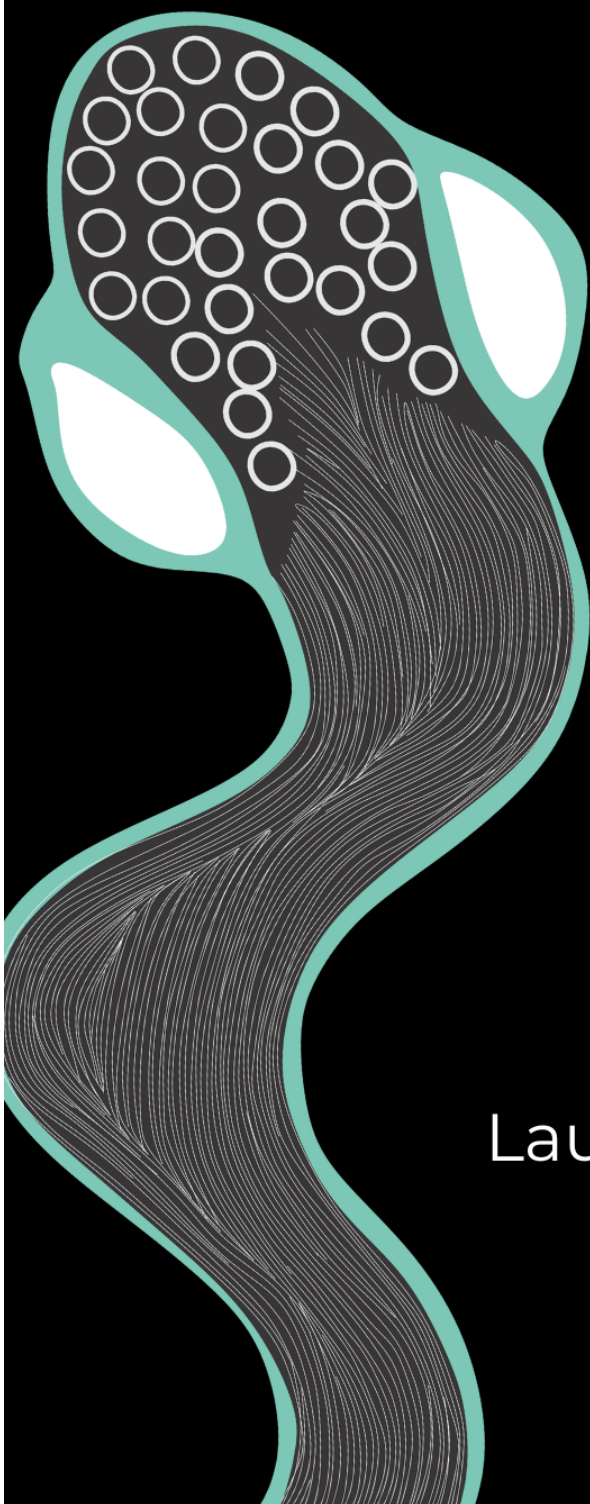


ST20

ENSINO E HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS DOCENTES E PESQUISA EM HISTÓRIA



Coordenadores:
Laura Augusta Oliveira Palhares
Felipe Augusto Souza Costa

XIII

EPHIX

UFMG
2026

ENCONTRO DE PESQUISA EM HISTÓRIA - UFMG

Entre a pesquisa acadêmica e a experiência sala de aula: adaptabilidades e possibilidades

Júlia Delage Gomes Sabino
Doutoranda, UFJF
julia.delage.gs@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo mostrar as aplicabilidades das pesquisas acadêmicas à sala de aula no Ensino de História, utilizando a experiência pessoal da autora que, ao mesmo tempo que cursa o mestrado, cursou a licenciatura em História. A viabilidade deste trabalho foi possível graças à experiência de aulas do estágio obrigatório em Ensino de História. Nesse sentido, o trabalho utilizou da pesquisa acerca das repercussões da narrativa colonial, a partir do relato de Alvar Núñez Cabeza de Vaca e adaptá-la para as aulas avaliativas do estágio obrigatório, utilizando das metodologias do ensino, além de suportes diversos para que a aula fosse exequível.

Palavras-chave: Ensino de História; Pesquisa; Adaptabilidade; Narrativas.

Introdução

Este trabalho tem como intuito discutir a aplicabilidade das pesquisas acadêmicas em sala de aula, pensando, nas possíveis adaptações dependendo do nível de escolaridade, ano de ensino e exigências diversas. A experiência, feita nas aulas avaliativas da disciplina de estágio obrigatório, mostra resultados importantes para a reflexão de como se portar em sala de aula, como apresentar os trabalhos acadêmicos e como escolher a forma em que se adapta da pesquisa acadêmica.

É importante refletir que, apesar de um senso comum acreditar que a função dos professores de História do Ensino Básico se difere da função dos pesquisadores, tornando-se exclusivamente professores e vice-versa, os teóricos do Ensino de História nos mostram o contrário. Os professores de História podem e devem manter-se conectados com a academia, mantendo uma ligação direta com as pesquisas, atualizando-se nas reflexões e questionamentos levantados, tanto no âmbito historiográfico, quanto no âmbito da teoria do ensino:

Na análise retórica ferramenta metodológica profícua para a investigação das narrativas que articulavam subsídios teóricos da historiografia – contribuições sobre os fatos e conceitos estudados e, especialmente, as questões relacionadas com a dimensão temporal – e com as referências culturais dos alunos e professora, bem como outras presentes na sociedade, processo que estamos denominando “mediações didático-culturais”. Questões teóricas do tempo

presente que nos auxiliam a compreender e problematizar o ensino de História no tempo presente, lugar de fronteira. “arena política e cultural”. (MONTEIRO, 2015, p. 180)

A partir deste trabalho, pretendemos utilizar a experiência de ser mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora ao mesmo tempo em que se cursa o egresso na modalidade Licenciatura em História na mesma universidade. Esta experiência buscou aplicar partes da pesquisa de mestrado nas aulas de estágio obrigatório, já que a experiência de conciliação entre as duas modalidades, pós-graduação e graduação, tornou essa reflexão possível.

Entendemos que não há possibilidade de utilizar todas as fontes, referência e a linguagem acadêmica, além de compreendermos que parte da pesquisa talvez não fizesse sentido como forma de reflexão para uma turma de Ensino Médio. Apesar disso, adaptar e repensar as formas de trazer partes da pesquisa tornou-se um desafio interessante e que abriu possibilidades para uma aula que proporciona reflexão sobre questões relevantes da contemporaneidade para os alunos.

A pesquisa aplicada em sala de aula: o plano de aula e a atividade proposta

Entendemos que a aplicabilidade de uma pesquisa em sala de aula demanda uma questão importante: a adaptação do conteúdo, tendo em vista que o nosso objetivo como estagiário-professores não é criar historiadores. Na verdade, o objetivo seria criar questionamentos acerca daquilo que se propõe na pesquisa e, por isso, entendemos que pensar no jogo século XVI e século XVIII na Espanha talvez não fosse algo palpável pelos alunos, já que essa questão se distancia da realidade destes alunos.

Além disso, existiam dois novos desafios: o primeiro era que a aula deveria ser feita em dupla, com um colega de sala que não tinha domínio da pesquisa - algo compreensível, tendo em vista que o mestrado é um processo individual - o que empregava desafios para explicar a pesquisa de mestrado, de forma breve, tendo em vista o curto tempo que teríamos¹ contribuía para uma adaptabilidade, além de ser uma oportunidade de compartilhar aspectos da pesquisa

¹ A aula foi feita num contexto de pós-greve da UFJF e do Colégio de Aplicação João XXIII, o que diminuiu nosso tempo de contato com os alunos, além de ser um momento de realinhamento de cronogramas. Nesse sentido, a aula teve de ser pensada de forma mais ágil.

com um sujeito parelho. O segundo seriam as exigências enumeradas pelo professor Anderson Ferrari para a execução da aula, são elas:

- a) Serão ministradas três aulas: duas expositivas e uma na qual a turma escolhida execute uma atividade também elaborada pelos estagiários;
- b) A aula deveria partir do presente, iniciando a discussão a partir de uma problematização que liga o tema da aula a questões contemporâneas, mostrando, de forma enfática suas continuidades e, conseqüentemente, as rupturas;
- c) O uso de suportes diversos: imagens, fontes, notícias, charges, vídeos, etc.;
- d) A elaboração de uma atividade que não só dialoga com o tema da aula, como também tenha suportes iguais às duas aulas ministradas.

O problema da adaptabilidade começa a se resolver através das exigências para a aula: devemos partir de uma questão do presente. Como pensar, então, as narrativas coloniais e suas repercussões no presente? Existem diversos eixos nos quais podemos pensar, mas, existe uma questão frequentemente estudada pelos americanistas que nortearam o desenvolvimento do plano de aula, que se juntaram com a problemática sugerida pela minha dupla em sala de aula: a questão da alteridade e as produções de narrativas de poder.

O encontro entre espanhóis e nativos foi majoritariamente violento, o choque entre as culturas deixou marcas em diversos aspectos das sociedades colonizadas, dentre eles, a perspectiva sobre os indígenas de determinadas regiões. Os estudos colonialistas pesquisam essas relações e encontramos, desde clássicas perspectivas como a de Tzvetan Todorov (2010), como novas perspectivas através de releituras revisionistas, a *questão do outro* na Conquista interessa aos que se debruçam nos estudos coloniais.

No contexto do século XVI, as relações entre europeus e indígenas demarcam, de forma enfática, uma suposta superioridade europeia, imposta por eles aos povos originários das Américas. Através do relato de Cabeza de Vaca, podemos perceber as nuances das relações complexas entre os dois sujeitos. Percebemos através da narrativa de Cabeza de Vaca o discurso europeu ambíguo que percebe o indígena, como sujeitos para o trabalho escravo, bárbaros antropofágicos e/ou passíveis de serem catequizados.

Cabeza de Vaca, através de seu relato, reforça ambas as narrativas: ao mesmo tempo em que cita constantemente os indígenas como *gente sin razón* (CABEZA DE VACA, 1555) e

reproduz estereótipos já consolidados na Europa como a antropofagia descaracterizada, o conquistador narra passagens nas quais evangeliza e demonstra, firmemente, que os indígenas são capazes de assimilar a cultura cristã e serem bons súditos do rei. Além disso, também explicita a violência colonial imposta pelos espanhóis aos povos americanos, outro eixo importante para a construção das aulas.

