



COLEÇÃO
ANPUH/2023



CLEODIR DA CONCEIÇÃO MORAES
THIAGO BRONI DE MESQUITA (ORGS.)

.....

ENSINO DE HISTÓRIA: LINGUAGENS E NARRATIVAS

Editora
CABANA

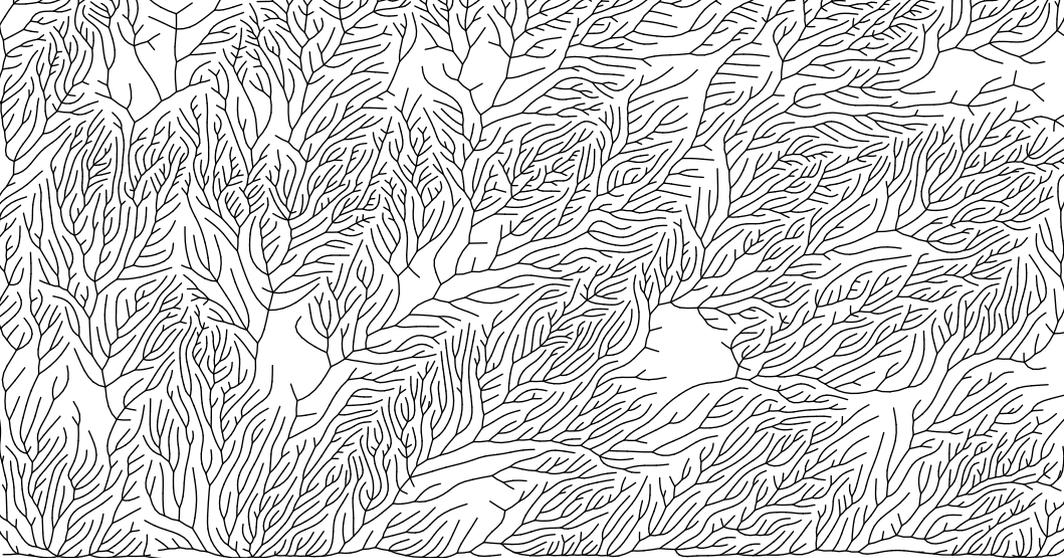
ANPUH PA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

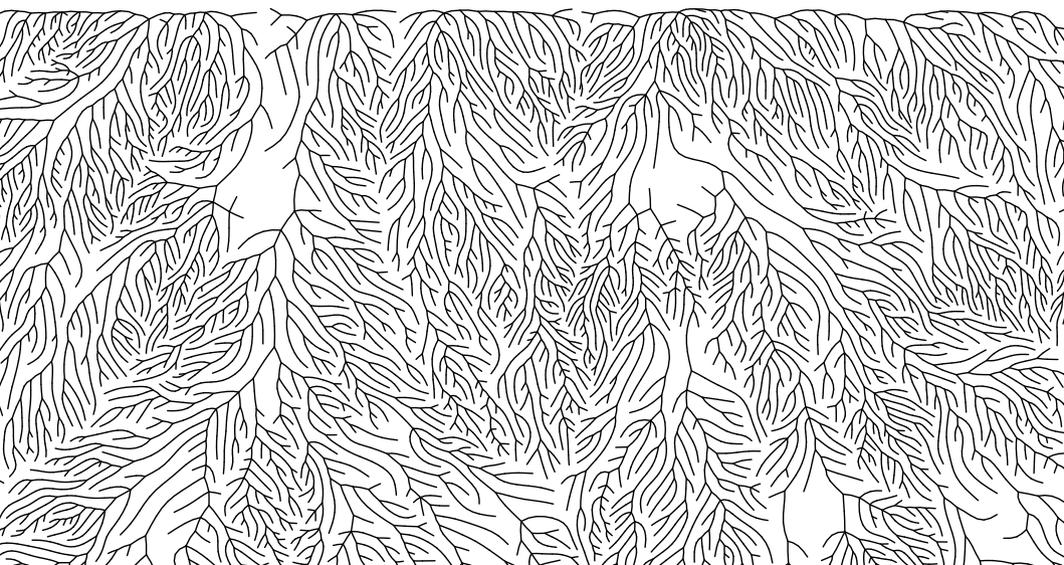


XIII

**ENCONTRO
DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PA**



**ENSINO DE
HISTÓRIA**
LINGUAGENS E NARRATIVAS



CLEODIR DA CONCEIÇÃO MORAES
THIAGO BRONI DE MESQUITA (ORGS.)

COLEÇÃO
ANPUH/2023

ENSINO DE HISTÓRIA: LINGUAGENS E NARRATIVAS

Editora
CABANA

ANPUH PA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

Copyright © by Os organizadores
Copyright © 2023 Editora Cabana
Copyright do texto © 2023 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados
© Direitos autorais, 2023, organizadores e autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Diagramação, capa e projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: os autores

Crédito da imagem da capa: *El venado herido* de Frida Khalo, 1946.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de história: linguagens e narrativas [livro eletrônico] / Organizadores:
Cleodir da Conceição Moraes, Thiago Broni de Mesquita. – Ananindeua-PA: Ca-
bana, 2023.

Autores: Yasmim Oliveira Maia, Pedro Luiz do Nascimento Neto, Thiago Broni de Mes-
quita, José Faustino de Almeida Santos, Andrea Coelho Lastória, Daniel Rodrigues Tava-
res, Lucilio de Matos Araújo Barbalho.

99 p.: il.

Formato: PDF

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-88-9

1. História - Estudo e ensino. I. Maia, Yasmim Oliveira. II. Nascimento Neto,
Pedro Luiz do. III. Mesquita, Thiago Broni de. IV. Moraes, Cleodir da Conceição.
V. Título.

CDD 907

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. História - Estudo e ensino



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL



Dr. Raimundo Moreira das Neves Neto (IFPA)
Dr. João Antônio Fonseca Lacerda Lima (EA-UFPA)
Me. Diego Pereira Santos (UEPA)
Me. Victor Hugo Modesto (UFPA)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Ma. Aline Barros dos Reis (SEMED/Marabá)
Dra. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Ma. Raimunda Conceição Sodré (IFPA)
Dr. José M. Almeida Neto
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves
Dra. Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti (IFRN)
Dra. Eliana Ramos Ferreira (UFPA)
Dra. Iane Maria da Silva Batista (UFPA)
Me. David Durval Jesus Vieira (IFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Fábio Pessoa (UFPA)

Me. Anderson Clayton Fonseca Tavares (UFPA)
Me. Daniel da Silva Miranda (UFPA)
Dr. Marcus Vinicius Reis (UNIFESSPA)
Dr. Angelo Adriano Faria de Assis (Universidade Federal de Viçosa)
Me. Bruno de Souza Silva (UFPA)
Me. David Rodrigues Farias (UFPA)
Me. Bernard Arthur Silva da Silva (UFPE)
Dr. Wlisses James de Farias Silva (UFAC)
Ma. Livia Lariça Silva Forte Maia (UFPA)
Ma. Sara da Silva Suliman (UFPA)
Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves (UFPA)
Me. Oslan Costa Ribeiro (UFG)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa);
Ma. Maria Raimunda Santana Fonte (SEDUC-PA)
Dr. Cleodir da Conceição Moraes (EA/UFPA)
Dr. Thiago Broni de Mesquita (EA/UFPA)
Dr. Ernesto Padovani Netto (Seduc/PA)
Dr. Elias Diniz Sacramento (UFPA)
Dr. Raimundo Nonato de Castro (IFPA)

APRESENTAÇÃO



COLEÇÃO ANPUH DE HISTÓRIA DE 2023 **HISTÓRIA, INDEPENDÊNCIA E ENSINO**

A Associação Nacional de História em sua seção Pará, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA), com o apoio da ANPUH Nacional, promoveu o XIII Encontro de História em 2022 com o tema “História e Historiografia na Amazônia - Independência e Ensino”, que ocorreu entre os dias 28 de novembro e 01 de dezembro de 2022 na cidade de Belém, em formato híbrido, reunindo cerca de 400 pessoas entre alunos, professores e pesquisadores de história e área relacionadas.

Nos dois primeiros dias contamos com três seções dos Diálogos Amazônicos que abordaram as “Políticas de Ações Afirmativas”, o “Programa Forma Pará e a Formação em História”, e “O Pará na O.N.H.B.”. Ainda tivemos na conferência inicial a presença de Valdeci Lopes de Araujo (Presidente da ANPUH-Nacional/UFOP) que focou “A ANPUH Brasil nas comemorações do Bicentenário: desafios da comunicação pública da história”. Enquanto na conferência final a professora Magda Ricci (UFPA) abordou “De tudo o que se viu ao pouco que sabemos: memórias e esquecimentos entorno da independência no antigo Grão-Pará”.

O evento foi um momento de reflexão sobre os desafios da história social e do ensino de história no tempo presente, com interface com os eventos comemorativos da Inde-

pendência do Brasil em contexto amazônico. A perspectiva foi debater a historiografia desenvolvida por historiadores e professores de História sobre a região amazônica a partir da história social em diálogo com o ensino de história, considerando ainda a questão da Independência.

Os dois últimos dias do evento ficaram reservados as atividades remotas, quando os Simpósios Temáticos tiveram vez, foram ofertados 18 Simpósios com temáticas variadas, que contaram com a participação de 32 proponentes, recebendo 270 inscritos para as comunicações.

O XIII Encontro de História da ANPUH-PA, culminou com uma série de ações que foram desenvolvidas pela diretoria no biênio 2021-2022, como a publicação da “Coleção ANPUH de História de 2022”, o Prêmio “Nossa História do Pará” e o desenvolvimento do Site da associação que agora receberá a “Coleção ANPUH de História de 2023”, resultante dos simpósios temáticos que acabaram por originar dezessete e-books, publicados pela Editora Cabana e bancados pela ANPUH-PA.

De tal modo, todos os artigos que foram selecionados e enviados pelos coordenadores/as dos STs foram publicados na coleção e disponibilizados no site <https://www.anpuh-pa.org/> possibilitando o acesso irrestrito aos conteúdos que trazem várias abordagens do campo da história do Pará, da Amazônia e do Brasil. Uma série de ações para a organização e estruturação da ANPUH-PA vem sendo implementadas nas últimas três gestões da associação, o que possibilitou o pleno cumprimento de todas as atividades e proposições oriundas do XIII Encontro de História, assim completamos todas as atividades do evento.

Com a publicação deste novo repertório de e-books, no site da associação, chegamos a quarenta e quatro obras

disponibilizadas gratuitamente que constituem um dos maiores acervos digitais do estado que pode auxiliar no desenvolvimento de um grande leque de pesquisas e atividades sobre a Nossa História do Pará.

Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Presidente da ANPUH-PA (2023 – 2024)

SUMÁRIO



YASMIM OLIVEIRA MAIA

O conhecimento também está na cultura pop:
Beyoncé e o álbum visual *Lemonade* como
ferramenta para o ensino da história
.....13

PEDRO LUIZ DO NASCIMENTO NETO

200 Anos de Independência do Brasil: leitura, letramento
literário e produção textual no ensino fundamental
.....24

THIAGO BRONI DE MESQUITA

“Narrativas sobre os 60 anos de história da escola
de aplicação e possibilidades de construção do ‘sentido’
na experiência histórica dos sujeitos”
.....38

JOSÉ FAUSTINO DE ALMEIDA SANTOS

ANDREA COELHO LASTÓRIA

A cultura histórica no Novo Ensino Médio do
estado de São Paulo
.....53

DANIEL RODRIGUES TAVARES

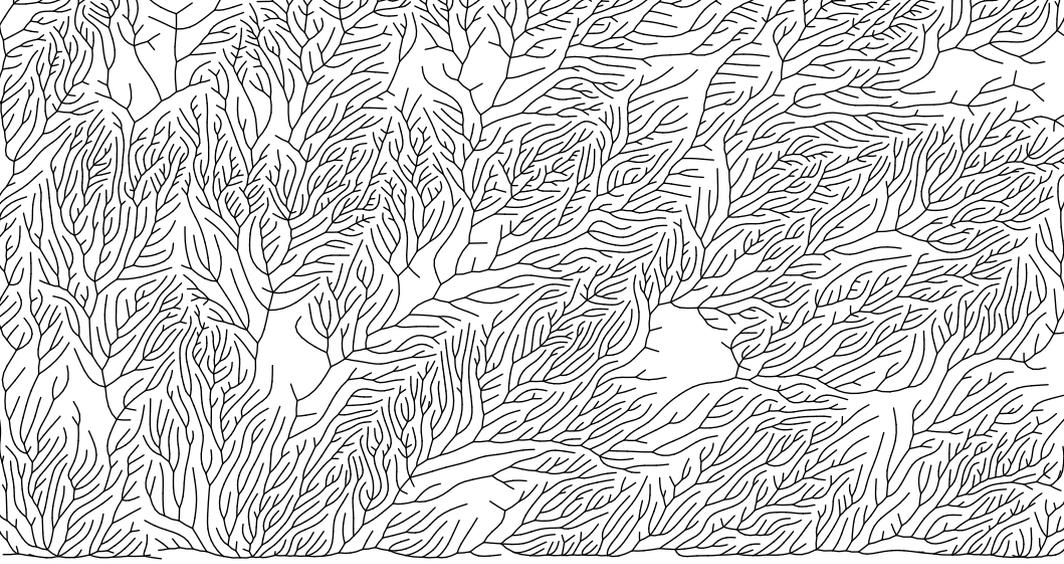
A reforma do Ensino Médio e o Ensino de História na Amazônia
.....67

LUCILIO DE MATOS ARAÚJO BARBALHO

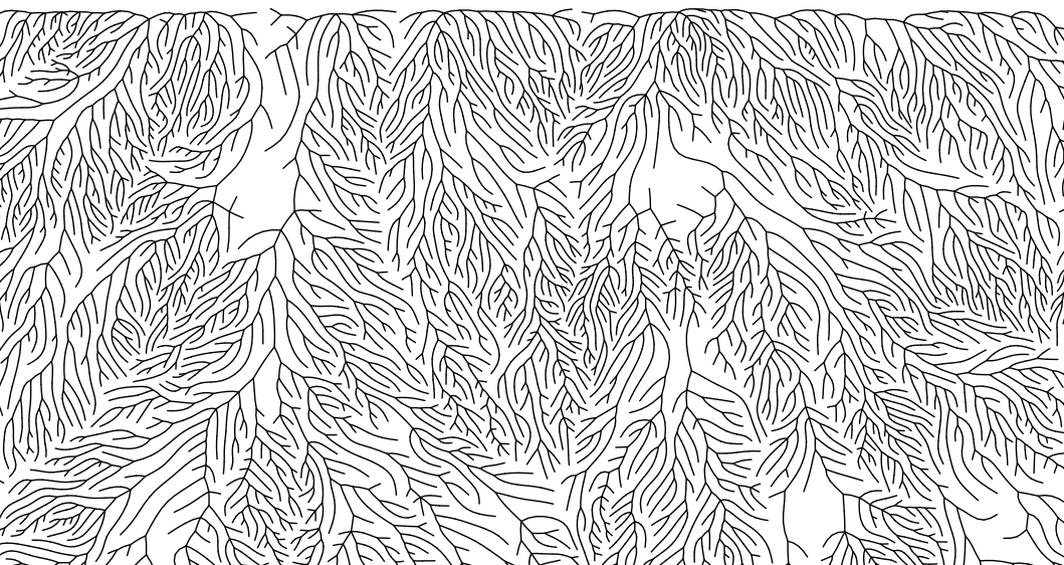
A curiosidade matou o gato: um relato de experiência sobre o
favoritismo dos discentes por Segunda Guerra Mundial

.....83

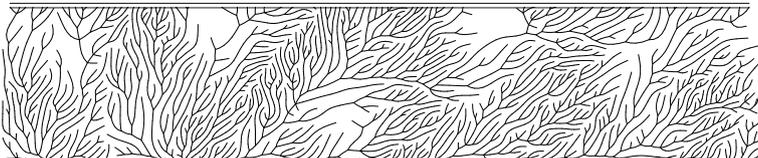
Sobre os Autores.....96



**ENSINO DE
HISTÓRIA**
LINGUAGENS E NARRATIVAS



O CONHECIMENTO TAMBÉM ESTÁ NA CULTURA POP: BEYONCÉ E O ÁLBUM VISUAL *LEMONADE* COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA



Yasmim Oliveira Maia

“Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.”

(José Moran)

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma análise do Álbum Visual *Lemonade*, da cantora Beyoncé, que fala sobre a questão racial, gênero, direitos civis e cultura norte-americana, temas basilares para reflexão sobre o papel do videoclipe no processo de ensino e aprendizagem de história. Pensar sobre essa perspectiva é entender que a linguagem e a natureza do clipe são livres e se atualizam com o avanço tecnológico, o qual conversa diretamente com os alunos que utilizam diferentes fontes de conhecimento para reforçar os conteúdos ensinados dentro da sala de aula. Sendo assim, o vi-

deoclipe funciona como um recurso pedagógico popular que ajuda a dinamizar a educação, dada a riqueza de elementos visuais e sonoros.

