exercer seus direitos social de ter dignidade como pessoa negra.

Conforme pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, o Brasil tinha 116 milhões de pessoas conectadas à internet, o que equivale a 64,7% da população com idade acima de 10 anos. Nesse cenário de inclusão digital, a violência contra a mulher negra se estendeu e se potencializou nas plataformas digitais (BRASIL, 2018, p.67). Episódio como o que ocorreu na escola “Paranense” de *Cyberbullying*, também já ocorreu em outras escolas, o problema é que são invisibilizados, pois há muitas subnotificações. Desse modo, na ausência de

---

<sup>12</sup> A discussão sobre o patriarcado integra a discussão de gênero a partir de uma ideia de contrato original onde se cria a dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual sobre elas. O contrato original cria o contrato social e uma história de liberdade para os homens e o contrato sexual cria uma história de sujeição para as mulheres. SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado, violência. / Heleieth Iara Bongiovani Saffioti. – 2ª ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 56

uma educação voltada à cidadania, que relacione os meios digitais, o estudo de gênero e a responsabilidade social situações como essas infelizmente continuarão ocorrendo. É preocupante que um(a) pré-adolescente de dez e/ou quinze anos possa usar uma rede social para difamar a imagem de uma pessoa, sendo que o “*post*” vai ser compartilhado com grande velocidade e abrangência tendo a convicção que na prática ele(a) não sofrerá sanções.

É surpreendente que a ordem hegemônica e patriarcal imponha suas relações de dominação, que são condições de existência intoleráveis, possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais (BOURDIEU, 2002), isto é, que a educação de meninos e até mesmo das meninas, dentro dessa perspectiva hegemônica, estejam subordinadas a construção de poder, com uma heteronormatividade compulsória, colocando os corpos das mulheres como objetos para os homens e a fenótipo branco como o padrão de beleza a ser seguido.

É incentivado aos meninos desde muito cedo, como uma prova de heterossexualidade, masculinidade e virilidade, a objetificação do corpo feminino. Assim, torna-se “natural” um garoto “espiar” sua prima no banho, porque ele está cumprindo seu papel social de “macho”, posturas como essas devem ser repudiadas e combatidas por meio de ações educativas.

A violência pela qual Patrícia passou é aqui entendido como violência de gênero causado por uma heteronormatividade compulsória. A dominação masculina também resulta de violências simbólicas que são exercidas por vias alegóricas da comunicação e do conhecimento, levando a uma lógica de dominação em que os dominados conheçam e reconheçam essa dominação (BOURDIEU, 2002). A adolescente além de ser mulher parda, também era uma “agregada” da casa,



sendo desta maneira interseccionado o gênero, raça e a classe estabelecendo as relações sociais por um princípio simbólico imputando à dominada o estigma da pobreza, por estar sendo “ajudada”, ter que se submeter a tais violações para ter acesso a escola.

Dessa forma, é importante que essa discussão esteja presente nas aulas de história com fundamentos e conhecimentos, valorizando o respeito as mulheres negras e a qualquer tipo de diferença, promovendo discussões que interseccione raça, classe e gênero, construindo e desconstruindo pré-conceitos e combatendo o racismo, para ir além do discurso e promover de fato uma educação para cidadania. Acredita-se que a desnaturalização de práticas e posturas desrespeitosas e que causam constrangimento devem ser trabalhadas nas aulas de história, observando que posturas como as que foram apresentadas, não são naturais, mais são resultados de socializações e processos histórico que ainda persiste nas estruturas sociais.

Desta maneira, acredita-se que a aprendizagem histórica possibilite um diálogo com a vida do(a) estudante por se relacionar com a vida prática. A aprendizagem histórica pode ser percebida como o que os(as) estudantes deveriam aprender, por meio dos conteúdos de História; a valorizar a compreensão, a tolerância e a confiança entre os indivíduos e os povos. Isto porque, sem o conhecimento histórico, os indivíduos tornam-se mais vulneráveis à manipulação política ou outra (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 20).

Na perspectiva de cidadania o estudo do conceito de gênero nas aulas de história possibilita a formação de consciências históricas, política e cidadã, não condicionando apenas na obtenção de direitos, mas na participação e ampliação deles para a construção de pertencimento, reconhecimento e busca desses direitos (AUDIGIER, 2016, p. 18).

### **Considerações finais**

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento direcionada para a construção da dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Ensino de História Profhistória. Para esse recorte, realizou-se uma análise do PPP da escola, uma ocorrência escolar (Estudo de Casos) e entrevistas semiestruturadas com os(a) professores(a) de história, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola “Paraense”, que está localizada no bairro da Cidade Nova VI, no município de Ananindeua/PA.

A partir da ocorrência e das entrevistas semiestruturadas foi coletado um Estudo de Casos ocorridos na escola envolvendo alunos e alunas envoltos em questões de violência de gênero, Cyberbullying e abuso contra mulher.

Procurou-se discutir sobre um assunto que está presente no cotidiano escolar como a violência de gênero por meio do Estudo de Casos, mas devido as subnotificações acaba por ser invisibilizado. Compreende-se que esse trabalho não esgota o assunto, porém traz reflexões sobre a importância e os problemas pela ausência de um ensino que não problematiza e/ou não se apropria de questões sociais como as relacionadas ao conceito de gênero na formação básica e nos planejamentos executados para o ensino de história.

Propõe-se como forma de enfrentamento da problemática a construção de uma aprendizagem histórica por meio da formação da consciência histórica, abordando o conceito de gênero como uma forma de ampliação da cidadania, contribuindo para o ensino-aprendizagem de história para além do conhecimento escolar mais como uma proposta de cidadania para a vida do educando(a).

## Referência Bibliográfica

### Bibliografia:

AUDIGIER, François. História Escolar, Formação da Cidadania e Pesquisas Didáticas. In: Ensino de História e Cidadania. (org.), GUI-MARÃES, Selva. Papirus, 2016.

BOURDIEU, Pierre. 1930 – 2002. A dominação masculina/ Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kuhner – 2° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, Câmara dos deputados. Mapa da violência contra a mulher - 2018. 55° Legislatura. 4ª sessão Legislativa. COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER, 2018. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>

BUTLER, Judith P. Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade/Judith Butler; tradução, Renato Aguiar – 6° ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

JULIA, Dominique, A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação n°1 jan./jun. 2001. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod\\_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf)

LINS, Beatriz Accioly. Diferentes são desiguais: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016. <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/53077>

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 129-143, jan./abr. 2009. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000100009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100009)

PARÁ, Governo do Estado do. Secretaria do Estado de Educação (SE- DUC) – USE 13 - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense. Projeto Político Pedagógico (PPP) - Refletir sobre a escola que temos para construir a escola que queremos. Ananindeua/PA, 2019/2020.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ficha de ocorrência da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, 2019.

SAFFIOTI, Heleith. Gênero, patriarcado, violência. / Heleith Iara

Bongiovani Saffioti. – 2º ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Denison Martins dos. FRONTEIRAS (IN)VISÍVEIS DA CIDADE CAPITALISTA: segregação socioespacial no Conjunto Parque Modelo II/Ananindeua-PA. Dissertação de mestrado UFPA-Belém: PPGSS, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação & Realidade. v.15, n.2, jul/dez. 1990. <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. <https://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00017.pdf>

SEQUEIRA, Gisele Romariz. Agricultura urbana e periurbana no Curuçambá em Ananindeua, Região Metropolitana de Belém: Perspectivas e desafios. Dissertação de mestrado UFPA-Belém: PPGE-DAM, 2014.

VIANA, Iêda; CORTELAZZO, Iolanda B. de C. Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 41, p. 43-60, Curitiba, jan. - jun. 2009.

WOLF, Naomi. O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres/ Naomi Wolf; Tradução: Waldéa Barcellos - 13ª edição – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

**Sites:**

<https://brasile scola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>  
Acesso em 02/12/2020.

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/anandindeua.html>  
Acesso em 13/12/2020.

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/cidade-de-anandindeua-no-para-lidera-os-casos-de-feminicidio-no-pais-aponta-estudo.ghtml>  
Acesso em 09/11/2019.

<https://agenciapara.com.br/noticia/6797/> acessado em 25/04/2020.

## **OLIMPIANOS DA HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE PARTICIPAÇÃO NA ONHB EM MEIO PANDÊMICO**

---

**Harian Pires Braga<sup>1</sup>**

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de participação na Olimpíadas Nacional em História do Brasil (ONHB) no ano de 2020, no qual toda a interação com o grupo de estudantes ocorreu por meio remoto, em decorrência das restrições sanitárias impostas pela COVID-19. Neste relato três dimensões do trabalho pedagógico são contempladas e suas potencialidades e limites debatidos. O primeiro aspecto é como se constituir laços pedagógicos em ambiente remoto no Ensino Básico, em que há uma autonomia limitada dos estudantes na construção do seu percurso formativo. O segundo aspecto é a construção de um momento de interação de quebra do cotidiano, já que a atividade da ONHB não se constitui em parte integrantes das atividades emergencial planejadas pela escola. Por fim, como o processo de avaliação da participação foi feito.

Como descrito no parágrafo anterior, a ONHB faz parte de uma série de eventos acadêmicos jocosamente denominados de Olimpíadas. A ideia de criar um laço simbólico como o megaevento esportivo – portanto baseado numa competição meritocrática – é uma forma de chamamento, mas também de estampar o objetivo de conferir premiações a partir de ranqueamento. Um olhar de sobrevoo poderia trazer a crítica de um estímulo precoce à competição ou mesmo incutir um discurso meritocrático pouco efetivo. Contudo, muitas dessas “olimpíadas” são formas de trazer uma divulgação científica à sala de aula, quebrando a separação entre Ensino Básico e Ensino Superior na cons-

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, e-mail: harian.braga@gmail.com.

trução do conhecimento, ao mesmo tempo em que são uma possibilidade de quebra do cotidiano, inserindo um momento extraordinário no trabalho pedagógico. O que chamo aqui de quebra do cotidiano é uma estratégia de mobilização, permitindo estruturas de participação que não aquelas já experimentadas no dia a dia, em muito por um caráter lúdico.

A ONHB tem algumas especificidades que merecem destaque e que ajudam a compreender sua organização. O primeiro ponto é que não há uma separação entre escolas públicas e privadas, tão pouco uma divisão etária. Sendo assim, estudantes de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental – tradicional e da Educação de Jovens e Adultos – e Ensino Médio – mais uma vez com a EJA também contemplada – de todo o Brasil estão na mesma competição. Segunda especificidade é que o evento não é individual, mas em equipes de três estudantes e um/a professor/a orientador/a. A partir dessa montagem, fica nítida o protagonismo da relação discentes e docente, já que a responsabilidade é compartilhada. A ONHB não é realizada em um único dia, mas ao longo de um mês e meio, com fases semanais, demandando estudo e pesquisa, não apenas a apreensão de conceitos em um dado instante. Por fim, as atividades possuem graus diferentes de interpretação e não apenas uma resposta certa.

As fases são compostas por questões, pautadas na lógica de graus de interpretação, em que apenas uma das alternativas é a errada e que não traz pontos à equipe. As demais alternativas suscitam pesquisa, reflexão e interpretação de documentos variados, tanto no suporte apresentado – imagens, áudios, vídeos, textos – como em temáticas, trazendo não meros textos descritivos, mas sim fontes primárias, com referências para aprofundamento e trechos de obras da historiografia. Esse duplo caminho, trabalhar com fontes e

com historiografia, permite ao conjunto de estudantes tomar contato com parte daquilo que é fazer do/a historiador/a. Como a gama de temáticas desenvolvidas é grande, incluindo temas que não são aqueles consolidados como tradicionais nos currículos escolares, a demanda posta é que a equipe – incluindo o/a professor/a – tomem a atitude investigativa, procurem outras referências para construir a resposta. Cada etapa também possui uma atividade, normalmente vinculada a uma ação de profissionais de História, como localizar temporalmente um documento, ler uma fonte primária e escrever um texto.

Importante pensar os números da ONHB no Estado do Pará. Em 2020, 272 equipe paraenses participaram e 5 chegaram à final, sem medalhas, um número tímido quando comparado a estados como Ceará (2977 equipes inscritas, 86 finalistas e 12 medalhistas) e São Paulo (4485 equipes inscritas, 63 finalistas e 16 medalhistas). Contudo, ao comparar com o estado vizinho do Amazonas (298 equipes inscritas, 2 finalistas e nenhuma medalhistas) ou Santa Catarina, como uma população próxima, (335 equipes inscritas, 3 finalista e nenhuma medalhista) a participação do Pará não é irrelevante. (12ª OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL, 2020).

Neste ano foi a terceira vez que participei como professor orientador de equipe (2011, 2019 e 2020) e a segunda na escola em que trabalho, a EMEF/EJA Prof. André Tosello, no distrito do Ouro Verde, região periférica de Campinas/SP. Essa recorrência fez com que meu plano de ensino tivesse já a ONHB contemplada, ou seja, era uma ação com a qual pretendia lidar, independente da pandemia. Para isso, fora mobilizado um projeto de Oficina de História, com duas sessões semanais de uma hora aula cada, para que fossem debatidas fontes primárias e historiografia para os nonos anos.

Como atividade complementar, a obrigatoriedade não estava posta, o que fez com que a participação no início do ano fosse num sentido de curiosidade e de espontaneidade. A pandemia fez com que esse projeto fosse repensado.

A Rede Municipal de Campinas adotou a partir de 23 de março uma interação com atividades emergenciais, ou seja, com a suspensão do planejamento já consolidada nos Projetos Político Pedagógicos das escolas. A partir dessas atividades emergenciais, o caráter deixou de ser o tradicionalmente posto, com as divisões dos componentes e uma cobrança avaliativa, para que fosse concebida uma prática de ensino remoto, sem a inserção de novos conteúdos, com trabalho coletivo interdisciplinar de caráter mitigatório (CAMPINAS, 2020). É importante que essa ressalva seja feita, pois a escolha adotada pelo município não foi a mesma da Rede Estadual de São Paulo, na qual as interações remotas mantiveram o caráter letivo tradicional.

A interação com as/os estudantes passou a ser feita por meio do Google Sala de Aula, plataforma online para uso educacional, com a possibilidade de postagem de atividades de diferentes tipos, como textos, vídeos, formulário. Além dessa interação, constitui-se também canais de comunicação como redes sociais da Unidade de Ensino (UE), vídeo chamadas pelo aplicativo Google Meet e o uso do aplicativo de mensagens WhatsApp. Esse desenho de interações já nos mostra algumas reflexões. De pronto, ficou evidente que o acesso não garantido a todas e a todos. Mesmo numa grande cidade do Estado de São Paulo, o acesso a dados de internet móvel é limitado e inconstante, o que fez com que apesar do fornecimento pela Prefeitura Municipal, de chips com Internet 4G, o alcance 100% de acessos não ocorresse. Temos que pensar que as condições materiais das famílias, a falta de equipamentos



e locais de estudo e a não inclusão digital contribuem para esse fator de exclusão.

Esse cenário negativo, em que o acesso é limitado, as possibilidades de interações não são constantes e há um evidente empobrecimento das famílias, impede que qualquer ação pedagógica se veja como uniforme e totalizante. Essa dimensão é importante, pois, a ONHB, nesse contexto, não poderia ser aplicada a todas e a todos elegíveis a participar. Assim, ela não é e não pode ser pensada como um substituto, mas sim como caminho paralelo e complementar, no qual um grupo de estudantes fez uma escolha ativa por participar, sem deixar de realizar suas atividades cotidianas. As perdas de aprendizagem, ao menos como pensadas em aspectos curriculares estão postas, o caminho não foi, portanto, negá-las, mas ressignificar parte dessas relações de ensino e de aprendizagem. Esse processo teve que ser exposto às/aos estudantes, pois não poderia criar a ideia de que a ONHB substituiria o ensino de História, suspenso em favor de um ensino multidisciplinar e mitigador.

Para a Educação de Jovens e Adultos esse cenário descrito é ainda mais preocupante, pois estamos tratando de indivíduos que já passaram por um processo de exclusão escolar, seja por conta da retenção ou por evasão. O perfil etário, ainda que cada vez menor, abrangendo adolescentes, é diverso, com momentos escolares e de inserção no Mundo do Trabalho distintos, o que não ocorre no Ensino Fundamental “regular” em que a idade é relativamente igual. Assim, o desafio de uma proposta complementar, que não deveria suplantiar as atividades cotidianas é um peso a mais para estudantes que já trabalham e/ou possuem relações familiares mais complexas. O tempo da EJA passa a ser um tempo próprio, mais cadenciado, o que justifica a escolha de uma única equipe de EJA e três equipes distintas dos nonos anos.

Para suprir parte dessas limitações tecnológicas, a presença docente precisou ser também de uma organização do tempo, um desafio à minha própria dinâmica de trabalho. Em meio a outras demandas e numa jornada de trabalho remota, em casa, fundindo público e privado, foi estabelecido prazos – flexíveis – para as interações. Cada uma das quatro equipes poderia, por livre vontade, entrar no site da ONHB e fazer suas questões e suas atividades, porém, para o coletivo foi estabelecido uma dinâmica de fornecer a prova em arquivo de texto (extensão pdf) pelo WhatsApp e em seguida a criação de explicações. Como o encontro sincrônico seria limitado, tendo em vista a já citada debilidade de acesso a dados de navegação, o recurso utilizado seria focar as ações no aplicativo de mensagens, mais comum a essas/es estudantes, mas também que não geraria custos maiores de navegação. Inicialmente por áudio e depois por vídeos na plataforma Youtube, as explicações ficaram disponíveis para serem acessadas na medida em que as equipes conseguissem tempo de estudo.