A partir do relato e de imagéticas do século XVI e uma do século XIX, a aula teria esses suportes para dialogar com o passado, mostrando, através deles, a destruição dos povos e a apropriação das terras das Américas pelos europeus e também a forma em que esses indígenas que viviam nas terras eram percebidos. O uso de um quadro do século XIX seria uma forma de reforçar a continuidade de uma narrativa através do tempo, não sendo algo que surge no século XVI e reaparece novamente nos tempos atuais.

Portanto, o uso do relato tem a intenção de trazer uma nova perspectiva sobre a História da América, tanto no século XVI, quanto na contemporaneidade através da assimilação dos alunos acerca das problemáticas geradas na aula. As aulas propostas seguirão, portanto, a ideia de Aula de História proposta por Ferrari (2022):

A “[...] aula de história é aula de pergunta” foi a frase utilizada por um estagiário para definir o investimento na problematização como uma metodologia possível para o ensino de história. [...] Assim, mais do que definir a problematização, a frase-título demonstra um entendimento do ensino de história que foi sendo construído e incorporado como parte da formação docente, como aquele que instaura o questionamento e que pode estabelecer uma relação de diálogo e de mudanças entre professor ou professora e aluno e aluna. (FERRARI, 2022, p. 2)

A aula a partir da problematização, portanto, partiria de uma problemática do presente, como orientado pelo professor-avaliador como parte da exigência para a execução da aula e traria o diálogo para o passado. Através deste diálogo, pensaríamos as continuidades do passado colonial a partir de dois eixos, que dialogam entre si: a violência e a invasão das terras e a perspectiva acerca dos sujeitos indígenas construídas a partir de estereótipos.

A execução das aulas

Uma das aulas expositivas deveria, obrigatoriamente, ser avaliada pelo professor da disciplina de Reflexões Sobre o Espaço Escolar II, que também é o responsável da universidade pelo Estágio Supervisionado em Educação II. No caso da nossa aula, ele pode comparecer para

avaliar a aula dois. Dentre críticas construtivas para o desenvolvimento da nossa didática em sala de aula, um comentário se destaca para levarmos em consideração as páginas a seguir: “O plano de aula *é um plano*”, não é algo que deve ser seguido fielmente, ele é o nosso guia para ministrar uma aula.

Entender que o plano de aula não é algo que deve ser seguido à risca nos aponta para uma compreensão maior de que a sala de aula é um espaço de reflexão, de criar questionamentos e demandas, nos quais alguns serão respondidos pelas aulas seguintes ou pelos professores. Portanto, sala de aula, como aponta Anderson Ferrari (2022) – coincidentemente, o professor que nos avalia – *Aula de História é de pergunta*, na qual, a problematização, elemento essencial para o desenvolvimento de uma aula, torna-se fundamental para pensar nas nossas aulas do estágio.

O objetivo principal da nossa aula era, de fato, problematizar a percepção do indígena na sociedade atual, considerado cristalizado pelo tempo, sem agência histórica, numa concepção ainda muito marcada pela colonialidade. As mentalidades das sociedades colonizadas ainda passam, de fato, pelas noções colonizadoras. Os relatos de viagens e as narrativas reproduzidas em livros literários ou reedições, além de mídias audiovisuais, romantizando discursos para o entretenimento ou para a manutenção de um *status quo*. (LAVILLE, 1999).

Nesse sentido, entendemos que as aulas foram feitas com certo esforço por parte de todos os envolvidos para que tudo o que foi planejado fosse cumprido, o que nem sempre pode dar os melhores resultados. Isso nos foi constatado na prática, percebemos, algumas vezes, que o que trouxemos para a sala de aula como conteúdo e reflexão se perderam, dando lugar a certa rigidez do plano, além do nervosismo que toma conta quando somos avaliados.

A primeira aula: primeiros contatos, uso do tempo presente, a sensibilização - aprendendo com os erros

Nesta aula, como planejado, seria uma sensibilização ao tema, pensando na violência física praticada com os indígenas, fazendo um jogo entre o passado e o presente. A partir de imagens e notícias, partiríamos de uma discussão do presente, pensando no *Marco Temporal* e as invasões às terras indígenas na contemporaneidade, fazendo um paralelo com as invasões do passado e a tomada de terras pelos espanhóis através do relato de Alvar Núñez Cabeza de Vaca, os quais

seriam apresentados alguns trechos, explicados pela professora-estagiária, que também é pesquisadora do relato.

A primeira questão que saiu do planejamento, e aqui, acredito que foi prejudicial para a discussão, foi a abordagem na prática da questão da *Lei de Marco Temporal*, que, no planejamento, nos parecia mais fluida, através das imagens e, depois, explicar o projeto de lei de forma breve, e suas consequências através das notícias. O que aconteceu, acreditamos que pelo nervosismo, foi um conjunto de informações soltas, sem muito diálogo.

O que se sucedeu foi uma exposição perdida do assunto, sem a exploração das imagens expostas. Imagens fortes, que causavam impactos, passaram despercebidas aos olhos dos alunos, por terem sido aceleradas. Com as notícias aconteceu o mesmo, não foram lidas de forma calma, ainda que estivéssemos com o tempo o suficiente para lê-las. Quarenta e cinco minutos, que pareciam pouco no planejamento, se tornaram muito tempo à nossa disposição, devido ao aceleração dos assuntos.

A *Lei de Marco Temporal* foi exposta de forma oral, sem uma ligação explícita com o que foi proposto no plano. Reiteramos que o plano de aula é um guia, mas que existiam metodologias decisivas para que a sensibilização e a construção de um diálogo possível entre passado e presente de forma mais palpável, pensando, a partir das fotografias e charges, essa construção.

A aula seguiu seu curso acelerado, no qual sentimos que tínhamos muito menos tempo e muito conteúdo a cumprir. As notícias que denunciavam a violência sofrida pelos povos indígenas no presente, não trouxeram reflexões, por terem sido passadas depressa, não cumprindo, novamente, com a sensibilização esperada por uma rigidez ocasionada pelo excesso de suportes e a noção de uma obrigatoriedade de seguir com o plano de aula.

O mesmo aconteceu no momento do passado que a aula introduziu: a informação sobre a pesquisa acabou ficando solta. Não se refletiu sobre o passado e as imagens trazidas de Cabeza de Vaca e da capa original de *Naufrágios*. Apresentamos a pesquisa de forma breve, mostrando as aproximações com as aulas que planejamos para apresentá-los, falando um pouco de quem era Alvar Núñez Cabeza de Vaca. Entretanto, os trechos apresentados foram, junto com a charge, nosso breve momento de triunfo nesta aula: os alunos se interessaram pela narrativa.

Através desta primeira experiência, percebemos que, talvez, o excesso de suportes pode ser prejudicial ao andamento e entendimento da aula, tendo em vista que sentimos a necessidade

de seguir à risca os suportes nos slides. Assim sendo, percebemos que o que preconizamos na parte teórica através do plano de aula, sobre a História que corte como estilete (CUBAS, 2022) e a sensibilização proposta através das imagens do presente, caíram por terra.

Um caso parecido é narrado por Caroline Jaques Cubas (2022), sobre a experiência de estágio de um trio de alunas, que apresentavam suas aulas avaliativas sobre a Revolta dos Malês. Neste trecho, Cubas enfatiza que, apesar de alguns esforços, as alunas não obtiveram sucesso em transmitir a violência sofrida pelos povos escravizados:

Nesta, imperava o silêncio. Não um silêncio-reflexão, mas um silêncio-inatividade, que parecia mais apatia (ou sono) que resistência. O tema era a Revolta dos Malês. No início da explanação, havia um evidente esforço por parte das três estagiárias, respaldado por estudo e planejamento, que, no entanto, não ressoava. Gradualmente, estas sucumbiram ao desentusiasmo do grupo e a aula, pensada a princípio como expositivo-dialogada, tornou-se monologada. A situação, apesar de incômoda, não era inusitada, afinal, nem sempre as aulas acontecem conforme planejamos e desejamos. (CUBAS, 2022, p. 18)

Sentimos essa sensação da monotonia da aula se espalhando, juntamente com as insistentes tentativas de recuperar aquilo que tínhamos planejado e que, no começo da aula, ainda que não tivesse começado do jeito certo, prendeu a atenção. Ao mesmo tempo, acreditamos que a entonação, apesar disso tudo, teve um esforço em enfatizar a violência sofrida no presente e no passado pelos indígenas, ainda que isso tivesse se perdido.

Essa aula foi narrada de forma crítica, pensando nos erros da nossa dupla como um todo. Entretanto, as interações existentes nestas aulas foram louváveis, e acreditamos que a aula teve seus momentos positivos, tendo em vista os nossos esforços de recuperar o nosso ritmo e a turma, ainda que nem sempre tivesse dado certo. Na segunda aula, os assuntos discutidos na primeira aula foram recapitulados para que o assunto fizesse sentido.

A segunda aula: as imagens o tempo passado e as lacunas

Esta aula teve início com uma breve recapitulação do que foi discutido na aula anterior, reforçando que o nosso foco era denunciar a violência colonial que se estende pelos séculos. Relembramos, brevemente, o que tínhamos discutido e os motivos, dando um sentido maior a aula e uma noção de continuidade para a nova aula. Foi uma exposição pautada em imagens do passado, foi pensada para discutir as perspectivas sobre os indígenas, mostrando, que o tempo

não só deu continuidade a essa relação de expropriação da terra indígena, como também de estereótipos como “índio bom” e “índio mau”, selvagem, incivilizado. Utilizamos, como apontado pelo plano de aula, gravuras do século XVI e um quadro do século XIX, além de vídeos do *TikTok* e um do *YouTube*.

A primeira imagem, uma gravura de Theodore de Bry, intitulada *Índios jogando líquido na boca de um espanhol*, de 1594, foi a primeira mostrada em sala. Esta imagem choca por retratar uma cena de antropofagia indígena retratada por um europeu que, além de desprezar a antropofagia, vendo-a como um costume bárbaro (KALIL, 2011, p. 270), também nunca havia ido à América, mostrando, portanto, que suas imagens são reproduções de outras reproduções. Entendemos, portanto, que as retratações de Theodore de Bry, bestializam os indígenas, destacando seus costumes considerados exóticos e desprezíveis na visão europeia.