Desde a década de 90, a forma de ensinar história nas universidades passa por mudanças significativas que buscam inovar o uso das fontes e dos documentos históricos para abordar determinado tema. Dessa forma, introduz-se o audiovisual de maneira crescente e gradual, como fonte de pesquisa, seja por meio de filmes, documentários ou videocliques, a fim de produzir novas reflexões e relações históricas na mente dos professores e dos alunos. Esse último – o videoclipe – é entendido como um arquivo que une som, imagem e letra para falar sobre ideologias, sentimentos, acontecimentos, tornando possível para os artistas utilizá-lo como forma de denúncia sobre a sociedade. Sobre isso, Lilian Menezes explica:

O vídeo promoveu uma ruptura nos processos educacionais pautados apenas nas linguagens verbal e escrita. Ele trouxe para a sala de aula o mundo externo, o cotidiano, as imagens e sons de realidades próximas e distantes, a imaginação e a fantasia. Por meio de imagens, movimento, música, sons diversos, os diversos sentidos são aguçados e a relação dos alunos com os conteúdos abordados se dá de maneira diferenciada. (MENEZES, 2008, p. 2)

Assumindo os aspectos diferenciados do videoclipe em relação aos livros e entendendo a sua importância como um aliado pedagógico dentro da sala de aula, é importante ressaltar que ele não substitui os recursos tradicionais de ensino, já que a sua linguagem funciona como um complemento ao que está registrado nas páginas do arquivo impresso. Outro ponto que deve ser levado em consideração é que, atualmente, o consumo de videocliques acontece majoritariamente através da internet, um meio de comunicação amplamente utilizado pelos jovens e que pode ser acessado em diferentes espaços e

dispositivos. Isto posto, é possível observar com o videoclipe mescla o real e o irreal, tornando-se um reflexo da nossa sociedade ao abordar eventos do passado, do presente e do futuro.

Segundo José Manuel Moran (1995), as possibilidades de trabalhar o vídeo são muitas e podem ser feitas em todas as séries e modalidades de ensino, tanto para introduzir um novo assunto, apresentar cenários desconhecidos e simular situações, quanto para repassar conteúdos específicos e registrar atividades. Partindo desse viés, podemos falar que os vídeos estão dentro do conceito de mídia-educação, da pesquisadora Maria Luiza Belloni.

Para a estudiosa, é dentro dessa linguagem que se pode abordar temáticas que possibilitam o surgimento de cidadãos, espectadores e usuários mais ativos, críticos e criativos acerca do que estão consumindo. Logo, o conceito de mídia-educação tem como base três ideias: ampliação do repertório cultural; capacidade de análise, reflexão e avaliação; e construção de outros conhecimentos (BELLONI, 2001).

Nos últimos anos, muitos artistas utilizaram o clipe para falar sobre questões sociais e ilustrar acontecimentos históricos. A cantora britânica M.I.A, conhecida por falar sobre temas políticos, lançou o videoclipe *Bordes*, em 2016, o qual aborda a questão dos refugiados de países em guerra e as dificuldades que eles encontram ao atravessar o oceano para viver em um novo lugar. Para exemplificar essa situação, M.I.A usa elementos específicos para criar uma atmosfera de perigo e falta de esperança, são eles: extensos lotes de terra, que passam a ideia de deserto, pessoas amontoadas em navios e penduradas em grades.

IMAGEM 1 - Refugiados



Fonte: Teco Apple

Em 2018, o artista Childish Gambino lançou *This is America* para denunciar os casos de racismo, preconceito e violência que historicamente acontecem nas comunidades negras norte-americanas. O clipe mostra em determinado momento um coral gospel, simbolizando uma forma de resistência da população negra diante da escravidão e da discriminação. Gambino também problematiza o interesse da sociedade em relação à cultura Afro, que a utiliza apenas como forma de entretenimento, e critica o modo como a política de combate às drogas é usada para criminalizar pessoas negras.

IMAGEM 2 - Coral Gospel



Fonte: KQED

Em 2021, o cantor Stromae produziu o clipe intitulado Santé para fazer uma crítica aos profissionais que tradicionalmente não são valorizados no mercado de trabalho. Vemos uma cozinheira, vendedores de rua, pescadores e pessoas que trabalham em escritórios de grandes empresas. No videoclipe, as pessoas fazem uma dança específica para tentar esquecer a desigualdade financeira e esquecer as dificuldades diárias.

IMAGEM 3 - Saúde



Fonte: Promonews

Percebemos, assim, que apesar dos cantores supracitados serem de gêneros musicais diferentes e abordarem temas distintos, eles encontraram no videoclipe uma ferramenta de ensino e de reflexão sobre o mundo. Sobre essa qualidade do audiovisual, Maria Melo destaca:

As práticas educativas ficam permeadas de mudanças quando as tecnologias são usadas como recurso didático. Dentre as inúmeras tecnologias, estão os audiovisuais como um artefato cultural pedagógico presente na produção do conhecimento, por, por meio deles, o professor pode organizar conteúdos, sistematizar e deliberar o processo de

aprendizagem que se dá na relação estabelecida entre os seres humanos, e a escola é o ambiente por excelência para esse movimento pedagógico. (MELO, 2018, p. 7)

Tomando esses pensamentos, notamos que o conceito de documento histórico foi atualizado no decorrer dos anos e essa atualização permitiu mudanças significativas no fazer pedagógico. Esse cenário é positivo para os professores que encontram novos substratos para utilizar como referência em suas aulas e ainda mais positivo para os alunos que perante esse recurso instigante são estimulados de diferentes formas a pensar, questionar e confrontar a história.

FALAR SOBRE BEYONCÉ É FALAR DE HISTÓRIA(S)

Beyoncé Gisele Knowles Cartes é uma artista texana que iniciou a sua carreira aos 7 anos de idade em um show de talentos. O começo da sua trajetória foi marcado pelos *hits* da girl band *Destiny's Child* (1997), da qual foi integrante durante anos. No entanto, foi com o lançamento da sua carreira solo, a partir do álbum *Dangerously In Love* (2003) que Beyoncé atingiu outro patamar, alcançando os primeiros lugares das paradas musicais.

A partir desse marco, a cantora se consolidou como uma das artistas mais escutadas e influentes da cultura pop. Já em 2013, Beyoncé lançou o seu primeiro álbum visual¹. O disco homônimo abordou temas como feminismo e empoderamento, causando um impacto cultural sentido mesmo após uma década desde o seu lançamento. Em 2016, surge o seu segundo álbum visual, o *Lemonade*, que versa como a estrutura racista, a violência policial e a desigualdade de gênero é construída na sociedade norte-americana para oprimir e violentar a população negra. É uma obra de descoberta pessoal e acima de tudo um manifesto de ancestralidade.

Com quase sessenta e cinco minutos de duração e com predominância feminina em todos os clipes, *Lemonade* é dividido em doze capítulos, o que entendemos como os sentimentos da cantora. As músicas, ligadas entre si por poemas da escritora queniana-inglesa Warsan, são a base que Beyoncé usa para contar a sua história enquanto mulher e artista negra, uma história que passa por três atos: descoberta, autoconhecimento e ressignificação ou perdão. Para representar esse álbum denso e artístico, três faixas foram escolhidas para uma breve análise: *Forward*, *Freedom* e *Formation*.

O videoclipe de *Forward* – frente em português – denuncia, por meio das suas imagens e letras, a brutalidade e a violência policial que a população negra sofreu e continua sofrendo nas mãos dos policiais, além de reforçar a importância do movimento *Black Lives Matter*. Assim, vemos algumas mães em luto, segurando fotos dos seus filhos que foram assassinados de forma brutal.

IMAGEM 4 - Em frente



Fonte: The Fader

Em *Freedom* ou liberdade em português, Beyoncé conta sobre as tradições das raízes africanas e como elas se mantêm nos tempos atuais. Além disso, declama a importância da resistência negra e de como a luta contra o racismo é contínua. Para falar sobre isso, ela trabalha cenários característicos, vestimentas específicas, mostrando a união das mulheres negras ao colocá-las em grupos, apoiando umas às outras, mostrando que o matriarcado é necessário para transformar esses paradigmas.

IMAGEM 5 - Liberdade



Fonte: Teen Vogue

Em *formation*, a primeira faixa lançada do álbum visual, Beyoncé começa a música criticando o fato de as pessoas e a mídia frequentemente atrelarem a sua fama a uma possível relação com os *Illuminatis*, como se não fosse possível ela ter atingido o sucesso que tem hoje por conta do seu talento e esforço. Ainda no início do videoclipe, vemos Beyoncé em uma paisagem alagada, em cima de uma viatura policial quase toda submersa, sendo seguida vemos imagens de algumas casas que parecem ter sido abandonadas. As cenas fazem uma alusão ao

desastre causado pelo furacão Katrina que atingiu Nova Orleans, em 2005, cidade que tem a maioria da população negra, a inundação afetou diretamente essa população, que foi abandonada pelo governo durante esse episódio.

IMAGEM 6 - “De volta pela demanda popular” _____



Fonte: Beyhive

Em outras cenas de *Formation*, a cantora reposiciona as mulheres negras na história quando as coloca como figuras centrais dentro do período colonial. São mulheres vestidas como se fossem da realeza, com longos vestidos de alta costura, caminhando pelo que poderíamos chamar de “Casa Grande”, e em alguns momentos elas parecem até estar posando para fotos. Os retratos e tudo que compõe a casa pertencem a famílias negras.



Fonte: Texas Standard

O videoclipe ainda mostra referências ao ativista afro-americano dos direitos americanos: Malcom X, além de abordar o racismo sofrido pela filha da cantora. As imagens, amparadas pela letra, configuram-se como uma denúncia, como uma documentação de fatos e de narrativas excludentes que estão na base da nossa formação social. Beyoncé olha para dentro desses sistemas e mostra ao público a importância da união das mulheres negras para o autorreconhecimento, para o combate às ideologias racistas e para a reconfiguração dos papéis de gênero dentro da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O audiovisual, aqui representado pelo gênero videoclipe, é uma fonte rica para experimentações e abordagens de temas. O fato de ser constituído de imagens, sons e letras possibilita aos professores uma abordagem mais dinâmica dentro da sala de aula, ao mesmo tempo em que estimula diferentes

percepções e reflexões nos alunos. Além disso, o clipe é uma fonte de pesquisa que possibilita olhar a história a partir de muitos detalhes, como foi feito pela cantora Beyoncé em seu álbum visual *Lemonade*.

É importante salientar que o videoclipe é uma linguagem amplamente consumida pelos jovens. Logo, o interesse em estudar um tema histórico pode acontecer de uma forma mais rápida, ainda mais se combinado com outras fontes de pesquisas mais tradicionais, como livros, apostilas ou até mesmo pinturas.

Por fim, é necessário comentar que os professores devem estar abertos à inserção de novas fontes de estudo. Assim, a busca por referências no audiovisual, sejam eles filmes, documentários e vídeos. Essa perspectiva pode ajudar a construir aulas mais inclusivas e mais próximas da realidade dos estudantes, tendo em vista que adotar o clipe dentro do ambiente escolar é entender a importância de atualizar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

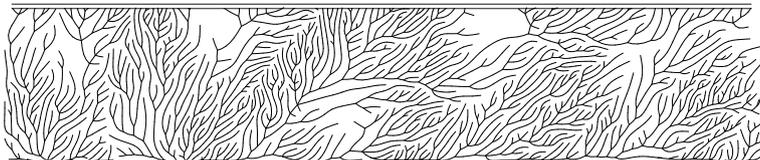
BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001a.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. **O uso pedagógico do audiovisual**. Universidade Federal de Pernambuco - UFPERDIVE, João Pessoa, v.3, n. 1, p. 38-65, 2018.

MENEZES, Lilian. **O vídeo nos processos de ensino e aprendizagem**. Curso de produção de vídeo, São Paulo: 2008.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação & Educação. São Paulo, ECA Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan/abr. 1995.

200 ANOS DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL



Pedro Luiz do Nascimento Neto

INTRODUÇÃO

Uma das maneiras possíveis de se entender história é por meio da leitura de textos, sejam eles de caráter historiográfico ou mesmo literário, os quais mobilizam no leitor uma compreensão do passado a partir do ponto de vista do autor.

Não obstante, conforme identificado por Adriane Sobanski *et al* (2009), baseando-se Peter Lee (2002), a literatura histórica, ou seja, obras diversas produzidas sob o panorama histórico e/ou fundamentadas na interpretação de fontes, têm atraído a atenção de jovens para a leitura, além de lhes fornecer certa consciência histórica. Com isso, a perspectiva da popularização dos conhecimentos históricos tem tomado grandes proporções – ainda mais com movimentos como a *História Pública*, linha de pesquisa que reúne importantes pesquisado-

res do país e vem ganhando bastante espaço nos simpósios da Anpuh – atraindo considerável público leitor.

O próprio historiador italiano Carlo Ginsburg aconselha jovens estudantes a lerem romances históricos a fim de apreenderem sentido e signos próprios do período histórico ao qual se dedicam, deixando claro que uma obra historiográfica não precisa ser de difícil leitura, mas pode jogar com os meandros narrativos, procurando “destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso e fictício (GINSBURG, 2007, p. 14).

Max Butlen (2016) ressalta que nas últimas décadas a literatura destinada ao público infanto-juvenil tem sido cada vez maior, ao ponto de tomar enormes proporções mercadológicas, abarcando praticamente todos os gêneros e categorias, fazendo com que editoras busquem especialistas, muitos deles historiadores, com o papel de avalizarem títulos traduzidos ou publicados por autores nacionais, de acordo com noções atualizadas de interpretações históricas, tendo em vista não permitir a difusão de racismo, sexismo, marxismo, xenofobia, homofobia, entre outras expressões preconceituosas.

Já Regina Zilberman (2016) aponta para o fato de que os jovens leitores vão em busca de suas leituras de forma espontânea e independente das indicações de seus pais, professores e colegas, o que tem levado ao sucesso de sagas fantásticas e diatópicas, que vendem milhões de exemplares todos os anos no Brasil e no mundo, como por exemplo: *Harry Potter* de J. K. Rowling, em sete volumes; *Jogos Vorazes* de James Dashner, em três volumes; e *Crepúsculo* de Stephanie Meyer, em quatro volumes, apenas para citar alguns.

Vemos, com isso, que, diferente do que se pensa, a leitura é uma atividade muito cultivada entre o sujeitos em idade escolar e que a mesma pode servir para o ensino e a aprendizagem da História.

É nesse sentido que este trabalho discorre sobre a participação dos alunos das turmas de 8º anos do Ensino Fundamental, numa escola da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás-PA, no *Concurso Brasil 200 anos de independência: Lendo nossa história, escrevendo nosso futuro*, realizado e organizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em comemoração ao bicentenário da Independência do Brasil.

Em relação aos objetivos deste trabalho, temos como:
Objetivo Geral:

- Discutir o ensino-aprendizagem de história por meio da leitura, letramento e produção textual.

Objetivos Específicos:

- Apresentar as concepções leitura, letramento e produção de texto.
- Demonstrar como ocorreu a participação de uma das equipes formada em uma turma de 8º ano numa escola da Rede Municipal de Canaã dos Carajás-PA no Concurso Brasil 200 anos de independência.
- Analisar a contribuição da atividade para a aprendizagem em história.

O paradigma teórico metodológico empregado diz respeito à pesquisa qualitativa, a qual pertence o vies pesquisa-ação, definida por Antonio Chizzotti, como:

uma nova agenda colaborativa entre o pesquisador profissional e os atores sociais na definição dos objetivos, na construção das questões da pesquisa, no aprendizado das habilidades de pesquisa, na definição do conhecimento e dos esforços, na condução da pesquisa, na interpretação dos resultados e na aplicação do que foi aprendido, a fim de produzir uma mudança social positiva (CHIZZOTTI, 2010, p.28).

A propósito, para melhor desenvolvimento do trabalho, houve a divisão dos procedimentos de pesquisa nas seguintes etapas.

Primeiro passo: realização de análise de documental, tendo como principal foco o Edital do Concurso, por meio da qual identificamos os requisitos para participação dos alunos.

Segundo passo: utilização da pesquisa bibliográfica como recurso metodológico, baseando-se nas afirmações de Telma Lima e Regina Miotto, as quais defendem ser “um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade” (LIMA; MIOTO, 2007 p.38). O que se deu a partir da procura de artigos sobre a independência do Brasil.

Terceiro passo: desenvolvimento das atividades de leitura dos textos selecionados.

Quarto passo: promoção de oficina sobre escrita de poemas.

Quinto passo: seleção dos textos finalistas (dos quais apenas 1 foi enviado para o concurso).

Em se tratando de um relato de experiência, “cuja característica principal é a descrição da intervenção” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021 p. 65) , com a descrição de nossa vivência no magistério, procuraremos contribuir para progresso do campo de estudos do ensino de história.

Antes de qualquer coisa, vejamos algumas considerações sobre leitura, letramento e produção textual.

LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO TEXTUAL

A leitura consiste em uma prática que envolve a compreensão de textos, imagens, paisagens, fenômenos, sensações,

etc., na qual há correspondência entre emissor e destinatário da mensagem, que envolve um processo de abstração (BAKHTIN, 1990).

De acordo com Rildo Cosson (2016, p.40): “O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social”, recorrente desde os primórdios da civilização, que tomou importância sobrepujando com a expansão da educação secular a partir do século XVI, contribuindo para isso o trabalho de educadores como: Lutero (1483-1546) na Alemanha, Comenius (1592-1670) na Suíça, Pestalozzi (1746-1827) na Suíça, Froebel (1782-1852) na Alemanha, Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos, Freinet (1896-1966) na França, Paulo Freire (1921-1997) no Brasil, entre outros. Tendo, conseqüentemente, a escola como local privilegiado de aquisição das habilidades de leitura e escrita por meio do processo de alfabetização.