Outros dois fatores de dificuldade na interação merecem destaque. No caso dos nonos anos ficou evidente uma importância na ideia “passar de ano”. Como finalização do Ensino Fundamental, é comum que esse público vislumbre Instituto Federal, Rede Estadual de Escolas Técnicas ou os Colégios Técnicos da UNICAMP. Entre os familiares, a fala mais presente não foi sobre qualidade de ensino, mas sim, se haveria reprova. Isso esteve presente no discurso das/dos estudantes também, o que é compreensível. A resposta a essa construção pragmática foi tentar vincular as explicações das atividades da ONHB a uma “matéria do nono ano”, construção também discursiva, com fragilidades, mas que permitiu enfrentar a ideia de tempo perdido. Já na EJA a situação torna-se mais grave porque na prática o

processo não é o do “passar de ano”, mas é o da inconsciência da frequência, já observada na aula presencial e que se tornou imensurável em meio remoto, já que o próprio contato com essa/esse estudante foi fragilizado. A desmobilização na EJA seria algo possível, mas a ser contornado, o que significou trabalhar com três estudantes, mas não com três ao mesmo tempo.

As explicações das questões foram pensadas em dois momentos, que somados deram vídeos de média dez minutos. O primeiro momento foi de apresentação do texto base e da temática tratada, demandando um trabalho de pesquisa prévio e um roteiro simples e objetivo. Esse momento expositivo foi pensado como provocação para que se buscasse novas informações ou mesmo para que se despertasse o interesse pelo tema, com uma segunda leitura mais crítica do texto base. O segundo momento dos vídeos era a análise das alternativas, feita como um bate papo, já sem roteiro e com apontamentos de fragilidades e dos pontos interessantes das alternativas. Não se apontou uma alternativa certa, mas uma crítica a todas as quatro alternativas e uma atenção aquelas de maior potencial interpretativo. A resposta final foi do grupo, com total autonomia, incluindo momentos de discordância da leitura docente, o que depois foi apresentado como um ponto positivo, independente se o resultado final estava ou não correto. Esses vídeos foram apenas para as questões, para as atividades ficou aberta possibilidade de vídeo chamadas como espaço de discussão, mas com plena autonomia do grupo para organização, dentro dos prazos estabelecidos.

Todo esse processo demonstrou um interesse significativo das/dos estudantes, mas também uma quebra no cotidiano de atividades. Semanalmente foram postadas duas atividades, uma de cada grande área (Linguagens e Matemática numa semana, Ci-

ências Naturais e Humanidades na outra). Parte das/os estudantes que participou da ONHB não estava realizando as atividades com regularidade, algo que se manteve mesmo depois das semanas do projeto. A limitação do acesso, problema estrutural, não parece ter afetado da mesma forma atividades cotidianas e ONHB, o que leva a pensar que as olimpíadas possuem um sentido de quebra da normalidade, de evento extraordinário com potencial de subversão às regras. Nas atividades no Google Sala de Aula, o espaço professor/aluno (utilizo aqui a nomenclatura que consta na plataforma) é muito bem marcado, com a função de um e de outro definida, sem possibilidade de reorganização. O caráter hierárquico também está presente, já que eu como docente sou quem avalia o grupo de estudantes. Na ONHB a figura de avaliação é externa, portanto toda a equipe é avaliada: estamos na mesma posição, o que gerou uma interação mais sincera, menos temerosa e mais profícua.

Penso que aqui temos um ponto interessante que ainda merece maior reflexão, que é justamente como essas/es estudantes percebem-se na escola e como a autoridade docente se constitui. Desprovido do processo avaliativo institucionalizado, portanto sem a possibilidade da nota e da sanção disciplinar, poderia haver a possibilidade de esfacelamento da autoridade docente, o que não ocorreu, mas sim um processo de reconstrução em que o conhecimento manteve como capital simbólico de distinção, mas as interações perderam parte da verticalidade. Processo parecido ocorre também nas festividades da escola e em jogos esportivos, outros exemplos de momentos extraordinários e que, portanto, possuem o tom de quebra. Vale, por fim, frisar que esses momentos são extraordinários e que devem ser dosados, pois é nessa excepcionalidade em que se baseiam e que há grandes potencialidades.

O último ponto é a avaliação dessas/es estudantes. Não foi criado um instrumento para avaliar como o grupo de doze estudantes percebeu a ONHB. A ideia de um instrumento avaliativo retomaria a hierarquia quebrada. Mas o trabalho docente precisa ser avaliado para que demande novas interações e planejamento. O trabalho estudantil também precisa ser avaliado já que não faz sentido uma relação pedagógica que o ponto de partida e de chegada sejam locais imóveis. A saída para fazer a avaliação foi colocar auto avaliação docente como primeiro passo, quebrando assim uma pretensa infalibilidade. A cada fase e a partir de cada ação, tentei sempre construir uma reflexão do meu trabalho e expor, no grupo de WhatsApp, para as/os estudantes, sempre com uma linguagem que dialogasse com uma conversa menos regrada. Foi possível ver, a partir desse movimento, o posicionamento estudantil.

Importante que se frise que o processo foi bem visto, inclusive depois que as notas da ONHB foram divulgação e o rendimento de cada equipe publicado. Duas equipes dos nonos anos acabaram ficando na segunda fase e as outras duas equipes chegaram à quarta fase, antepenúltima do evento. Foi possível perceber um incomodo com não classificação, mas não houve qualquer tipo de interação negativa, pelo contrário, manteve-se o apoio aos colegas. Se como processo a avaliação foi boa, em muitos momentos os grupos demonstraram não gostar de algumas das questões, não compreender outras e até mesmo não se interessarem pelas tarefas. Aqui há um ponto a se explorar que é decompor as fases em momentos e pensar que temática chamam maior atenção. Em termos não pandêmicos é no primeiro semestre, o que possibilita no Ensino Fundamental Anual, planejar e buscar contemplar parte desses interesses.

Como percepção docente, ficou-me a sensação de que consegui criar uma interação maior com esses/as estudantes, tendo abertura para outros debates depois. Isso é importante porque o momento remoto foi um momento de empatia, o que possibilitou que outros diálogos fossem construídos. No caso específico da EJA, em que o processo de marginalização escolar está posto, chegar a quarta fase foi um diferencial de auto estima, o que é necessário nesse processo reapropriação do saber escolarizado. Esse processo de auto imagem é promissor e pode ser um caminho para atestar centralidade estudantil. O desafio de pesquisa, de pensar as temáticas é igualmente formativo, o que faz pensar que a avaliação da ONHB é também uma avaliação do Ensino de História.

É importante que as reflexões sobre a ONHB sejam mais sistematizadas, que instrumentos de avaliação sejam criados, mensurados e debatidos, sem perder o caráter extraordinário que é decisivo no sucesso. Ao fazer a ode ao momento extraordinário, não significa que os momentos cotidianos e os demais saberes mobilizados não sejam importantes. Pelo contrário, eles são e são parte desse processo. Também não podemos apresentar a ONHB – ou qualquer evento acadêmico nestes moldes – como solução para os problemas da escola, porque eles parte de um processo de aproximação do Ensino Básico com o Ensino Superior, continuando a existir demandas internas às comunidades escolares. Esses eventos precisam estar inseridos nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e fazer parte do saber escolar, inclusive para ser criticado e repensado. A ONHB tem sim suas limitações e seus elitismos, mas também possui potencialidades e um poder de diálogo promissor. Como atividade de extensão universitária cumpre um importante papel de interlocução com a sociedade e de divulgação científica

## **Referências Bibliográficas**

12ª OLIMPIÁDA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL. Olimpíada de História, c2020. Página Inicial. Disponível em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb12/home>. Acesso em 30 de nov. de 2020.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos Anos Finais - um processo de reflexão e ação. Campinas: SME, 2013.

CAMPINAS. Resolução SME/FUMEC, de 26 de março de 2020. Disponível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/category/sme/>. Acesso em 15 de dez. de 2020.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou O Ofício de Historiador. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARR, E. H. O que é História? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBSBAWM, Eric. A era dos extremos (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 2012.

KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

PAXTON, Robert O. A anatomia do Fascismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SCHWARCZ, Lilian; STARLING, Heloisa. Brasil: uma biografia. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

## O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO PELAS TIC EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA: CAMINHOS E DESAFIOS

---

Orinaldo Jorge Monteiro da Silva<sup>1</sup>

### Introdução

O desenvolvimento de práticas pedagógicas ainda dissociadas dos recursos e ferramentas tecnológicas, no contexto da *Sociedade da Informação e da Comunicação*, aumenta o desafio imposto à escola acerca da formação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para produção de conhecimento histórico. A ruptura do paradigma tradicional de ensino, fundamentado na pedagogia da transmissão, se constitui, hoje, uma exigência onde a inserção dos diferentes recursos e linguagens tecnológicas da *geração digital* na educação, se apresenta como uma estratégia eficiente no processo de democratização do acesso ao conhecimento, visto que é com essas ferramentas que os alunos convivem e interagem durante as relações cotidianas que estabelecem, a cada instante, nos seus universos de convivência.

Assegurar práticas pedagógicas mediadas pelos diferentes recursos e linguagens tecnológicas – denominados também de Tecnologias da Informação e Comunicação – (TIC) na escola durante o processo educativo é considerado imprescindível para diminuir o número de *analfabetos digitais* e promover a *inclusão digital*. Ao garantir o uso das TIC, enquanto importantes ferramentas para mediação e potencialização do

---

<sup>1</sup> Esp. em Metodologia do Ensino de História, Graduado em História pela Universidade Federal do Pará-UFPA, Graduado em Licenciatura da Computado pela Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA e professor de Educação Básica da SEDUC/PA e SEMEC/Belém-PA. E-mail: ojorcapri@gmail.com



processo ensino aprendizagem, a escola oportuniza aos educandos a convivência com instrumentos que estimulam o desejo e a curiosidade em querer aprender, conhecer e fazer descobertas. Procedimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, portanto, necessários para instrumentalizá-los na perspectiva de uma interação de maneira dialógica no contexto histórico e tecnológico da sociedade do século XXI em que se encontram inseridos, tornando-os sujeitos capazes de compreender e analisar os saberes necessários para uma aprendizagem significativa.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo tem como objetivo analisar a inserção das TIC na mediação do Ensino de História em uma escola pública Estadual no Município de Belém-PA em 2017, destacando as estratégias de ensino adotadas pelos professores ao utilizarem as TIC em suas práticas pedagógicas, evidenciando as contribuições desses recursos tecnológicos na potencialização dos conteúdos e, por sua vez, na compreensão e formação dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

### **As tic e o ensino de história**

A Educação Tecnológica, materializada por meio da inserção das TIC no processo educativo, além de ser uma necessidade demandada pela sociedade que hoje vive e se comunica em rede, compreende um direito que precisa ser assegurado aos alunos, para que estes possam se apropriar e aprimorar do uso desses recursos tecnológicos, potencializando suas habilidades e competências durante todo o processo de escolarização. Nessa perspectiva, Sampaio e Leite (1999, p. 7) defendem que “as práticas educacionais como ocorrem nas escolas devem ser repensadas, e também que a

escola deverá ter o papel de desmistificar a linguagem tecnológica e iniciar seus alunos no domínio de seu manuseio, interpretação e criação”. Isso é possível, de acordo com Moran (2009, p.27), porque “as tecnologias ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, elas facilitam a mudança”.

Partindo dessas premissas como ponto norteador, fica evidente que a introdução das TIC na educação, com destaque para o Ensino de História, possibilita novas formas de ensinar e aprender, contribuindo substancialmente para dinamizar o processo ensino-aprendizagem na respectiva área de conhecimento. No entanto, para que essa aliança entre as TIC e o Ensino de História possa produzir resultados promissores, no que tange à qualidade das aulas, ela deverá ser construída na perspectiva do Letramento em História. Uma acepção que vai além das condições cognitivas dos sujeitos para exercer a prática de leitura e escrita, ou um conceito voltado somente às competências de leitura e compreensão linguística. Ele está relacionado aos pressupostos da consciência histórica que, por sua vez, defende que o aprendizado em história não deve restringir-se à aquisição do conhecimento histórico enquanto uma série de fatos objetivos, ou ao acúmulo de uma quantidade de informações ligadas a fatos do passado (SILVA; PORTO, 2012).

Para tanto, o profissional do ensino de história precisa partir de uma proposta de trabalho aliada às TIC a ser desenvolvida com os alunos, pois atuando nesse sentido durante o Ensino de História, o professor estará adotando outro procedimento teórico-metodológico considerado, da mesma forma que o Letramento em História, extremamente relevante para seu

processo de formação docente e para a construção de sua prática pedagógica: o *Letramento Midiático*. Trata-se da educação para a comunicação, ou para as mídias. Um processo que possibilita ao aluno a capacidade de compreensão crítica da natureza, impacto e técnicas das mensagens e construções de tudo aquilo que é produzido através dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o letramento midiático passa a ser um procedimento que o cidadão instruído deverá ter ao seu alcance sempre que precisar para não se tornar um consumidor alheio às mensagens dos meios de comunicação (MOCELLIN, 2009).

Considerando a escola enquanto um local que produz tecnologia e, simultaneamente, é produzido por ela, compreendemos indubitavelmente a necessidade do Ensino de História estar associado às transformações tecnológicas, buscando integrar o conteúdo da disciplina, produzido na academia e na esfera do saber histórico escolar (BITENCOUR, 2004), às inovações tecnológicas processadas constantemente e às perspectivas sociais demandadas no contexto atual. Para isso, considerando o pressuposto de que as TIC compreendem importantes ferramentas possuidoras de capacidades para mediar de maneira significativa o processo ensino aprendizagem, compartilhamos da ideia que o Ensino de História deve estar voltado às mudanças ocorridas na sociedade, utilizando-se das ferramentas tecnológicas para oportunizar vivências, aos alunos, que venham a desenvolvê-los, cognitivamente, no sentido de serem capazes de discernir e criticar as alterações que ocorrem à sua volta e no mundo, ou seja, um sujeito em condições instrumentais necessárias para interagir de forma consciente com as diferentes demandas que, cotidianamente, surgem no interior da sociedade tecnológica.

### **O uso das tic no ensino de história na eeefm “cornélio de Barros”: caminhos e desafios**

Durante o estudo, apesar da grande maioria dos professores envolvidos na pesquisa alegar que não possui dificuldades para fazer uso das TIC, percebemos que nenhum deles havia recebido formação voltada para tal. Essa situação produz uma realidade que revela o quanto a proposta de alfabetização tecnológica preconizada por Leite (2011) e materializada através de programas nacionais para formação dos professores que serão responsáveis em multiplicar a introdução das TIC na Educação, é extremamente incipiente, não estando em conformidade com a realidade evidenciada durante nosso estudo na EEEFMCB. Esse quadro vem se mostrar através de uma formação carente de instrumentos teórico-metodológicos necessários para repensar as ações docentes no dia a dia, contribuindo para que os professores sejam facilmente superados por seus alunos que, por sua vez, possuem mais habilidades para manusear o computador de forma interativa e intuitiva, já que os docentes se deparam, em determinadas situações, sem saber como interagir com as TIC e as ferramentas computacionais que estão ao seu alcance. Para enfrentar isso, qualquer proposta de formação precisa ter como ponto de referência a escola numa perspectiva de formação-ação. Nesse sentido, compreende-se, portanto, a relevância da implantação de uma formação que relaciona a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos necessários para provocar uma mudança na ação pedagógica (ALMEIDA, 2000).

Nesse sentido, os futuros profissionais do ensino de história precisam sair com o mínimo de formação possível da academia, referente ao uso das mídias no processo de mediação do ensino. Pois, conforme

Valente e Almeida (1997), as práticas de introdução da informática na escola têm evidenciado que a formação dos educadores é importante e necessita de uma abordagem totalmente diferente. Todavia, a partir das informações dadas pelos professores, o que nos chamou mais atenção foi aquela que proferia um total desconhecimento da existência do programa nacional, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO); falta de conhecimento acerca dos locais voltados para alfabetização tecnológica, isto é, centros de formação responsáveis em ofertar e ministrar cursos de formação continuada em Educação Digital, como Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e Núcleo de Informática Educativa (NIED), para professores de toda a Rede Pública de Ensino nos níveis Fundamental e Médio; além de cursos na modalidade de Ensino à Distância (EAD) como: Escolas Conectadas, Escola Digital, dentre outros.

Ao evidenciarmos a importância do uso das TIC na mediação do processo ensino aprendizagem atribuída por professores e alunos durante o estudo, verificamos que os dois grupos de sujeitos percebem o quão o uso desses recursos facilita o desenvolvimento de tal processo. Nesse sentido, o uso das TIC, além de contribuir para descortinar universos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 1997), essas ferramentas apresentam-se como um recurso didático importante na mediação das práticas pedagógicas que acontecem cotidianamente nas salas de aulas (FERREIRA, 2004) durante o ensino de história, criando condições para que os alunos desenvolvam e aprimorem sua criatividade, sua coordenação motora, a percepção visual e auditiva e, ainda, sejam motivados em criar hábitos de pesquisa (FERREIRA, 1999).