Quando questionamos o que eles viam na primeira cena da gravura, perguntamos de que forma quem eram aqueles indivíduos representados na gravura e o que eles estavam fazendo. Nesta primeira cena, um aluno descreveu corretamente, como se descreve no título da gravura: “são indígenas colocando ouro quente na boca de um europeu.”. Apesar de relativo espanto, a gravura completa estava pouco nítida através dos slides, o que, inicialmente, “naturalizou” a cena reproduzida.

Também questionamos se os alunos conseguiam descrever a cena que não constava no título, primeiramente, não conseguiam enxergar nitidamente pelo slide. Para tal, ampliamos a cena com o zoom do PowerPoint, e questionamos novamente. Nesse momento, percebemos duas coisas: a expressão dos corpos em sala de aula (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2023) e a História que corta como estilete (CUBAS, 2022).

O espanto dos alunos foi visível ao perceberem do que se tratava a cena. A antropofagia causa espanto em nossa sociedade. A cena causou comoção na sala de aula: os suspiros de espanto, os comentários com expressões de surpresa e choque, além de os alunos que faziam outras coisas, causados pela expressividade dos alunos, largaram seus celulares, canetas e levantaram suas cabeças para ver sobre o que se tratava.

Pensar nesta imagem, portanto, é refletir acerca da construção narrativa enraizada na sociedade europeia, que estereotipava indígenas, como os guaranis, como bestiais, irracionais e incivilizados, especialmente por resistirem mais à colonização. Algo que nos mostra isso, inclusive, é a expedição de Cabeza de Vaca ao Rio da Prata, que teve como objetivo pacificar a

região, o que, como demonstrado por documentos, o governador não foi bem sucedido (PLA, s/d).

Seguimos com as imagens de Theodore de Bry, agora, retratando a chegada de Cristóvão Colombo às Índias, gravura de 1592. Nesta imagem, percebemos um posicionamento diferente dos indígenas e dos europeus. Enquanto na gravura anterior, de Bry retrata o indígena de forma bestializada e violenta, nesta, observamos um indígena dócil, que entrega de boa vontade as riquezas de suas terras – especialmente pedras preciosas e ouro – para o *descobridor* Cristóvão Colombo.

Essa imagem não causa o espanto e o horror que anterior causava, mas demonstra outra face desse estereótipo: o índio submisso. A cena retratada tem menos detalhes e poucas ações acontecendo em conjunto, a cena principal chama bastante atenção, não sendo necessário fazer muitas perguntas minuciosas sobre detalhes, a cena é clara e os alunos responderam prontamente o desenrolar da cena.

Uma aluna percebe uma única cena atrás: um grupo de homens instalando uma cruz, enquanto Colombo recebe as pedras preciosas. Esta aluna pergunta por que há uma cruz na gravura e o que ela simboliza. Explicamos a ela e a todos da classe que, aliado com a chegada de europeus leigos, havia padres e freis que vinham junto aos leigos nos navios, que vinham para tornar a terra cristã, tendo em vista que a dominação europeia também passava diretamente pela dominação religiosa, aspecto intrínseco aos governos e culturas europeias no século XVI.

A ideia de um indígena submisso, para de Bry, se origina na ideia da possibilidade de ser evangelizado, esse indígena é comumente caracterizado como o *índio bom*, o bom selvagem. Diferentemente de indígenas resistentes à Conquista, retratados de forma bestial pelos cronistas e pintores da Era Moderna, esses indígenas eram passivos, submissos e, por isso, capazes de assimilar a cultura europeia, tornando-se cristão e aprendendo costumes europeus.

Através do questionamento da aluna, passamos para uma imagem de um momento mais tardio, o século XIX: *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, que também retrata uma cruz colocada no continente americano, agora, ela é o centro do quadro. A pintura, de 1892, retrata uma cena retirada da Carta de Pero Vaz de Caminha, utilizada de forma a celebrar esse momento de encontro entre culturas, que, para o romantismo, movimento de Meirelles, era ideal que se romantizasse o encontro entre raças.

Na pintura, percebemos que os europeus estão no centro, juntamente com uma grande cruz de madeira, na qual é rezada a missa. Ao entorno dos europeus, de forma a deixá-los no centro da imagem, percebemos que os indígenas retratados assimilam e recebem de forma positiva a missa, como se compreendessem o que é dito:

Tanto na *Primeira Missa em São Vicente* de Rugendas, quanto na obra de Victor Meirelles, há maior participação e interesse dos nativos indígenas pela celebração que está ocorrendo. [...] Na *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, não vemos conquistadores instruindo os indígenas, mas percebemos uma clara curiosidade natural dos nativos, que apontam em direção dos europeus. Na representação do indígena na árvore contemplando a cena, fica muito clara a intenção do artista em retratar a fácil aceitação dos selvagens com relação às novas culturas, crenças e rituais europeus. Logo após o descobrimento do Brasil e celebração da primeira missa, o diário de quinta-feira da carta de Caminha fala um pouco sobre como foi a relação dos nativos com a religião cristã europeia e como eles pareciam receptivos a nova cultura. (BAPTISTA, 2019, s/p)

Mostrar essa imagem, portanto, significava, para nós, uma continuidade temporal de uma narrativa gloriosa da conquista da América pelos Ibéricos, mostrando uma receptividade da conquista através do catolicismo. Portanto, isso demonstrava uma dimensionalidade da pesquisa de mestrado, aplicada através da imagética da época, que também reforçam as narrativas da conquista e a construção de um discurso que exalta o europeu, além da manutenção do estereótipo indígena.

Os alunos perceberam, claramente, o que havia de questionável naquela imagem. “Parece que eles estão entendendo o que estão falando na missa!”, e, quando questionados da viabilidade desse entendimento entre indígenas e portugueses recém-chegados, responderam, prontamente, que não era possível, devido ao desconhecimento da língua uns dos outros. Ainda que talvez estivesse passada despercebida a noção de diferentes temporalidades, apesar de reforçadas pela contextualização da imagem, foi importante que eles entendessem a problemática principal do quadro.

Para retomar ao presente, temporalidade familiar aos alunos, apresentamos os vídeos do *YouTube* e dois vídeos do *TikTok*. No vídeo do *YouTube*, Cristian Wariu, influenciador indígena xavante, relata a experiência de viver como indígena no século XXI, mostrando, que ainda acreditam na narrativa do indígena involuído, que vive sem tecnologias, ou seja, primitivo: “Infelizmente, hoje no Brasil, muitas pessoas acreditam que por eu usar roupas, usar smartphone e viver na cidade, significa que estou deixando de ser indígena, ou que estou deixando para trás a minha cultura.” (WARIU, 2018)

Os alunos, diferentemente do quadro, quando assistiram ao vídeo, conseguiram perceber a continuidade de um estereótipo do indígena selvagem explicitado por Cristian Wariu. A problematização do vídeo foi feita com sucesso na turma, trazendo a reflexão da perpetuação do estereótipo indígena através do tempo, já que eles apontaram quando questionados do que eles percebiam que se encaixava com o resto da aula que essa noção do indígena selvagem vem do período colonial.

Por fim, apresentamos os dois *TikToks* da influenciadora e embaixadora do Greenpeace, Alice Pataxó, indígena pataxó que utiliza as mídias sociais, assim como Wariu, como plataforma de difusão da cultura indígena e de denúncia. Os vídeos de *TikTok*, com menos de um minuto prendem a atenção dos alunos, pelo formato familiar, já que é uma rede social de grande adesão por adolescentes.

Por fim, quando questionados o que entenderam dos vídeos, a resposta que mais chamou a atenção, foi a de um aluno que, entendendo o posicionamento implícito de Alice Pataxó, nos responde “É importante preservar as terras indígenas e entender que, diferente do que é dito na sociedade, eles também são desenvolvidos. Eles são até mais evoluídos que nós, já que eles entendem muito melhor como preservar a natureza, é parte da cultura deles.”. Essa fala mostra o entendimento dos alunos da nossa segunda aula, que ela foi assimilada com sucesso, diferentemente da primeira, ainda que ele utilize termos como “evoluídos”, que podem ser problemáticos academicamente, mas que não é um erro crasso.

Percebemos, por fim, que, ainda que existissem alguns erros nesta aula, como um uso excessivo de suportes, uma má administração do tempo e, por vezes certa aceleração do conteúdo, esta aula foi muito mais fluida e participativa que a outra. Sendo assim, podemos considerar que cumprimos os objetivos de uma aula de sensibilização e problematização, além disso, foi perceptível que os alunos compreenderam essa continuidade do discurso colonial acerca do indígena que liga o passado e o presente.

A avaliação: cumprimos nossos objetivos?

Na nossa terceira e última aula, a orientação do professor Anderson era que fosse dada uma atividade, para que os alunos nos dessem notícias do que foi assimilado das aulas expostas durante a semana. Propusemos, como dito no planejamento da aula, uma atividade em grupos de quatro alunos, como o professor da turma costuma fazer, para que, apesar do estranhamento de outras pessoas ministrando as aulas, houvesse alguma familiaridade a eles.

A atividade foi aplicada no segundo horário de uma quinta feira, os alunos estavam mais agitados que o habitual, talvez pelo fim da semana se aproximando. Alguns alunos estavam fora de sala e os que estavam em sala, estavam todos fora de seus lugares, conversando avidamente uns com os outros. Conseguir a atenção deles, neste dia, foi desafiador, mas não impossível. Quando os orientamos a se organizarem em grupos de quatro alunos, não obtivemos muito sucesso: tivemos duplas, grupos com, três, cinco ou seis alunos e até alunos que fizeram a atividade sozinhos.

Entretanto, obtivemos respostas interessantes do questionário proposto. Pretendemos, portanto, analisar as respostas das sete atividades entregues pelos alunos, feitas em grupos disfuncionais pelo que foi proposto. Neste subtítulo, analisaremos, de forma geral, o desempenho dos alunos, levando em consideração o todo, destacando, em alguns momentos, respostas de determinados grupos para discussão mais abrangente.

As respostas da questão, em sua maioria, corresponderam ao esperado. Os alunos, em sua maioria, foram capazes de compreender a crítica da charge e sua continuidade, apontando para a violência que se estende desde o século XVI até o ano de 2024, ano da charge. Nesse sentido, acreditamos que a noção de continuidade da violência contra o indígena foi assimilada e refletida pelos alunos.