Contudo, para Paulo Freire (2011, p. 19): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Entendimento segundo o qual durante a leitura ocorre um fenômeno de interpretação da realidade, exigindo do indivíduo que compare o texto lido com o mundo no qual vive e/ou com outras leituras já realizadas, num exercício que encaminha para o letramento literário.

Por letramento literário podemos entender:

Um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2004, p.75).

Então, vai o letramento literário além do processo de alfabetização, superando a decodificação de fonemas e com-

preensão de palavras, orações e frases, ao se extrair o significado intrínseco do enunciado, inserindo-o num contexto geral. Pensemos em uma exemplificação, como na frase de Karl Marx (2009, p.29): “Tudo que é sólido desmancha-se no ar”, tomada de forma isolada da publicação a que pertence. Para um leitor não familiarizado com o Manifesto comunista, a interpretação pode ser a mais diversa possível, desde a ideia de que pode significar uma explicação sobre a mudança de estado da matéria (no contexto da Física) até a compreensão de se tratar de uma metáfora sobre a inevitabilidade da morte (no contexto da Filosofia), contudo, para um indivíduo introduzido minimamente no ideário socialista e no conceito de luta de classes, seu significado político representa a derrocada da burguesia ante a ascensão do proletariado na Europa do Século XIX, presente no manuscrito revolucionário assinado por Marx e Engels em 1848.

Por conseguinte, o letramento literário é adquirido no ato de ler um conjunto de discursos que se completam, contrapõem-se e/ou se equivalem, gerando continuidade/descontinuidade no processo de compreensão da vida social. Por isso, se trata de uma prática social das mais reflexivas, implicando também a escrita.

Produzir um texto é uma forma de traduzir os pensamentos para o mundo externo, organizar as ideias e comunicar experiências, intenções, sentimentos, etc., representando-os de forma gráfica por meio da articulação de letras, sílabas e frases. Nesse sentido, em termos de letramento literário, a escrita se torna tão importante quanto a leitura.

Entretanto, segundo Clair Alves:

Para produzir e compreender textos, não basta dominar o código linguístico, isto é, a combinação de letras e sons que rotulam as coisas ou o estado das coisas do mundo

real(...). O texto é uma construção social onde se entrelaçam a sociedade e a história (ALVES, 2014 p.13).

Assim, outro papel da escola, além de promover a leitura, é o de proporcionar o desenvolvimento da autoria, evitando a simples reprodução ou transcrição de excertos, atividades e exercícios, extraídos de cartilhas, manuais e livros didáticos, mas; “recorrer ao cotidiano, aos fatos, pessoas e rotinas conhecidos do aluno, fazendo-o transferir esse conhecimento para a escrita” (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019, p.14).

Vejamos adiante o relato de uma experiência realizada nas aulas de história do ensino fundamental de uma escola pública, envolvendo os conceitos discutidos.

A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DO CMEJA JOSÉ DE DEUS ANDRADE NO CONCURSO BRASIL 200 ANOS DE INDEPENDÊNCIA

Ao analisarmos o Edital de Convocação nº 02/2022 – CGPLI, divulgado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), verificamos a chamada para escolas de todo o país participarem do *Concurso Brasil 200 anos de independência: Lendo nossa história, escrevendo nosso futuro*. Sendo que o objetivo do concurso era o de selecionar os melhores textos poéticos inspirados na temática dos 200 anos de independência do Brasil para integrarem a quarta capa de livros didáticos que compõem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2024.

Neste concurso poderiam ser inscritos apenas estudantes de escolas públicas da educação básica com código do INEP válido, sob pena de serem eliminados aqueles que não cumprissem os requisitos. Visto que:

4.6 Cada escola poderá inscrever apenas um estudante com uma obra para participar do concurso, devendo o estudante ser vencedor de processo ou concurso interno de seleção/avaliação de texto poético que observe às definições deste Edital, no caso de haver mais de um interessado (FNDE, 2022 p1).

O texto deveria conter no máximo 400 (quatrocentas) palavras e ser enviado, no forma PDF, para o portal <http://pddeinterativo.mec.gov.br>, junto com as informações do estudante (ano/série, CPF, nome de estudante, data de nascimento, e-mail, telefone).

Por se tratar de uma competição, os critérios para avaliação envolviam: criatividade (2 pontos); contextualização (2 pontos); harmonia Estética – ritmo, rima e métrica (2 pontos); autenticidade (2 pontos); e, expressividade (2 pontos). A Comissão de Avaliação faria o processo de seleção dos textos em duas etapas: Etapa Eliminatória e Etapa Classificatória. Com divulgação do resultado disponibilizado no portal do FNDE.

Em relação à premiação: “Para cada um dos cinco vencedores (1 de cada região): R\$ 10 mil, viagem para evento de premiação e a inserção da poesia na quarta capa do Livro Didático do PNLD 2024” (FNDE, 2022 p.6).

Após leitura atenta do edital, realizamos a divulgação do concurso nas turmas de 8º anos do Ensino Fundamental do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos José de Deus Andrade (CMEJA), por meio de cartazes, panfletos e oralmente. Em seguida, convidamos os alunos interessados a participarem de uma oficina de leitura e produção textual, que foi dividida em três momentos – promovidos em dias diferentes, a saber: 1) leitura de textos para embasamentos sobre a temática; 2) Compreensão do gênero poema com palestra de especialista da área de Literatura; 3) Realização de exercícios de produção de textos.

FIGURA 1 - Cartaz de divulgação do Concurso comemorativo dos 200 anos de independência do Brasil

Informe 23/2022 – COARE/FNDE

Brasília, julho de 2022.

Concurso comemorativo dos 200 anos de independência do Brasil

O FNDE lançou no dia 06 de junho o concurso "Brasil 200 anos de independência: Lendo nossa história, escrevendo nosso futuro" para selecionar os melhores textos poéticos inspirados na temática dos 200 anos de independência do Brasil. Todos os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras podem soltar a imaginação e participar!

Cada escola poderá inscrever no sistema SIMEC/PDDE Interativo apenas uma obra poética. Os estudantes poderão criar suas poesias e as escolas podem se organizar para lançar desafios entre seu alunado para eleger a produção poética que irá representar cada unidade escolar no concurso. Mobilize os estudantes da sua escola o quanto antes, pois as inscrições estarão abertas do dia 02/08 ao dia 02/09/22.

A melhor poesia de cada região brasileira será reproduzida na quarta capa dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2024. Além disso, os autores vencedores receberão o prêmio de R\$ 30 mil e uma viagem para o evento de premiação. Já os segundos colocados de cada região levarão R\$ 5 mil e certificados de participação. Os diretores e escolas dos estudantes vencedores receberão uma placa de participação.

Confira abaixo o edital com as regras do concurso:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/aces-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-de-cavocacao-02-2022-cgpi-concurso-brasil-200-anos-de-independencia- lendo-nossa-historia-escrevendo-nosso-futuro>

Demais informações sobre o Programa do Livro e do Material Didático estão disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/aces-e-programas/programas/programas-do-livro>

FAE
Fundação Nacional
de Desenvolvimento
da Educação

Fonte: disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/aces-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/Edital_Concurso_Independencia . Acessado em 10 de julho de 2022, às 20h03.

Com o fim de embasar o trabalho de produção textual, recorreremos ao letramento literário (enfocando o contexto das comemorações em torno dos 200 anos independência de nosso país), por meio da promoção da leitura de textos disponíveis online no Blog das independências, organizado pela Associação Nacional de História (ANPUH), contando até o momento com aproximadamente 30 textos produzidos por historiadores de diversas partes do Brasil. O Quadro 1 apresenta alguns dos textos selecionados para leitura e discussão com o alunos durante a oficina.

QUADRO 1 - Textos Blog das Independências.

ARTIGOS	AUTORES
EXISTIU UMA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL?	João Paulo Pimenta
AFRODESCENDENTES E A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	Luiz Geraldo Silva
QUANDO FOI A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL?	Hendrik Kraay
A INDEPENDÊNCIA E O PROTAGONISMO POPULAR	Sérgio Guerra Filho
OS EUA E A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: UMA HISTÓRIA ESCONDIDA	Caitlin Fitz
POVOS INDÍGENAS E A INDEPENDÊNCIA	João Paulo Peixoto Costa
DEFENSORES DA “CAUSA DO BRASIL E DA SUA INDEPENDÊNCIA”: MAÇONARIA E INDEPENDÊNCIA DO BRASIL	Alexandre Mansur Barata
MULHERES NA INDEPENDÊNCIA?	Ana Maria Veiga
QUEM LÊ TANTA NOTÍCIA?	Marcelo Cheche Galves

Fonte: disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/indice-do-blog/> . Acessado em 10 de julho de 2022, às 20h03.

A preparação do ambiente para a oficina teve instalação de aparelho de Data Show, organiza das carteiras em círculo, arrumação de tapetes e almofadas no chão, tendo em vista tornar as atividades o mais agradável quanto possível.

Durante a primeira etapa da oficina (com duração de 2 horas/aulas), o professor de história expôs o slide com explicações sobre o edital, dirimiu dúvidas e apresentou a temática dos textos selecionados. Os textos escolhidos foram entregues aos alunos em grupos de três alunos e os mesmos puderam

ficar à vontade para a leitura, se dirigindo ao pátio, sentando em tapetes e almofadas ou nas carteiras.

Para a segunda etapa (com duração de 2 horas/aulas), numa perspectiva interdisciplinar, convidamos para ministrar parte da oficina a professora de Língua portuguesa de nossa própria instituição, o que foi bem proveitoso também para seu próprio componente curricular. A mesma apresentou livros clássicos da poesia mundial e nacional, demonstrou os tipos de poesia e abordou suas características (Quadra, Trova, Soneto, Haicai, Verso branco, etc.).

Já na terceira etapa (com duração de 2 horas/aulas), os alunos foram instigados a produzirem seus primeiros textos, como podemos ver na Figura 2.

FIGURA 2 - Alunos produzindo seus textos.



Fonte: Arquivo próprio.

Reconhecemos a importância deste projeto para o ensino de história pelo envolvimento dos educandos nas atividades de leitura e interpretação dos textos. Mesmo sendo os textos produzidos por historiadores renomados, filiados a diversas universidades de todo o país, sua linguagem foi bastante

acessível para os estudantes, contribuindo para aprendizagem de conhecimentos históricos sobre delimitados episódios da história brasileira.

Na maioria das leituras o enfoque dos autores esteve sobre populações situadas pela historiografia tradicional à margem do processo de independência. É o caso da participação nas batalhas, bastidores ou debates, envolvendo a emancipação nacional, de indígenas, escravizados e mulheres, pobres livres e analfabetos, o que chamou bastante a atenção, pois, à primeira vista, os alunos pensavam terem sido os atores apenas políticos importantes e militares de carreira.

Desta feita, pudemos notar nas produções textuais certo vies que privilegia representações voltadas para a valorização da participação popular no processo de independência do Brasil. Pois, devido ao conceito de apropriação, do qual falou Chartier (1990), ao reescrever os episódios na forma de poemas, ocorreram as “transformações sofridas pelos textos quando adaptados às necessidades e expectativas do leitor” (BORGES, 2010, p.95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência em questão nos possibilitou discutir a importância dos conceitos de leitura, letramento literário e produção de texto para o trabalho realizado em sala de aula na disciplina de história. Para isso, foi muito importante a participação dos estudantes no *Concurso 200 anos de independência do Brasil* promovido pelo FUNDE/PNLD, em 2022.

Tendo em vista que, nas oficinas realizadas, os educandos tomaram contato com textos do *Blog das independências*, publicado na internet por iniciativa da ANPUH, os quais embasaram os conhecimentos históricos sobre o tema proposto.

Assim, os textos poéticos, produzidos pelos próprios alunos, obedecendo as regras do gênero, continham representações das visões de sujeitos históricos diversos (mulheres, escravizados, pobres livres, analfabetos, indígenas, etc.) sobre a construção da independência brasileira, configurando-a como fenômeno bem mais amplo e complexo do que sugerem os livros didáticos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Clair. **A arte de escrever bem**. – 7º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANPUH. Blog das independências. Disponível em: <https://bicentenario2022.com.br/indice-do-blog/>. Acessado em 10 de julho de 2022, às 20h03.

BACHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. – 5º ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. – **Revista de Teoria da História**, ano 1, nº 3, junho, 2010.

BUTLEN, Max. Quais livros, quais leituras para a juventude? *In*: CASTELHANOS, Velásquez; CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Livro, leitura e leitor**: perspectiva histórica. – São Luis: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. – Lisboa: Difel, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. – 3º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. – 2º ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Trad. Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. *In*: STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam

(eds.). **Knowin, teaching and learning History:** national and international perspectives. – New York: New York University Press, 2000.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis – SC, v. 10, p.37-45, 2007.

FNDE. **Edital de Convocação nº 02/2022 – CGPLI.** – Ministério da Educação: Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/Edital_Concurso_Independencia . Acessado em 10 de julho de 2022, às 20h03.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** – 51º ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **Manifesto do partido comunista.** – Porto Alegre: L&PM, 2009.

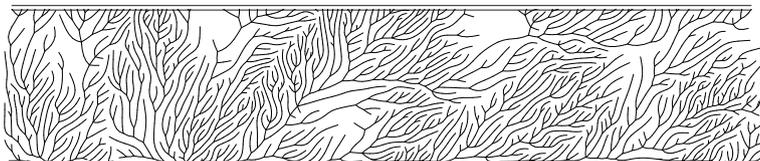
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas faces. – **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, p. 5-17, 2004.

SOBANKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson Aparentado; BERTOLINI, João Luiz da Silva; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender História:** histórias em quadrinhos e canções. – Curitiba: Base Editorial, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento: é possível uma escrita despida de oralidade? – **Revista Pro-Posições:** Campinas, SP, V. 30, p.1-21, 2019.

ZILBERMAN, Regina. “Semear livros e mandar o povo pensar” no contexto da cultura jovem. *In:* CASTELHANOS, Velásquez; CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Livro, leitura e leitor:** perspectiva histórica. – São Luis: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

“NARRATIVAS SOBRE OS 60 ANOS DE HISTÓRIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO ‘SENTIDO’ NA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA DOS SUJEITOS”



Thiago Broni de Mesquita

Entre os meses de novembro de 2016 e fevereiro de 2017 passei a frequentar a Escola de Aplicação em função do concurso para professor de história da instituição que ocorreu naquele período. Em 2016 a escola vivenciava um momento ímpar em sua história onde docentes, discentes e técnico-administrativos entraram em greve contra a PEC do teto de gastos e fizeram a ocupação do espaço com pautas que discutiam o futuro da educação do país.

Lembro do dia em que fiz depósito de documentações referentes ao concurso e tenho nítida em minha memória uma conversa entre um grupo de alunas no corredor de entrada da escola, discutiam sobre o feminismo e a importância da luta das mulheres, falavam especificamente sobre sororidade, lembro de ter sorrido, olhado o entorno, a grandeza daquela escola e pensado que ela tinha algo de diferente.

Estar a frente de um projeto que se propõe analisar as histórias e memórias dessa escola às vésperas das comemorações

de seus 60 anos, em 07 de março de 2023, é curioso e instigante. Para um chegante, como eu, a sexagenária não revela seus meandros com tanta facilidade, os fios e os rastros de suas histórias se mostram aos poucos, parece querer deixar que seus transeuntes permaneçam presos em suas tramas e nesse trabalho buscarei apresentar uma espécie de estado da arte do projeto que atualmente coordeno e que se dedica a historiar as camadas de histórias e memórias da Escola de Aplicação da UFPA.

UM PROJETO PARA OS 60 ANOS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Durante os anos de 2020 e 2021 se discutia entre o grupo de professores de história da Escola de Aplicação a necessidade de que o grupo assumisse o protagonismo de uma escrita da história da instituição. Devido minha experiência de pesquisa no campo da história oral e por ter trabalhado como bolsista de iniciação científica no projeto sobre os 50 anos da UFPA, coordenado pela professora Edilza Joana Oliveira Fontes, fui escolhido para coordenar o projeto que foi concebido coletivamente.

Em 2022, quando o projeto foi aprovado junto a COPEX, sabia sobre a história da Escola de Aplicação apenas um fio deixado por Jane Felipe Beltrão na edição do dia 07 de março daquele mesmo ano no jornal Beira do Rio e que tinha como título “Escola de Aplicação: o sonho de gerações”. Na matéria, a professora do IFCH/UFPA reflete sobre os 59 anos da instituição que, em 07/03/1963, era fundada com o nome de Escola Primária da UFPA e que, segundo ela, carinhosamente conhecida como “Escolinha da UFPA”.

Sabia também que às vésperas de completar 60 anos, a “Escolinha da Universidade” havia mudado algumas vezes de nome, foi Ginásio de Aplicação, Núcleo Pedagógico Integrado de

1975 até 2006 e, atualmente, ostenta o nome de Escola de Aplicação da UFPA, sendo uma das maiores do seu gênero no Brasil ao manter turmas que vão do ensino infantil ao ensino médio.

Em linhas gerais, sabia do contexto no qual os Colégios de Aplicação foram criados, que ele remonta a transição democrática pós era Vargas em 1944, quando o então diretor do INEP, Álvaro Neiva, solicitou estudos para a implantação dos primeiros Colégios de Demonstração que seriam vinculados a Faculdade de Filosofia e teriam seus métodos de ensino baseados na Escola Nova, além do fato de que tais instituições estariam focadas no ensino ginasial.