Assim, a introdução das TIC no ensino está relacionada a uma alteração na maneira de como se en-

sina e como se aprende, uma mudança denominada de Inclusão Digital. Uma alteração que poderá contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento e, por conseguinte, no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, favorecendo na criação de aspectos que tornam os alunos mais interativos durante a busca e produção de conhecimentos (OLIVEIRA, 2009).

Sobre a natureza das TIC utilizadas durante o ensino de história informada por professores e alunos, evidenciamos que ela se restringe a basicamente três tipos: caixa de som, projetor multimídia e notebook. Analisando a referida natureza, entendemos que a inserção das TIC não ocorre de maneira dinâmica e, portanto, numa perspectiva interativa e dialógica, rompendo com o paradigma do ensino tradicional que caracterizava a pedagogia da transmissão, criando novas formas de ensinar e aprender e, por sua vez, dinamizando o processo ensino-aprendizagem.

O estudo mostra ainda que tanto os docentes quanto os discentes consideram que o uso das TIC no ensino de história possibilita melhoria na compreensão do conhecimento histórico, tornando-o mais interessante e intuitivo, contribuindo para um entendimento mais profundo e uma aprendizagem mais dinâmica e universal. Contudo, dentre as informações concedidas por professores e alunos durante este estudo, dois aspectos merecem destaque nas análises das questões em evidência. O primeiro refere-se, respectivamente, às respostas de professores e alunos. Nelas, identificamos que somente 2, entre 3 docentes, e 12% dos alunos atribuíram importância para o uso das TIC no ensino de história enquanto elemento indispensável para tornar a prática pedagógica e a aprendizagem mais significativa, na perspectiva de uma formação de seres pensantes, questionadores e produtores de novos conhecimentos, pressupostos indispensáveis para

uma formação cidadã, voltada para o letramento em história e midiático (SILVA; PORTO, 2012; MOCELLIN, 2009). Um movimento de transcendência que configura-se como um exercício que poderá ser cognitivo ou metacognitivo (DEWEY, 1974) capaz de ir para além das informações, dos discursos e das ideias que constituem o conhecimento ou a metalinguagem do século XXI (LEITE, 2011), trazendo elementos importantes para que os alunos possam pensar historicamente sobre seu tempo, evidenciando a relação de continuidade e mudança que são estabelecidas ao longo da história dos homens, rompendo, assim, com a ideia de presente contínuo (HOBSBAWN, 1995), que hoje permeia a mentalidade dos jovens da *Era da Informação*.

O segundo aspecto diz respeito à ausência total dos professores em atribuir relevância ao ensino de história, mediado pelas TIC, para formação cidadã dos discentes, e a influência dessas ferramentas tecnológicas no empobrecimento intelectual. No entanto, 5% dos alunos consideraram o oposto acerca das atribuições feitas pelos professores. Podemos atribuir essa percepção dos alunos aos constantes processos de interação que ocorrem entre os *nativos digitais* e os recursos tecnológicos. Isso ocorre porque, ao viverem e conviverem num mundo onde a cada momento as TIC tornam-se comuns na construção de uma sociedade conectada, isto é, uma sociedade em rede, isto traz impactos importantes na vida cotidiana dos sujeitos ao propor desafios aos processos de ensino-aprendizagem que se constituem, especialmente, nos ambientes formais, ou seja, dentro da escola enquanto instituição oficial responsável pelos processos de ensino.

Nesse sentido, os pressupostos do letramento em história propostos por Silva e Porto (2012), do letramento midiático preconizado por Mocellin (2009), da mídia-educação defendidos por Belloni (2001) e

do professor educador proposto por Jaquinot (1998), acabam ficando limitados, pois a carência de professores formados a partir desses pressupostos tendem a comprometer o processo de formação dos alunos numa perspectiva cidadã. Contrariando, com isso, a prática cognitiva ou metacognitiva defendida por Dewey (1974) e os princípios construcionistas propostos por Papert (1985) necessários para o ensino e aprendizagem em ambientes educacionais informatizados.

### **Considerações finais**

A partir deste estudo, foi possível perceber que o uso das TIC na mediação do Ensino de História na EE-EFMCB está dissociado da perspectiva interacionista e dialógica necessária nas relações e interconexões que demarcam as características da comunicação, do ensino e da aprendizagem no contexto da *Sociedade Tecnológica*. Essa realidade tende a se tornar mais densa e desafiadora, quando verificamos que a carência de uma estrutura logística, física e de profissionais capacitados na referida escola contribui, cada vez mais, para o distanciamento das possibilidades de uma aprendizagem significativa mediada pela inserção e uso das TIC no processo ensino aprendizagem. Uma inserção que venha despontar para diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem delimitados pelas inúmeras formas de interação e pela intuição que as TIC e suas ferramentas tecnológicas podem despertar nos alunos.

Entendemos que o uso das TIC no Ensino de História não será, indubitavelmente, a saída às mazelas educacionais enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, no entanto, consideramos que as questões levantadas neste estudo sobre o uso dessas ferramentas, além de nos provocar para um maior aprofunda-



mento em trabalhos posteriores, elas trazem contribuições para que possamos repensar historicamente a educação paraense e, a partir desse exercício de abstração, buscarmos vias possíveis para mudar a realidade do ensino público brasileiro e, portanto, da aprendizagem em termos de qualidade.

Para as TIC promoverem mudanças socioculturais de maneira mais significativa e sistemática no ensino de história, é importante a constituição de redes de aprendizagem, formada por grupos de pessoas com interesses em assuntos afins e que se conectam em um ambiente tecnológico de aprendizagem – ciberespaço – conforme sua disponibilidade e dentro do seu próprio ritmo, no intuito de construir conhecimentos e aprender de maneira colaborativa, intuitiva e interativa, respeitando um conjunto de princípios e valores constituídos a partir da manipulação digital de saberes e informações – a Cibercultura.

Portanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ambiente escolar aliadas às TIC precisa ser inovador e propício a momentos significativos de aprendizagem, capazes de mudar o paradigma tradicional de educação, uma vez que todos os sujeitos envolvidos no processo não serão mais somente receptores ou transmissores de informações, mas alguém que interage, participa, modifica, produz e compartilha saberes através das TIC, segundo seus interesses e em conformidade com uma proposta de escola e educação voltada não somente para o ensino, mas para o processo de aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo ou metacognitivo, resultando em um ensinar e aprender com sentido aos homens que constroem cotidianamente a história vivida e ensinada nos diferentes contextos educacionais da vida.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A formação do professor para o uso pedagógico do computador. In: ProInfo: informática e formação de professores/Secretaria de Educação a Distância. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- BELLONI, M.L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.
- DEWEY, J. Experiência e natureza. São Paulo: Abril, 1974. Coleção Os Pensadores.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima(org). Ensino de história: reflexões e novas perspectivas. Salvador: Quarteto, 2004.
- \_\_\_\_\_. “A importância das novas tecnologias no ensino de História” In *Universa*, Brasília, nº 1, p. 125-137, fevereiro de 1999.
- FIGUEIREDO, Luciano. História e Informática: o uso do computador. In: Domínios da história: ensaios de Teoria e metodologia. CAR DOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (org.). Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- HOBSBAWM, E. Era dos Extremos: o breve século XX – 1914/1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JACQUINOT, Geneviève (?). O que é um Educomunicador? In: Para não ser um Professor do Século Passado. KALINKE, Marco Aurélio. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente. FREIRE, Wendel (org.); AMORA, Dimi [et. al]. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- MOCELLIN, Renato. História e Cinema: educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- MORAN, J. M. Novas Tecnologias e Mediação pedagógica. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009, p.11-65.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PAPERT, Seymour. Logo: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Alfabetização Tecnológica do professor. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012.

VALENTE, José A. & ALMEIDA, Fernando J. Visão Analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor. In Revista Brasileira de Informática na Educação SBIE, n<sup>o</sup> 1, 1997.

**PARTE 2** | **ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS  
IMAGENS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

## APRESENTAÇÃO

**Raimundo Nonato de Castro**  
**Leonardo Castro Novo**

Os textos aqui publicados foram apresentados no XII encontro estadual da ANPUH Pará, no ST Ensino de História e o uso das imagens nos livros didáticos. Temos que ressaltar a riqueza das apresentações e consequentemente o material que agora está nas mãos dos leitores. Quando fizemos a proposta desse ST sabíamos das enormes possibilidades e, que, poderíamos ser surpreendidos e assim aconteceu.

O trabalho intitulado *“Do roteiro à arte final: uma entrevista com Antonio Altabirra”*, de Jorge Edson, mestrando em História e Historiografia na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), apresenta uma análise das obras de Antonio Altarriba em parceria com o ilustrador KIM, autor de Graphic Novels espanholas que aborda diferentes conflitos como a Guerra Civil (1936-1939), o Franquismo (1939-1975) e a Redemocratização Espanhola. Ponto importante no trabalho é certamente a presença da entrevista realizada pelo pesquisador junto com Antonio Altabirra, pois evidenciam os aspectos da vida particular e social do autor e do seu processo criativo.

O trabalho intitulado *“Sankarawave: afrofuturismo e anti-imperialismo em memes”*, de Letícia Costa Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), aborda o “Sankarawave”, um microgênero estético que exalta Thomas Sankara militar, revolucionário marxista, pan-africanista e líder político de Burkina Faso, através de imagens compostas de colagens, feitas de forma digital e publicadas na internet, em redes sociais.

O trabalho intitulado “*O Holocausto nas histórias em quadrinhos*”, de Victor Callari, doutorando em História Social na Universidade de São Paulo (USP), trata sobre como as Histórias em Quadrinhos abordaram a temática da Segunda Guerra Mundial durante o século XX, sobretudo, acerca do Holocausto. O trabalho analisa as diferentes formas de representações da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto nas Histórias em Quadrinhos elaboradas em diferentes contextos ao longo do século passado.

O trabalho intitulado “*Ensino de História e imagens: possibilidades de interpretação e consciência histórica*”, de Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino, professora do Instituto Federal do Pará, discute a questão da importância do uso de imagens como uma fonte histórica na sala de aula e da necessidade do desenvolver habilidades de interpretação de imagens para os alunos da Educação Básica, norteadas pelo conhecimento histórico, a partir da orientação dos educadores.

## DO ROTEIRO À ARTE FINAL: UMA ENTREVISTA COM ANTONIO ALTARRIBA

---

Jorge Edson<sup>1</sup>

Em 4 de maio de 2001, Antonio Altarriba Lope, um ex-combatente anarquista que lutou na Guerra Civil Espanhola, na Segunda Guerra Mundial, ao lado dos franceses, passou por campos de concentração, na França, viveu anos exilado e presenciou, durante anos, as ações do regime franquista, cometeu uma ação que causaria traumas internos em seus familiares e representaria um grito por socorro aos demais que passaram pelas mesmas situações. Aos 90 anos de idade, Altarriba saiu de seu quarto e subiu quatro andares, até um quarto vazio, de onde se lançou pela janela, caindo os quatro andares, até o momento de sua morte.

Após oito anos desse fatídico acontecimento, em meados de 2009, chegou às prateleiras de lojas especializadas em romances gráficos (Graphic Novels) e livrarias, na Espanha, a obra “El Arte de Volar”, publicada pela *Edicions de Ponent*, escrita por Antonio Altarriba e ilustrada por Joaquim Aubert, mais conhecido como Kim. Em pouco tempo, a história, iniciada pelas cenas que apresentam o suicídio de Altarriba, contada por seu filho, alcançou um enorme sucesso nacional, e com o passar dos meses, um sucesso mundial.

A Europa foi o grande cenário desse sucesso, tendo em vista que o gênero dos romances gráficos possui lugar de destaque, nos grandes centros comerciais de quadrinhos, principalmente, no mercado editorial Francês. Em 2011, a obra foi publicada, na França, pelo *Editorial: Ed. Denoël*, e, na Turquia, pela *Ed. Versus Kitap*. No ano seguinte, em 2012, a obra alcançou o mer-

---

<sup>1</sup> Mestrando em História e Historiografia na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. E-mail: jorge-edson@outlook.com

cado editorial italiano, pela Editora *001 Edizioni*, e Alemão, pela editora *Erscheint*. Antes mesmo de chegar a alguns centros da Europa, a obra atingiu o mundo asiático, sendo publicada na Coreia do Sul pelo *Editorial: Image Frame*, Seul em 2013. Na Inglaterra, chegou em 2015, pelo *Editorial: Jonathan Cape* de Londres, e, logo, alcançou Portugal, pelo *Editorial Levoir*. Recentemente, a obra recebeu uma nova edição, em espanhol, pelo *Editorial Norma* em 2016.

Além da popularização, a obra foi premiada inúmeras vezes, em diversas categorias, como melhor roteiro, melhor escritor, melhor quadrinho e melhor obra estrangeira, entre inúmeros outros prêmios, na Espanha<sup>2</sup>. O sucesso e a visibilidade dos trabalhos de Altarriba impulsionaram o desenvolvimento de um Website<sup>3</sup>, composto por fotografias, vídeos, entrevistas, matérias, artigos, estudos, entre outros documentos relacionados às suas obras e vida, sendo possível encontrar inúmeras informações sobre o processo criativo das obras do autor. No que diz respeito à parceria entre Altarriba e Kim, é possível encontrar informações como sinopse da obra, todas as capas das edições publicadas, artigos, matérias jornalísticas ou de blogs, além de uma lista com as inúmeras premiações. O site também disponibiliza, em formato digital, um Guia didático sobre a obra, algo incomum em relação aos quadrinhos. Uma referência semelhante, talvez, seja a obra “*MetaMaus*”, de Art Spiegelman, publicada em 2011, pela editora Pantheon Books, que possui conteúdos “extras”, como gravações, cartas, fotografias e textos que ajudam os leitores a compreenderem ainda mais a célebre obra “*Maus: A Survivor’s Tale*”.

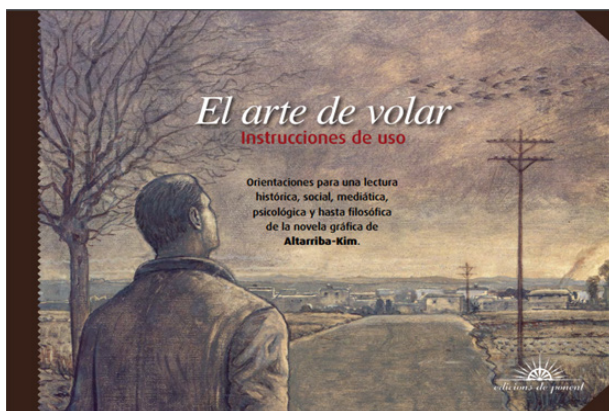
<sup>2</sup> A lista dos prêmios recebidos por Altarriba/Kim pela obra “*El Arte de Volar*” se encontra no site <http://www.antonioaltarriba.com/el-arte-de-volar/premios/>

<sup>3</sup> Site oficial de Antonio Altarriba: <http://www.antonioaltarriba.com>



O Guia didático da obra de Altarriba possui o título de “*El arte de Volar – Instrucciones de uso*”, e foi publicado em 2012, em formato digital. O material possui 45 páginas, com instruções de leitura que proporcionam, segundo sua introdução, uma “Leitura histórica, social, midiática, psicológica e filosófica da novela gráfica”<sup>4</sup>.

**Imagem 1: Capa do “Guía didáctica de El arte de volar”**



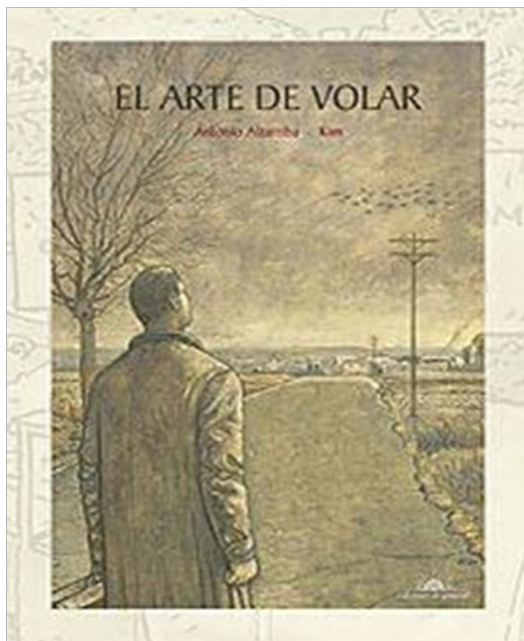
O Guia é dividido em cinco partes, que abordam a biografia do autor e do ilustrador, o perfil editorial da Editora, a definição do conceito de Graphic Novel, as delimitações do estilo gráfico, a explicação dos recursos narrativos empregados na obra e suas metáforas, assim como o resumo da obra, as explanações sobre a morte e o suicídio e questões relacionadas à Guerra Civil Espanhola, à sexualidade, à condição humana, aos ideais políticos apresentados e a todos os temas abordados na construção da obra.