Desta questão, destacamos a resposta do grupo de seis alunos: A., Li., Le, J., K. e Y, que escreveram: “O homem carregando a arma na charge disse ‘tanto faz’ 2024, 1500, pois tem referência ao racismo nos dias de hoje, e naquela época [1500], é fácil observar a caça dos povos indígenas, mostrando que o racismo continua presente na sociedade.” Este foi o único grupo que abordou a questão racial presente na violência contra indígenas.

Também destacamos a resposta da dupla M. e B., que escreveram: “O homem carregando a arma, aparentemente um fazendeiro, diz a frase ‘tanto faz 2024 ou 1500’ baseando-se no fato de que tanto em 1500 ou 2024 os povos indígenas ainda são discriminados e tratados como selvagens, podendo ser mortos como animais apenas por defenderem seus princípios.”. A resposta destes alunos chama a atenção por associarem a violência contra o indígena com a bestialização destes sujeitos, como apontado no texto de referência da atividade.

A partir destas questões explicitadas, além das outras cinco que citam diretamente a questão da violência e do preconceito contra o indígena, percebemos que os grupos conseguiram identificar a crítica da charge, ainda que analisassem de forma mais rasa, ou mais aprofundada.

Além disso, é perceptível nas respostas que estes alunos conseguiram entender o que foi discutido nas aulas anteriores.

Na segunda questão, os alunos compreenderam o comando de forma clara, tecendo textos curtos respondendo as perguntas *a* e *b*, também trazendo respostas que correspondem com o esperado nesta questão. Em sua maioria, também seguiram a noção de continuidade esperada, além de tecer ligações diretas das aulas com os textos, não se baseando, somente, no que foi dito em sala de aula ou apenas na atividade.

Destacamos, novamente, a dupla M. e B., tendo em vista que um dos alunos, M., havia comentado algo similar na sala de aula, que também chamava a atenção: “Os indígenas, a partir de um estereótipo construído ao longo desses séculos pela visão dos europeus, ainda são vistos por parte da sociedade como selvagens, atrasados e, de certa forma, inferiores. Mas essa percepção não condiz com a realidade, os indígenas atuais são fortemente conectados com a internet e com as tecnologias, não são pessoas atrasadas, de certa forma até vêem o mundo de uma forma mais racional.”. O aluno em questão, M., já havia comentado em sala de aula sua visão de que indígenas são mais evoluídos que a sociedade branca, tendo em vista que os indígenas têm uma visão mais inteirada da natureza e como preservá-la e utilizá-la. Acreditamos que este aluno colocou o termo *racional* para designar esse pensamento mais sustentável que coloca como mérito indígena.

As demais questões seguiram um modelo parecido de resposta, ainda que com seus termos individuais, mostrando, novamente, a continuidade da narrativa colonial como centro de perpetuação do estereótipo indígena. Além disso, os alunos foram capazes de tecer textos com uma desconstrução desta noção, apoiando-se no uso das tecnologias pelos indígenas como forma de resistência política.

Por fim, reiteramos que, através das atividades, os alunos corresponderam às expectativas implicadas pelos objetivos do plano de aula, ainda que sentíssemos que não obtivemos sucesso em colocar em prática das metodologias planejadas através do plano de aula. Também reforçamos que os alunos foram capazes de trazer reflexões próprias que se alinhavam com o que foi exposto na aula, algo crucial para que o aprendizado fosse assimilado por eles.

Considerações finais

Através das aulas, percebemos, primeiramente, os desafios de se enfrentar turmas de grande número em dias diferentes, com humores diferentes. A sala de aula é um espaço de troca,

sendo assim, como os professores, ou os alunos se portam, afeta diretamente o andamento da aula e a possibilidade de aprendizado. Entendemos, através desta experiência, o que foi discutido por Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2023): os corpos dos alunos e dos professores e como eles se fazem presentes na sala de aula, de fato, modificam a forma em que se dará o andamento da aula e a troca entre aluno e professor.

Nesse sentido, o desânimo dos alunos, perceptível através de suas posições nas carteiras, além do nervosismo e tensão dos estagiários, fez com que a primeira aula não obtivesse tanto sucesso nas discussões e na apresentação do conteúdo através do alto número de suportes. Percebemos que nessa primeira aula as metodologias estabelecidas foram cumpridas apenas parcialmente, sendo que a sensibilização a partir do presente (ALMEIDA e MIRANDA, 2021), ficou perdida por essas questões. Ainda assim, percebemos que esta aula causou marcas (CUBAS, 2022) nos alunos, já que mostraram através da atividade que a problematização acerca da violência colonial foi bem sucedida.

A segunda aula mostra o contrário: os alunos, mais concentrados e mais dispostos, assim como nós, estagiários, foi mais proveitosa: as discussões e perguntas fluíram, a aula seguiu um fluxo mais leve, trazendo uma reflexão frutífera tanto para nós, estagiários, quanto para os alunos. Esta aula surte efeito perceptível não só durante o fluxo da aula através das discussões e análises feitas em conjunto, como também através da atividade, mostrando que eles conseguiram assimilar a noção do estereótipo indígena marcado pela narrativa colonial.

Em segundo lugar, percebemos que a pesquisa de mestrado, ainda que com adaptações possíveis para a sala de aula, teve seu êxito, tendo em vista que sua questão principal foi discutida: a continuidade de uma narrativa colonial. Enquanto a pesquisa de mestrado foca no século XVIII, através da reprodução de relatos, percebemos que ela pode ser adaptada para a contemporaneidade, pensando na continuidade de discursos de poder como forma de perpetuação de exclusão e violência com grupos indígenas.

Portanto, a ideia principal da pesquisa de mestrado não se perdeu, apenas foi adaptada para um contexto de sala de aula, através das exigências do professor-avaliador, além de tornar-se mais palpável para alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Questionar as narrativas coloniais e seus desdobramentos, seja a partir da Era Moderna ou da contemporaneidade, tem suas problematizações de contexto, suas reflexões possíveis e suas construções de novas narrativas, sejam elas no ensino ou historiográficas.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: Márcia de Almeida Gonçalves [et. al.] (orgs). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. (p. 21-39).
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes, e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas. In: In: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves (Orgs). Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2023, p. 19-35.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sonia Regina. Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História. In: ABREU, Marcelo Santos de;
- CABEZA DE VACA, Alvar Núñez. La relación y comentarios del gobernador Alvar Núñez Cabeza de Vaca de lo acaecido en las dos jornadas que hizo a las Indias. Castilla, 1555.
- BAPTISTA, Marco Antônio. *A Primeira Missa no Brasil* de Victor Meirelles: algumas influências e a cópia de Sebastião Vieira Fernandes. [19&20](#), Rio de Janeiro, v. XIV, n. 2, jul.-dez. 2019.
- CUBAS, Caroline Jaques. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História. *Revista História Hoje*, v. 11, nº 22, p. 15-32 – 2022
- FERRARI, Anderson. “[...] História é aula de pergunta”: a problematização no ensino de história. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 29 – 2002 – 2022.
- KALIL, Luis Guilherme de Assis. Os Espanhóis Canibais: análise das gravuras do sétimo volume das Grands Voyages de Theodore de Bry. *Tempo* 17 (31) • 2011.
- KIENNING, Christian. *Pequena Poética do Novo Mundo*. 2014, São Paulo: Edusp.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, p. 125-138, 1999.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.
- PLA, Carmen Borrego. Alvar Núñez Cabeza de Vaca. *Real Academia de La Historia*. s.d. Disponível em: <https://dbe.rah.es/biografias/7081/alvar-nunez-cabeza-de-vaca>. Acesso em 01/09/2024.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90* (UFRGS. Impresso), v. 15, (p. 113-128), 2008.
- RAMINELLI, Ronald. Bárbaros e colonizadores. In: RAMINELLI, Ronald. *As Américas na Primeira Modernidade*, vol. I. Rio de Janeiro, 1996: Zahar. (p. 53-83).
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo, 2010: Zahar.
- WARIU, Cristian. Como ser indígena no século XXI?. Vídeo do YouTube. 15 de fev. 2018. Duração: 5 minutos e 22 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>. Acesso em 12 de jun de 2026.

Ensino de história da África e afro-brasileira a partir da lei 10.639/03: Um estudo de caso na coleção da Editora Moderna 2020-2023

Ana Paula Bernardes Santos
Mestranda em História
Universidade Federal de São João del-Rei
anapbernardess02@gmail.com

Resumo: O presente trabalho propõe analisar o impacto da implementação da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos utilizados no ensino de História na Educação Básica, considerando as transformações ocorridas na abordagem da História da África e da cultura afro-brasileira. A pesquisa concentra-se na coleção didática da “Editora Moderna”, adotada nas escolas estaduais de Minas Gerais entre os anos de 2020 e 2023, com foco nos volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo busca compreender de que maneira os conteúdos relacionados à História da África e à cultura afro-brasileira são representados nesses materiais didáticos, bem como avaliar em que medida tais representações dialogam com as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional voltada à promoção da educação para as relações étnico-raciais. Para isso, mobiliza-se o conceito de representação desenvolvido por Roger Chartier, que possibilita analisar os significados e as formas de construção das narrativas presentes nos livros didáticos. Além disso, a pesquisa dialoga com a perspectiva da decolonialidade proposta por Aníbal Quijano, permitindo refletir sobre os esforços de superação de abordagens eurocêntricas na produção do conhecimento histórico escolar. Dessa forma, pretende-se discutir como os livros didáticos podem atuar como instrumentos fundamentais na implementação das políticas educacionais voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Palavras-chave: Livro didático; História da África; Cultura afro-brasileira; Educação básica; Decolonialidade.

Introdução

A presente análise busca constituir um trabalho de pesquisa acerca do impacto da lei 10.639/03 nos livros didáticos e as mudanças implementadas no ensino de História da África e cultura afro-brasileira na coleção didática da editora Moderna, em vigor entre os anos de 2020 e 2023, nas escolas estaduais de Minas Gerais. Passados vinte anos da promulgação da lei, urge a necessidade de corroborar com as demais pesquisas no campo que buscam compreender como se dá a aplicação da lei nos livros didáticos.