O caso da história da Escola de Aplicação, entretanto, oferece ao pesquisador um enredo único, há em relação a essa escola um sentimento de pertencimento muito arraigado na memória daqueles que por ela passaram, é como se todos que se remetem a esse passado pudessem visitar os palacetes que a abrigaram nos tempos de sua fundação e pudessem ainda sentir o que era ser aluno daquela escola, esse movimento talvez tenha sido o que mais me saltou os olhos quando dei início ao processo de pesquisa no projeto “Escola de Aplicação 60 anos: histórias, memórias e parcerias”.

Maurice Halbwachs (2003) nos alerta sobre o quanto é difícil encontrar lembranças que nos levam a um momento em nossas sensações são apenas reflexos dos objetos exteriores, acessar cenas da nossa infância, ou até mesmo movimentos em outras fases da vida só constitui uma unidade de sentido a partir do momento em que se organiza tais memórias de forma coletiva e era exatamente diante desse fenômeno que eu encontrava as primeiras fontes que levariam ao estado da arte que pretendo discorrer ao longo desse texto.

OS TEMPOS DA “ESCOLINHA” EM HISTÓRIAS DIGITAIS E MEMÓRIAS EM REDE

A primeira fase de investigação sobre o objeto de estudo do projeto ocorreu através da internet, como é de praxe fizemos a busca por trabalhos científicos e possibilidades de fontes disponíveis em repositórios on-line, mas, de imediato, nos deparamos com uma dezena de páginas em redes sociais que reunia sujeitos que fizeram parte da comunidade escolar em diversos momentos da sua história, desde a sua fundação em 1963 até os dias de hoje.

Uma página em especial chamou a atenção pelo tempo de existência, pela quantidade de registros fotográficos e pela intensa interação da comunidade de membros. Fundada em 24 de abril de 2011 a página intitulada “Escolinha da Universidade Federal do Pará” tinha como intuito reunir antigos colegas da então Escola Primária da Universidade do Pará e Ginásio Universitário num grupo privado da rede social Facebook e atualmente congrega 803 membros.

Trata-se de uma espécie de lugar de memória virtual, um espaço onde fluem memórias, reencontros e um catalizador de camadas do tempo em que as histórias dos sujeitos se cruzam com a história dessa escola. Ao me deparar com as discussões, comentários e trocas que ocorriam nesse ambiente virtual, constatei estar de fato diante de uma espécie de arquivo da memória daquelas pessoas, com fontes, datas, histórias e muito trabalho pela frente.

Se paramos para nos questionar sobre o que é memória será possível que cheguemos a constatações simples, tais como o fato de que ela é uma faculdade de conservação e de lembrança de estados de consciência passados, certamente podemos atribuir a ela funções mais complexas, acreditar

que ela é um elemento essencial do que costumamos chamar identidade, individual ou coletiva, assim pelo menos a definem tanto Halbwachs (2003), Ricoeur (2007) e Porteli (2010) e Le Goff (2013).

Paul Ricoeur (2007) ao analisar o olhar exterior de Maurice Halbwachs, destaca que antes mesmo de ele escrever sobre a memória coletiva ele já havia forjado o conceito de quadros da memória, utilizado por muitos que se dedicam aos estudos da memória e ao campo da história oral, como é o caso de Verena Alberti (2004) em “Ouvir contar: textos em história oral”, em síntese, Ricoeur assevera conclui “para se lembrar, precisa-se do outro” (RICOEUR, 2007, p. 130).

Naquela página da rede social estávamos exatamente diante dessa síntese que define memória, havia as lembranças, os vestígios materiais do passado, o exercício da memória individual e o outro tornando possível o exercício de uma memória coletiva que nos falava sobre os tempos da escolinha.

Uma primeira narrativa possível e que dá sentido à experiência histórica daqueles sujeitos através daquela rede é um passeio em meio aos quadros de memórias desse grupo que reúne as primeiras gerações de alunos e alunas da atual Escola de Aplicação da UFPA, é um reencontro com o tempo em que ela se chamava Escola Primária da Universidade do Pará ou, carinhosamente, Escolinha da Universidade. Do baú de Valdinho de Freitas, ex-aluno da nossa escola, um retrato nos transporta diretamente para a década de 1960.

Na escadaria do antigo palacete Rita Bezerra, que abrigou a Escola Primária da Universidade do Pará, no ano de 1964, o reitor José Rodrigues da Silveira Neto e as professoras Osmarina de Melo Fortuna, Terezinha Cardoso e Sarah Roffé da Silva estão rodeados por meninos e meninas da segunda turma da escolinha. As velas com enfeites natalinos nos indi-

cam que era final de ano na escola, tempo de celebrar, reunir os amigos e tirar um belo retrato para o álbum de família.

IMAGEM 1 - Reitor José Rodrigues da Silveira Neto, professoras e alunos da Escola Primária da Universidade do Pará na escadaria do Palacete Rita Bezerra (1964)



Fonte: acervo pessoal de Valdinho Freitas. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=159120287485378&set=g.141512422588841>. Acesso em:

10/10/2022.

O registro pertence ao acervo pessoal de Valdinho de Freitas e viajou 47 anos no tempo para chegar até nós no dia 30 de abril de 2011. Seis dias antes, em 24 de abril de 2011, um grupo de ex-colegas se reuniu através do Facebook para criar o grupo Escolinha da Universidade Federal do Pará, conforme dito anteriormente.

Um dado interessante sobre o momento em que esse registro é postado diz respeito a longevidade do grupo, há 11 anos o grupo é um lugar de reencontros e de memórias. Nele se reencontram antigos colegas, são compartilhadas histórias de ontem e de hoje. Fotografias e retratos dos tempos da infância e adolescência movimentam bastante o grupo num exercício interessante de se reconhecer, reconhecer os amigos e revisitar, através da memória, os lugares daquele tempo.

Quando olhamos para a fotografia na antiga escadaria atestamos a passagem do tempo, sentimos memórias individuais se cruzarem com memórias coletivas e chega a ser possível afirmar que as nossas gerações se encontram com as primeiras gerações da nossa escola.

Muitas vezes a memória nos pega de surpresa. Assim foi o caso da fotografia compartilhada pelo nosso ex-aluno Roberto Serra Freire, em 14 de maio de 2011, um mês após a fundação do grupo.

IMAGEM 2 - Colação de Grau da 4ª série da Escola Primária da Universidade do Pará (1963)



Fonte: acervo pessoal de Roberto Serra Freire. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=167413299984356&set=g.141512422588841>. Acesso em: 10/10/2022.

No retrato duas anotações, a primeira de caneta nos revela a data, era dezembro de 1963 e nosso aluno Roberto Serra Freire estava na 4ª série do primário. A segunda anotação é do ano de 2011, em letras brancas ele se pergunta: “será que minha mãe iria imaginar que um dia suas anotações e o zelo pelas fotografias serviriam para nos unir novamente?”

O registro uniu novamente o pequeno Roberto Serra Freire a nossa primeira diretora, a professora Osmarina Melo Fortuna. Reuniu também os antigos colegas em torno da memória que a fotografia mobiliza. Uniu a mim e a você que está lendo esse texto. Uniu a Escola de Aplicação de hoje e a Escolinha da Universidade Federal do Pará em 1963.

Tão forte é poder da memória que ela chegou a causar um sentimento em nosso protagonista. Em uma resposta, ele escreve: “Você consegue também ‘sentir’ esse uniforme. Que coisa estranha isso tudo.”

Anos mais tarde, em 18 de junho de 2018, foi a vez do nosso ex-aluno Daniel Mendes compartilhar um registro fotográfico semelhante ao de Roberto Serra Freire. Mais uma vez trata-se de uma colação de grau na Escola Primária e, nesse retrato da época, nossa primeira diretora presenteia e parabeniza o pequeno Daniel Mendes pela conclusão do ensino primário, entretanto, em 2018, Daniel Mendes lança um outro e instigante desafio de memória ao grupo: “Será que alguém sabe quem são as outras pessoas identificáveis na foto?”

Não demorou até que vários membros do grupo se colocassem a identificar os colegas na foto. Stelio Santa Rosa, por exemplo, identificou nas costas da professora Osmarina, a aluno Reynaldo da Silveira, filho do reitor Silveira Neto, ao fundo, identificou também a professora Terezinha de matemática e, no centro da foto, a aluna Lygia Martins. Maria Delma Martins identificou a professora Geni, de óculos no meio da

foto. Helena Pauxis lembrou que a professora Geni havia sido irmã do ex-governador Almir Gabriel. Silvana Henriques identificou Silvana Lamartine atrás do pequeno Daniel Mendes e ele lembrou a amizade o uniu a Silvana Lamartine, foram colegas até o vestibular, segundo ele.

IMAGEM 3 - Colação de Grau da 4ª série da Escola Primária da Universidade do Pará (S/D)



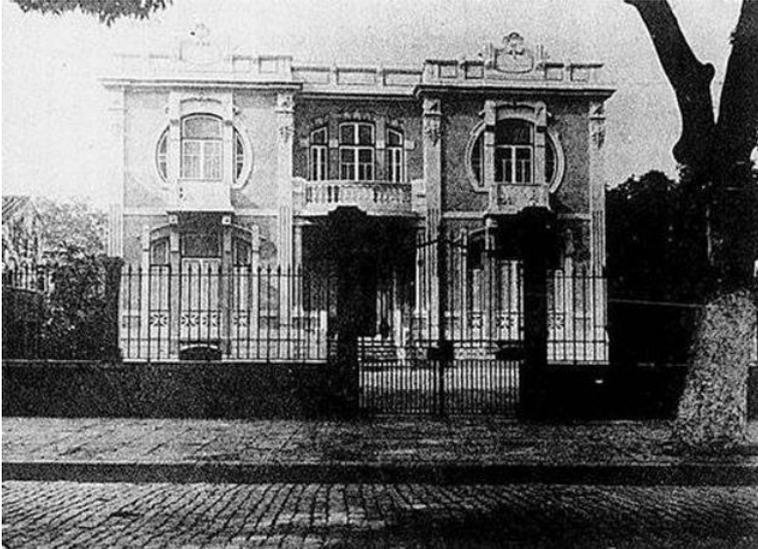
Fonte: acervo pessoal de Daniel Mendes. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10209043469563178&set=g.141512422588841>. Acesso em:

10/10/2022.

Em torno da fotografia postada por Daniel Mendes se criou uma sinergia típica da memória, além de lembrar os nomes, foram também rememorados afetividades e reencontros. Algumas pessoas mencionaram os nomes de outras pro-

fessoras do primário, outros relembrou partidas que trouxeram saudades e, percebemos em todos, a sensação de quase poder ‘reviver’ esse passado, o que historiadores chamam de atitude historiadora.

**IMAGEM 4 - A história da escola em um “palacete da memória”,
fachada do Palacete Rita Bezerra em 1910**



Fonte: FAU/UFPA. Disponível em: <https://bitly.com/VZjODqWq>.

A imagem acima compõe o perfil da página Escolinha da UFPA no Facebook e chama a atenção por ser um dos poucos registros fotográficos do palacete que abrigou a Escola Primária da Universidade do Pará entre os anos 60 e 70. A partir dessa imagem convidamos o leitor a um olhar sobre a história da Escola de Aplicação no contexto da história da cidade de Belém e como esse lugar é experienciado na memória dos sujeitos que fizeram parte das primeiras gerações da escola através de uma análise dos relatos feitos nessa página.

Na virada do século XIX para o século XX, no ano de 1900, chegou em Belém um jovem cearense de 19 anos, se chamava José Sidrim. Nossa região vivia os últimos suspiros da prosperidade gerada pela economia da borracha e, Belém, era uma das mais belas capitais do Brasil. Nesse contexto, o jovem nordestino se torna um dos mais importantes nomes da engenharia e da arquitetura na Amazônia.

Embora haja controvérsias sobre processo de construção do luxuoso Grande Hotel, foi José Sidrim quem assinou o projeto vencedor da obra. São dele também importantes projetos arquitetônicos de obras públicas e, sobretudo, projetos de palacetes para as mais importantes famílias da época, muitos deles localizados na Estrada de Nazaré, uma região que na época ficava distante do centro da cidade de Belém. No perímetro entre a Travessa Quintino Bocaiúva e a Travessa Generalíssimo Deodoro, próximo à Estação de Bonds, ficavam localizados dois palacetes projetados pelo arquiteto, um deles pertencia a Rita Bezerra e outro a Justo Leite Chermont.

Rita Acatauassú Bezerra foi a proprietária do imóvel que abrigou a Escola Primária da Universidade do Pará entre os anos 60 e 70. Nascida no ano de 1864, foi filha de Rita Borges Machado Acatauassú e Antônio Gonçalves Nunes, o Barão de Igarapé-Miri. “Sinhá Rita”, como era carinhosamente conhecida, viveu até os 95 anos e foi testemunha ocular das diversas transformações socioespaciais que a cidade de Belém sofreu entre o final do século XIX e durante toda a primeira metade do século XX.

Durante sua vida, Rita Soares foi vizinha do palacete que pertenceu a Justo Leite Chermont, importante político paraense e que também foi governador do estado do Pará entre 17 de dezembro de 1889 e 7 de fevereiro de 1891. Fotografias compartilhadas na página Família Bezerra da Rocha Moraes,

no Facebook, nos permitem adentrar os portões da memória do palacete da nossa protagonista num domingo de Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Na fotografia a seguir podemos ver uma parte da família reunida ao redor da matriarca na famosa escadaria do palacete.

IMAGEM 5 - Família de Rita Bezerra reunida na escadaria do Palacete Rita Bezerra durante a passagem do Círio de Nazaré



Fonte: acervo da família Bezerra da Rocha Moraes (s/d).
Disponível em: <https://bityli.com/ovrwTKSn>.

Após o seu falecimento, em 1959, o palacete de Rita Bezerra deu lugar a um dos mais importantes órgãos de gestão da região amazônica da época, a Superintendência do Plano de Desenvolvimento da Amazônia (SPVEA). O órgão foi criado no ano de 1953 no contexto pós 2ª Guerra Mundial e visava garantir o desenvolvimento da região amazônica de forma integrada ao restante do país. A SPVEA foi o órgão responsável pela condução de obras de viação, energia e crédito, pesquisas geográficas, naturais, tecnológicas e sociais, defesa contra inun-

dação, política demográfica, relações comerciais, organização administrativa e divulgação econômica e comercial.

O prédio que pertenceu a Rita Bezerra, que posteriormente sediou a SPVEA, foi o prédio para onde nossos primeiros alunos, alunas, professoras e técnicos foram transferidos no final dos anos 60. Há quem diga que a Escola Primária da Universidade do Pará era a “menina dos olhos” do reitor José Rodrigues da Silveira Neto, que havia um esforço pessoal dele em levar adiante um projeto voltado à implementação da educação primária através da universidade, mas não apenas isso, ele também queria que essa escola fosse uma referência de ensino para aquelas gerações e, para as demais escolas de Belém da época, ao oferecer ensino público e de qualidade para filhos e filhas de servidores da universidade sem distinção.

Toda essa história chegou até nós através de uma postagem feita por Alberto Kalume Junior, em 05/01/2015 no grupo Escolinha da Universidade Federal do Pará. Nela ele compartilha o registro fotográfico da fachada do Palacete Rita Bezerra e logo após uma série de comentários deram vida ao prédio onde o “sonho de uma geração” foi construído.

A ex-aluna Lourdes Barbosa comenta: Boas lembranças de nossa escola, do convívio com pessoas maravilhosas e da forte e competente Diretora Sarah Roffé da Silva. Pena que a insensibilidade de alguns tenha destruído esse que seria um belo patrimônio dos paraenses.

Já a ex-aluna Eli Gemaque relembra os nomes de diversas professoras da época e, com carinho, rememora o cuidado da senhora Nazita, que trabalhava na secretaria. Em determinado trecho de seu comentário ela escreve que de vez em quando a comunidade recebia a visita ilustre do reitor José Rodrigues da Silveira Neto para a execução do Hino Nacional, uma das tradições escolares daquela época.

Houve quem se lembrasse dos lanches; alguns outros postaram fotos da época; uma ex-aluna postou uma anotação assinada pela diretora ex-Sarah Roffé em seu Diário Escolar; já outros postaram registros da famosa Recordação Escolar.

No ano de 1976, já reconhecida como curso de 1º grau, a Escola Primária foi transferida para a então Avenida Tancredo Neves, nº. 1000 onde passou a funcionar o Núcleo Pedagógico Integrado e onde hoje fica a nossa Escola de Aplicação.

O Palacete Rita Bezerra ainda chegou a ser ocupado pelo Centro Galaico, após a saída da Escola Primária, contudo, no final dos anos 70, o prédio teve o mesmo destino que o Grande Hotel e foi demolido. Das tantas histórias e memórias dessa época, que ainda vamos contar, resiste no Campus Universitário da UFPA no Guamá um resquício do que sobrou do antigo palacete: o chafariz em pedra portuguesa.

É possível que poucos conheçam a sua história, entretanto, tudo à sua volta é cercado de simbolismo, afinal, o chafariz, que um dia pertenceu a nossa escola, ornamenta o jardim da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/UFPA) e convive com um dos mais belos cenários amazônicos da nossa capital, parece “dizer” às gerações futuras que possam ser mais sensíveis a um ideal de preservação. O chafariz centenário carrega consigo tudo aquilo que antes o cercava e que, para as gerações de hoje, só existe através das histórias e das memórias.