Na Espanha, a obra possui quatro edições publicadas. As duas primeiras são de responsabilidade do Editorial: Edicions de Ponent. Em Maio de 2009, a edi-

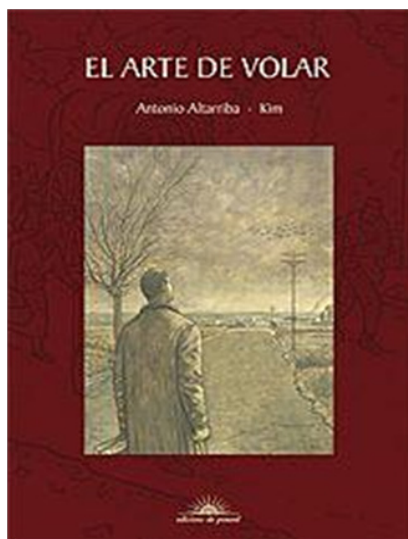
<sup>4</sup> Tradução do material de apoio fornecido pelo site. (<http://www.antonio-altarriba.com/> - acessado em 05/04/2017).

tora lançou a primeira edição da obra, em capa dura, medindo 29,5cm x 22,5cm, e contendo 208 páginas. No mês seguinte, a obra foi reimpressa, em uma edição considerada rústica, medindo 23,8cm x 16,6cm, com as mesmas 208 páginas. Em Barcelona ela foi publicada pelo editorial EDT, medindo 24cm x 17cm, com 208 páginas. Recentemente, a Editora Norma adquiriu os direitos de publicação da obra de Altarriba, e, por conta disso, relançou-a, em setembro de 2016. A nova edição possui uma capa azul, bem diferente das capas das edições anteriores, ganhando um formato em capa dura, medindo 19,5cm x 26cm, e um aumento no número de páginas, sendo adicionados conteúdos extras, subindo de 208 para 224 páginas.

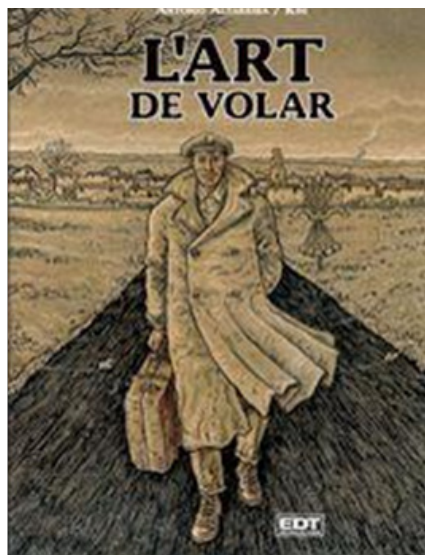
**Imagem 2: Capa da primeira edição da obra “El Arte de Volar”, publicada em Maio de 2009.**



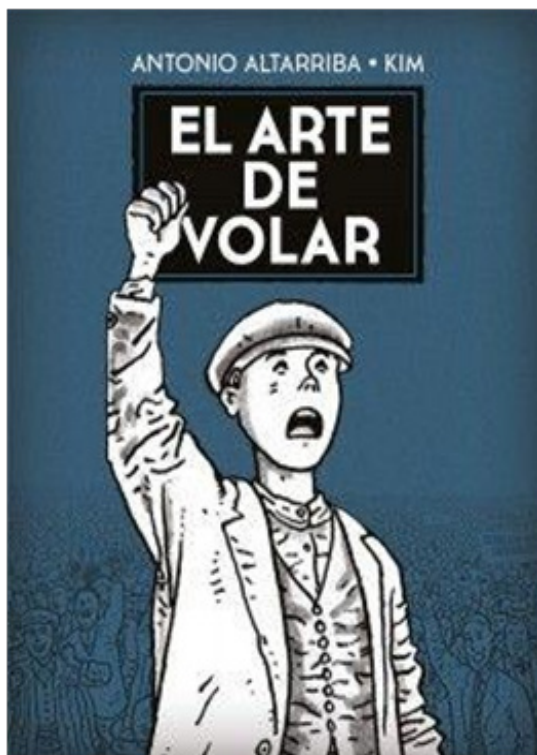
**Imagem 3: Capa da obra “El arte de volar”, publicada em Junho de 2009.**



**Imagem 4: Capa da obra "L'Art de Volar", edição Catalã, publicada em 2012.**

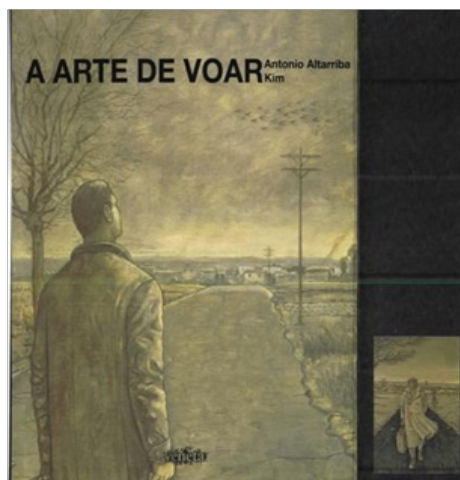


**Imagem 5: Capa da obra “El arte de Volar”, terceira edição da obra em espanhol, publicada em 2016.**

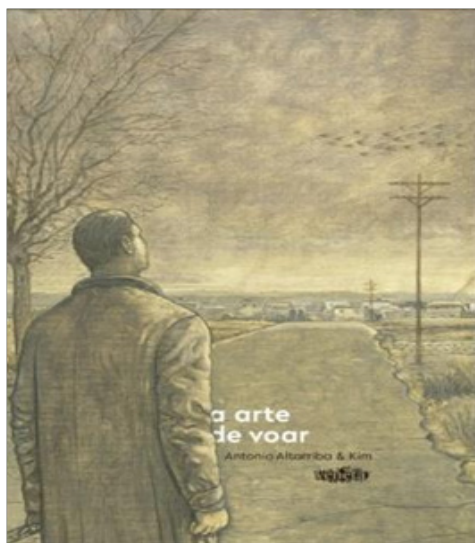


Em 2012, a obra chegou ao Brasil pela recém-criada Editora Campos(Veneta), que viu, no texto de Altarriba, a obra que abriria as portas da Editora no mercado editorial brasileiro. Após seis anos, a mesma editora aproveitou a publicação da obra “Asa Quebrada”, do mesmo autor, e lançou uma segunda edição de “A Arte de Voar”. Publicada em 2012, a primeira edição da editora Veneta, medindo 21,5cm x 16,5cm, com 224 páginas, preservava a capa da primeira edição espanhola, porém sem a borda na cor vinho.

**Imagem 6: Capa da 1ª Edição da obra “A arte de Voar”, publicada pela Editora Campos (Veneta), em 2012.**



**Imagem 7: Capa da 2ª Edição da obra “A arte de Voar”, publicada pela Editora Veneta, em 2018.**



Em 2018, a nova edição ganhou uma atualização editorial, começando pela diagramação da obra que passou a medir 16.5cm x 1.2cm x 21.8cm, com as mesmas 224 páginas. O novo letramento ficou sob responsabilidade da AJ Estúdios, e a capa ficou a serviço de Gustavo Piqueira da Casa Rex<sup>5</sup>. As alterações realizadas na segunda edição são sutis, porém o leitor mais atento, claramente, consegue identificar as adequações e as melhorias editoriais fornecidas pela editora à nova edição da obra.

As alterações promovidas pela nova edição, da editora Veneta, proporcionam ao público leitor melhorias estéticas, que atendem as novas tendências editoriais das histórias em quadrinhos que se multiplicaram nos últimos anos. Inclusive, as publicações em diversos países da Europa e da Ásia, além das edições espanholas, evidenciam a popularidade e a necessidade dessa obra ser preservada e atualizada a todo instante. Diante disso, a obra “El Arte de Volar” se tornou uma das principais referências no universo dos romances gráficos contemporâneos, não só na Espanha, mas também em todo o cenário internacional. Segundo Ivan Rodrigues Martin:

Nos últimos anos, mais especificamente na última década, foram publicados na Espanha mais de trinta romances gráficos, cuja matéria narrativa relaciona-se direta ou indiretamente à Guerra Civil Espanhola ou à memória individual e coletiva do conflito e de suas consequências (...) o que mais chama a atenção é o fato de essas obras resgatarem, muitas vezes, episódios pouco conhecidos da Guerra e dos anos do franquismo e também o fato de darem visibilidade a dramas individuais que claramente metaforizam os traumas que são cole-

---

<sup>5</sup> A Casa Rex é uma das casas de design gráfico mais prestigiada no ramo. À frente dela está Gustavo Piqueira, que também possui trabalhos como escritor, contando com mais de 20 obras autorais, publicadas em editoras como a VENTA, Lote 42 e WMF Martins Fontes.

tivos e que não se restringem àquele espaço nem àquele tempo histórico. (MARTIN, 2016, p.181).

Além disso, segundo Vega:

Estas historias familiares no sólo tienen un gran peso a nivel personal e individual, sino que pueden aportar mucho al discurso histórico y a la memoria colectiva. A través de estas narraciones individuales y estos acontecimientos personales se pueden recrear vivencias comunes desde diferentes perspectivas y crear un discurso alternativo. Estas historias sirven además a modo de memoria familiar intergeneracional, ya que son un testigo que se pasa de generación en generación y que facilita la comprensión y el proceso de duelo por una historia que no ha sido vivida, pero que aún tiene repercusión en el presente. (VEGA, 2017, p. 289)

Dessa forma, podemos observar que junto com o trabalho editorial realizado e com a popularização das narrativas gráficas, as temáticas abordadas pela obra de Altarriba e Kim dialogam com importantes eventos da história política do século XX espanhol, como A Guerra Civil (1936-1939) que evidenciou uma “ruptura das estruturas sociais” (VILLAR, 1989) da sociedade, o Franquismo (1939-1975) a promover ações de expurgo aos seus opositores, por meio de prisões, torturas, assassinatos, exílios e censuras pelos ideais de “Una, grande y libre” Espanha<sup>6</sup> e o chamado “pacto de silêncio” (GRAHAM, 2013) uma ação que procurou promover mecanismos de silenciamento social, perante os eventos traumáticos durante o processo de transição política. Esses aspectos são fundamentais para compreender o sucesso da obra. A importância desses eventos pode ser destacada diante das recentes disputas políticas entre, o PP - Partido Popular<sup>7</sup> e o PSOE

<sup>6</sup> ORTIZ, Irene Galindo. A problemática de “El Valle de los Caídos” na Espanha: santuário, monumento e cemitério. In: Revista Santuários. - Lisboa, 2014-. - Vol. 1, n.1 (Jan./Jun. 2014), p. 176-179. 2014. p. 178.

<sup>7</sup> O Partido Popular – PP foi fundado em 1989. Surgiu da união política do

– Partido Socialista Obrero Español<sup>8</sup>, somadas as manifestações em prol da rememoração, promovidas por associações como La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH)<sup>9</sup> que resultaram na aprovação da Ley 52/2007<sup>10</sup>, popularmente conhecida como “Ley de Memoria Histórica”.

A compreensão do contexto, na qual surgiu Graphic Novels como “El Arte de Volar”, entre outras<sup>11</sup> que abordam os mesmos temas, nos levam a identificar, como esse importante objeto cultural, promove influências na construção social de mundo (KELNER, 2001) evidenciando assim, disputas políticas dentro da sociedade. É por essas e outras que, o presente trabalho procura apresentar uma prévia de duas entrevistas realizadas com o escritor Antonio Altarriba, entre os anos de 2019 e 2020, onde foram explorados aspec-

---

Partido Demócrata Popular e do Partido Liberal Espanhol.

<sup>8</sup> O PSOE – Partido Socialista Operário Espanhol (tradução) foi fundado em 1879, em Madrid, por Pablo Iglesias Posse, o mesmo que fundou a UGT-União Geral dos Trabalhadores, em 1888. Durante a ditadura de Primo de Rivera e o Regime Franquista, o PSOE foi considerado ilegal, e, assim, suas ações viveram na clandestinidade. Em 1939, após o fim da Guerra Civil Espanhola, Francisco Franco, o caudilho, na posição de ditador e líder espanhol, baniu oficialmente o PSOE, que só conseguiria sua revitalização política em 1977.

<sup>9</sup> Em meados dos anos 2000, na cidade de Priaranza del Bierzo, um grupo de pessoas, motivadas pelos mesmos objetivos, realizavam buscas por corpos de pessoas desaparecidas em covas clandestinas, durante os anos da Guerra Civil e do Franquismo. Essa busca em comum proporcionou o surgimento de uma instituição oficial. Fundada no mesmo ano, a Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) é uma associação que, nos últimos anos, fortaleceu-se com o apoio social e institucionalizou-se como uma associação não governamental, sendo a principal, em solo espanhol. A ARMH age em diversas frentes em prol da memória histórica espanhola. É nítido observamos que a associação, através de suas ações, promove um grande empenho em busca de uma reparação às violações políticas e sociais cometidas, durante a Guerra Civil e o Franquismo.

<sup>10</sup> A lei pode ser acessada em (<https://leymemoria.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/LeyMemoria/es/memoria-historica-522007#exposicion>)

<sup>11</sup> Ver em: EDSON, Jorge. Censura, memória e resistência: o rompimento do “Pacto de silêncio” nas Histórias em Quadrinhos espanholas. Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil, 2019.



tos da vida particular e social do autor, seu processo criativo, desde o roteiro até a arte final, além de suas opiniões sobre as políticas pela memória na Espanha.

Ao divulgar essas entrevistas e apresentar o contexto no qual essa obra, entre inúmeras outras foram desenvolvidas, temos a intenção de fomentar a potencialidade e a utilização das Histórias em Quadrinhos (Graphic Novels) dentro do espaço acadêmico e escolar, rompendo com a tradicionalidade e a precarização dos assuntos: Guerra Civil espanhola, o Franquismo e o processo de redemocratização espanhola apresentados por diversos materiais didáticos.

**Entrevista com Antonio Altarriba  
realizada entre Maio e Junho de 2019.**

**Jorge Edson:** Antonio Altarriba, me gustaría empezar nuestra entrevista realizando una breve biografía. Así,

**¿Podría contarme algunos aspectos sobre su trayectoria? ¿Y de su infancia?**

**Antonio Altarriba:** Tuve una infancia feliz. Era hijo único y mis padres me querían mucho. Fueron muy rigurosos con mis deberes escolares y mi formación ética. Tenía que estudiar para progresar y para que no me engañaran. Y tenía que ser honrado. Siempre percibí que en la familia había algo que ocultar. Luego entendí que mi padre era antifranquista y no quería que escuchara las conversaciones con sus amigos. La peor parte fue la educación muy religiosa en la que todo era pecado. Afortunadamente, a los 10 años empecé a pasar largas temporadas en Francia en casa de los amigos anarquistas de mi padre y eso me liberó de ese sentido de culpabilidad por mi sexualidad y mi deseo.

### **¿Dónde estudió?**

**Antonio Altarriba:** En Zaragoza, mi ciudad natal. No estudié en colegio de curas sino en un Instituto público. Afortunadamente fui menos adoctrinado que otros niños de mi generación y aprendí más y mejor

### **¿Cuáles eran sus aficiones?**

**Antonio Altarriba:** Imaginar. La mayor parte de mis juegos eran en solitario (hijo único, como he dicho). Disfrutaba mucho mirando el atlas de geografía e imaginando viajes y batallas por esos países de nombre tan exótico. También imaginaba historias para los guerreros de juguete. Y, desde que supe leer, me sentí fascinado por los cómics.

### **¿Qué cursó en la Universidad?**

**Antonio Altarriba:** Estudié Filología Francesa en la Universidad de Zaragoza. He sido profesor de Literatura francesa en la Universidad del País Vasco hasta que me jubilé hace cinco años. Hice la tesis sobre la bd francófona en 1981.

### **¿Dónde surgió su interés por los comics?**

**Antonio Altarriba:** Como he dicho, empecé a leer historietas de muy niño. Y nunca he dejado de hacerlo. Mis primeros guiones fueron a mediados de los años setenta en algunos fanzines.

### **¿Cuándo ha empezado a escribir?**

**Antonio Altarriba:** He encontrado hace poco un premio literario que me dieron en el Instituto a los doce

años. Así que empecé muy joven. Los primeros escritos eran relatos literarios. Muy malos, claro. También algún texto poético. Desde entonces no he dejado de escribir.

### **¿Cuáles eran sus referencias en los comics y en la literatura?**

**Antonio Altarriba:** De pequeño me gustaba mucho un autor de cómic francés, de origen griego, llamado Fred. De joven me gustaban Breccia, Moebius, Tardi... Asterios Polyp de David Mazzuchelli me parece uno de los mejores cómics publicados en los últimos años. Pero la lista podría ser interminable. En literatura, algunos autores muy queridos son Flaubert, Proust, Georges Perec, Henri Michaux, Italo Calvino... Muchos autores franceses por mi formación y por mi dedicación profesional. Entre los portugueses me gusta Eça de Queiroz y Pessoa, claro.

**Jorge Edson:** En un segundo momento, me gustaría realizar preguntas más específicas sobre el contexto de la obra *El Arte de Volar*.

### **¿Cuándo fue la primera vez que tuviste contacto con asuntos referidos a la guerra civil y al franquismo?**

**Antonio Altarriba:** Nací en 1952, en pleno franquismo. En los colegios y en la sociedad se nos educaba en la ideología fascista del régimen. Desde muy niño adivinaba que eso no estaba bien. O que era una amenaza para mi padre. Empecé muy pronto a conocer esta parte de la historia por lo que me contaban los amigos anarquistas de mi padre en Francia. Con trece o catorce años ya tenía una idea bastante clara de lo que pasaba en España. Y de lo que fue la guerra civil. Mi padre no empezó a contarme su historia hasta después de la muerte de Franco.