A lei 10.639/03, que institui que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), estabelece a necessidade de mudanças visando a integração da História da África no currículo escolar nacional, buscando trabalhar, para além da história do próprio continente, suas relações sociais e econômicas com o Brasil e como a compreensão da história africana se faz importante para o entendimento da história nacional brasileira.

A análise ocorrerá a partir de um estudo de caso, no conteúdo referente à História da África e cultura Afro-Brasileira presente na coletânea de livros didáticos da editora Moderna (2020-2023), destinados ao Ensino Fundamental II e utilizado nas escolas estaduais de Minas Gerais. A partir dessa coleção, é possível identificar o papel do livro didático na produção de conhecimento em sala de aula, dando ênfase nas problemáticas que envolvem o ensino de História da África e seus desdobramentos.

Apesar da lei, que é um marco positivo para a construção de um debate mais inclusivo dentro da sala de aula, permanecem algumas lacunas quando é observada sua aplicação na realidade escolar. A fim de aprofundar este debate, ponderou-se a oportunidade de analisar a obra, realçando o que esta traz de positivo e as falhas e silenciamentos que ainda permeiam os livros didáticos. Contudo, vale ressaltar que, ainda que possua falhas, o livro didático é um instrumento fundamental para a veiculação do conhecimento em sala de aula.

A investigação ocorrerá através da análise da narrativa histórica selecionada na produção do material em questão, se tornando uma problemática quando esta silencia, apaga ou reforça estereótipos sobre o continente africano e a história e cultura afro-brasileira, levando em consideração a relevância dos livros na cristalização do saber dos educandos. Esta problemática é responsável pela construção do saber histórico que reverbera na sociedade.

O presente trabalho parte da hipótese de que os conteúdos temáticos sobre África e cultura afro-brasileira passaram por melhorias nos livros de 6º e 7º anos, mas que ainda são passíveis de problematização. Nos livros de 8º e 9º anos, o conteúdo de história mundial é focado nos Estados Unidos e Europa. A cultura afro-brasileira aparece quando é mencionado o processo da abolição da escravidão e as revoltas no Brasil. No mais, a hipótese a ser trabalhada é o silenciamento e a falta de conteúdo sobre a temática nos dois últimos anos do ensino fundamental II.

As legislações educacionais atuais e o ensino de história da África e afro-brasileira

Intensificado ao longo da ditadura civil-militar brasileira, que perdurou de 1964 a 1985, surgiram movimentos de luta por direitos sociais, como os movimentos estudantis e o Movimento Negro Unificado, um dos principais expoentes da luta antirracista no Brasil. Entende-se que para atingir a suposta "democracia racial", deve ser feito um trabalho em sociedade, através da compreensão e reconhecimento de uma nação multirracial. Logo, a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outras relações como a cultura, comportamentos coletivos, entre outros.

A importância das lutas e movimentos para a criação da Lei 10.639/03 é inegável. Movimentos negros, organizações da sociedade civil e ativistas dedicaram-se vigorosamente ao debate exigindo uma educação plural e que abrangesse a multiculturalidade e a diversidade da sociedade brasileira. Para tal, era necessário a implementação de uma educação que valorizasse os povos indígenas, quilombolas, africanos e afrodescendentes.

Os movimentos, tais como o Movimento Negro Unificado, tomaram força na década de 1970. A figura de Abdias Nascimento é destacada na luta, “o, intelectual, autor, ator, dramaturgo e político que incorporou em seu trabalho a causa negra, seja por meio de sua colaboração no próprio Movimento Negro, seja pela criação do Teatro Experimental Negro (TEN)” (PEREIRA; DA SILVA, 2012, p. 3).

Os movimentos sociais negros da década de 70, entre eles o Movimento Negro Unificado (MNU), buscaram a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a construção e afirmação de sua identidade, forçando o reconhecimento do negro pela sociedade e, consequentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária [...] Uma das preocupações desses movimentos voltava-se, principalmente, para a educação, histórica demanda do movimento. (PEREIRA; DA SILVA, 2012, p. 3 e 4)

O movimento abriu as portas, portanto, para a discussão das problemáticas que envolviam a ausência deste conteúdo na educação básica. Começaram a ser implementadas as primeiras políticas públicas direcionadas à democratização da educação. Em 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos pelo Governo da União. O Programa visava a elaboração de metas que promovessem os Direitos Humanos e o combate à discriminação racial (PEREIRA; DA SILVA, 2012).

No ano de 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal, inserida no contexto de redemocratização do Brasil. Buscava-se construir uma sociedade mais democrática e igualitária. Para tanto, era indispensável a inserção da história cultural e originária da sociedade brasileira. A partir disso, tem-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

A partir da lei 10.639/03, foram iniciados debates a fim de estudar e estabelecer quais seriam os conteúdos a respeito de história da África e cultura afro-brasileira incluídos nos livros didáticos. Em 2017, com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a discussão tornou-se primordial para avançar na perspectiva da educação como forma de lançar luz a problemáticas sociais e que, através da história, é possível compreender a sociedade contemporânea. Dessarte, é preciso salientar que a escolha dos componentes curriculares também é um lugar de disputa, visto que

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150)

Desta maneira, “descolonizar o currículo é mais um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p. 102), e nada mais descolonizador do que a inclusão de conteúdos relacionados a África, cultura afro-brasileira e dos povos nativos indígenas nos currículos escolares, desde que contempladas suas dimensões culturais, tradicionais, linguísticas, religiosas e afins.

A BNCC institui que os conteúdos relativos às culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, incluídas no currículo através das leis 10.639/03 e 11.645/11, sejam trabalhados de maneira contínua ao longo da educação básica e de maneira interdisciplinar, de forma que estes conteúdos sejam contemplados nas disciplinas de artes, língua portuguesa, geografia, história, entre outros. Evidencia-se que “A institucionalização do ensino de História está intrinsecamente ligada aos projetos de construção de identidades nacionais ao longo do século XIX e XX” (LUIGI, 2016, p. 13).

Le Goff afirma que “cabe ao historiador transformar a história (...) de fardo (...) numa história que faça do conhecimento do passado um instrumento de libertação” (LE GOFF, 1990, p. 145). A história é passada aos educandos através dos livros didáticos, sendo imprescindível

conceber o material didático enquanto ferramenta para a produção de saberes em sala de aula e, desta forma, problematizar seu conteúdo.

Oliva (2008) aponta para o atraso em relação às discussões historiográficas na academia e em como estas demoram a chegar nos manuais utilizados pelos professores. É o caso das origens dos povos africanos que vieram através da escravidão para o Brasil. Trata-se de uma história pouco estudada fora da academia, visto que os livros não conseguem se aprofundar da complexidade que foi o tráfico transatlântico e como isso impactou cada sociedade estabelecida na África.

É válido ressaltar que, ainda que os livros não consigam contemplar em sua totalidade a complexidade dos temas relacionados ao continente africano e aos legados culturais apropriados na construção de identidade nacional brasileira, estes apresentam alguns esforços neste sentido. Posto isso, o uso exclusivo do livro didático é incapaz de abarcar o conhecimento e a construção de um imaginário de maneira minuciosa como algumas pesquisas acadêmicas determinam.

Exemplificando, os conteúdos didáticos devem e podem conter mais do que algumas ilustrações do cotidiano dos povos escravizados, ainda que por vezes seja problematizado no corpo do texto. Nessa perspectiva, é importante salientar que o material escolar é integralmente passível de críticas, contudo, é necessário levar em consideração que sempre haverá conteúdos os quais este não conseguirá englobar.

Por conseguinte, Choppin atesta que “ele [o livro didático] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

"Estudar história: das origens do homem à era digital": características da coleção analisada

A coletânea “Estudar história: das origens do homem à era digital” é utilizada dos 6º anos aos 9º anos, de autoria de Anna Barreto e Patrícia Ramos Braick. Barreto é mestre em Ciências, com concentração em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP) e professora da educação básica nas redes pública e privada de São Paulo desde 1987. Braick é mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e sua área de concentração é História das Sociedades Ibéricas e Americanas, a autora é ex-professora da educação básica em Belo Horizonte, Minas Gerais.

O atual Plano Nacional de Livro e do Material Didático (PNLD), que vigora desde 2017, resultou da unificação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsáveis pela aquisição e distribuição dos livros didáticos e literários em todo o território brasileiro. O programa atende à Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante ressaltar que o PNLD garante a distribuição de livros didáticos, materiais pedagógicos, softwares, entre outros, para as escolas públicas e oficiais, sendo fomentado através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em relação à coleção escolhida para análise neste trabalho, foram realizadas 24.521.905 tiragens de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, 23.095.911 tiragens para os anos finais do ensino fundamental e 4.295.173 tiragens para o ensino médio, totalizando 51.912.989 tiragens de livros didáticos. Foram adquiridos 133 títulos, totalizando um investimento de R\$ 367.646.392,27 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

É necessário retomar, portanto, que estes livros atendem a aspectos mercadológicos, que contém suas próprias condições de funcionamento. Assim, são arregimentados também pela via comercial. Como Carmo destaca

O livro didático, por um lado, representa a busca pela melhoria da educação básica; por outro lado, ele se configura como o símbolo de inspeção estatal em relação aos assuntos abordados na escola. Essa assertiva se funda em virtude de que as discursividades não vêm isoladamente, elas estão carregadas de sentidos; elas têm historicidade. Assim, compreendemos que os livros didáticos devem representar as práticas sociais, segundo as regras de organizações temáticas de sua avaliação, oportunizando discussões sobre assuntos diversificados, com a finalidade de melhor desenvolver a cognição dos estudantes. Para que uma obra didática seja autorizada a circular pelas escolas brasileiras, é fundamental que os autores e os editores considerem os princípios que regem a elaboração dos conteúdos que são instalados no bojo do arquivo dessas obras. (CARMO, 2024, p. 107)

Muitas vezes são feitas representações que colocam os povos africanos e seus descendentes brasileiros em um lugar marginalizado, suas histórias sendo contadas como aqueles que sofreram as mazelas de seu tempo, deixando de lado seus aspectos positivos tais como a cultura, tradição e a própria resistência à escravidão. Ademais, é perceptível como esta narrativa é alimentada pela iconografia disposta ao longo dos livros, posto que

Não é de hoje que as imagens visuais servem tanto para educar quanto para instruir. Na tradição pictórica oriental, em um primeiro sentido, integram um

conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos e valores. Num segundo sentido as imagens auxiliam no ensino direcionado, definindo o saber fazer em diferentes modalidades de aprendizado. No livro didático de História a imagem visual possui também essa dupla função, portanto sua utilização não se limitará somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Isso impõe alguns cuidados que merecem ser considerados na avaliação dos usos e funções da imagem visual no livro didático de história (MAUAD, 2007, p. 111).