Finalizamos esse texto convidando o leitor a conhecer o site que foi desenvolvido tendo como finalidade compartilhar histórias, memórias, registros fotográficos, entrevistas e as redes sociais desse projeto em <https://www.eaufpa60anos.com/>. Trata-se de um projeto em fase de desenvolvimento e tem muito a contribuir com a história da Escola de Aplicação da UFPA e, por conseguinte, da própria Universidade Federal do Pará.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

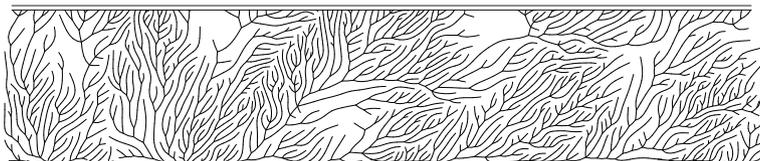
HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

A CULTURA HISTÓRICA NO NOVO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO



José Faustino de Almeida Santos
Andrea Coelho Lastória

O presente trabalho focaliza alguns aspectos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular História, no Ensino Médio (EM), a partir do caso da rede escolar básica paulista e seu novo currículo. O estudo se caracteriza como uma pesquisa documental, apoiada na técnica de análise de conteúdo, com abordagem qualitativa e se configura como um estudo de caso. O objeto da pesquisa é o Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio (NCP/EM) e tem como questão de pesquisa: o que tem de novo para o (EM) no campo da História, tendo em vista que ela se junta à Filosofia, à Sociologia e à Geografia, para compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) no Novo Currículo Paulista (NCP) proposto pelo Governo do Estado de São Paulo? Por isso, nosso objetivo geral é analisar o NCP no contexto da área de História para o EM e os objetivos específicos são: discutir o que é

currículo; descrever o NCP; analisar a natureza curricular do NCP; e identificar e analisar a cultura histórica que o NCP-EM/História busca promover. Tais aspirações, estão atreladas a uma investigação, provisoriamente intitulada “A cultura histórica no novo Ensino Médio do Estado de São Paulo”, que está sendo desenvolvida¹ no âmbito do doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os resultados, ainda parciais, sinalizam que os contornos ideológicos do NCP/EM precisam ser superados a partir do enfrentamento de outras concepções curriculares que abarque o currículo como narrativa, uma abordagem proposta por Ivor Goodson (2019).

Além de Goodson (2018; 2019), nosso referencial tem autores como Jörn Rüsen (2007; 2010) que discute uma Teoria da História a partir da narrativa e suas possibilidades de constituição histórica de sentido, o que abarca o desenvolvimento de uma cultura histórica, a categoria que desejamos analisar no NCP-EM/História, como já explicitado.

Nossa principal fonte é um documento curricular, por isso, além de Goodson (2018) nos apoiamos em teóricos do currículo como José Gimeno Sacristán (2011) e sua discussão sobre o ensino pelas competências, categoria central da BNCC e do NCP, Michael Apple (2006) e suas investigações sobre a relação dos currículos com as ideologias, entre outros como Tadeu Tomaz Silva (1995; 2021) que discute as identidades dos currículos.

Sobre o NCP, nossa hipótese inicial é que ele se filia a uma certa tradição curricular paulista, embora tenha a alusão de “novo”. Por isso, contemplamos autores que discutem os currículos paulistas anteriores, especialmente o que esteve

¹ A investigação foi submetida, no dia 27 de maio de 2022, à banca examinadora de qualificação e o pesquisador foi aprovado.

vigente entre os anos de 2008 e 2022, chamado de “São Paulo Faz Escola” (SPFE), um dos documentos que melhor representa as políticas educacionais do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que esteve à frente do Governo Paulista entre os anos de 1995 e 2022, um ciclo hegemônico de vinte e sete anos (SANFELICE, 2010).

Há trinta trabalhos, vinte e quatro dissertações e seis teses, que selecionamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o currículo paulista, as quais em sua maioria trata do SPFE e, apenas as mais recentes têm como objeto o NCP, como as dissertações que investigam o Programa Inova Educação que introduziu três componentes no EM paulista (JORGE, 2021), o ensino pelas competências no Ensino de Filosofia em São Paulo (REZENDE, 2021), a relação entre trabalho e projeto de vida no EM integral paulista (BARREIROS, 2021) e uma tese sobre a flexibilização curricular promovida pelos itinerários formativos (CAVALCANTI, 2022), entre outros, os quais estamos lendo e resenhando.

Nossa pesquisa contempla a ideia defendida por Goodson (2019), segundo o qual é preciso ouvir os professores para propormos modelos de desenvolvimento profissional, bem como currículos sensíveis a quem essas propostas se destinam. Implica uma escuta sensível, o que pode incluir “[...] a elaboração de histórias de vida, narrativas e estudos de caso colaborativos que visam descobrir o “conhecimento prático pessoal” ou o “conhecimento do conteúdo pedagógico” do professor.” (GOODSON, 2019, p. 143).

Uma evidência da identificação da presente pesquisa com o apelo de Goodson (2019), é que nossa autoria se constitui do lugar social (CERTEAU, 1982) de uma dupla de professores, cujas trajetórias são de uma docente que atuou na

escola básica (pública e privada) desde o final dos anos 1980 e há mais de vinte trabalha com a pesquisa educacional e a formação de professores para a escola básica. O outro autor, é docente atuante na formação de professores de História, desde 2015, em uma instituição privada e pertence ao quadro do magistério da escola básica paulista desde 2010, o que acarreta nosso envolvimento com o NCP, como já tínhamos com o SPFE, seja empiricamente ou pela investigação científica, quando, por exemplo, investigamos alguns dos seus materiais didáticos (cadernos do professor e do aluno), no âmbito de uma pesquisa desenvolvida no mestrado sobre o coronelismo nos materiais didáticos², defendida no ano de 2014.

Iniciamos a descrição do NCP/EM com uma afirmação publicada pelo sítio oficial do Estado por ocasião de sua homologação, quando explicitou que o documento era intencionalmente “[...] alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, homologada pelo próprio Rossieli Soares³ quando ocupou o cargo de Ministro da Educação, em dezembro de 2018.” (SÃO PAULO, 2020b, np).

Cabe esclarecer que o documento é dividido em dois volumes, o primeiro voltado ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental e o segundo ao EM, sendo o primeiro homologado em agosto de 2019 e o segundo em agosto de 2020⁴. Durante

² SANTOS, J. F. de A. **O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto – SP**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. FFCLRP, Ribeirão Preto, 2014. 260 f.

³ Rossieli Soares da Silva foi Ministro da Educação do Governo Michel Temer entre 6 de abril de 2018 e 31 de dezembro de 2018, período no qual foi homologada a BNCC/EM. Depois, foi Secretário da Educação do Estado de São Paulo, entre 1 de janeiro de 2019 e 1 abril de 2022, quando trabalhou para a implementação da BNCC na Rede Paulista. Seu afastamento do cargo foi devido ao prazo de desincompatibilização, previsto na legislação eleitoral, pois o secretário foi candidato a Deputado Federal nas Eleições de 2022 pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 23 jan. 2023.

⁴ Informações oficiais. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

o anúncio oficial da homologação do NCP/EM, o então governador, João Agripino da Costa Doria Junior, afirmou:

O objetivo é criar uma escola que dialogue com a realidade atual da juventude, que se adapte às necessidades dos estudantes e os prepare para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. Essa é a proposta do novo ensino médio de São Paulo [...]. (SÃO PAULO, 2020b, np.).

Algumas indagações ficaram sem respostas claras por algum tempo, por exemplo, à qual realidade o mandatário se referia? Qual era a natureza das necessidades que ele mencionou, referindo-se aos estudantes? A defesa de uma escola que prepare o estudante “[...] para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. [...]” (SÃO PAULO, 2020b), sob nossa ótica, implica perguntar: que concepção de sociedade vislumbra o chefe do executivo paulista? Qual faceta da dinâmica do mercado de trabalho ele tem como perspectiva? Envolveria direitos trabalhistas, sindicatos, politização, cidadania? O Novo Ensino Médio (NEM) paulista vislumbra o quê para o campo do Ensino de História?

Parte das respostas, emergem ao fazermos uma descrição analítica do NCP/EM. Uma primeira mudança é que o componente curricular de História tem menos espaço do que tinha a disciplina de História no SPFE. O NCP/EM é organizado por quatro áreas do conhecimento, a saber, Linguagens e suas Tecnologias⁵, Matemática e suas Tecnologias⁶, Ciências da Natureza e suas Tecnologias⁷ e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas⁸. Esta diminuição de espaço por meio da diluição das disciplinas fica mais evidente quando compreendemos que

⁵ Abarca os componentes: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

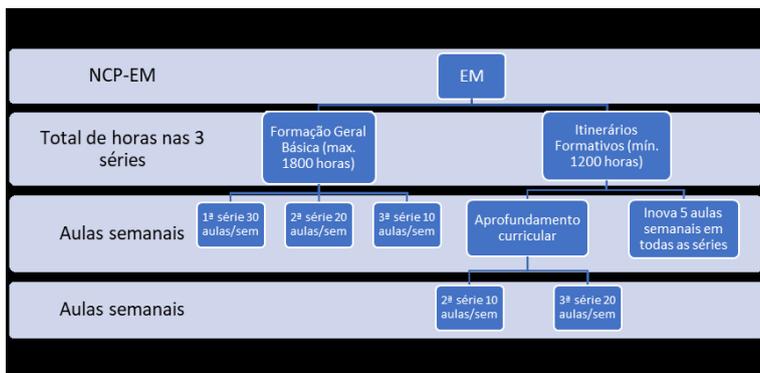
⁶ Tem apenas o componente Matemática.

⁷ Abarca os componentes: Biologia, Física e Química.

⁸ Abarca os componentes: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

o NCP/EM está dividido em duas partes, a primeira com a “[...] formação geral básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e [a segunda] por itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga mínima de 1.200 horas.” (SÃO PAULO, 2020a, p. 46). Daí inferimos que está viabilizada a diluição da História nas CHSA, mas também de todas as ex-disciplinas, que só têm espaço assegurado em apenas sessenta por cento do currículo ao longo das três séries do EM (figura 1).

**FIGURA 1 - O Novo Currículo Paulista, ou
“Currículo em ação” para o EM**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Outra questão pertinente, é se as outras mil e duzentas horas, quarenta por cento do currículo, são direcionadas para aprendizagens que contribuam “[...] para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico [...]” (SÃO PAULO, 2020b, np.) como afirmou o Governador.

Como podemos visualizar na figura 1, os itinerários formativos (ou parte diversificada e flexível) é subdividida em duas partes, uma denominada aprofundamentos curri-

culares e outra, chamada de Programa Inovação Educação. Segundo o sítio do referido programa, ele foi criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) para possibilitar inovações em todo o Ensino Básico paulista⁹. Conforme programação disponível no mesmo sítio, o Programa Inova iniciou com o nome de Movimento Inova no ano de 2019 com palestras, oficinas e mostras de trabalhos. No dia 3 de julho de 2020, houve o chamado “Dia “D” Movimento Inova” quando já se colocou em evidência algumas práticas vinculadas aos seus três componentes curriculares: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação. Depois, nos dias 22 e 23 de outubro de 2020, houve propriamente o evento do Movimento Inova, no formato *on line*, em função do isolamento social decorrente da COVID-19, quando ocorreram palestras, mostra interativa de robótica, computação criativa e feiras das escolas da rede. No ano seguinte, no dia 13 de julho, ainda sob vigência do isolamento social, ocorreu o evento chamado de “Esquentando – Expo Movimento Inova”, transmitido pelo recém criado Centro de Mídias de São Paulo (CMSP).

Ao longo dos anos, tais eventos não só veicularam palestras com nomes como Claudia Costin (em 2021), Anna Penido (2019), Katia Smole (2019) Viviane Sena (2019) e Rossieli Soares (2019), mas valorizaram conteúdos e temas como a criatividade e a inovação, cultura digital e o mercado de trabalho, jogos digitais, cultura maker, robótica, informática, computação criativa, projeto de vida, tornar-se youtuber, gamificação, educação no século XXI, *fake news*, *Minecraft* (jogo eletrônico), entre outros jogos, educação empreendedora, metodologias ativas e, chama a atenção uma

⁹ Mais detalhes no sítio do Programa Inova Educação: <https://inova.educacao.sp.gov.br/#:~:text=O%20QUE%20%C3%89%20O%20PROGRAMA,do%20Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 4 mar 2022.

palestra específica, proferida por uma “celebridade” (participante do programa de entretenimento televisivo *Big Brother Brasil*, edição do ano de 2021)¹⁰.

O Inova, em seus três componentes curriculares, não prevê conteúdos, habilidades, objetos de estudo (ou qualquer coisa que o valha) específicos da/para a História ou das/para CHSA. Talvez, haja espaço em cada um deles para que se desenvolvam aspectos históricos, geográficos, sociológicos e filosóficos relacionados com o “Projeto de vida” de um dado aluno, ou em alguma “Eletiva” ou com algum tema de “Tecnologia e Inovação”. Porém, são hipóteses que, sob nossa ótica, cabe a outros trabalhos investigar em função da complexidade de tais possibilidades.

Resta ainda, descrevermos, ainda que brevemente, o que é proposto nos aprofundamentos curriculares, que devem ser cursados ao longo das segunda e terceira séries do EM (figura 1). As opções de aprofundamento curricular totalizam duzentas e noventa e três (293) unidades curriculares (UC), cada uma tendo sua respectiva matriz¹¹. Nesse montante de unidades curriculares/matrizes estão contempladas as áreas de: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) CHSA. Neste total (293), estão somadas também as matrizes para as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) e uma matriz de CHSA do Novotec Expresso¹². Cada matriz tem duas versões, uma para o período diurno e outra para o noturno¹³. Além

¹⁰ No documento “Matrizes curriculares” a sigla CHSA sofre uma redução para CHS. A área de Linguagens e suas Tecnologias tem como sigla LGG, Matemática e suas Tecnologias MAT e Ciências da Natureza e suas Tecnologias CNT.

¹¹ Trata-se de João Luiz Pedrosa, conforme disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/esquenta-expo-movimento-inova-2021/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

¹² Conforme disponível no documento “Matrizes do Ensino Médio”, disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Matrizes_Novo_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 5 mar 2022.

¹³ O Programa Novotec é uma iniciativa do Governo do Estado para oferecer opções de cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos aos estudantes do Ensino Médio das escolas

disso, há duas matrizes voltadas para a transição de alunos que iniciaram o EM no ano de 2020, tanto para o período diurno quanto para o noturno.

Em uma primeira seleção, descartamos as matrizes que entendemos contribuir pouco para o escopo da presente pesquisa, a saber, as matrizes das áreas de: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Também ficaram fora, as matrizes das escolas PEI, do Programa Novotec Expresso e aquelas voltadas para os alunos que iniciaram o EM no ano de 2020 (transição).

O foco de nossa investigação é, então, as sessenta (60) UC (e suas respectivas matrizes) que compõem as cinco (5) opções (em azul escuro da figura 2) de aprofundamento curricular que contemplam a área de CHSA¹⁴ conforme a figura 2 e, cujos nomes explicitamos a seguir:

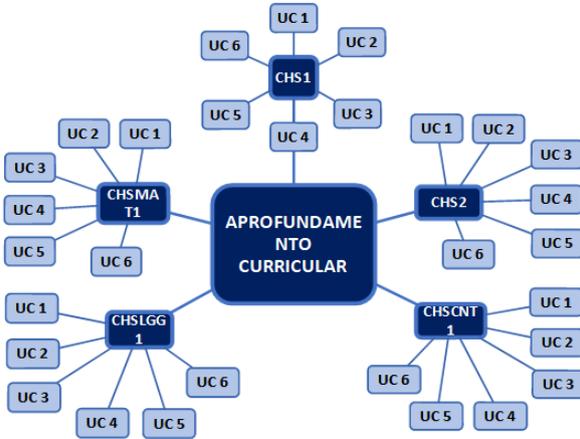
1. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS): CHS1 - SUPERAR DESAFIOS É DE HUMANAS;
2. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS): CHS2 – LIDERANÇA E CIDADANIA;
3. Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza (CHSCNT): CHSCNT1 – A CULTURA DO SOLO: DO CAMPO À CIDADE;
4. Áreas de Ciências Humanas e Linguagens (CHSLGG): CHSLGG1 – CULTURA EM MOVIMENTO: DIFERENTES FORMAS DE NARRAR A EXPERIÊNCIA HUMANA;

estaduais paulistas. Há quatro modalidades: Novotec Expresso; Novotec Integrado; Novotec Virtual; e Novotec Móvel. Apenas o Novotec Expresso é citado no documento em tela, matrizes curriculares. Mais informações disponíveis em: <https://www.novotec.sp.gov.br/#Programa>. Acesso em: 5 mar 2022.

¹⁴ As estruturas das matrizes dos períodos diurno e noturno são rigorosamente iguais, o que as distingue é que as últimas destinam metade das cargas horárias semanais de cada componente para aulas de expansão que, por sua vez, podem ser oferecidas pelo CMSP, de modo síncrono ou assíncrono, para atender a premissa de ampliar a carga horária de 2.400 para horas, conforme Deliberação CEE 186/2020. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-06789/pt-br>. Acesso em: 9 mar 2022. Para os objetivos da presente investigação é preferível focar as matrizes do período diurno, sob nossa ótica, as do noturno devem ser objeto de outros estudos que abarquem muitas outras especificidades.