**¿La Ley 52/2007 de Memoria Histórica influyó usted, personalmente, en la producción y divulgación de sus obras que narran los eventos sobre la guerra y el franquismo?**

**Antonio Altarriba:** Es una ley necesaria, pero insuficiente. Además, ha tenido muy poca aplicación. Entre 2011 y 2018 el gobierno del Partido Popular, la derecha española, se vanaglorió de no aplicarla y de no dotarla de presupuesto económico. Tuvo influencia positiva en la acogida de *El arte de volar*, que se publicó en 2009. La ley estaba recién aprobada y había una corriente social favorable que contribuyó a que el libro despertara un gran interés.

**En España, existe la ARMH – una asociación que promueve acciones para la recuperación de la memoria histórica española. ¿Cómo ve la actuación de esta institución sobre las memorias de un excombatiente, como fue el caso de su padre?**

**Antonio Altarriba:** Muy importante. Han luchado mucho por recuperar la verdad histórica, por dignificar a las víctimas, por que la ley se aplique y se mejore. “Verdad, reparación y justicia” es su eslogan y a mí me parece irreprochable. Hay mucho trabajo por hacer todavía. No olvidemos que Franco sigue enterrado en un mausoleo faraónico construido por la mano de obra esclava de los vencidos. Ciento veinte mil españoles fusilados por Franco siguen enterrados en fosas comunes. Ochenta años después de la guerra civil estos temas forman parte de las campañas políticas actuales. Es una gran vergüenza para España.

## **¿Cómo surgió la parceria con el dibujante Kim? ¿Es él quién dibuja todo o solo elabora rascuños relacionados al contexto de la obra?**

**Antonio Altarriba:** Empecé a escribir el guión en 2004, sin saber qué dibujante querría dibujarlo. Era una historia muy larga, muy personal y no contaba con ninguna editorial para publicarla. Tenía escrito más de medio guion cuando conocí a Kim. Su padre también fue represaliado por el franquismo, lo cual le hacía sensible a la peripécia de mi padre. Además, su estilo más realista (es conocido por un estilo esquemático y de humor satírico) podía convenir al argumento y a sus necesidades escenográficas. Aceptó hacerlo, pero fue en ratos libres porque tenía que ganar dinero con otros trabajos. Cuatro años después, en 2009 el libro estaba acabado. Estoy muy agradecido a su generosidad. Se puede leer el guión en mi página web. No dibujo, pero soy muy preciso en las descripciones de la viñeta, de su composición, de su planificación, de su iluminación... Son aspectos narrativos muy importantes que yo considero parte del guion.

### **Referências Bibliográficas**

#### **Fontes:**

<http://www.antonioaltarriba.com>

ALTARRIBA, ANTONIO & KIM. El Arte de Volar. Barcelona: Editions de Ponent. 2009.

ALTARRIBA, ANTONIO & KIM. A Arte de Voar. São Paulo: Editora Veneta, 2012.

ALTARRIBA, ANTONIO & KIM. A Arte de Voar. São Paulo: Editora Veneta, 2ª Ed. 2018.

GUIRIAL, Antoni. Orientaciones para una lectura histórica, social, mediática, psicológica y hasta filosófica de la novela gráfica de Altarriba-Kim. Barcelona, Editions de Ponent, 2012. ([http://www.antonioaltarriba.com/wp-content/uploads/2012/05/EL\\_ARTE\\_DE\\_VOLAR-GUIA\\_DIDACTICA.pdf](http://www.antonioaltarriba.com/wp-content/uploads/2012/05/EL_ARTE_DE_VOLAR-GUIA_DIDACTICA.pdf))

**Bibliografia:**

EDSON, Jorge. Censura, memória e resistência: o rompimento do “Pacto de silêncio” nas Histórias em Quadrinhos espanholas. Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil, 2019. ([https://www.snh2019.anpuh.org/recursos/anais/8/1565312485\\_ARQUIVO\\_ArtigoCensura,memoriaeresistencia-JorgeEdson2019.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/recursos/anais/8/1565312485_ARQUIVO_ArtigoCensura,memoriaeresistencia-JorgeEdson2019.pdf))

GRAHAM, Helen. Guerra Civil Espanhola. L&PM. Porto Alegre, RS; 2013.

La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) <https://memoriahistorica.org.es/>

Ley 52/2007 (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22296-consolidado.pdf>)

Martin, I. R. (2016). As linhas de força do romance gráfico sobre a Guerra Civil Espanhola. Caracol, (11), 176-209. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/118334/115916>.

ORTIZ, Irene Galindo. A problemática de “El Valle de los Caídos” na Espanha: santuário, monumento e cemitério. Revista Santuários, Culturas, Arte, Romarias, Peregrinações, Paisagens e Pessoas. 2014. Vol.1.176-179.

VEGA, Carla Suárez. Memoria histórica en viñetas: representaciones de la Guerra Civil Española a través de la narrativa gráfica y los testimonios familiares. Caracol, São Paulo, N. 15, jan./jun. 2018.

VILAR, Pierre. A Guerra da Espanha, 1936-1939. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

## **SANKARAWAVE: AFROFUTURISMO E ANTI-IMPERIALISMO EM MEMES**

---

**Letícia Costa Silva<sup>1</sup>**

### **Breve biografia de Sankara**

Nascido no então Alto Volta, Thomas Sankara (1949-1987) foi o responsável pela renovação política do país e pela fundação da república semipresidencialista de Burkina Faso. De família multiétnica e católica, Sankara percebeu, desde a infância, as imensas barreiras sociais causadas pelo sistema de castas. Contrariando os pais, que planejavam que o filho se tornasse padre, decidiu-se pela carreira militar e concentrou seus estudos para isso. Entrou em contato com o marxismo primeiro em Madagascar e depois na França, quando ainda estava em sua formação militar. Como político, Sankara despertou sentimentos extremos: Foi preso diversas vezes, eleito primeiro-ministro e presidente e, por fim, assassinado em um golpe apoiado por Costa do Marfim, França, Líbia e por seu então braço direito, Blaise Compaoré.

Os governos de Thomas Sankara transformaram Burkina Faso. O país tinha índices alarmantes quando Sankara chegou à presidência: esperança de vida de 40 anos, mortalidade infantil de 180 para 1.000 nascimentos, taxa de analfabetismo em 98%. Dentre suas muitas ações, podemos destacar: estabelecimento de duas refeições e dez litros de água por dia para cada pessoa; reforma agrária com nacionalização de terras e riquezas naturais e construção de habitações popula-

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), linha Linguagens e Identificações. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: leticiacostasilvahistoria@gmail.com

res; implementação de saneamento básico; perfuração de poços; vacinação contra meningite, febre amarela e sarampo de mais de 2,5 milhões de crianças em 15 dias de campanha; estímulo à indústria têxtil nacional (ao instituir que os funcionários do governo usassem roupas produzidas localmente durante seu expediente); proibição da mutilação genital feminina, dos casamentos forçados e da poligamia; abolição de restrições a contraceptivos; campanha de alfabetização em nove línguas locais, com mobilização de 35 mil instrutores. Quando assassinado, Sankara possuía apenas uma casa hipotecada, 350 dólares em sua conta bancária e algumas bicicletas. A menção a seu nome esteve proibida no país até 1998.<sup>2</sup>

### **Vaporwave e Memes**

Igualmente a outras figuras históricas revolucionárias, em tempos recentes, Sankara tem sido apropriado tematicamente pelo gênero meme e, mais especificamente, pela chamada estética Vaporwave, assim definida por Gasca:

Resumidamente, é uma “estética” definida pela nostalgia dos anos 80 (e 90), pelo amor às coisas tecnologicamente obsoletas (como, por exemplo, Windows 95, disquetes, tocadores de fita k-7 e VHS) e pela crítica a tudo aquilo ligado ao consumismo (a qual, remetendo ao aspecto nostálgico, teve um certo pico durante os anos 1980), à globalização, à recontextualização, muitas vezes feita através de lentes retro-futurísticas. (GASCA, 2018, p. 15)

O Vaporwave apropria-se de elementos culturais ocidentais e os satiriza, demonstrando insatisfa-

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre a vida e as realizações de Thomas Sankara cf. HARSCH, Ernest. Thomas Sankara: An African Revolutionary. Athens: Ohio University Press, 2014.



ção com a sociedade de consumo e os ideais neoliberais. Tanner assinala a relação da “sensibilidade vaporwave” com o desejo de “sugerir que nem tudo está perfeitamente bem, [...] nos lembrar de que talvez não tenhamos sido libertados na Era da Internet” (2016, p. xi). O Vaporwave está presente em muitas formas de manifestações artísticas, na produção audiovisual, nas montagens imagéticas e na música, com álbuns já clássicos, como *Floral Shoppe* (2011), de Macintosh Plus, e *Blank Banshee* (2012), de *Blank Banshee*.

Surgido na década de 2010, o Vaporwave, como outras estéticas jovens, é fortemente dependente do meio virtual. Assim, analisamos aqui apenas o Vaporwave imagético, na sua intersecção com o gênero discursivo digital *meme*. Knobel e Lankshear pontuam que o meme,

assim como o gene, se constitui como um replicador, uma unidade de transmissão, que carrega informações (biológicas, no caso dos genes; culturais, no caso dos memes) de um lado a outro e se espalha entre as pessoas como se as contaminasse. Esse processo, na realidade, espelha uma batalha pela sobrevivência do mais adaptado, à moda do que a seleção natural apregoa aos caracteres herdados biologicamente – os memes então são ideias ou modos de pensar e fazer que competem entre si para se afirmar no caldo cultural humano (KNOBEL, LANKSHEAR, 2020, p. 25).

As ideias veiculadas mediante esse gênero costumam estar bastante condensadas e exigem, via de regra, a ativação de conhecimentos específicos para sua apreensão. Assim, é próprio dos memes circular preferencialmente em grupos que compartilham esses conhecimentos e valores a eles associados. Desta forma, defendo que, ao circular em grupos específicos, os memes operam como reafirmadores dos valores do grupo, sem necessariamente alcançar públicos novos.

O encontro do Vaporwave com o meme resulta em semioses com elementos visuais bastante característicos, que se espalham pelo ambiente virtual muito rapidamente. Alguns dos elementos visuais constantemente percebidos na estética Vaporwave são: cores *neon*; palmeiras; sol; quadriculado; distorção de imagens, evocando interferência estática comum em VHS; cores em variações de azul, rosa, roxo, vermelho, verde e amarelo; dizeres em caracteres *pixelados*, fazendo referência a editores de texto digitais antigos.

### **Afrofuturismo**

Fábio Kabral define o Afrofuturismo como “a mescla entre mitologias e tradições africanas com narrativas de fantasia e ficção científica, com o necessário protagonismo de personagens e autores negras e negros” (KABRAL, 2019, p. 106). Trata-se de um movimento artístico que pretende dar maior visibilidade a personagens e pessoas afrocentradas, positivando histórias e culturas por tanto tempo subjugadas pela mentalidade eurocêntrica ocidental. Alguns expoentes do Afrofuturismo são a série de HQs *Pantera Negra* da Marvel Comics e o filme homônimo de 2018 dirigido por Ryan Coogler.

O Afrofuturismo mistura temáticas distópicas e utópicas e apresenta soluções para problemas endêmicos do capitalismo com base em cosmovisões africanas e afrodiaspóricas. O surgimento de heróis é uma característica comum ao gênero. O artista Pierre-Christophe Gam produziu em 2017 uma exposição multimídia sobre Thomas Sankara com elementos afrofuturistas. Intitulada *The Upright Man: a mixed media installation offering an apocryphal look at the life and legacy of Thomas Sankara*<sup>3</sup>, a exposição apresentava a história de Sankara através de

---

<sup>3</sup> O homem incorruptível: uma instalação multimídia com um olhar apócrifo sobre a vida e o legado de Thomas Sankara em tradução livre.

ilustrações, estampas em tecido, montagens e fotografias. Segundo Murrey,

[a] coleção de Pierre-Christophe Gam baseia-se em entrevistas com figuras-chave da Revolução [...] para capturar um imaginário popular sobre Thomas Sankara e o momento da revolução. Ele explicou que seu estilo único de combinar iconografia cristã e imagem digital em tecido impresso se baseia em realidades pessoais e coletivas na África Ocidental e Central.

Como um menino, em 1987, quando Sankara foi assassinado, ele via o mundo como se fosse uma lente pixelada – parte de sua herança geracional, em função da crescente proeminência dos videogames. O material escolhido para a exposição é o pagne, um tecido sem costura estampado em cera. Sua arte amplia as práticas de uso do pagne para transmitir mensagens políticas e religiosas e para comemorar os mortos. Gam queria ver se ele poderia usar o tecido para contar “uma história mais complexa” – a história de Sankara, vista através dos olhos das pessoas. (MURREY, 2018, n.p.)

A seguir, apresentamos e discutimos uma das peças de Gam. Como destaca Santhiago (2016, p. 29), a “linguagem, como fenômeno cultural, não traduz conteúdos, mas é”. Assim, analisamos a peça não somente a partir do que ela representa, mas também considerando os possíveis valores que orientam as escolhas de elementos visuais para construção dessa representação.

Em *The Education*, Gam representa Sankara como um professor, com giz na mão, diante de uma classe. O homem usa roupa estampada com a mesma ilustração que compõe a parede e o chão da sala de aula. A ilustração é espelhada no centro e, de ambos os lados, apresenta uma mulher escrevendo em um quadro negro com três fileiras de carteiras duplas ocu-

padas por estudantes. Ao centro, um símbolo com as cores da bandeira de Burkina Faso, a estrela amarela do brasão e um desenho do busto de Sankara. *L'éducation pour tous* (educação para todos) é a frase em destaque nesta peça. Nitidamente, o artista faz referência ao esforço de Sankara enquanto presidente de melhorar os índices relativos à educação no país, como no caso da campanha de alfabetização. Mas, para além disto, fica evidente o posto de modelo ocupado por Sankara, representado como aquele que disciplina, orienta e educa toda a nação. A escolha pela repetição de uma mesma ilustração, pelo estilo pixelado (remetente a videogames) e pelas cores vibrantes compõe uma estética retrô. Enquanto isso, a idealização de Sankara é um elemento que, embora remeta a uma personagem já falecida, é afrofuturista – uma vez que coloca o presidente assassinado como solução para um problema persistente.

**Imagem 1: TheEducation, 2017,  
Pierre-Christophe Gam.**



## Sankarawave

O Sankarawave é um micro-gênero derivado do Vaporwave que tem como principal característica a exaltação de Thomas Sankara. Compõe-se de montagens difundidas em redes sociais (como Facebook, Twitter e Reddit) que apresentam a figura e/ou as ideias e falas de Sankara em uma estética Vaporwave, com os elementos visuais já característicos desse gênero. Costumeiramente, os textos são apresentados em inglês e, quando as montagens têm marca de autoria, percebemos que os perfis que as criam não são de burkinenses. A seguir analisamos três imagens Sankarawave.

**Imagem 2: Montagem Sankarawave.**



Na imagem 2, publicada no perfil do Twitter intitulado @propagandartist<sup>4</sup>, tem-se o retrato de Sankara centralizado, em cores, contornado por um triângulo azul claro e por um sol em estilo Vaporwave, recortado por linhas horizontais. Suas cores formam um degradê entre amarelo e magenta. O contorno esfumado simula o efeito de luzes neon. O nome de Thomas Sankara aparece em destaque em vermelho vivo, mesma tonalidade usada na assinatura do artista no canto inferior direito. O fundo da composição simula céu noturno estrelado, com quadriculado em linhas finas e rosadas na metade inferior. Sankara está com sua farda militar e com a simbólica boina vermelha com estrela amarela.

Essa é uma imagem simples, apenas apresentando a figura de Sankara em destaque. Foi postada juntamente com a mensagem: “Olá, estou de volta às minhas origens, hoje eu quis prestar homenagem a um dos maiores revolucionários africanos do século passado. Coronel Thomas Sankara, ‘o Che Guevara Africano’, aquele que livrou Burkina Faso das correntes do imperialismo. Descanse no poder!” Em seguida, o artista complementou com uma mensagem avisando que estava finalizando as versões da montagem para serem usadas como fundo de tela em computadores e celulares e que as postaria em breve. No dia seguinte, as outras duas versões foram postadas em resposta. Apenas uma usuária se manifestou em relação às mensagens, comentando que Sankara é Sankara e não deveria ser comparado com Guevara.

---

<sup>4</sup> A partir da biografia exposta no perfil do Twitter (<https://twitter.com/propagandartist>), chegamos à conta do Instagram ([https://www.instagram.com/did\\_nothing\\_wrong/](https://www.instagram.com/did_nothing_wrong/)) relacionada ao perfil. Nela há um link para uma conta Paypal (<https://www.paypal.com/paypalme/didnothingwrong>) em nome do espanhol Biel Gallego Torres.

Imagem 3: Montagem Sankarawave.



De autoria do mesmo perfil, a imagem 3 traz uma das frases mais famosas de Sankara em destaque: “Enquanto revolucionários sozinhos podem ser assassinados, não se pode matar ideias”, fala feita poucos dias antes de seu assassinato em 15 de outubro de 1987. Alguns elementos da imagem 2 se repetem na imagem 3, como é o caso do sol em estilo Vaporwave e da paleta de cores. Sankara aparece novamente em seus trajes militares, discursando em frente a vários microfones e com uma medalha no peito. A imagem recebeu filtro para simular filmagem com distorção. No canto superior esquerdo, como se imitasse um código, aparece a abreviação “FM 84”, a qual provavelmente se refere ao discurso de Sankara em 1984 na As-

sembleia Geral da ONU<sup>5</sup>, em que o líder se posicionou contra o imperialismo e a favor da soberania nacional dos países do chamado terceiro mundo. Nesse mesmo discurso, Sankara contrapôs os dados alarmantes referentes à saúde, educação e qualidade de vida da população burkinense antes da Revolução com as ações que se governo tomou a partir do momento em que chegou ao poder. Margeando a imagem 3, tem-se efeito de televisão sem sinal e assinatura no canto superior direito. O modo como a legenda foi posicionada na imagem dá a impressão de que Sankara fala com o leitor do texto, que ocuparia o espaço inferior direito, entre a imagem do líder e sua fala, justamente para onde os olhos de Sankara estão direcionados.