Nesta perspectiva, “Ao abordar o tema escravidão, observamos nos livros de história a abundância de imagens, que parecem não apenas querer informar, mas reforçar as condições de vida dos cativos” (COSTA, p. 153, 2005). Desta forma, é indispensável compreender os efeitos que esta iconografia produz no imaginário dos educandos, colaborando para a construção da narrativa dos povos escravizados enquanto sujeitos apenas deste processo que os acometia.

[...] observamos que o escravo é representado como uma simples peça da engrenagem: o escravo passivo, massacrado pelo sistema. O escravismo se reduz, então, a um significativo aspecto do sistema colonial e só pode ser explicado pelas necessidades do mercado externo. Retratam a sociedade escravista, polarizada entre senhores e escravos, desconsiderando as especificidades nascidas ao longo do tempo. (COSTA, p. 153-154, 2005)

Munanga aponta como solução uma “educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares” (MUNANGA, 2015, p. 25). Em consonância com Le Goff (1990) e a metodologia freiriana, através de uma educação que enxerga o educando enquanto sujeito histórico e o transforma à medida em que este compreende os processos históricos que resultaram na sociedade atual, faz-se necessário um aporte pedagógico que possibilite que isto aconteça. Assim sendo, como destaca Sacristán (1998),

Há na escola um problema de igualdade de oportunidade, dado que determinados grupos sociais têm sua cultura menos representada do que outras no currículo e nos materiais didáticos. Para que se alcance uma educação emancipadora e decolonial e para que a escola não se torne (ou se mantenha) um instrumento de homogeneização e assimilação da cultura eurocêntrica dominante, é fundamental que os interesses de todos estejam representados nos conteúdos e materiais didáticos. (WERMELINGER, 2022, p. 228)

A lei 10.639/03, portanto, está diretamente ligada ao conteúdo escolar, dado que “é distribuído de forma uniforme para as escolas públicas de todos os municípios do país, de modo a se consolidar como um dos principais recursos didáticos utilizados pelas escolas brasileiras”

(WERMELINGER, 2022, p. 228). Assim sendo, o principal objetivo desta pesquisa é perceber como a história da África e afro-brasileira na coletânea da editora Moderna está alinhada à lei 10.639/03 e à BNCC.

Os temas africanos e afro-brasileiros na coleção didática analisada

A fim de realizar as análises dos livros mencionados, serão utilizados dois conceitos-chaves para lançar luz às problematizações, tais como o de "representação", de Roger Chartier (1991), e o de "decolonialidade", de Aníbal Quijano (2005).

A priori, é necessário compreender que não há “prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (CHARTIER, p. 177, 1991). Contudo, é importante analisar a obra enquanto uma representação – sendo esta entendida enquanto a relação entre imagem presente e objeto ausente – sob a perspectiva do historiador, “[...] por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa.” (CHARTIER, p. 184, 1991)

Em vista da análise se tratar de grupos sociais historicamente marginalizados e vítimas de opressões vindouras de um sistema racista, resultado do colonialismo e de mais de trezentos anos de escravidão, torna-se necessário compreender a decolonialidade enquanto uma nova metodologia e perspectiva historiográfica. Deste modo, esta busca cristalizar um “pensamento crítico que auxilie na emancipação da opressão e dominação” (WERMELINGER, p. 227, 2022). Já que “[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade.” (QUIJANO, p. 121, 2005)

Desta forma, os dois conceitos são fundamentais para entender como se dá a construção da história do continente africano e a cultura afro-brasileira. Compreendendo os conceitos, é possível tratar como as maneiras de representar essas culturas, as compreendendo na representação da ausência, quando suas histórias são silenciadas, e em sua apresentação pública, problematizando a forma em que estas são apresentadas ao leitor. No sentido da decolonialidade,

é necessário transformar o conteúdo de uma maneira metodológica, mudando o seu viés da representação.

A África e a cultura afro-brasileira aparecem nos livros de 6º ano em um tópico intitulado “África, berço da humanidade”, no capítulo 2 e nos capítulos 4 e 10, de 12 capítulos no total. Já nos livros de 7º anos, nos capítulos 4, 7 e 8 e no tópico intitulado “A sociedade mineira”, no capítulo 10, de 11 capítulos no total. Nos livros de 8º anos, aparecem apenas em tópicos e subtópicos nos capítulos 6, 7, 8, e 11, de 11 capítulos no total. Nos livros de 9º anos há dois capítulos, sendo estes 9 e 12, dedicados totalmente ao conteúdo e tópicos e subtópicos nos capítulos 2, 6, 11, 13 e 15, de 15 capítulos no total.

As imagens contidas nos livros de 6º, 7º, 8º e 9º anos, reforçam, em dados momentos, as culturas africanas e afro-brasileiras, exaltando suas origens, tradições e, até mesmo, a ressignificação de costumes religiosos e culturais. Em outros momentos, as imagens reforçam as mazelas da escravidão, a vida sofrida da servidão. Contudo, ainda que seja dado destaque para a escravidão, os livros ressaltam as culturas de determinados povos africanos, como as pirâmides egípcias - cultura muito destacada nos livros -, as religiões de matrizes africanas e suas construções.

Os estudos de Warley Costa (2011) postulam que “Nos livros em questão observamos que o escravo é apresentado como uma simples peça da engrenagem: o escravo passivo, massacrado pelo sistema.” (COSTA, 2011, p. 154). Ademais, a autora reforça que “Retratam a sociedade escravista, polarizada entre senhores e escravos, desconsiderando as especificidades nascidas ao longo do tempo.” (COSTA, 2011, p. 154).

Ao contrário do que pontua Costa (2011), essa pesquisa identificou que, ainda que seja dado destaque para escravidão e que estas imagens retratem os povos escravizados com imagens que reforçam a vida sofrida da escravidão, os livros trazem também muitas imagens positivas das culturas afro-brasileiras e das culturas africanas, bem como suas relações sociais e religiosas. Como é o caso da pintura de Jean-Baptiste Debret, 1826, intitulada “Mariage de nègres d'une maison riche. Convoi funèbre de négrellons”, traduzida em “Casamento de escravos de uma casa rica. Cortejo fúnebre de um negrinho”.

A imagem compõe a coletânea de Debret produzida durante sua estadia no Brasil entre 1816 e 1831. Na coletânea, o artista retratou a sociedade brasileira, essencialmente o cotidiano dos escravizados, seus costumes e cultura. As pinturas foram utilizadas como uma documentação

iconográfica do período, contribuindo para o acervo a ser analisado em aspectos artísticos e históricos. A imagem está inserida no capítulo 8 – Sociedade escravista e cultura afro-brasileira do livro didático do 7º ano, no subtópico “As famílias de escravizados”.

A pintura retrata um casamento de escravos, a pompa demonstrada na imagem era considerada incomum. A cena é retratada em uma casa luxuosa, indicando a concessão do evento pelos senhores. É possível observar o contraste entre as roupas luxuosas dos senhores e as roupas um pouco mais simples dos escravos, o casamento também acontece sob a supervisão de pessoas brancas, o que sugere uma relação de poder presente. Debret transmite a existência da submissão e controle exercido sobre os escravos, ainda que se trate de um casamento.

Figura 2: *Casamento de negros pertencentes a uma família rica*, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1826.



Fonte: Acervo digital da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindin. Disponível em <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3541>. Acesso em: setembro 2024.

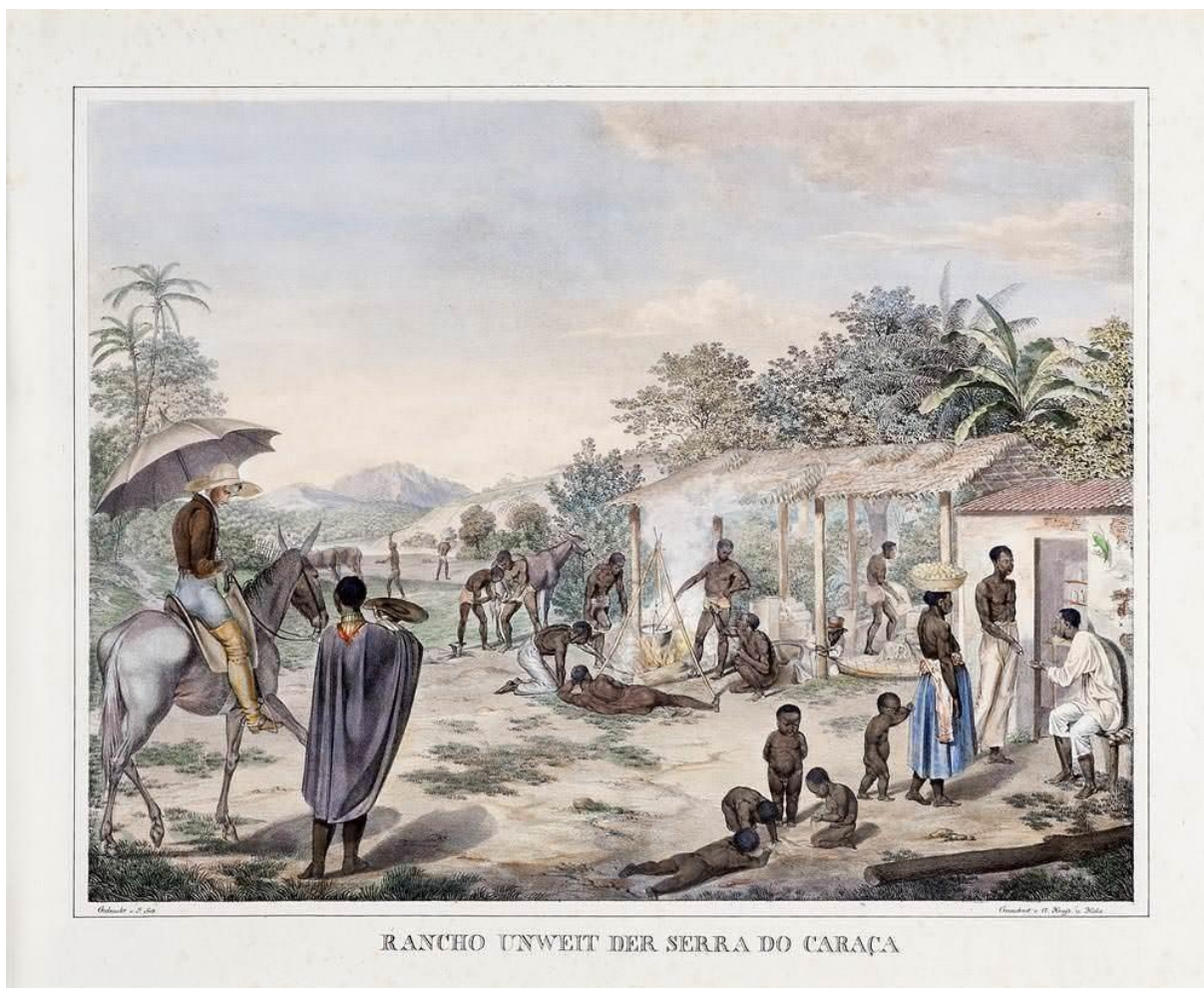
As imagens reproduzidas nos livros analisados estão atreladas ao contexto dos textos, levando em conta qual a sua contribuição para a construção do imagético do educando. Por vezes, são incluídos boxes que visam analisar a imagem, que fazem uma tentativa de