5. Áreas de Ciências Humanas e Matemática (CHSMAT): CHSMAT1 – CIÊNCIAS HUMANAS, ARTE, MATEMÁTICA #quem_divide_multiplica.

FIGURA 2 - Aprofundamentos curriculares para a 2ª e 3ª séries do EM paulista.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Cada UC é cursada em um semestre, por isso, o estudante cursa 2 UC na segunda série, uma no primeiro semestre e outra no segundo. Na terceira série, ele cursa o dobro, ou seja, 2 UC no primeiro semestre e mais duas no segundo. Porém, tudo isso, refere-se a apenas um modelo de aprofundamento, há ainda outros dois modelos possíveis, explicitados no Guia do Estudante e no sítio do NEM, a saber, “Área de conhecimento com Novotec Expresso” (cursos de qualificação profissional) e “Novotec Integrado” (Curso técnico no itinerário formativo), sendo que o primeiro agrega outras quatro opções de aprofundamento e o segundo modelo outras vinte e uma opções de cursos técnicos (figura 3).

FIGURA 3 - Modelos 2 e 3 de aprofundamento curricular, segundo “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP.

2 **Áreas do Conhecimento com Novotec Expresso**
Cursos de qualificação profissional

O Novo Ensino Médio permite que você faça o aprofundamento curricular em uma das áreas do conhecimento e ainda receba dois certificados profissionalizantes. Assim, você poderá desenvolver outras competências e facilitar sua entrada no mundo do trabalho.

Serão quatro opções:

- Área de Linguagens e suas tecnologias – #SeLigaNaMídia + Novotec Expresso.
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas + Novotec Expresso.
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação! + Novotec Expresso.
- Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática Conectada + Novotec Expresso.

3 **Novotec Integrado**
Curso técnico no itinerário formativo

O Novo Ensino Médio também permite que você tenha a oportunidade de sair com um diploma de curso técnico e com o do ensino médio, sem aumentar a sua carga horária, dentro do programa Novotec Integrado. No total, serão 21 opções de cursos técnicos.

Four students wearing blue face masks are shown in the background of the infographic. They are holding books and papers, representing the educational context.

Fonte: SÃO PAULO, 2022b, p. 12-13.

Notamos um certo paradoxo, pois os estudantes têm que escolher na segunda e terceira séries entre muitas possibilidades o que deseja cursar, ou seja, por um lado, precisa discernir algo muito importante em meio a um excesso de informações. Por outro, daí o paradoxo, tanto o Guia do estudante (SÃO PAULO, 2022b), como o sítio do NEM (SÃO PAULO, 2022a) não esclarecem, como o estudante poderá cursar ao mesmo tempo o EM regular e um curso de qualificação profissional do Novotec Expresso ou um curso técnico do Novotec Integrado, sem qualquer acréscimo de carga horária e, ao final, receber dois certificados ou um diploma¹⁵ de curso

¹⁵ O termo usado quando se refere ao Novotec Expresso é certificado, mas quando refere-se ao Novotec Integrado o material usa o verbete diploma, o que dá a entender que, só nesse último modelo há uma formação técnica oficial.

técnico. Sequer, o Guia ou o sítio diferencia com clareza o que significa fazer um curso de qualificação profissional e obter um certificado ou um curso técnico e receber um diploma de curso técnico. Entendemos que são lacunas pertinentes, sobretudo para os estudantes e suas famílias.

Por fim, chama nossa atenção, o fato de no Guia do estudante, primeiro material produzido e distribuído (no ano de 2020) para que os jovens conhecessem o NEM, nas páginas em que trata do Novotec (figura 3) ao invés de usar o espaço para esclarecer dúvidas pertinentes, a opção foi por destacar uma fotografia com quatro jovens, de diferentes fenótipos, ostentando seus materiais escolares e máscaras, pois estavam vivendo sob a Covid-19. Nos parece evidente que a finalidade do material era mais publicitária do que cidadã, talvez tenha sido pensada mais para atender pretensões político-partidárias do que de uma educação cidadã, evidentemente, uma má notícia para as CHSA, incluindo o Ensino de História, esperamos que não seja o caso do NEM e seu currículo.

É patente, sob nossa ótica, a emergência de diversas perguntas ainda não respondidas em função da investigação se encontrar em andamento. Alguns resultados parciais permitem-nos afirmar que o NEM paulista impõe desafios de caráter político e ideológico análogos aos que tínhamos no SPFE. Tais resultados apontam para uma cultura histórica que se distancia daquela descrita por Rüsen (2007), capaz de interpretar suas experiências por meio de uma competência narrativa, dotada de certa racionalidade que possibilita propor alguma orientação política e estética frente às carências da vida prática.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARREIROS, M. do C. P. **Trabalho e projeto de vida**: com a palavra, as jovens mulheres do ensino médio integral de escolas estaduais da Cidade de Santos-SP. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. 220 f.

CAVALCANTI, F. **Flexibilização curricular e itinerários formativos**: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista. Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista. UNINOVE, São Paulo, 2022. 216 f.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Apresentação: Tomaz Tadeu da Silva. 15ª ed. Pretrópolis RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

JORGE, L. A. de O. **Transição Curricular Paulista**: Programa Inova Educação e a Implementação do currículo do Ensino Médio. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. PUC-Campinas, Campinas, 2021. 129 f.

REZENDE, J. H. de. **Ensino por competências**: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo. Ensino por competências: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo. UNINOVE, São Paulo, 2021. 228 f.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo?. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances:** estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p.146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista.** v. 2 (EM). São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2020a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 1 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio. **Portal do Governo**, São Paulo, 3 ago. 2020b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-homologar-o-novo-curriculo-do-ensino-medio/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

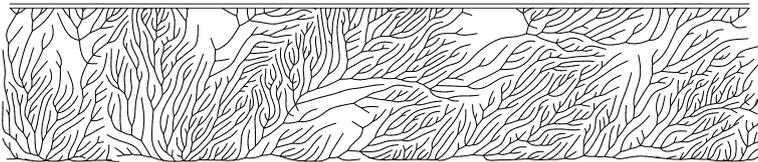
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Novo Ensino Médio SP.** Sítio oficial. SEE-SP. 2022a. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 4 mar 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Guia do estudante:** Você sabe o que é o Novo Ensino Médio? SEE-SP. 2022b. 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 5 mar 2022.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184 – 202.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA AMAZÔNIA



Daniel Rodrigues Javares

O então presidente Michel Temer editou a Medida Provisória 746, em 22 de setembro de 2016, que depois foi transformada na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionando, portanto, a Reforma do Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9.394/1996). Versou sobre o estabelecimento de quatro grandes áreas para o ensino (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências Humanas e Sociais), somando-as com a preparação do jovem para o trabalho, assim como reiterou a necessidade da construção de uma base curricular comum nacional, que foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

Após os momentos mais trágicos da pandemia, entre 2020 e 2021, a implementação das mudanças ficaram para o ano letivo de 2022, sendo que cada Estado da Federação ficou responsável por organizar o desenho curricular de seus sistemas, agora sendo obrigados a estabelecer os números: 1800 horas fechadas, a serem desenvolvidas durante os 3 anos do

Ensino Médio, voltadas para a base comum, não podendo haver diminuição nem aumento desse tempo; e 1200 horas para o desenvolvimento de itinerários formativos dentro das áreas do saber e da formação para o trabalho, podendo essas horas serem aumentadas gradativamente. São os sistemas de ensino que estão incumbidos de ofertarem esses itinerários, o que fica muito aquém da propaganda de que o próprio aluno vai escolher de acordo com sua aptidão.

Essa transformação resulta na diminuição de conteúdos que antes tinham 2400 horas para serem lecionados no decorrer dos 3 anos do Ensino Médio, agora têm 1800h, com a inserção de projetos pedagógicos no formato de itinerários substituindo parte dessa carga horária, acrescentando a lógica de “preparar” o jovem para o trabalho, leia-se mercado de trabalho precarizado, antes de passar por uma formação de graduação, a nível de faculdade/universidade – criação de mão de obra barata para o capitalismo liberal.

Em face da diminuição das horas, a História, que outrora perdeu espaço para as Ciências Sociais, para Organização Social e Política do Brasil, para Educação Moral e Cívica, com as reformas implementadas pelo regime militar, agora convive novamente com ataques que apontam para a diminuição da qualidade do ensino da disciplina. Neste artigo não conseguiremos explicitar toda a ideia que pretendemos desenvolver na tese de doutorado¹, que corresponde a trabalhar com a História Local, a partir da educação patrimonial, no sentido de começar sempre pelo conhecimento do cotidiano e depois relacioná-lo com os temas de escala regional, nacional e global, mas apontamos um norte nessa perspectiva.

O teto de gastos para políticas sociais que se transformou na Emenda 95 da Constituição Federal, de 2016, a

¹ A tese está em construção, no início da pesquisa, com provável defesa no segundo semestre de 2025.

Reforma Trabalhista de 2017, a Reforma da Previdência de 2019, os recentes cortes milionários de verbas para as instituições federais de ensino, assim como a própria reforma do Ensino Médio, correspondem às ações de diminuição da ação do Estado na sociedade, que precarizam a vida da população, principalmente daqueles que mais precisam de políticas sociais – a maioria das pessoas.

O modo de produção capitalista desenvolveu formas de controle variadas sobre as pessoas, uma “administração dos corpos”, “gestão calculista da vida”, cuidando de nascimento, morte, saúde, educação, migração (FOUCAULT, 1988, p. 131). Segundo Foucault, trata-se de uma de uma biopolítica.

Este bio-poder, sem a menor dúvida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torna-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades)... (FOUCAULT, 1988, p. 132)

A política econômica neoliberal restringe o acesso às condições necessárias para se viver, isso faz parte da lógica do poder do modo de produção capitalista, principalmente em sua vertente do Estado mínimo, responsável pela reprodução desse modelo. Em “Quadros de Guerra”, Judith Butler se uti-

liza do conceito de Michel Foucault de biopoder mostrando que o Estado liberal produz a lógica de que há vidas enlutáveis, que merecem ser vividas e outras não (BUTLER, 2018, p. 27). A autora discute a precariedade da vida como uma característica ontológica, mas as condições que diminuem a fragilidade da vida são sociais:

A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm a opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas. (BUTLER, 2018, p. 46-47)

Em especial se tratando dessa reforma educacional do Ensino Médio, estamos lidando com a formação da índole, da identidade dos sujeitos, o que Judith Butler dialoga como um processo de subjetivação que conforma pessoas para aceitarem essa lógica de Estado e de vida cultural permeada pelas características do capitalismo liberal. A autora chama Michel Foucault para esse debate:

Em suas últimas entrevistas, Foucault dá a entender que, dentro dos arranjos políticos contemporâneos, as identidades se formam em relação a certos requisitos do Estado Liberal, os quais presumem que a afirmação de direitos e a reivindicação de direitos legais só podem ser feitas com base em uma identidade singular e injuriada. Quanto mais específicas se tornam por essa mesma especificidade. Na verdade, podemos entender esse fenômeno contempo-

râneo como o movimento pelo qual um aparelho jurídico produz o campo de possíveis sujeitos políticos (BUTLER, 2020, p. 107).

O tornar-se um “cidadão em boa situação”, dentro da lógica desse processo de sujeição, de reprodução de relações sociais e habilidades, preparando o sujeito para um trabalho moralizado, um cidadão repleto de consciência e de culpa, antenado com as proibições e privações da lei (BUTLER, 2020, p. 126), com esse novo modelo de ensino sancionado em 2017 se potencializa. Temos a performance de pessoas obedientes e prontas culturalmente e conscientemente dispostas a viverem nesse modelo sem questioná-lo.

Ernesto Laclau cita Slavoj Žižek em seu debate sobre ideologia, entendendo-a como doutrina, crença e ritual. Identifica o liberalismo como um exemplo emblemático, pois é uma doutrina que se faz rituais e aparatos, assim como ativa a experiência espontânea nos sujeitos que sentem “livres” (LA-CLAU, 2014, p. 21). Interessante como o mesmo autor, ao explicar a relação entre significantes vazios e flutuantes usa o conceito (significante) de democracia, mostrando que no discurso a palavra adquire ideologicamente as razões liberais:

Si “democracia” es representada como um componente esencial del “mundo libre”, la fijación del sentido del término no tendrá lugar tan solo construyendo para él una posición diferencial, sino haciendo de él uno de los nombres de aquella plenitud de lo social que el “mundo libre” intenta lograr, y esto implica el establecimiento de una relación equivalencial con todos los otros términos que pertenecen a esse discurso. “Democracia” no es sinónimo de “libertad de prensa”, “defensa de la propiedad privada” o “afirmación de los valores familiares”. Pero lo que da su dimensión específicamente ideológica al discurso del “mundo libre” es que cada uno de estos componentes discursivos no se cierra em su propia particularidade

diferencial, sino que funciona también como nombre alternativo para la totalidad equivalencial que entre todos ellos constituyen (LACLAU, 2014, p. 32).

Giorgio Agamben se apropria do estudo sobre os campos de concentração para lançar a ideia de que há um campo existente dentro da democracia moderna, a liberal, no qual o ser humano, “homo sacer”, possui uma “vida nua”. Democracia essa que despedaça a sacralidade da vida, colocando o ser numa contradição na qual é “portador tanto da sujeição ao poder soberano quanto das liberdades individuais” (AGAMBEN, 2002, p. 130). Nosso questionamento principal, sobre essa reforma liberalizante no ensino, é exatamente o reforço da lógica de formar jovens dentro desse campo, da biopolítica que controla, retira, diminui, define vidas que são vivíveis e matáveis? Vamos de fato fazer isso?

É interessante como Achille Mbembe argumenta que o biopoder e a biopolítica ainda não capazes de explicar as atrocidades do Estado liberal que impõe sua existência gerando, no decurso do tempo, escravidão, Nazifascismo, Racismo como premissa que continua a definir o “civilizado” e o “selvagem”, guerras em nome da vida e da democracia liberal. O camaronês acrescenta os conceitos de “necropoder” e “necropolítica” que transformam populações inteiras em mortos-vivos (MBEMBE, 2021, p. 71).

O Novo Ensino Médio intensifica a formação de sujeitos no sentido da submissão à ideologia liberal, dóceis, preocupados com sua individualidade, com a administração da pobreza – perceptível quando a lei versa sobre o “Projeto de Vida” do aluno, preocupado com o ensino/aprendizagem de economia do orçamento do pouco que se possui, ou não possui. Ainda mais, compreendemos esse modelo como uma característica do biopoder, ou do “necropoder”, quando ima-

ginamos o envio de jovens com a formação de ensino médio para o mercado de trabalho para se transformarem em mão de obra barata, pronta para ser contratada no sistema intermitente da nova legislação trabalhista aprovada em 2017. Trata-se, de forma escancarada de uma “necropolítica” que entende vidas como não passíveis de serem vividas, como gado pronto para ser enviado ao abatedouro.

Esse novo (velho) Ensino Médio deixa como obrigatórias somente as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, enquanto as outras figuram como componente curricular (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 37), inclusive História, que se reduz à condição de um campo do saber das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O que contribui para o enfraquecimento de uma formação mais humana, contextualizada, crítica e reflexiva.

Os problemas relacionados à padronização impostos pela BNCC, e pela conseqüente precarização no que tange à diminuição das horas de disciplinas das áreas de ciências humanas, dentre elas a História, levam-nos a pensar numa questão de cunho filosófico-ideológico e político que precisa ser observada e debatida pela sociedade a respeito desse novo desenho curricular. No entanto, nossa intenção neste artigo, ao problematizar a reforma do Ensino Médio, é mostrar que que ela vai precarizar o ensino de maneira geral, em especial o ensino de História. E para fazer frente a isso, apresentamos a ideia, a ser explorada e detalhada noutro momento, de usar o Patrimônio Cultural natural, material e imaterial da Amazônia Mosqueirense² para fortalecer o conhecimento da História Local e Regional, percebendo como as características da realidade global e nacional se expressam no dia a dia das pessoas, sem dicotomias entre o geral e o particular.

² Mosqueiro é um distrito de Belém, capital do Pará. Localizado na foz do Rio Amazonas. Região de estuário, de encontro das águas do Oceano Atlântico com o Rio Amazonas.

Mesmo com a imposição de um currículo nacional, pela BNCC, podemos contribuir ao ensino de História, qualificando-o e contextualizando-o no cotidiano do aluno, do seu patrimônio cultural local, estabelecendo uma estratégia que contemple os objetivos de aprendizagem de conhecimento de outras culturas e formas de organização social, que contribua para uma formação cidadã, respeitosa e que construa alteridade, que pode levar o educando a conhecer o mundo, mas fortalecendo seu sentimento de pertença, de identidade e de valorização de sua cultura e territorialidade.

No Pará, como ocorreu nos outros Estado da federação, não se contemplou a contento a contribuição da sociedade civil no processo de implementação da BNCC (FERREIRA et. al., 2021), inclusive a categoria docente não experimentou as “condições devidas para a sua participação” (CAVALCANTI, 2021, p. 103) no processo, que construiu o “Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio” (DCE-PA). Nesse documento percebemos uma proposta de carga horária da matriz curricular que coaduna com as orientações da BNCC: privilégio das horas de português e matemática, em detrimento das outras ciências, e a previsão de um horário para a turma assistir aulas voltadas para o “mundo do trabalho” (PARÁ, 2020, p. 74).