**Imagem 4: Montagem Sankarawave.**



<sup>5</sup> O discurso completo, com legendas em português, pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=aCzkEBnm9p0&feature=youtu.be>



A imagem 4 foi retirada de uma publicação de @LaborwaveCCCP<sup>6</sup> no Twitter. Ela contém uma das frases mais famosas de Sankara, repetida em algumas situações, como em seu discurso de 1984 na ONU, por exemplo. Na mais conhecida dessas situações, proferida em uma conferência de imprensa, em 1983, a frase vem acompanhada de um pensamento um pouco maior:

Gostaria de deixar para trás a convicção de que se mantivermos uma certa cautela e organização, merecemos a vitória [...]. Não se pode fazer uma mudança fundamental sem uma certa loucura. Nesse caso, vem do inconformismo, da coragem de dar as costas às velhas fórmulas, da coragem de inventar o futuro. Foram necessários os loucos de ontem para podermos agir hoje com extrema clareza. Eu quero ser um desses loucos. [...] Devemos ousar inventar o futuro. (KATIHABWA, 2009, n. p.)

Sankara falava da coragem necessária à revolução e constantemente é parafraseado e reapropriado por novos inconformados que tomam o líder revolucionário como exemplo. As camisetas estampadas com esta frase são facilmente encontradas para compra na internet. Nesta montagem, especificamente, Sankara parece ser retomado com aura, uma vez que seu retrato apresenta transparência, permitindo entrever a imagem ao fundo. Diferentemente, sua fala aparece como completamente sólida, opaca, em tom forte de rosa, em letras maiúsculas, contornadas e sombreadas, sugerindo força, energia. Associado ao estilo Vaporwave, com as palmeiras e o sol ao fundo, bem como a paleta de cores em tons avermelhados, aqui Sankara aparece como

---

<sup>6</sup> Seguindo os links disponibilizados na biografia do perfil (<https://twitter.com/LaborwaveCCCP>), chegamos a uma loja online (<https://www.redbubble.com/people/laborwave/shop>) com endereço de venda cadastrado em Orlando, nos Estados Unidos. Outro link leva a um blog na plataforma Medium (<https://medium.com/@laborwavedesigns>) escrito pelo italiano Leonardo Galletti, o que nos faz acreditar que as postagens do perfil no Twitter sejam feitas por mais de uma pessoa, mas nenhuma delas burkinese.

conselheiro e modelo. A imagem 4, bem como todo o movimento do Sankarawave serve como paráfrase da ideia de que, diferentemente do revolucionário só, o ideal não morre. O ponto de Sankara foi provado por ele mesmo, que permanece tendo suas ideias e falas difundidas após mais de três décadas de seu assassinato. Com constantes reimpressões de seus discursos em formato de livros, e com eventuais novas publicações a seu respeito, Sankara permanece conquistando novos públicos e comovendo novos ouvintes. Sua oratória acessível e determinada, inscreveu não apenas suas ideias, mas sua figura e nome na história.

### **Memória e permanência**

Apesar de todos os esforços de Blaise Compaoré e seu governo (1987-2014), Sankara continuou sendo uma figura muito lembrada e querida no país que fundou. Com a queda da lei que proibia a menção ao revolucionário em 1998, tornou-se tradição a homenagem a Thomas Sankara e a seus doze apoiadores friamente assassinados em 15 de outubro. Anualmente, multidões migram até o local onde está o túmulo simbólico de Sankara e seus apoiadores. A pintura das sepulturas é renovada todos os anos, mencionando o número do aniversário das mortes. Em 2016, foi inaugurado um memorial no local (CHATORA, 2016).

Recentemente, várias ações foram tomadas pela população e pelo governo burkinense visando à imortalização da memória de Thomas Sankara e à reparação da repressão sofrida por apoiadores e partidários do presidente. Em 1988, o exército prendeu e torturou estudantes burkinenses que cobravam esclarecimentos a respeito da morte de Sankara (MUGWANDA-NYAMUTENHA, 2015). Em 2015, após a deposição de Compaoré, atendendo ao pedido recorrentemen-

te negado da família Sankara, o governo autorizou a exumação dos restos mortais de Thomas, a fim de responder questionamentos referentes a seu assassinato (MUGWANDA-NYAMUTENHA, 2015).

Na música, Sankara, que era guitarrista, é correntemente homenageado – especialmente nos gêneros jazz, hip-hop e reggae (MURREY, 2018). Como apontado por Mbamalu, a “arte preserva a memória daqueles que perdemos. Não poderia ser canalizada para um causa melhor do que lembrar aqueles líderes africanos que foram vítimas do imperialismo e da ganância” (MBAMALU, 2018, n.p.).

Thomas Sankara foi um líder visionário, engajado em diversas frentes e, por isso, apropriado por diversos grupos. Seu alinhamento com a luta das mulheres é retomado por grupos feministas; sua disposição em aliar crescimento econômico com preservação ambiental é salientada por ecologistas; sua defesa da soberania nacional é motivadora para nacionalistas (RAFIQUI, 2018, n.p.).

MacMillan pontua que “usamos a história para entender a nós mesmo e devemos usá-la para compreender os outros” (MACMILLAN, 2010, p. 10). Sendo assim, estudar a história de Burkina Faso e de Thomas Sankara tanto nos ajuda a compreender as motivações por trás do Sankarawave como pode servir às ânsias revolucionárias de nós mesmos. Levando em consideração que “a internet não está mais apenas refletindo a realidade; mas sim moldando-a” (DIRESTA, 2016, n.p.), resta o desejo e expectativa de que o Sankarawave conquiste mais adeptos e motive respostas revolucionárias aos conteúdos conservadores que tomam conta da internet e das influências jovens no século XXI.

## Referências Bibliográficas

CHATORA, A. Burkina Faso inaugurates memorial project for Thomas Sankara. ThisisAfrica, [s.l.]. Disponível em: <https://thisisafrica.me/politics-and-society/burkina-faso-inaugurates-memorial-project-thomas-sankara/> Acesso em: 3 out. 2016.

DIRESTA, R. Social network algorithms are distorting reality by boosting conspiracy theories. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/3059742/social-network-algorithms-are-distorting-reality-by-boosting-conspiracy-theories> Acesso em: 5 nov. 2016.

GASCA, L. Alone // shopping in the virtual plaza: a guide to vaporwave aesthetic. Barcelona: ELISAVA, 2018. Disponível em: [https://issuu.com/luisgasca33/docs/prueba\\_errortfg](https://issuu.com/luisgasca33/docs/prueba_errortfg)

KABRAL, F. AFROFUTURISMO: ensaios sobre narrativas, definições, mitologia e heroísmo. In: LIMA, E. F.; SANTOS, F. F.; NAKASHIMA, H. A. Y.; TEDESCHI, L. A. Ensaio sobre racismos: Pensamento de Fronteira. São Paulo: Balão Editorial, 2019, p. 104-115.

KATIHABWA, D.-J. Thomas Sankara: Former Leader of Burkina Faso. Sunday.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Memes online, afinidades e produção cultural (2007-2018). In: CHAGAS, V. (org.). A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital. Salvador: Edufba, 2020, p. 85-125.

MACMILLAN, M. Usos e abusos da história. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MBAMALU, S. Pierre-Christophe Gam: Paying homage to Thomas Sankara through art. ThisisAfrica, [s.l.]. Disponível em: <https://thisisafrica.me/politics-and-society/pierre-gam-thomas-sankara/> Acesso em: 6 jun. 2018.

MUGWANDA-NYAMUTENHA, K. Burkina Faso exhumes Thomas Sankara remains. ThisisAfrica, [s.l.]. Disponível em: <https://thisisafrica.me/politics-and-society/burkina-faso-exhume-thomas-sankara-grave/> Acesso em: 26 maio 2015.

MURREY, A. Remembering Thomas Sankara Through Art and Music. Verso Books Blog, London. Disponível em: <https://www.versobooks.com/blogs/4080-remembering-thomas-sankara-through-art-and-music> Acesso em: 15 out. 2018.

RAFIQUI, A. The Many Uses Of Thomas Sankara. Thomas Sankara's Restless Children, [s.l.]. Disponível em: <http://www.asimrafiqui.com/inthepostcolony/?p=2235> Acesso em: 28 mar. 2018.

SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.

TANNER, G. Babblingcorpse:vaporwaveandthecommodificationofghosts. Alresford: Zer0 Books, 2016.

Imagem 1 disponível em: <[https://assets.rebelmouse.io/eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cCI6IkpXVCJ9.eyJpbWFnZSI6I-mh0dHBzOi8vYXNzZXRzLnJibC5tcy8xNzg3Nzk2Mi9v-cmlnaW4uanBnIiwizXhwaXJlc19hdCI6MTYyMTUOOTcyMX0.8NoLjse0YxD9P\\_EqQjEM9mmECj1lczo6bVNt1hMlCXM/img.jpg?width=1748&coordinates=0%2C0%2C0%2C0&height=2362](https://assets.rebelmouse.io/eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cCI6IkpXVCJ9.eyJpbWFnZSI6I-mh0dHBzOi8vYXNzZXRzLnJibC5tcy8xNzg3Nzk2Mi9v-cmlnaW4uanBnIiwizXhwaXJlc19hdCI6MTYyMTUOOTcyMX0.8NoLjse0YxD9P_EqQjEM9mmECj1lczo6bVNt1hMlCXM/img.jpg?width=1748&coordinates=0%2C0%2C0%2C0&height=2362)>. Acesso em 31 dez. 2020.

Imagem 2 disponível em: <<https://twitter.com/propagandartist/status/1275257089422774273/photo/1>>. Acesso em 31 dez. 2020.

Imagem 3 disponível em: <<https://twitter.com/propagandartist/status/1051909021488349184/photo/1>>. Acesso em 31 dez. 2020.

Imagem 4 disponível em: <<https://twitter.com/LaborwaveCCCP/status/1038148714936889344>>. Acesso em 31 dez. 2020.

## O HOLOCAUSTO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

---

**Victor Callari<sup>1</sup>**

O distanciamento temporal dos eventos do passado já foi, em outros tempos, um requisito fundamental na constituição da metodologia da pesquisa histórica. Ele fornecia aos historiadores um “afastamento” do objeto, considerado necessário para a noção de cientificidade tal qual compreendida no século XIX. Para os biólogos, essa distância se manifestava nas diferenças entre o pesquisador e seu objeto, para os antropólogos essa distância se manifestava geograficamente, uma vez que os pesquisadores europeus estavam preocupados em estudar povos distantes e “não civilizados”; enquanto que para o historiador, esse distanciamento do seu objeto era caracterizado pelo afastamento temporal, a História era uma ciência do passado

No decorrer do século XX e, em especial, com o avanço dos meios de comunicação, cada vez mais rápidos e dinâmicos, as demandas da sociedade levaram os historiadores a avançar sobre outros territórios, não apenas em suas fontes e objetos de estudo, mas também nos recortes selecionados, atingindo aquilo que passou a ser chamado de estudo do Tempo Presente. A História agora era vista como o estudo dos homens no tempo. No entanto, por mais que esse avanço tenha solapado a necessidade do distanciamento temporal para os historiadores, é inegável que essa distância dos eventos estudados é capaz de produzir perspectivas distintas daquelas elaboradas no calor dos acontecimentos. O exemplo dado por Marc Bloch acerca das características da “observação histórica” pode servir como uma interessante analogia:

---

<sup>1</sup> Doutorando em História Social na Universidade de São Paulo. Contato: victorcallari@hotmail.com

Um comandante de exército, suponhamos, acaba de obter uma vitória. Imediatamente, começa, de punho próprio, a escrever seu relato. Concebeu o plano de batalha. Dirigiu-a. Graças à mediocre extensão do terreno [(pois, decididos a colocar todos os ornatos em nosso jogo, imaginamos um confronto dos tempos antigos, concentrado num espaço pequeno)], ele pôde ver a refrega quase toda se desenrolar sob seus olhos (...). Para coordenar a cada momento os movimentos de suas tropas nas vicissitudes do combate, de que informações terá melhor se servido: das imagens mais ou menos confusamente entrevistas através de seu binóculo ou dos relatos que traziam, rédeas soltas, estafetas ou ajudantes de campo? (BLOCH, 2002, p.69).

Para Bloch, o olhar do general que acompanha com distanciamento a batalha será diferente daquele elaborado pelos soldados que estão no campo. Da mesma forma, o olhar dos homens do medievo sobre as “invasões bárbaras” será diferente do sentido desses eventos para os dias de hoje. Se o distanciamento dos eventos não é uma exigência para que se exerça o ofício de historiador, tampouco as especificidades dos olhares devem ser desconsideradas.

No que diz respeito à Segunda Guerra Mundial e ao Holocausto<sup>2</sup>, apesar do enorme sucesso de obras cinematográficas relacionadas ao tema, passados mais de oitenta anos desde o início do conflito, o evento parece começar a cair no esquecimento. Segundo uma pesquisa elaborada pela rede de televisão CNN, um terço dos entrevistados não tinha conhecimento nenhum sobre o Holocausto (SANZ, 2018). Diferentemente da percepção dos entrevistados, nas Universidades a Se-

---

<sup>2</sup> Apesar dos intensos debates acerca do termo que deve ser utilizado ao se tratar do extermínio de seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial, “Churban”, “Shoah” ou “Holocausto”, utilizaremos o último por representar não apenas a forma mais conhecida de denominação desses eventos, mas também por entendermos que um debate mais aprofundado sobre essas escolhas extrapolaria o espaço desse artigo.

gunda Guerra Mundial e o Holocausto parecem ocupar um espaço privilegiado, tendo contribuído com o avanço daquilo que hoje é conhecido como “era do testemunho” e com o avanço da memória sobre a História.

A memória sobre esse passado quase sempre aparece acompanhada de uma função pedagógica, contrária ao esquecimento e que pode ser sintetizada pela expressão “Holocausto: não vou deixar acontecer de novo” (Imagem 1), indicando que seu papel no mundo contemporâneo segue pulsante.

**Imagem 1: Fotografia do sobrinho-neto de Albert Einstein no Museu do Holocausto de Curitiba.**



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B7G8Ys3ADDA/>.

Esse artigo procura contribuir com o conhecimento acerca do Holocausto a partir da análise da representação<sup>3</sup> da Segunda Guerra Mundial e do Ho-



locausto nas Histórias em Quadrinhos, uma vez que concordamos com Marcos Guterman, de que o conhecimento sobre o Holocausto é uma construção, o que não significa dizer que foi inventado, como querem os negacionistas, mas que passa por “elementos narrativos e memorialísticos que conseguem apenas arranhar o que de fato aconteceu nos campos de morte” (GUTERMAN, 2020, p.13) e que o conhecimento popular foi moldado pela “simplificação proporcionada pelas obras cinematográficas em geral” (GUTERMAN, 2020, p.14). Nesse sentido, desde a publicação da obra do artista Art Spiegelman, “Maus: a história de um sobrevivente”, entre 1986 e 1991, a linguagem dos quadrinhos passou a ser considerada um importante veículo de representação de narrativas sobre o passado, em especial narrativas biográficas/autobiográficas relacionadas à eventos traumáticos e por essa razão entendemos ser relevante analisar como o Holocausto e a Segunda Guerra foram representados em algumas dessas narrativas.

### **Os quadrinhos como testemunho do passado: Mickey no campo de Gurs**

Parece importante destacar que antes da Segunda Guerra Mundial se tornar um acontecimento distante no tempo e cada vez menos reconhecível para as novas gerações, a linguagem dos quadrinhos, hoje largamente utilizada para superar as fissuras do tempo, já havia sido utilizada para documentar a experiência dos campos de concentração. Uma das primeiras obras a representar os campos foi produzida pelo judeu alemão, da cidade polonesa de Breslau, Horst Hosenthal. Pouco se sabe sobre a origem do autor, exceto que ele deixou sua cidade natal em 1933, ano da ascensão de Hitler ao poder. Mudou-se para a França e após o início

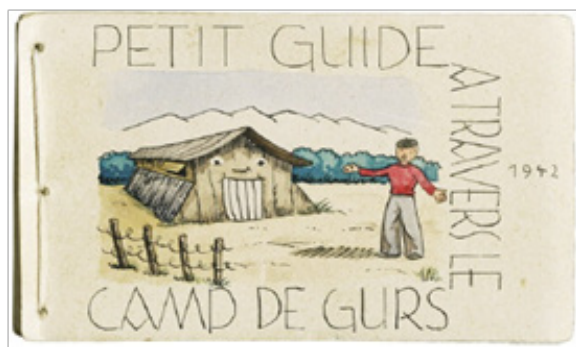
da Guerra acabou preso e enviado para o Campo de Gurs em 1940, localizado na região dos Montes Pirineus, e que durante toda a Guerra chegou a abrigar algo entorno de 40 mil presos. Apenas dois anos após seu encarceramento, Hosenenthal foi levado no comboio I3 com destino a Auschwitz e a partir daí não existem outros documentos que apontem sua chegada ou mesmo sua execução. Segundo Blich, “a escassez de informações sobre ele envolve seus poucos vestígios em mistério: quando ele desenhou seus livrinhos de quadrinhos, qual foi o primeiro, será que eles circularam no campo durante sua estada lá, qual foi a recepção deles entre os internos e as autoridades do campo?”<sup>4</sup> (BLICH, 2010, p.21)

Nos dois anos em que estive em Gurs, Rosenthal desenhou três “booklets”, intitulados “Mickey au Camp de Gurs” (Mickey no Campo de Gurs) possivelmente sua primeira obra e que contava com 16 páginas; “La journée d’un hébergé” (Um dia na vida de um convidado), a mais extensa das três, com 18 páginas, e “Petit guide a travers le camp de Gurs” (Pequeno guia pelo Campo de Gurs), com apenas 12 páginas.