problematiza-la, ainda que de forma insuficiente. Desta forma, é possível observar que é feito um uso razoável do recurso imagético nos livros, demonstrando a relevância de complementos à imagem, tais como textos, descrições e indagações a respeito desta, mas que carece de melhorias. Através destes meios, é possível que a imagem cumpra seu papel na produção de conhecimentos históricos. Dessarte, Bittencourt (2009) postula que

[...] um estudo das ilustrações das diferentes épocas proporcionadas por livros didáticos produzidos em diferentes períodos pode se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em *documento* de época e possibilitando, por intermédio do método do historiador, uma leitura crítica de imagens. Ao se considerar o livro como um *documento*, ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto, *objeto* produzido em um determinado momento e *sujeito* de uma história da vida escolar ou da editora. (BITTENCOURT, 2009, p. 86)

Este é o caso da figura 4, que representa um rancho que servia de abrigo ou de local para refeições e se formavam no caminho das minas pela grande quantidade de viajantes que por lá passavam. Acompanhando a imagem, há um box, figura 5, que discorre a respeito das trocas culturais e comerciais realizadas entre indígenas, europeus, africanos e seus descendentes. Desta forma, a imagem não é deixada solta e sem um contexto, mas utilizada como uma forma de ilustrar e dar sentido a informação contida no texto. A figura aparece no capítulo 10 – A mineração na América portuguesa, do livro didático do 7º ano, no subtópico “O povoamento da região das minas”.

Figura 4: *Rancho na Serra do Caraça*, gravura de Martius e Spix, 1823.



Fonte: James Lisboa. Disponível em:

<https://www.leilaodearte.com/leilao/2014/junho/16/carl-friederich-von-martius-amp-johann-baptist-von-spix-rancho-na-regiao-da-serra-do-coraca-3384/>. Acesso em: setembro 2024.

Figura 5: Box de aprofundamento sobre trocas culturais

Saiba mais

Trocas culturais

No período da mineração, houve uma enorme confluência de pessoas da metrópole e de diversas partes da colônia para a região das Minas Gerais. Lá se efetuavam trocas comerciais e culturais.

A população colonial era composta por indígenas, europeus – principalmente portugueses –, africanos e seus descendentes. Apesar dos preconceitos e fortes tensões sociais, a convivência proporcionou intensa troca cultural entre esses povos. As misturas revelavam-se na miscigenação, nas crenças populares, nas brincadeiras das crianças, na linguagem e na culinária. A respeito dessa última, inclusive, tornou-se comum o uso de produtos de origem asiática como a cana-de-açúcar, o gengibre, o cravo, a canela, entre outros, por causa das conexões dos portugueses com o Oriente desde as Cruzadas.

Fonte: BRAICK; BARRETO, 2018, Estudar história: das origens do homem à era digital. Retirada do livro do 7º ano retratando as trocas culturais e comerciais entre a população.

As histórias apresentadas na coletânea, apesar de possuírem debates historiográficos atuais, ainda pecam em relação a história do ponto de vista do europeu. A fim de exemplificar, como aborda Oliva (2008), quando se pensa em história do continente africano, são citados os grandes reinos e impérios. Essa história se remete aos padrões europeus do que seria considerado uma sociedade de valor e, portanto, civilizada. Alinhando o pensamento ao trabalho de Quijano, não é possível apropriar de pontos de vista eurocêntricos ao analisar a história de um povo com bases distintas sem descaracterizar e desvirtuar as histórias africanas. É necessário pensá-las de maneira decolonial, avaliando além dos conceitos europeus do que seria importante ou não na história de outros países.

Assim sendo, a presente análise corrobora com as ideias de Quijano (2005) e Oliva (2008), quando estes apontam para um viés historiográfico europeu sendo utilizado para analisar a história de outros continentes. Ademais, reforçam que não é possível aplicar os mesmos moldes a processos históricos, sociais e econômicos tão distintos.

Há melhorias notáveis na construção da coletânea da editora Moderna, ainda que seja passível de críticas. Em relação a defasagem de discussões acadêmicas, por se tratarem de livros voltados ao público jovem e levarem um tempo para que sejam produzidos, é inevitável que estes não estejam minimamente atrasados em relação à perspectiva acadêmica. Ainda sim, há de ser cobrado o compromisso destes conteúdos com as discussões acadêmicas vigentes.

Se tratando do conteúdo da coleção, é possível observar uma tentativa de compreender as civilizações africanas e as culturas afro-brasileiras. No entanto, por diversas vezes são valorizadas

características que se assemelham aos moldes europeus, como a consolidação de reinos, a religiosidade, entre outros aspectos. É possível constatar que houve um avanço nesta perspectiva, mas que ainda há muito a ser trabalhado.

É sabido que uma das formas de combate ao preconceito é através da transmissão do conhecimento. A coletânea apresenta a cultura e os povos africanos de uma maneira humanizada, apresentando suas histórias, tradições e culturas. Desta forma, estes não ficam associados única e exclusivamente ao processo de escravidão, proporcionando ao educando uma visão da população africana como seres humanos que carregam consigo a história de um continente, esta que vai muito além do tráfico de escravos.

Na figura 6, temos um exemplo de uma cena comum no Rio de Janeiro. Em vários bairros, pessoas negras desenvolviam a função de curandeiros, chamados por Debret de cirurgiões africanos. A pintura de Jean-Baptiste Debret, de 1835, aparece no capítulo 7 – Do Primeiro Reinado às Regências, do livro didático do 8º ano, no subtópico “A Revolta dos Malês”. A cena central mostra um homem negro, muito provavelmente um escravo ou liberto, praticando uma forma de tratamento utilizando ventosas, trabalhando como curandeiro ou cirurgião. A gravura chama atenção por ter tantos elementos passíveis de análise, tais como a figura toda vestida de branco, representando um seguidor da fé muçulmana. Os indivíduos retratados não possuem nenhum calçado. No chão, é possível ver que um paciente está deitado sob o tratamento de ventosas. Na composição da cena, é viável a observação do cirurgião em posição de destaque. Portanto, faz-se notar que a população negra desempenhava papéis essenciais na sociedade.

Figura 6: *Cirurgião negro aplicando ventosas*, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1835.



Fonte: Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpml/a/ZN56sPKnSkKjWMMVvgb8YQc/?lang=pt>. Acesso em: setembro 2024.

A pesquisa reafirma a tese de Luigi (2016) de que através da informação e do conhecimento, é possível construir uma sociedade menos racista. É notável o esforço da coletânea em produzir um imagético de que as civilizações africanas, bem como as culturas afro-brasileiras têm sua própria relevância e papel na concepção histórica. Os livros trabalham na desmistificação de preconceitos em relação a ignorância, a aculturação e a capacidade destes povos, colaborando para a compreensão destas realidades.

As culturas afro-brasileiras são trabalhadas nas coletâneas, mas o destaque maior é dado a história da escravidão. Logicamente, não é possível tratar de culturas afro-brasileiras sem relembrar e discutir através do que e como esta foi formada. Contudo, além da ênfase no processo de escravização dos africanos que vieram para o Brasil, deveriam ser mais ressaltados os aspectos culturais.

Os livros de 8º e 9º anos são os mais problemáticos nessa temática, visto que dão muito pouco destaque para a afro-brasilidade. O livro do 8º ano não possui nenhum capítulo inteiro que trabalhe o assunto, apenas alguns poucos tópicos e subtópicos que, em sua maioria discorrem sobre a escravidão. O livro do 9º ano possui um capítulo específico que aborda o continente africano dentro da questão imperialista, mas ademais, segue o mesmo esquema do livro anterior

ao possuir poucos tópicos e subtópicos da temática. Neste capítulo, o objetivo do livro é discorrer acerca da crise do colonialismo na África, retratando os processos de independência de alguns países africanos, dividindo o capítulo com a descolonização na Ásia.

A pesquisa dialoga com a tese de Fernandes (2005) ao encontrar algumas das problemáticas apontadas em seu artigo. Apesar do avanço na inclusão de alguns conteúdos, como o caso das culturas afro-brasileiras, estes ainda carecem de uma atenção e um destaque maior.

Considerações finais

É necessário pensar no ensino de história como um projeto que enxerga o educando enquanto sujeito em sua produção de conhecimento. Para isso, é fundamental que este tenha acesso a bons livros didáticos e a professores que fomentem o desenvolvimento e a construção conjunta de saberes. Desta forma, surge a demanda de problematizar o conteúdo que chega nas escolas públicas e que norteia a formação dos educandos e o planejamento dos professores. Por conseguinte, buscando atender a essa demanda, este trabalho teve como objetivo elucidar questões importantes que permeiam a produção de coletâneas didáticas, a intencionalidade do conteúdo ali presente, bem como textos, imagens e exercícios. Assim sendo, é esperado que este contribua para uma reflexão sobre o ensino de história nas escolas públicas.