O currículo de História possui sua historicidade e sempre foi um campo de disputa e de relações de poder que se materializam na sociedade, mas continua sendo um instrumento para combater os etnocentrismos, evidenciar o respeito às diferenças e perceber os diferentes sujeitos históricos (SILVA; GUIMARÃES, 2012a, p. 55). Outrora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) justificavam a utilização do Patrimônio Cultural no ensino quando pensavam a construção da “cidadania cultural”, do reconhecimento da importân-

cia da memória na vida da população, assim como os lugares de memória podiam contribuir para aprendizagens significativas (BRASIL, 2000, p. 26-27).

O ENEM, implementado desde 1998, foi se transformando na principal política pública de acesso às universidades, mas, como afirma Dayse Martins, o ENEM passou a influenciar o currículo do Ensino Médio, transformando-o em conteudista, exercendo pressão nos sistemas educacionais no sentido cumprir às exigências da matriz de referência, pelo fato da avaliação nacional ser um dos principais meios de acesso ao ensino superior (MARTINS, 2019).

Defendemos o uso do patrimônio local/regional para atender a demanda definida, por exemplo, no subtema “Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil”³, contemplando o conteúdo, mas construindo a sua contextualização e incentivando, a partir dos bens culturais de Mosqueiro, a noção de respeito à diversidade em comparação aos patrimônios materiais e imateriais de outras regiões da Amazônia e do Brasil. O reconhecimento do local/regional vai contribuir para o acesso ao direito à memória, fortalecendo a perspectiva da identidade, do sentimento de pertença, no sentido de valorizar a sua herança cultural, elemento necessário para entender que para além da sua, existem várias outras e que, o respeito ao outro, parte da valoração da cultura alheia e suas necessidades.

Entretanto, a partir de 2017, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio e a divulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, passamos a vivenciar a obrigação de um currículo orientado para o ensino da língua portuguesa e matemática em detrimento das disciplinas da área de humanidades, além de pretender transformar os professores em repetidores de conteúdo.

3 Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 22/04/2021.

Há um distanciamento dos teóricos, de quem cria os currículos e de quem executa, neste caso o professor perde o controle de sua tarefa. O educador vê suas funções resumidas em cumprimentos de prescrições. Há neste sentido a desqualificação do professor. De agente mediador, articulador, inovador ele passa a ser apenas um cumpridor de tarefas. Esse é um modelo de formação que considera o professor como ser passivo, transmissor dos conhecimentos historicamente construídos. Essa racionalização do trabalho precisa ser rompida, o professor deve ser encarado como ser pensante, que pode refletir sobre sua prática, contribuindo para a transformação social (TARGINO, 2018, p. 6).

Essa diminuição das horas de humanas, portanto também redução da carga horária de História se dá num contexto de intensa disputa de memória e de espaço com outras narrativas (FERREIRA, 2002). A História convive com vários questionamentos da sua validade como conhecimento possível e científico. Nesse sentido, é importante considerar algumas críticas feitas ao conhecimento histórico para buscar melhorá-lo. Nesse ínterim, na “História Refigurada”, Keith Jenkins, retoma alguns questionamentos feitos por Haydem White, apontando para a característica linguística da História: é uma narrativa. Daí, não traz verdade, sim enunciados possíveis de serem interpretados, dando uma possibilidade de passado (JENKINS, 2014, p. 78). Assim como estabelece a interpretação de que não se experimenta o passado, sim sua presença historiográfica (JENKINS, 2014, p. 82). Anker Smith defende a virada linguística, com o prisma de aproveitar os elementos da aprendizagem da narratividade, da linguagem, para melhorar a operação do historiador, não uma depreciação ao seu trabalho. Argumenta que com os itens da teoria literária, pode-se entender melhor como os fatos históricos se integram ao texto historiográfico (ANKERSMITH, 2014, p. 78-79).

Hans Georg Gadamer faz uma defesa da hermenêutica, somando à argumentação em defesa da linguagem, que sem ela e sua interpretação não há história (KOSELLECK, 2014, p. 115). Logo, há uma subordinação da ciência histórica com a narratividade, a linguística, a hermenêutica.

Contudo, se a virada linguística, lembrando a ideia de White de que o texto historiográfico é um artefato literário, devido à narrativa histórica se utilizar de todo o tropos da linguagem (WHITE, 2014), Koselleck argumenta que podemos pensar em elementos pré-linguísticos: os pares antitéticos. A existência humana está permeada por antíteses que evidenciam as condições positivas para a existência da história e a sua busca por um conhecimento possível, a saber: “dever morrer”/ “poder matar”; amigo/inimigo; interior/ exterior; velha geração/ nova geração (“geratividade”); “senhor”/ “servo”. Koselleck investe na condição temporal do homem, um ser com historicidade e com características existenciais que podemos ver nas antíteses apresentadas (KOSELLECK, 2014, p. 95-102). Nessa linha argumentativa, Rusen, ao reforçar a possibilidade da teoria da história a partir da condição de temporalidade do homem explora essas antíteses e as destrincha em: homem/ mulher; idoso/ jovem; poder/impotência; morrer/ poder matar; amigo/inimigo; senhor; escravo; pobre; rico; individualidade/ sociabilidade; consciência/ inconsciência; imanência/ transcendência/ humano/ não humano; bem/ mal (RUSEN, 2015, p. 120). O autor defende que esses universais históricos que estão relacionados a como o homem age no tempo, promovendo transformações e continuidades, fazem a conexão entre passado, presente, futuro, sendo que o agir humano corresponde a busca pela diminuição do sofrimento na vida (RUSEN, 2015, p. 121), em busca de conhecimento, afirmação, orientação.

Dada a constatação da possibilidade do conhecimento histórico, trazemos à conversa Carlo Ginzburg com a ideia de que o paradigma da História busca indícios, vestígios do passado nas fontes, a partir da análise dos documentos podemos construir uma visão do passado: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Nessa perspectiva, Arlette Farge escreve uma apologia sobre o trabalho com arquivos, mostrando o deleitar-se sobre seu sabor, indo em busca do “vestígio bruto de vidas” que “revelam um não dito”. Ela trabalha com arquivos policiais, relatórios sobre o ocorrido com pessoas à margem da lei que não queriam ter isso revelado, exposto. Esses arquivos judiciais preservam memórias daqueles que o Estado relega ao esquecimento (FARGE, 2009).

Essa imersão no debate teórico e metodológico, mesmo que em poucas linhas, é essencial para que possamos frisar sempre que em todo tema trabalhado em sala de aula é necessário que o professor estabeleça que não se trata da verdade do passado, que não se está diante de um conhecimento absoluto, imutável. É importante mostrar quais fontes, quais autores, que campo da história foi utilizado para se chegar à determinada narrativa. Grosso modo, trata-se de comer o bolo, mostrar a receita e o modo de preparo. Isto é, esclarecer que ao ensinar partimos e construímos na sala de aula uma operação historiográfica.

O Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio (DCE-PA), buscando adequar as proposições curriculares do texto nacional às condições do nosso Estado, destaca as “múltiplas Amazônias que formam nosso território” (PARÁ, 2020, p. 14). Esse documento estabelece críticas à padronização curricular nacional, mas reconhece que é um texto constitucional e que há a necessidade de uma orientação

da União para diminuir desigualdades que já se percebem nos sistemas educacionais brasileiros.

...[o] DCEPA se apresenta como um documento que faz a crítica a essa uniformização. Entretanto, considera que a estrutura do currículo não pode ser negligenciada enquanto dispositivo constitucional, legal e agora normativo. Contudo, entende que, por um lado, quando não há uma orientação nacional, pode acarretar em disparidades semelhantes com as já existentes e percebidas pelos sistemas e redes de ensino no núcleo comum, por outro lado quando há padronização, pode engessar e ferir a autonomia dos estados. Não é a padronização que trará respostas às lacunas, déficits e contradições existentes, por essa razão interpretar as intenções na execução da política pública curricular não pode desconsiderar o processo social, o espaço, a multiterritorialidade (PARÁ, 2020, p. 83).

Na orientação curricular do Pará há o indicativo de “três princípios curriculares norteadores”, a saber: “respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem” (PARÁ, 2020, p. 15). Considero relevante a ideia de *multiterritorialidade* ao nos permitir dialogar com as diversidades existente nas diferentes regiões amazônicas e, assim, com a herança cultural da “Amazônia Mosqueirensense”, que possui bens culturais não reconhecidos pelo poder público, mas que possuem relação com as referências culturais das 3 principais matrizes que formaram a sociedade brasileira: indígenas, negros, europeus. Assim, reconhecemos a crítica de Sanjay Seth quando fala da ocidentalização do mundo e a construção de uma razão excludente, imperialista que relega o outro a um ser crente, místico, menor. Conforme o autor nos diz, “... precisamos pensar a escrita da história não como uma atitude imperial, como a aplicação

da razão ao passado, e sim como um diálogo entre diferentes tradições de raciocínio” (SETH, 2013, p. 173). Nesse prisma, é importante, ao lidar com patrimônios afro-indígenas, para que se possa compreendê-los como tal, é preciso reconhecermos a diferença e adentrarmos o universo de raciocínio dessas culturas para que possamos de fato pensá-las como integrantes de nossa história e dignas de preservação.

Em termos de conclusão deste texto, compreendemos que a História e suas relações de poder e cultura, entrelaçadas, no caso de nossa sociedade ocidental, capitalista, liberal, produz uma vida pautada por vários mecanismos de poder e controle que em vez de melhorar, atuam como elementos que destroem a vida da maioria. A reforma do Ensino Médio é um exemplar dessa lógica. Como ensinar história com qualidade diante de uma política educacional que aponta para o contrário: insistir na validade de nosso conhecimento científico, melhorá-lo com debates qualificados de teoria e metodologia que se apropriem de aprendizados da filosofia, da linguística, apontar para um ensino a partir da história local, a partir do patrimônio cultural, mostrando as fontes, explicitando a operação historiográfica. Em suma essa é a proposta desse artigo que deixa para os próximos escritos a explicitação dos detalhes da proposição.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Terceira Parte: O campo como paradigma biopolítico do moderno. *In: Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 125-194.

ANKERSMIT, Frank. El giro lingüístico: teoría literaria y teoría histórica. *In: Giro Lingüístico, teoría literaria y teoría histórica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011, p. 49-105.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. MEC. Brasília, 2000.

BUTLER, Judith. A Vida Psíquica do Poder. **Teorias da sujeição.** 1ª Ed. 5ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BUTLER, Judith. Introdução: vida precária, vida passível de luto. *In:* **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 13-55.

CAVALCANTI, Erinaldo. Base Nacional Comum Curricular do estado do Pará: entre o prescrito e o inscrito – notas preliminares sobre o processo de construção e implantação do documento. *In:* FERREIRA, Ângela Ribeiro et al (Orgs.). **BNCC de história nos estados:** o futuro do presente. Editora Fi. Porto Alegre 2021.

FARGE, Arlette. Milhares de vestígios. *In:* **O sabor do arquivo.** São Paulo: EDUSP, 2009, p.9-23.

FERREIRA, Ângela Ribeiro *et. al.* (orgs.). **BNCC de história nos estados:** o futuro do presente. Editora Fi. Porto Alegre, 2021.

FERREIRA, Marieta. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332.

FOUCAULT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida: *In:* **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p.147-174;

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo: Cia das Letras, 1989, p. 143-179.

JENKINS, Keith. “Ordem(ns) do dia” *In:* **A história refigurada.** São Paulo: Contexto, 2014, p. 51-84.

KOSELLECK, Reinhart. Teoria da história e hermenêutica. *In:* **Estratos do tempo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20. Brasília, 2017.

LACLAU, Ernesto. Muerte y resurrección de la teoría de la ideología *In:* **Los Fundamentos Retóricos de la Sociedad.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014, p. 21-50.

MARTINS, Dayse Marinho. **As repercussões do ENEM no currículo do Ensino**

Médio das escolas estaduais do Maranhão: o caso do CINTRA. Tese de doutorado em políticas públicas. São Luís: UFMA, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 9ª Reimpressão. São Paulo: N-1, 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2020.

RÜSEN, Jörn. 2 Aproximações do todo II: a abertura do campo da experiência. *In: Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015, p.117-130.

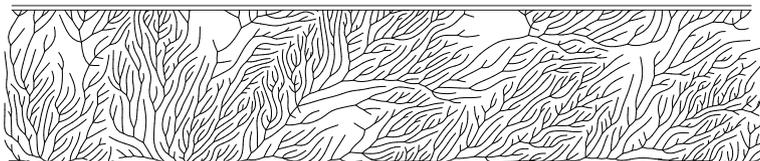
SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 11, abril 2013, p. 173-189.

SILVA, Marcos & GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4ª Edição. Campinas: Papyrus, 2012a.

TARGINO, Graciela Mendes Nogueira. **Base nacional comum curricular: entre disputas de narrativas**. Anais de Evento. III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem. Campo Grande: UEMS, 2018.

WHITE, Hayden. “O texto histórico como artefato literário.” *In:_____*. **Trópicos do Discurso: Ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Edusp, 2014. pp. 97-116.

**A CURIOSIDADE MATOU O GATO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA SOBRE O FAVORITISMO DOS DISCENTES
POR SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**



Lucilio de Matos Araújo Barbalho

INTRODUÇÃO

Foi observado que alguns estudantes da escola Magalhães Barata (EEEMB) demonstraram **relativizações, noções equivocadas e superficiais** sobre a Segunda Guerra Mundial. Essa bagagem, apesar de demonstrar caminhos positivos para o aprendizado, pode ser revista pelo docente. A bagagem estudantil sobre temas sensíveis e polêmicos pode ser problemática e levada como verdade por parte do estudante. O professor deve subverter essa situação apresentando uma revisão das bagagens estudantis, mas como? Abordo aqui uma experiência na escola supracitada onde, em uma aula foram utilizadas fontes midiáticas para abordar a Segunda Guerra Mundial.

A temática da Segunda Guerra Mundial, como outros assuntos sensíveis, está sempre quase sempre atrelada a dis-

cussões e pré-opiniões abrangentes que são compartilhadas nas mídias digitais que hoje em dia, mostram-se ferramentas cada vez mais inevitáveis para a formação da **cultura histórica** dos indivíduos. Inevitável no sentido de serem parte de uma rede de informação amplamente compartilhada e distribuída através das tecnologias, principalmente as de informação como a internet. Para Castells (2007)¹ as tecnologias da informação convergem, ou seja, entram em um espaço comum, e formam o chamado espaço dos fluxos onde há uma sociedade em rede que funciona de forma instantânea. Tudo é compartilhado em tempo real. Uma rede instantânea que gera inevitáveis compartilhamentos de informações. Tudo o que é imaterial de variadas maneiras e formas se espalha nesta rede de fluxos, e a partir disso, os jovens tem acesso a um vasto e variado conteúdo.

Os discentes desenvolvem **preconceitos** sobre o tema através dessa rede de fluxos, que acabam por entrar em conflito com o **ensinado em sala de aula**. Deve-se isso ao que eles (as) enxergam como fato nas mídias que as abordam temáticas sensíveis, pois, não existe qualquer tentativa ou compromisso dos produtos midiáticos em abordar ou problematizar as experiências humanas do passado. Com isso, o discente acaba confundido fato e ficção, ou até mesmo, trata ideias negacionistas como verdade inquestionável.

Nesse estudo de caso ampliaremos os horizontes para buscar respostas em relação à pergunta: o ensino prévio pode ser problemático e levar a aluna(o) a confundir fato e ficção? Diante disso, a analisar os estudantes durante uma aula de Segunda Guerra Mundial ajudaram a expor, através dos questionamentos deles, onde se concentra o favoritismo e a curiosidade dos mesmos pelo tema supracitado e qual a contribuição midiática

¹ CASTELLS, Manuel; ESPANHA, Rita. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2007.

para tal. Dessa forma, através desse relato de experiência buscarei achar caminhos que possam contribuir com pesquisas que relacionem ensino prévio com temáticas sensíveis.

O QUESTIONÁRIO

Usando o método de Manuela Magalhães Hill e Andrew Hill², os questionários foram construídos a partir de duas concepções: a concentração no objetivo e na análise do objetivo nas respostas discursivas. Infelizmente por conta de um erro na hora de salvar os questionários, acabei perdendo as questões discursivas, porém essa triste situação foi compensada com um grupo de discussão digital onde pude ouvir os discentes e analisar não apenas suas respostas, mas também a velocidade de suas afirmações e a iminência das mesmas e o quão dispostos estavam para transpor suas falas. Quando obtive o resultado dos questionários, vi que os discentes realmente têm como assunto favorito a Segunda Guerra Mundial. Pensei logo nas possíveis causas.

Temos então um tema sensível que é a Segunda Guerra Mundial como favorito dos discentes. De acordo com a professora Verena Alberti, temas sensíveis são aqueles difíceis de trabalhar em sala de aula por evocarem sentimentos diversos em relação ao seu conteúdo. “São temas sensíveis, por exemplo, a religião na Irlanda do Norte, o holocausto, o racismo e a escravidão, para citar apenas alguns.” (ALBERTI, 2014, p.2)³. Associei esse favoritismo com as mídias que os alcançam – filmes, séries e assim por diante. Pensei na bagagem daqueles estudantes, e o quão complexo poderia ser seus conhecimentos prévios sobre o tema, por conta das variadas mídias que os abordam e das muitas opiniões deturpadas que são facilmente divulgadas nas redes sociais.

² Hill, Manuela Magalhães, and Andrew Hill. “A construção de um questionário.” (1998).

³ ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. 2014.