---

<sup>4</sup> Tradução livre: “the scarcity of information about him shrouds his few remains in mystery: when did he draw his comics booklets, which was the first, were they circulated in the camp during his stay there, what was their reception among the inmates and the camp authorities?”.

Imagem 2: Capas dos três booklets feitos por Hosenthal.



Fonte: KOTEK, Joël, PASSAMONIK, Didier.  
Mickey à Gurs: Lescarnets de dessins de Horst Hosenthal, 2014.

Pesquisadores que se debruçaram sobre os “booklets” de Hosenthal, como JoëlKotek, Didier Passamonik, ou Ben Blich, destacaram elementos considerados importantes para a compreensão da obra, como a opção do artista em utilizar o já famoso personagem Mickey Mouse, a presença da fotografia como elemento de documentação da experiência nos campos, e também os elementos cotidianos testemunhados pelo autor.

Blich aponta para a possibilidade de Hosenthal ter tido contato com a animação SteamboatWillie, lançada em 1928, e a primeira animação com a trilha sonora sincronizada. Nessa obra, Mickey Mouse é o responsável por salvar alguns animais prisioneiros e libertá-los em uma fazenda. Para Blich, essa poderia ser a metáfora de resgate e libertação dos presos em Gurs. A frase “publicado sem a autorização de Walt Disney”, presente na capa do “booklet”, é utilizada de forma irônica pelo artista para evidenciar a privação de liberdade e de direitos dos presos em Gurs. O que seria uma violação de direitos autorais diante da violação dos direitos fundamentais dos prisioneiros?

Merece destaque, também, a chegada de Mickey ao campo. Uma vez que Hosenthal faz uso de um recurso, até então, pouco usual, a utilização simultânea de um registro fotográfico com a linguagem dos quadri-nhos (Imagem 3).

**Imagem 3: Chegada de Mickey no campo de Gurs.**



Fonte: KOTEK, Joël, PASSAMONIK, Didier.  
Mickey à Gurs: Lescarnets de dessins de Horst Hosenthal, 2014.

A presença da fotografia no “booklet” de Hosenthal fornece mais perguntas do que respostas. Quem foi o responsável por capturar a imagem, como Hosenthal obteve acesso a ela, onde estão os presos? Contudo, o uso de imagens fotográficas em narrativas gráficas nos dias de hoje, quase sempre funciona como um recurso utilizados pelos artistas para lembrar seus leitores de que os eventos representados em suas obras, mesmo quando estilizados, desenhados a partir das manifestações e liberdades artísticas de seus criadores, foram eventos reais. Sendo assim, podemos nos perguntar se teria sido essa a intenção de Hosenthal. Outro elemento marcante nos quadrinhos produzidos por Hosenthal é sua preocupação com o cotidiano nos campos. Seu olhar, sempre repleto de ironia, preocupado com os alojamentos, com a alimentação e higiene, destaca-se em quase todas as obras.

**Imagem 4: Personagem higienizando suas mãos.**



Fonte: KOTEK, Joël, PASSAMONIK, Didier.  
Mickey à Gurs: Lescarnets de dessins de Horst Hosenthal, 2014.

**Imagem 5: Mickey observando um dos presos cozinhar sua comida.**



Fonte: KOTEK, Joël, PASSAMONIK, Didier.  
Mickey à Gurs: Lescarnets de dessins de Horst Hosenthal, 2014.

### **Os quadrinhos como uma didática da memória:**

Passados pouco mais de sessenta anos desde a Segunda Guerra Mundial, instituições responsáveis pela preservação da memória desse evento, como o Museu da Casa de Anne Frank, na Holanda, e o Museu de Auschwitz-Birkenau, na Polônia, recorreram às histórias em quadrinhos como uma ferramenta didática para recuperar esses eventos e manter viva sua memória.

As primeiras publicações tiveram origem na experiência pessoal do artista Eric Heuvel, que após conversar com jovens que demonstravam pouquíssimo conhecimento sobre o período da guerra, da resistência holandesa e do Holocausto, resolveu utilizar a linguagem dos quadrinhos como forma de atingir esse público. Heuvel encontrou parceiros como Lies Schippers e Ruud Van der Rol, que o ajudaram nas pesquisas e na construção dos enredos, e o Instituto Casa de Anne Frank, como parceiro editorial. As obras “Segredo de família”, de 2005, e “A busca”, de 2007, logo foram traduzidas para mais de 10 idiomas diferentes e passaram a ser utilizadas em escolas de educação básica por toda Europa.

**Imagem 6: Capas das revistas “Segredo de família” e “a busca”.**



Fonte: acervo pessoal.

O enredo da obra “Segredo de família” é relativamente simples<sup>5</sup>. O jovem Jeroen encontra recortes de jornais e outros documentos sobre a Segunda Guerra Mundial escondidos no sótão da casa de sua avó, essa situação desencadeia o interesse do rapaz pelo tema e a partir de uma conversa com sua avó Helena ele passa conhecer sua trajetória durante a Guerra. O recurso, relativamente simples em termos narrativos, coloca os jovens com quem o artista Eric Heuvel conversou, e que pouco sabiam sobre a Guerra, no papel do garoto Jeroen, de forma a construir alguma forma de identificação com o público.

De fato, a simplicidade é um dos aspectos fundamentais em obras como essa. Em termos estéticos, o artista faz uso de uma técnica conhecida como “linha clara”, termo muitas vezes atribuído a JoosSwarte,

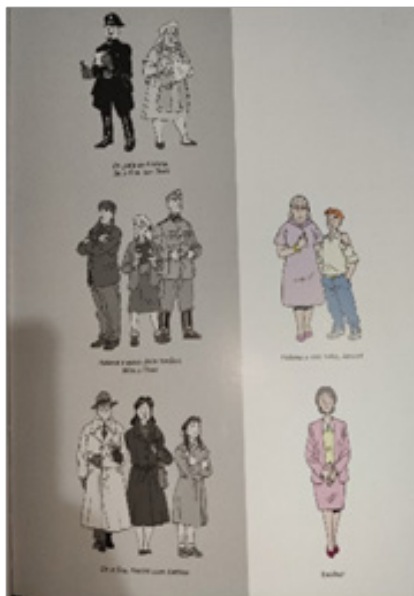
<sup>5</sup> Por dispor de um número limitado de páginas nesse artigo, optei por utilizar apenas a obra “Segredo de família” como instrumento de análise. Contudo, quase todas as considerações realizadas podem ser estendidas à HQ “A busca”.



em 1977, e utilizado para definir as características dos trabalhos de artistas como Georges Remi, conhecido como Hergé e criador do personagem Tintim, e Jean Dupuis, criador do personagem Spirou.

É importante destacar a opção de Heuvel por utilizar personagens fictícios cujas trajetórias foram baseadas nas experiências reais de muitos holandeses, dessa forma, elaborando uma generalização capaz de contribuir, em termos narrativos, com o didatismo que a obra deseja manter. Esse didatismo explícito resulta em elementos paratextuais como uma página de apresentação das personagens, cujo objetivo parece ser garantir que o leitor seja capaz de identificar as personagens, sem confundir o papel que cada uma desempenha na obra (Imagem 7).

**Imagem 7: Elemento paratextual de apresentação das personagens.**



Fonte: acervo pessoal.

Durante todo o quadrinho, Heuvel procura apresentar os “fatos históricos” considerados “importantes”, como a chegada de Hitler ao poder, em 1933, a “noite dos cristais”, em 1938, a invasão à Polônia, em 1939, e a invasão à Holanda, em 1940. A senhora Helena narra esses eventos ao seu neto, que escuta como um aluno em sala de aula escutaria seu professor de História. Os destaques importantes da obra residem nas representações que o autor apresenta sobre a resistência holandesa, o colaboracionismo e os expurgos praticados ao final da Guerra.

De maneira similar ao trabalho patrocinado pelo Instituto Casa de Anne Frank, o museu de Auschwitz-Birkenau também realizou uma parceria para a publicação de histórias em quadrinhos que visavam recuperar e preservar a memória de acontecimentos relacionados à Segunda Guerra Mundial. Em parceria com a editora K&L Press, foram publicadas 4 histórias em quadrinhos, entre 2009 e 2013, intituladas “Episodes from Auschwitz”<sup>6</sup>.

**Imagem 8: Capas da série Episodes From Auschwitz.**



Fonte: Episodes From Auschwitz, K&L Press, 2009-2013.

Diferentemente das HQs holandesas apresentadas acima, a série acompanha a trajetória de personagens reais, poloneses e judeus, durante o período em que estiveram presos no campo de concentração de Auschwitz II-Birkenau<sup>7</sup>. Todos os volumes foram desenhados por artistas diferentes, mas escritos pelo mesmo roteirista MichalGalek. Além disso, a série contou com a consultoria de pesquisadores vinculados ao museu.

Em seu primeiro volume, a série conta a história do casal de prisioneiros Edward Galinski e Mala Zimetbaum e sua malsucedida tentativa de fuga. No segundo volume acompanhamos a história de um soldado da resistência polonesa WitoldPilecki, que se voluntariou para ir a Auschwitz com o objetivo de colher informações sobre o campo e escapou; no terceiro volume conhecemos o padre católico Kolbe, que se voluntariou em sacrifício para salvar a vida do prisioneiro 5659, FranciszekGajowniczek, escolhido junto com outros nove presos para ser morto como represália à fuga de outro detento. O último volume da série é o único a criar um personagem fictício, chamado Joshua, como forma de representar as experiências dos *sonderkommandos*<sup>8</sup> e sua revolta em 1944.

---

<sup>7</sup> O campo de concentração de Auschwitz-Birkenau foi um dos três mais importantes campos de concentração do complexo de Auschwitz, ao lado de Auschwitz I e Auschwitz III – Monowitz. O complexo foi construído em 1940, na cidade polonesa de Oswiecim.

<sup>8</sup> Os *sonderkommandos* consistiam em um destacamento especial de prisioneiros que trabalhavam na área de extermínio dentro do campo de Auschwitz II realizando atividades como a limpeza das câmaras de gás e o enterro de corpos de outros prisioneiros.

**Imagem 9: Elementos paratextuais da série Episodes From Auschwitz.**



Fonte: GALEK, Michal; NOWAKOWSKI, Marcin. Episodes From Auschwitz: Love in the Shadow of death K&L Press, 2009.

**Considerações Finais**

Apesar da opção por contar histórias de personagens reais, a série Episodes From Auschwitz também se vê “presa” ao mesmo didatismo presente nas HQs holandesas. Esse didatismo talvez não se manifeste de forma tão explícita como em “Segredo de família”, em que as informações são inseridas dentro do próprio enredo e um dos personagens funciona como uma metáfora para o próprio leitor, mas por elementos paratextuais presentes nos quatro volumes da série.

Dessa forma, é preciso acompanhar os passos de Chartier quando o historiador francês nos aponta que os textos não existem fora da materialidade em que se manifestam (CHARTIER, 2010, p.8) e que os sentidos do texto também podem ser encontrados nesses elementos paratextuais. No caso da série Episodes From Auschwitz, esses paratextos aparecem com o objetivo de fornecer contexto ao leitor, e se materializam em textos introdutórios sobre o período, sobre o campo de concentração de Auschwitz, curiosamente

acompanhado por uma linha do tempo, e ainda, em uma seção intitulada “afterword” que conclui a obra e apresenta a bibliografia consultada pelos artistas. Se, por um lado, os elementos paratextuais apontam para um trabalho de pesquisa realizado com seriedade pelos artistas, como uma ferramenta capaz de garantir credibilidade ao que está sendo narrado, por outro, eles produzem uma representação do próprio público leitor para quem as obras foram produzidas, para quem os editores acreditavam estar direcionando seu “produto”. E, sendo assim, compõem uma narrativa didática sobre o passado, organizado a partir de estruturas consagradas pela historiografia e não, necessariamente, pelas necessidades do enredo das próprias obras.

### **Referências Bibliográficas**

BLICH, Ben Baruch. The Holocaust in comics. History and Theory: the Protocols, 15. Jerusalem, Israel. January, 2010.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2002.

CALLARI, Victor. Entre a história, a memória e o nacionalismo (?): as histórias em quadrinhos do museu de Auschwitz-Birkenau. Fronteiras: Revista de História. Dourados, MS, v. 20, n. 36, p. 38-51, Jul. / Dez. 2018.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Portugal: Difel, 2002.

GALEK, Michal; NOWAKOWSKI, Marcin. Episodes From Auschwitz: Love in the Shadow of death. Polônia, K&L Press, 2009.

GALEK, Michal; KLIMEK, Arkadiusz. Episodes From Auschwitz: Witness's Report. Polônia, K&L Press, 2009.

GALEK, Michal; POLLER, Lukasz. Episodes From Auschwitz: Sacrifice. Polônia, K&L Press, 2013.

GALEK, Michal; PYTERAF, Michal. Episodes From Auschwitz: Bearers of Secrets. Polônia, K&L Press, 2013.

GUTERMAN, Marcos. Holocausto e Memória. São Paulo, Editora Contexto, 2020.

HEUVEL, Eric. Segredo de Família. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A busca. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

KOTEK, Joël, PASAMONIK, Didier. Mickey à Gurs: Lescarnets de dessins de Horst Rosenthal. Memorial de la Shoah, Calmann-Lévy, Paris, França, 2014.

SANZ, Juan Carlos. Um terço dos europeus mal ouviu falar do Holocausto. El país Internacional, 2018. Disponível em <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/28/internacional/1543366778\\_489886.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/28/internacional/1543366778_489886.html)> e acessado em 10/12/2020.

**COMO O DESFILE DA MANGUEIRA – 2019  
CONTRIBUIU PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL?  
UM APONTAMENTO METODOLÓGICO**

---

**Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino<sup>1</sup>**

**O que esperamos do ensino de história?**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual a História faz parte juntamente com a Filosofia, Geografia, e Sociologia, após uma série de contribuição dos professores da área, em sua terceira versão, aponta como competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas ao Ensino Médio, a análise dos 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.

O desenvolvimento desta competência transcende o modo tradicional de ensinar História, baseado predominantemente nos manuais didáticos e na transposição didática pura e simples, a qual RÜSEN (2007) denominou de didática da cópia, ou seja, forma pela qual foi e é realizada a transposição do saber histórico científico para a forma escolar. Segundo o autor, a maioria dos historiadores considera que essa mediação nada mais tem a fazer do que assumir, inalterados, os conteúdos e formas produzidos pela história como ciência. A única adaptação aceita é a que depende da

---

<sup>1</sup> Professora de História no Instituto Federal do Pará e mestranda em Ensino de História - UFPA.

capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários, ou seja, os alunos.

Esta concepção tradicionalista, adotada por boa parte dos professores de história do ensino fundamental e médio, tem trazido para a sala de aula uma gama de informações desconexas da realidade do aluno, onde o mesmo não se percebe enquanto sujeito histórico, nem tão pouco é capaz de instrumentalizar o conhecimento construído em sala de aula para problematizar sua realidade e orientar-se em sua vida prática. É neste caso, tão somente, depositário de informações sem relevância prática, pautada na memorização, conforme aponta CAIME (2006) ao tratar das características conhecidas no Ensino da História:

(...) Ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de grandes governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais.

Para a autora, no âmbito das discussões sobre Ensino de História se faz necessário a problematização e a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado que podem tornar-se mais ou menos atrativa na medida em que sejam “adotadas” com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática.

Nesta perspectiva, a resignificação do ensinar história está para além de uma didática que possibilitem a incorporação de recursos metodológicos mais aprimorados, como a introdução de imagens, documentários, filmes e músicas, que momentaneamente, “prendem” a atenção dos alunos, no entanto, não desapega do ensino descontextualizado, sem problema-



tização ou reflexão crítica, que apenas perpassam pela produção, por parte dos alunos, de relatórios rasos, que nada dizem de sua realidade, ou pela memorização de conteúdos fragmentados, que servirão meramente para responder questões de cunho avaliativo e logo deixarão de ter validade.

Este tipo de *didática* é criticado por RÜSEN (2007) como algo completamente externo à história como ciência. Que se ocupa da aplicação da intermediação do saber histórico, produzido pela história como ciência, em setores do aprendizado histórico fora da ciência. Para o autor, os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente – comumente chamado de “aluno” ou “aluna” – os produtos científicos. Já a didática da história leva sistematicamente em conta, em suas autonomias e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula.

Para o autor, todo professor tem de conciliar pelo menos duas vocações em seu coração: A da especialização, que adquire durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagogia, sem a qual (pode se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino da sua especialidade. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no Ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes.