Uma oficina de história foi realizada por nós nos dias 13, 14 e 15 de junho de 2019 com as turmas do terceiro ano do Ensino Médio, onde trabalhamos com o tema que os discentes escolheram como favorito através do questionário digital. Abaixo, seguem os três temas mais votados pelos alunos(as):

TABELA 1 - Gráfico. (Barbalho L., 2019).

ESCOLA X	SOMA DAS SALAS
Segunda Guerra Mundial	36,8%
Ditadura Militar	21,1%
Guerra Fria	10,5%

Fonte: Google Formulários. Arquivo pessoal.

OS QUADRINHOS NA SALA DE AULA

Usamos o mangá japonês *Zero Eterno*⁴ que por exemplo: foi usado para abordar como o autor evidencia uma visão nacionalista dos Kamikazes japoneses, e após isso apresentamos a explicação historiográfica sobre o tema problematizando a narrativa utilizada na história em quadrinho⁵. Usando o trabalho de EG Gonçalves⁶ (2011), falamos sobre o fortalecimento da visão romantizada sobre os jovens kamikazes. Gonçalves usando a obra de Masson (2010) diz:

A simbologia do Kamikaze ressurgiu, de maneira especialmente dramática no penúltimo ano da Segunda Guerra Mundial, mas especificamente em outubro de

⁴ HYAKUTA, Naoki; SUMOTO, Souichi. O zero eterno. São Paulo: JBC, 2015. (Volumes: 1, 2 3, 4 e 5).

⁵ SUMINAMI, Mônica Rodrigues; ZIMMERMANN, Tânia Regina; DE MEDEIROS, Márcia Maria. Os kamikazes e o ensino de história no mangá “Zero Eterno”. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 21, p. 204-227, 2016.

⁶ GONÇALVES, Edelson Geraldo. Kamikaze: O Papel do “Vento Divino” no Imaginário Japonês. **Minas Gerais**, 2011.

1944, momento no qual as forças armadas japonesas estavam em sérias dificuldades causadas principalmente pelos grandes prejuízos que vieram como saldo de batalha de Midway que ocorreu entre 4 e 7 de julho de 1942. Nesta batalha foi freado o implacável avanço que as forças japonesas vinham mantendo desde o início da guerra do Pacífico, tendo também nesta batalha a Marinha japonesa sofrido um duríssimo golpe, com a perda de muitos armamentos importantes (entre os quais, 150 aviões), assim como a maior parte de seus pilotos experientes. Esta situação somada às limitações econômicas do Japão, sobretudo sua falta de recursos naturais (principalmente o petróleo), e obviamente a falta de tempo causada pela urgência da guerra, deixou suas forças armadas em séria desvantagem, impossibilitando a recuperação total dos equipamentos perdidos, assim como do treinamento de novos pilotos hábeis para o combate (GONÇALVES APUD MASSON, 2011, p. 5)⁷.

Seguindo a visão de Gonçalves (2011) e de Eagleton (2011)⁸ que fala sobre cultura, concluímos que *Zero Eterno* se utiliza de uma visão cultural do próprio período da guerra para criar seus personagens. Para Eagleton (2011):

Nesse sentido, a Cultura é ela própria uma espécie de símbolo romântico, como o infinito que assume uma encarnação local. Ela é o ponto imóvel do mundo em rotação no qual se intersectam tempo e eternidade, os sentidos e o espírito, o movimento e a imobilidade. (EAGLETON, 2011, p. 82).

O autor de *Zero Eterno*, o romancista Naoki Hyakuta⁹, membro do partido conservador japonês, é conhecido por ser um negacionista dos crimes de guerra japoneses durante a Segunda Guerra Mundial. O mesmo sempre ex-

⁷ *Ibidem*.

⁸ EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

⁹ SUMINAMI, Mônica Rodrigues; ZIMMERMANN, Tânia Regina; DE MEDEIROS, Márcia Maria. Os kamikazes e o ensino de história no mangá “Zero Eterno”. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 21, p. 204-227, 2016.

pôs sua visão nacionalista antes mesmo da publicação de *Zero Eterno*. O autor já negou publicamente que o Massacre de Nanjing na China foi um fato e afirmou que tudo não passava de uma “invenção dos aliados”¹⁰. É notório que na obra de Hyakuta, a exaltação dos kamikazes como heróis nacionalistas e patriotas que morreram pelo Japão tem como base sua visão nacionalista, essa que ignora a profundidade das explicações sociológicas e historiográficas que levavam aqueles homens a cometer o ato de suicídio honroso. Levando em conta a visão ideológica nacionalista do autor, a cultura aqui desempenha um papel importante na criação dos personagens. Na obra, um personagem conta a história de seu avô, um piloto kamikaze patriota disposto a morrer pelo Japão. Durante a guerra, o recrutamento de universitários e a expansão de uma cultura de morte pela nação trouxe a impressão de que aqueles homens em sua maioria, morreram pelo Japão, sem qualquer tipo de resistência ou questionamento a ideia de morte honrosa¹¹.

Percebe-se então que as narrativas das mídias se sobressaem à ensinada em sala de aula, pelo menos em relação à Segunda Guerra Mundial na escola em questão. A guerra de narrativas entre a história ensinada e a história contada fica evidente aqui. Poderíamos estender essa perspectiva, tendo em vista que a midiaticização da temática da Segunda Guerra Mundial é ampla, mas, no presente trabalho o limite será a instituição de ensino na qual foi feita a pesquisa.

¹⁰ TIEZZI, Shannon. NHK Governor: Nanjing Massacre ‘Never Happened’ THE DIPLOMAT , 07 de fev. de 2014. Disponível em: < <https://thediplomat.com/2014/02/nhk-governor-nanjing-massacre-never-happened/>> Acesso em: 09 de nov. de 2021.

¹¹ DO ESPÍRITO SANTO, Janaina de Paula; CARNEIRO, Maristela. Cultura histórica, mangá e ensino de história: desaplanando memórias em *O zero Eterno*. INTERIN, v. 26, n. 1, 2021.

DA FICÇÃO AO NEGACIONISMO

Durante a aula, um dos discentes levantou a mão e perguntou: “Professor, o nazismo é de esquerda ou direita?”. E ainda citou um vídeo visto por ele que atualmente apresenta cerca de 34 mil visualizações, intitulado: “*As muitas semelhanças entre o nazismo e o socialismo*”¹² do Instituto Mises Brasil (IMB) (Instituto Mises Brasil, s.d.)¹³, que é um grupo de vertente conservadora, atuante no Brasil e nas redes sociais. O aluno disse que teve acesso ao vídeo através do Facebook.

Outra opinião revisionista difundida por grupos semelhantes ao IMB é a ideia do “nazismo socialista”. A palavra ‘socialista’ se encontra no nome do partido nazista: “*Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (NDASP)*”, os mesmos alegam usando como único parâmetro o termo empregado no nome do partido, que o nazismo foi um movimento de esquerda. Segundo Antonio Ruzza em seu trabalho intitulado “*O nazismo é de esquerda?*”¹⁴, ele aborda o simbolismo da palavra “socialista” no nome do partido: “Pelo primeiro, observamos que a palavra “socialismo”, em geral, significa ocupar-se e tentar resolver a questão social” (p.2). De acordo com Ruzza a palavra “socialismo” pode ter outros significados, como por exemplo: o próprio Karl Marx usa de o vocábulo para se referir ao “*socialismo feudal*”, e também emprega o termo ao cristianismo¹⁵. Mas, a questão principal é que a palavra “socialista” simboliza para os nazistas:

¹² Instituto Mises Brasil. (Instituto Mises Brasil, s.d.) Youtube. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=wyF6C4zSthM>

¹³ *Idem*.

¹⁴ RUZZA, Antonio. Os nazistas eram de esquerda?. **Revista Lumen** - ISSN: 2447-8717, v. 4, n. 7, 2020.

¹⁵ MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 215-240, 2010.

Os nazistas entendiam que o socialismo era uma antiga instituição ariana e germânica, quando os antepassados cultivavam a terra e a ideia do bem comum. Não rejeitavam a propriedade privada, nem os valores patrióticos em oposição ao internacionalismo marxista (p.2).

Ou seja, os nazistas apoiavam-se em uma ideia de herança cultural dos povos germânicos antigos e de seu tribalismo social, e na ideia de uma sociedade comunal. A ideia desse *bem comum* entre os povos germânicos antigos foi a base para a inserção do vocábulo “socialista” ao nome do partido. Houve uma adição desses simbolismos culturais à palavra ‘socialista’. Em suma, a palavra “socialista” no nome do partido resumia a ideia de uma conexão social alemã.

Todas essas questões foram explicadas para o aluno que de acordo com os registros do caderno de campo, insistiu na ideia, que antes foi tratada como pergunta. O questionamento foi levado em conta durante toda a aula, e foi apresentada uma visão diferente da qual o aluno teve acesso na internet. Dessa forma a bagagem do aluno foi essencial para explicar aos outros estudantes da turma o significado do “socialista” no nome do partido nazista.

A ABSORÇÃO DOS TEMAS A PARTIR DAS MÍDIAS, A CULTURA HISTÓRICA DOS DISCENTES

A cultura histórica é um produto da consciência histórica: “a forma com a qual a sociedade conecta-se ao seu passado”¹⁶. Quais são os produtos criados pela sociedade para se ligarem ao próprio passado? A partir da formação desses produtos criados pela sociedade, temos uma variação de narrativas sobre o passado que não são vinculadas à história en-

¹⁶ Alves, Fabricio Gomes (2009). «Entre a Cultura Histórica e a Cultura Historiográfica: implicações, problemas e desafios para a historiografia». Edos. 2 (5): 1-16

quanto ferramenta de investigação. Esses produtos podem ser comentários, filmes, livros, opiniões nas redes sociais e assim por diante. Segundo Cardoso:

Entendemos “cultura histórica” como uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação da vida prática, a autocompreensão e a subjetividade dos seres humanos (CARDOSO, 2008)¹⁷

Portanto, levando em conta o conceito de “Cultura Histórica”, acabei por concordar com Le Goff de que a “Cultura Histórica” é fruto dos conhecimentos vivenciados por cada um (2003)¹⁸.

A CULTURA JUVENIL

Flavia Caimi¹⁹ aborda que os estudantes estão, no tempo presente, pouco interessados no aprendizado. Mas em relação a Segunda Guerra Mundial percebemos um interesse por parte dos discentes e isso ocorre por conta das mídias que abordam o tema. Um exemplo seria o filme dos Vingadores, uma das maiores bilheterias mundiais, no qual a Segunda Guerra Mundial está ali e tem um papel importante na trama, os discentes então tratam o assunto em sala com da mesma forma que tratam ao assistir as mídias sobre o tema: com muita curiosidade, mas com pouca reflexão em relação à parte significativa do tema que abrange conceitos políticos, sociais e econômicos.

Para um maior entendimento de como o discente adere essas noções, é necessário entender o jovem. Dayrell²⁰ aborda

¹⁷ CARDOSO, Oldimar. Por uma definição de Didática da História. In: Revista Brasileira de História [on line]. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

¹⁸ LE GOFF, Jacques et al. História e memória. 2003.

¹⁹ *Ibid* (40).

²⁰ DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, p. 40-52, 2003.

a juventude como um momento de complexidade e formação de cultura. A cultura juvenil do século XXI está muito atrelada à tecnologia e na emergência de se manter conectado e ser relevante nas redes sociais. Nas mídias, o jovem tem acesso a todo o tipo de informação. O jovem absorve noções culturais que lhes servirão para a formação de uma cultura própria. Em meio a esse acesso, o jovem retém noções que formarão também sua “cultura histórica”, e essa construção no século XXI, está inteiramente ligada à convergência das multimídias.

Em artigo provocador, Juarez Dayrell¹ sugere haver um novo modo de ser jovem. Seu argumento indica que a crise vivida pela Escola, na qual os professores responsabilizam os estudantes pela falta de interesse e os estudantes culpam a Escola pela ausência de atrativos, tem muito a ver com a emergência daquele novo agente social. (COELHO APUD DAYRELL. 2015, p. 33)²¹.

Atualmente, qual seria essa emergência? Talvez as mídias, as novas formas de se obter conhecimento e receber a história. Flavia Caimi diz que os estudantes implicam severamente na maneira no qual o professor fará a aula, pois, a aula não se concentra apenas nas falas do docente, mas também nos conhecimentos prévios e declarações dos discentes sobre o tema estudado. Desse modo, deve-se levar em conta tal cultura de curiosidade que eles retêm sobre o tema em questão (CAIMI, 2015)²². Mas para se levar em conta a cultura de curiosidade dos estudantes, deve-se antes entendê-los e entender o que tais absorvem a partir dessa cultura.

²¹ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar1. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 32-53, 2015.

²² Idem (40). “O que precisa saber um professor de história?.” **História & Ensino** 21.2 (2015): 105-124.

CONCLUSÃO

O nazismo não pode ser minimizado a algo que já aconteceu e que não existe mais. A ideia de que o mal foi “superado” é perigosa, pois as práticas nazistas ainda existem. seja na memória, nos discursos de ódio, na cultura da violência e da exclusão. Essa desassociação entre o passado e o presente limita tais questões como próprias do século XX e excluem a ideia de que o passado está vivo. “[...]estamos no terreno da memória em disputa[...].” Verena Alberti (p.2). O debate acerca das temáticas sensíveis é importante, pois em relação a esses temas existe uma disputa, uma guerra de narrativas de memória, e nesta guerra, narrativas equivocadas podem se sobressair ou minimizar os objetivos significativos das aulas de história, diminuindo o papel dos professores.

Por fim, é necessária uma abordagem mais cuidadosa e empenhada desses assuntos. Os estudantes já são constantemente atraídos a noções errôneas que envolvem o tema. Jogos violentos, filmes, animes, discussões nas redes sociais, todos esses itens ajudam na expansão da problemática. As expressões das culturas digitais devem ser entendidas, estudadas e problematizadas cabendo ao docente conhecer as culturas digitais e as culturas juvenis para primeiro: elevar o protagonismo estudantil durante as aulas e segundo: recuperar as narrativas do passado.

REFERÊNCIA

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. 2014.

Alves, Fabricio Gomes (2009). **Entre a Cultura Histórica e a Cultura Historiográfica**: implicações, problemas e desafios para a historiografia. Edos. 2 (5): 1-16.

CARDOSO, Oldimar. Por uma definição de Didática da História. *In: Revista Brasileira de História* [on line]. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CASTELLS, Manuel; ESPANHA, Rita. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar¹. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 32-53, 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, p. 40-52, 2003.

DO ESPÍRITO SANTO, Janaina de Paula; CARNEIRO, Maristela. Cultura histórica, mangá e ensino de história: desaplanando memórias em O zero Eterno. **INTERIN**, v. 26, n. 1, 2021.

EAGLETON, Terry. **A Idéia de Cultura**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

GONÇALVES, Edelson Geraldo. **Kamikaze**: O Papel do “Vento Divino” no Imaginário Japonês. Minas Gerais, 2011.

Hill, Manuela Magalhães, and Andrew Hill. “**A construção de um questionário**.” (1998).

HYAKUTA, Naoki; SUMOTO, Souichi. **O zero eterno**. São Paulo: JBC, 2015. (Volumes: 1, 2 3, 4 e 5).

Instituto Mises Brasil. (Instituto Mises Brasil, s.d.) **Youtube**. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=wyF6C4zSthM>.

LE GOFF, Jacques *et al.* **História e memória**. 2003.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 215-240, 2010.

RUZZA, Antonio. Os nazistas eram de esquerda?. **Revista Lumen** - ISSN: 2447-8717, v. 4, n. 7, 2020.

SUMINAMI, Mônica Rodrigues; ZIMMERMANN, Tânia Regina; DE MEDEIROS, Márcia Maria. Os kamikazes e o ensino de história no mangá “Zero Eterno”. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 21, p. 204-227, 2016.

TIEZZI, Shannon. NHK Governor: Nanjing Massacre ‘**Never Happened**’ THE DIPLOMAT , 07 de fev. de 2014. Disponível em: < <https://thediplomat.com/2014/02/nhk-governor-nanjing-massacre-never-happened/>> Acesso em: 09 de nov. de 2021.

SOBRE OS AUTORES



ANDREA COELHO LASTÓRIA, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

DANIEL RODRIGUES TAVARES, doutorando em História, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Memória e Patrimônio, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Medianeira Padoin. Mestre em Ensino de História (2019), Bacharel e Licenciado em História (2007), ambos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de História da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA) e da Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA (SEMEC). Contato: danielrtavares95@gmail.com.

JOSÉ FAUSTINO DE ALMEIDA SANTOS, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. E-mail: faustinoalmeida@usp.br

LUCILIO DE MATOS ARAÚJO BARBALHO,

PEDRO LUIZ DO NASCIMENTO NETO, graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 2017, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco (FAPAF) em 2011, mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2015. Aluno da Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) 2021-2022. Atuando como professor de História da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás-PA. E-mail: pedro-luizneto@hotmail.com.

THIAGO BRONI DE MESQUITA, professor DIII Nível 01 da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História. Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018), Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Pará (2012), Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Pará (2009). Tem experiência de pesquisa nas áreas de História Política, História Agrária, História da Amazônia, Ensino de História, Teoria Política, Teoria Democrática, Instituições Políticas e Políticas Públicas.

YASMIM OLIVEIRA MAIA, bacharel em Cinema e Audiovisual (UFPA), bacharel em Publicidade e Propaganda (FAPEN), mestrandia em Artes pela Universidade Federal do Pará na linha: Memórias, Histórias e Educação em Artes. E-mail: yasmimomaia@gmail.com.



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