É neste contexto, que se torna válido pensar, em uma resignificação do ensino de História, que abandone a ideia de “*transmissão*” do conhecimento, do professor que o detém, para o aluno, que passivamente, como uma esponja, está pronto para absorvê-lo. Que para SCHIMIDT (2005) esta resignificação deve estar ligada a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e essa educação deve ter o objetivo

de formar capacidades para a construção de indivíduos autônomos e críticos.

Neste sentido, o Ensino de História, na sala de aula, deve mobilizar conhecimentos que possibilite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a construção do pensamento histórico crítico, que segundo PLÁ (2012), não é *un pensamiento natural*. São necessárias preocupações do tipo: Como trabalhamos o Ensino da História? Quais são as práticas educativas utilizadas pelos docentes que objetivam o desenvolvimento do pensamento histórico crítico?

Para MARTINS (2005), as práticas educativas ocorrem em diferentes espaços sociais, não sendo restritas à escola. E não são raras as experiências educativas com conteúdos históricos que ocorrem em espaços diferentes do ambiente escolar, como em museus, praças, etc, que se baseiam na cultura escolar e nas relações sociais de jovens e crianças que ocorrem no âmbito escolar para promover as suas “ações educativas”.

É nesta perspectiva que propomos uma análise sobre o desfile vitorioso da G.R.E.S. Estação Primeiro de Mangueira, com possível utilização metodológica no ensino de história, pois o mesmo traz uma perspectiva da história do Brasil interessante e que pouco se entrelaça com a realidade escolar tradicional, há anos pensada apenas para contemplar o quadro da historiografia “oficial”, mas que tem passado, paulatinamente, por um trabalho de renovação, trabalho este que já estabelecido na academia há décadas e que questiona principalmente a construção dos “verdadeiros” heróis da nação, como bem ilustrados na música e desfile da Escola de Samba em questão.

É possível perceber no histórico que introduz qual a visão definida sobre os argumentos do enredo quando explicita que “Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo que proponho é uma

outra versão.”<sup>2</sup> Uma história contada de baixo para cima, dando visibilidade para quem esteve às sombras dos livros didáticos, pouco citados, lembrados e comemorados.<sup>3</sup>

Podemos analisar o desfile e a construção histórica que este propõe a partir da perspectiva de que a História e a identidade brasileira apresentam largas lacunas, neste sentido, o desfile da Mangueira apresentou uma história divergente da História que a maioria de nós aprendemos na escola e que ainda se perpetua em alguns contextos escolares, como parte da História oficial do Brasil.

Em linhas gerais o discurso explicitado no enredo da escola de samba é de que existem outras versões que precisam ser contadas, que alcance o grande público, que conheçam essa outra história, que podemos chamar de marginal ou história dos excluídos. Uma história que é anterior aos 1500 com a chegada dos portugueses, não de descoberta e sim de conquista, de luta e morte, de sofrimento e exploração, tal vertente já está em produção acadêmica há décadas, mas precisa chegar de forma mais clara nas escolas e usar o desfile como um meio lúdico no ensino é um descortinar para os nossos alunos.

---

<sup>2</sup> VIEIRA, Leandro. História pra ninar gente grande. Citação completa: O enredo do G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira é um olhar possível para a história do Brasil. Uma narrativa baseada nas páginas ausentes. Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo que proponho é uma outra versão. Com um povo chegado a novelas, romances, mocinhos, bandidos, reis, descobridores e princesas, a história do Brasil foi transformada em uma espécie de partida de futebol na qual preferimos torcer para quem ganhou. Esquecemos, porém, que na torcida pelo vitorioso, os vencidos fomos nós. P. 313

<sup>3</sup> MATTOS, Hebe et al., ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA in <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/eventos/item/5105-estacao-primeira-de-mangueira> – Consulta: 15 de setembro de 2020

### **A contribuição do desfile para o ensino de história do Brasil**

O desfile da Mangueira e toda a construção por trás da sua narrativa contribuíram na reprodução de uma linha interpretativa na qual os professores já se serviam a partir de várias produções acadêmicas e literárias a respeito dessas várias tentativas de apagamento histórico que a historiografia “oficial” tenta afastar ao máximo do debate no espaço escolar. Ao tornar público essas vertentes revisionistas, a Mangueira possibilitou uma nova visão a respeito do passado do país, dando destaque aos outros “novos heróis” que formaram a nação brasileira, pois devemos levar em consideração a relação essencial desses personagens e a construção de uma identidade nacional mais completa.

No decorrer do desfile fica evidente o quanto a Escola de samba procurou evidenciar o protagonismo de personagens que por muito tempo, nos livros didáticos e principalmente no Ensino de História, não passaram de sombras no processo de ensino – aprendizagem. O que temos é uma reescrita, porém a partir de uma nova narrativa e uso de um espaço distinto do escolar e inovando na forma de explorar a História por novos meios, já que se utiliza do carnaval e de um enredo para apresentar uma nova roupagem à temas importantes do saber histórico.

A educação há muito deixou de ser algo exclusivo à escola, pois o que o desfile traz à tona é o exercício da história pública, como sua forma de apresentar algo que muitas vezes foge da alçada institucional, pois “a educação seja considerada, muitas vezes, em concepção ampliada, frequentemente para além do espaço escolar, compreendida na chave do conhecimento histórico.”<sup>4</sup> Entre outros exemplos de lugares que podemos

<sup>4</sup> FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de história? In: MAUAD, Ana Maria, SANTHIAGO, Ricardo e BORGES, Viviane Trindade. Que história pública queremos? São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 33.

ver a história em ação e quando se trata dos usos quanto ao carnaval temos como uma narrativa peculiar com o desfile, que em questão, deixa claro que é possível se servir de múltiplas abordagens fora dos muros da escola.

Como vê-se na passagem a seguir de FERREIRA (2018):

Para além da sala de aula, local privilegiado na interface história pública/ensino, é essencial considerar os desafios e ambiguidades dessa relação fora dos espaços escolares. Parte da educação para o conhecimento histórico realizada por meio de narrativas e suportes não-escolares e/ou historiográficos, deriva de áreas como cinema, carnaval, telenovelas. (grifo nosso).<sup>5</sup>

Apropriar-se desses espaços é um exercício metodológico viável e possível para enriquecer as aulas história e claro, demonstrar que a História enquanto ciência, tem se debruçado à atribuir os devidos protagonismos a todos os sujeitos envolvidos nos processos históricos, dando possibilidade para ampliar o debate e encontrar outras respostas que vão além dos grandes “heróis da nação” e é nesta perspectiva que no desfile traz uma versão bem distinta do Ensino de História tradicional, pois vemos nesta abordagem uma grande vantagem para, na sala de aula, promover uma narrativa que possa atrair ainda mais nossos alunos e alunas, já que é uma forma mais lúdica e pode proporcionar uma nova discussão a respeito da história não contada na narrativa “oficial e tradicional”.<sup>6</sup>

É uma opção para o professor criar meios de utilizar o que se apresenta no desfile da Mangueira para

---

<sup>5</sup> FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de história? P. 35.

<sup>6</sup> Justificativa do uso das aspas: Interpretação acerca do ensino dito tradicional e a história oficial que é apresentada nos livros didáticos sem a devida apreciação e inserção de outros atores.

o ensino de história do Brasil, pois a função docente é essencial nesse processo, já que:

O envolvimento docente nas reflexões tende a potencializar práticas de história pública na sala de aula – e para além dela. A maior compreensão deste terreno pode fortalecer, ainda, o professorado no diálogo com políticas públicas educacionais e na viabilização de parceria para projetos pedagógicos.<sup>7</sup>

A principal marca que o desfile da G.R.E.S. Estação Primeiro de Mangueira nos deixa como contribuição também é que não foi produzida a partir de achismos, mas procurou a partir de um bibliografia específica, livros didáticos e suporte de professores da área, evidenciado pelo carnavalesco Leandro Vieira, que deixou claro que a produção não se utilizou de fontes simples. É neste sentido que a presença do professor para mediar essa relação é importante. Dessa forma mesmo não sendo uma produção acadêmica ela serve como suporte, pois

A muitos não-historiadores que desenvolvem importantes materiais relativos ao conhecimento histórico. Como salientado, não creio que a certificação seja a melhor solução. Parece-me mais adequado cobrar compromisso de quem realiza esses trabalhos, associado à manutenção do rigor crítico historiográfico e à participação de historiadores/professores nessa cadeia de um modo mais dialógico.<sup>8</sup>

Como pode ser visto nas figuras 1 e 2, os suportes teóricos utilizados pelo carnavalesco Leandro Vieira, retiradas dos comentários do enredo do desfile, abaixo:

---

<sup>7</sup> FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de história? P. 37

<sup>8</sup> IDEM. P. 37

**Figura 1**

<b>Enredo</b> <i>"História pra ninar gente grande"</i>					
<b>Carnavalesco</b> Leandro Vieira					
<b>Autor(es) do Enredo</b> Leandro Vieira					
<b>Autor(es) da Sinopse do Enredo</b> Leandro Vieira					
<b>Elaborador(es) do Roteiro do Desfile</b> Leandro Vieira					
	<b>Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano da Edição</b>	<b>Páginas Consultadas</b>
01	"Memórias sertanistas: cem anos de indigenismo no Brasil	org. Felipe Milanez	Edições Sesc São Paulo	2015	Todas
02	Povos Indígenas no Brasil 2001-2005	Beto Ricardo e Fany Ricardo	Instituto Socioambiental	2006	Todas
03	História dos índios no Brasil	org. Manuela Carneiro da Cunha	Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ Fapesp	1992	Todas
04	Caminhos e fronteiras	Sérgio Buarque de Holanda	Companhia das Letras	1994	Todas
05	1808 - Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil	Laurentino Gomes	Planeta	2008	Todas

Figura 2

	Livro	Autor	Editora	Ano da Edição	Páginas Consultadas
06	A Elite do Atraso, da Escravidão à Lava Jato	Jessé Souza	Leya	2017	Todas
07	Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi	José Murilo de Carvalho	Companha das Letras	1997	Todas
08	Rebelião escrava no Brasil – A história do levante dos males em 1835	João José Reis	Companhia das Letras	2003	Todas

### **O quarto setor e seu valor como tema de diálogo com o ensino de história**

Um ponto de vinculação entre a história pública presente no desfile e o ensino de história é visível no quarto setor “A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA”, pois é possível construir um elo entre aquilo que o desfile produziu e como o professor pode mediar este conhecimento de acordo com sua metodologia, para que o aluno seja capaz de compreender a história do Brasil a partir de outra perspectiva.

Defende-se, dessa maneira, o encontro de formas distintas, mas não concorrentes de falar sobre história, a união do que é público e aquilo que é próprio da escola, o ensino, sendo que

O rigor metodológico do ofício apreendido na academia não deve ser confundido com autoridade exclusiva do saber. O diálogo na elaboração e divulgação do conhecimento histórico, seja na sala de aula ou fora dela, exige a produção compartilhada por parcerias efetivas.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de história? P. 37.



O autor do enredo explora no quarto setor com a premissa de que:

O setor traz um conjunto de fantasias de ala de linguagem anedótica, chargista e em tom de caricatura. Apresenta personagens consagrados pela narrativa “oficial”, todavia, contornados por um viés que desconstrói a imagem heroica intencionalmente difundida no imaginário coletivo através dos séculos.

Como se sabe, heróis são símbolos de identificação coletiva. Personalidades reconhecidas através de seus feitos, por um território, ocorrendo entre eles, uma identificação. A priori, existem dois tipos distintos de herói: os que nascem de forma espontânea, a partir do reconhecimento popular de seus feitos emblemáticos, e aqueles de menor impacto, desprovidos de tanto heroísmo, dependentes quase como regra de “um empurrãozinho” para a promoção da figura. É nesse último perfil que se encaixa a seleção de personagens históricos apresentados ao longo das alas e na alegoria que encerra o setor.<sup>10</sup>

A partir do que se coloca em discussão no enredo e no desfile, são evidenciados nomes de muitos personagens que receberam por parte da historiografia tradicional o título de “heróis nacionais”. Isso traz à tona a necessidade de uma análise mais profunda sobre a formação da nossa identidade, pois ao longo da evolução do desfile, um novo contorno vai se formando sobre a nossa história como é possível perceber a seguir:

Assim, em sequência, as alas vão eliminando o contorno heroico dado a personalidades como o “descobridor” PEDRO ÁLVARES CABRAL, o imperador PEDRO I e ao MARECHAL DEODORO DA FONSECA, até chegar à exemplar figura do alferes JOAQUIM JOSÉ DA SILVA XAVIER, o lendário TIRADENTES,

---

<sup>10</sup> VIEIRA, Leandro. História pra ninar gente grande. P. 318.

símbolo máximo de como os mitos podem ser inventados a partir de uma construção seletiva e programada.

Concluindo a abordagem, a alegoria batizada de “A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA” reforça o objetivo do enredo de desmistificar o contorno heroico de personagens tradicionais e segue desconstruindo figuras como o missionário PADRE JOSÉ DE ANCHIETA; o patrono do exército, DUQUE DE CAXIAS, o segundo presidente republicano FLORIANO PEIXOTO, o Bandeirante BORBA GATO e a própria figura da PRINCESA ISABEL, apresentando uma outra versão possível da história “oficial”, questionando seus mitos, dialogando com acontecimentos recentes e apontando que a história é um organismo vivo, que está sendo permanentemente atualizado.<sup>11</sup>

Em contrapartida à narrativa histórica elitista e eurocêntrica, lideranças negras com participação efetiva na abolição da escravidão como Zumbi, Dandara, Luiza Mahin, Chico da Matilde, ganham notoriedade. A resistência indígena também tem seu lugar ao conhecermos Cunhambebe, a Confederação dos Cariris, os caboclos da luta do 02 de Julho na Bahia. Nomes e feitos que muitas vezes são desconhecidos até aos profissionais da história que dirá aos alunos.

Desta forma, entendemos que o conhecimento histórico fornecido também fora da escola é possível, viável e necessário para sua utilização no ambiente escolar, tendo em vista que a multiplicidade de opções que temos e a ênfase aqui dada ao enredo, aodesfile que explorou um tema que favorece uma releitura da formação da sociedade, da identidade brasileira, dos nossos heróis e que elevou a outro patamar àqueles que ficaram à margem da produção da história didática e consequentemente da sala de aula, FERREIRA (2018) explicita resume a questão quando

<sup>11</sup> VIEIRA, Leandro. História pra ninar gente grande. P. 319-320.

O processo de ensino da disciplina e/ou da educação não-escolar em História permanece assentado nos conteúdos, conceitos e fontes mobilizados para a elaboração de narrativas e significados históricos que favoreçam a reflexão do indivíduo em seu processo social.<sup>12</sup>

A associação do conhecimento historiográfico com a didática da história em uma perspectiva metodológica que possibilite o usos variados de conhecimentos advindos de fora do espaço acadêmico e escolar é totalmente válido e deixa um sinal de novos tempos para o ensino de História e também dos efeitos que a História pública pode acarretar de maneira positiva a transmissão do saber histórico.

Temos as ferramentas e mecanismos necessários para ampliar a transmissão do conhecimento, não faltam então oportunidades para efetivar um processo de aprendizado pautado na multiplicidade de meios em que potencialize no espaço escolar o vínculo do aluno não apenas com a História escolar, mas em especial com tudo que pode ser fornecido pela História Pública, tal como o desfile deixa como exemplo e discussão.

### **Referências Bibliográficas**

CAIMI, Flávia Éloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, v. 11, n. 21, 2006

\_\_\_\_\_. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro. FGV, 2009, p.65-79.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de história? In: MAUAD, Ana Maria, SANTHIAGO, Ricardo e BORGES, Viviane Trindade. *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

<sup>12</sup> FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de história? P. 38.

MATTOS, Hebe et aliae, Estação Primeira de Mangueira in <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/eventos/item/5105-estacao-primeira-de-mangueira> – Consulta: 15 de setembro de 2019

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* [online]. 2012, n 84.

RÜSEN, Jörn. Didática – Funções do saber histórico. In: *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 89.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). *Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História*. Londrina-PR: AtritoArt, 2005, p. 115.

VIEIRA, Leandro. História pra ninar gente grande. In: *Sinopse das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: LIESA, 2018.

## **SOBRE OS AUTORES**

---

### **Ieda Palheta Moraes**

Professora de História, mestranda do curso de Ensino de História no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória) UFPA-Campus Ananindeua/PA.

### **Harian Pires Braga**

Mestre em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, e-mail: harian.braga@gmail.com.

### **Orinaldo Jorge Monteiro da Silva**

Esp. em Metodologia do Ensino de História, Graduado em História pela Universidade Federal do Pará-UFPA, Graduado em Licenciatura da Computado pela Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA e professor de Educação Básica da SEDUC/PA e SEMEC/Belém-PA. E-mail: oJORcapri@gmail.com

### **Jorge Edson**

Mestrando em História e Historiografia na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. E-mail: jorge-edson@outlook.com

### **Letícia Costa Silva**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), linha Linguagens e Identificações. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: leticiacostasilvahistoria@gmail.com

### **Victor Callari**

Doutorando em História Social na Universidade de São Paulo. Contato: victorcallari@hotmail.com

**Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino**

Professora de História no Instituto Federal do Pará e  
mestranda em Ensino de História - UFPA.



ISBN 978-659941851-8



9

786599

418518

*S. Dalí*  
1952