Desta maneira, além de tratar a respeito dos traumas vividos pelas populações historicamente marginalizadas e vitimizadas, é necessário ir além. É possível observar na coletânea da editora Moderna que, ainda que sejam referenciados aspectos tradicionais, culturais e afins, há a perpetuação de estigmas relacionados a escravidão, tratando, por vezes, enquanto passivos ao ambiente opressor, uma visão colonialista do que seriam consideradas sociedades civilizadas, entre outros. Nossa análise corrobora a ideia defendida por Anderson Oliva, quando ele comenta sobre a necessidade de problematizar as histórias africanas e afro-brasileiras.

Nesta análise, é possível observar avanços em se tratando da abordagem de aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, valorizando-os quando estes apareciam. Contudo, ainda há um silenciamento profundo na história desses povos. Apesar dos aspectos positivos observados nos livros, há ausência de conteúdos mais aprofundados relacionados às culturas afro-brasileiras. Como ressaltado na pesquisa, há pouco destaque para importância que esses povos tiveram na formação das próprias sociedades africanas e, principalmente, na sociedade brasileira.

Passados 21 anos da lei, temos o surgimento de documentos como a BNCC (2017), a constituição de um novo Ensino Médio e, conseqüentemente, a reformulação dos currículos das licenciaturas na educação superior. À vista disso, pesquisas como esta se tornam cada vez mais necessárias. Retomando as ideias de Quijano “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” (QUIJANO, 2005, p. 139).

Referências bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) O saber histórico na sala de aula. 11. ed. São Paulo: **Contexto**, 2009, p. 69-90.
- BARRETO, A. e BRAICK, P. R. Estudar história: das origens do homem à era digital. 3. ed. São Paulo: **Editora Moderna**, 2018. Obra em 4v. para alunos do 6º ano ao 9º ano.
- Biblioteca Brasileira Guita e José Mindin. Disponível em <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3541>. Acesso em: setembro 2024.
- CARMO, Andreia Nascimento. Gestos de Silenciamento e Autoria no Livro Didático: uma leitura de arquivo. 2024.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, p. 173-191, 1991.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.
- DA COSTA, Warley. Olhares sobre as Imagens da Escravidão Africana: Dos pintores viajantes aos livros didáticos de história do ensino fundamental. 2011.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 378-388, 2005.
- Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpml/a/ZN56sPKnSkKjWMMVvYgb8YQc/?lang=pt>. Acesso em: setembro 2024.
- LISBOA, James. Disponível em: <https://www.leilaodearte.com/leilao/2014/junho/16/carl-friederich-von-martius-amp-johann-baptist-von-spix-rancho-na-regiao-da-serra-do-coraca-3384/>. Acesso em: setembro 2024.
- LUIGI, André Santos. As diretrizes curriculares e o ensino de história da África: estamos falando de quê?. **Laplage em revista**, v. 2, n. 3, p. 7-22, 2016.
- MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: DIA, Margarida; STAMATTO, Ines. O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino, Natal: Ed. **UFRN**, 2007
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, volume 12, número1, Janeiro/abril de 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. 2008.

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Edição. 1 Reimpressão. Belo Horizonte: **Autêntica**. 2010.

WERMELINGER, Vitória Marinho. A decolonialidade nos livros didáticos de sociologia: entre a legislação e os materiais didáticos. **Revista Discente Planície Científica**, v. 4, n. 1, p. 227-233, 2022.

Cotidiano escolar e a prática pedagógica no modelo cívico-militar

Samuel Gonçalves de Matos Vicente
Graduando em História
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
samuelgmvicente@gmail.com

Lívia Ferreira Silva
Graduação em História
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
livia.f.silva100@gmail.com

Resumo: O presente trabalho busca apresentar a realidade e os desafios postos para as práticas pedagógicas e vivências escolares na Escola Municipal Cívico-Militar Professora Luzia Ferreira, na cidade de Santa Cruz de Minas, Minas Gerais, a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Desenvolvemos uma pesquisa, por meio da metodologia qualitativa descritiva, baseada em observação participante e entrevistas com os participantes do subprojeto do PIBID de História da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A partir das entrevistas e da revisão teórica sobre o tema, buscamos compreender o impacto da implementação do modelo cívico militar dentro do cotidiano escolar relacionando-o à conduta dos militares e o contexto sociocultural da escola e dos estudantes. Os resultados indicam que, ao contrário do que se acreditava, a prática pedagógica não foi afetada pelo modelo cívico-militar, entretanto, foi observado um impacto no cotidiano institucional da escola.

Palavras-chave: PIBID, Escola Cívico-Militar, Indisciplina.

Introdução

Refletir sobre a prática pedagógica é fundamental para o ensino de História, especialmente diante das transformações observadas no cenário educacional nacional no plano das políticas públicas. Desde 2023, é possível notar a exponente expansão da adesão ao modelo cívico-militar no estado, processo que tem suscitado debates e discussões acerca de seus impactos na organização escolar, nas práticas educativas e na formação dos estudantes. Segundo nota publicada pela Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, o projeto cívico-militar busca “integrar valores cívicos, éticos e disciplinares ao cotidiano escolar, promovendo a formação integral dos estudantes e contribuindo para um ambiente educacional mais seguro, organizado e acolhedor” (MINAS GERAIS, 2025).

Nesse sentido, observa-se a aplicação de um conjunto de normas e diretrizes no cotidiano escolar, entre as quais se destacam a participação de ex-militares em atividades

cívico-pedagógicas, atuando na gestão de infraestrutura e disciplina, estabelecendo regras de conduta mais rigorosas. Nesse contexto, gradativamente, se consolida uma percepção tendenciosa acerca das escolas cívico-militares, frequentemente associadas a um ambiente marcado pela disciplina rígida, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas e às relações escolares.

O presente artigo é resultado da reflexão sobre os impactos da implementação do modelo cívico-militar do ponto de vista institucional e pedagógico a partir da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID²). Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva, baseada em observação participante e entrevistas com os participantes do subprojeto de História da Universidade Federal de São João del-Rei, MG, que atuam na Escola Municipal Cívico Militar Professora Luzia Ferreira (EMPLF), em Santa Cruz de Minas, Minas Gerais.

Embora as discussões sobre o tema frequentemente se concentram em aspectos administrativos e de gestão escolar, ainda são necessários estudos que investiguem os efeitos sobre a prática pedagógica e a experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Especialmente sobre a óptica de docentes em formação que atuam em tais espaços. Logo, o presente estudo ao mobilizar as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, oferece uma análise fundamentada na realidade escolar, possibilitando refletir sobre os desafios, limites e potencialidades do modelo cívico-militar no cotidiano pedagógico.

Dessa forma, o trabalho busca colaborar com as discussões acadêmicas sobre formação docente, ensino de História e políticas públicas educacionais, ampliando o debate acerca dos impactos dessas transformações na escola pública contemporânea. Busca-se compreender de que maneira os princípios organizacionais e disciplinares característicos desse modelo influenciam as relações pedagógicas, a atuação docente e os processos de ensino-aprendizagem a partir da percepção dos participantes do PIBID. Através desta pesquisa, também buscamos refletir sobre os impactos que o modelo gera na formação dos alunos quanto cidadãos e sujeitos a partir da padronização rígida, e a internalização da obediência.

² O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa do Governo Federal, gerenciada pela [CAPES](https://capes.gov.br/), que oferece bolsas a estudantes de licenciatura. O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

O modelo cívico militar e a cidade de Santa Cruz de Minas

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) foi estabelecido pelo decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, sob o governo de Jair Bolsonaro. Segundo suas diretrizes publicadas em segunda edição no ano de 2021, o programa visa aprimorar a gestão escolar, o ambiente escolar, as práticas pedagógicas, o aprendizado e o desempenho escolar dos alunos (Brasil, 2021). É importante ressaltar também que, segundo o mesmo documento, o PECIM se estabelece por 4 princípios, sendo eles: I-Civismo; II-Dedicação; III-Excelência; IV-Honestidade e V-Respeito. Ao analisar tal documento e as diretrizes que pautam o programa, se percebe certa ambiguidade. Ao propor que o programa visa aprimorar a gestão e as práticas pedagógicas através da implementação do modelo cívico militar, cabe o questionamento de quais seriam essas práticas que necessitam ser aprimoradas, e o que as levam a tal necessidade.

Para contribuir com a reflexão, a dissertação da Prof. Maria Cristina Itaborahy, que atua como professora de ensino básico na escola desde o ano de 2008, apresenta em sua tese de mestrado um panorama da realidade socioeconômica da cidade de Santa Cruz de Minas, que pode contribuir para a compreensão da aceitação do modelo na cidade pela comunidade local.

A cidade de Santa Cruz de Minas possuía no ano de 2022, cerca de 8.109 habitantes (CENSO, 2022), como Itaborahy (2018) trás em sua dissertação, apesar de ser considerada pequena, a cidade possui um alto índice de criminalidade, resultando em uma forte pressão social em cima dos jovens da cidade para que não caiam na criminalidade, de forma que, antes mesmo de aderir ao PECIM, a escola já adotava normas proibindo a utilização de vestuário e símbolos que remetesse a gangues, facções criminosas e ilícitos. Ademais, a instituição escolar é compreendida pela comunidade como um espaço de assistência social. Tendo em vista que a maioria dos responsáveis cumpre extensas jornadas de trabalho externo, a escola assume a função de um ambiente seguro para a guarda dos jovens. Consequentemente, observa-se um baixo engajamento dos responsáveis no cotidiano educacional, evidenciado pela escassa participação em reuniões pedagógicas e em eventos de socialização destinados à comunidade (ITABORAHY, 2018, p. 33).

Desde a sua concepção até a implementação, o PECIM foi amplamente divulgado como uma solução para problemas disciplinares no ambiente escolar (Nascimento, 2021). O programa ainda oferecia a EMPLF³ aporte financeiro voltado à melhoria da estrutura da escola. Desse

³ Escola Municipal Cívico-Militar Professora Luzia Ferreira.

modo, se compreende a expressiva aceitação da comunidade quanto a adesão ao modelo pela conjunção dos fatores: o histórico da cidade, a preocupação com a vulnerabilidade dos estudantes frente à alta criminalidade, somado à propaganda do modelo cívico militar como solução a estes problemas, além da oferta financeira para a escola.

Assim, a EMPLF aderiu ao PECIM em fevereiro de 2022, fato comemorado pelo Deputado Estadual na época, Coronel Henrique, em entrevista:

“Nossa escola cívico-militar irá transformar o futuro dos jovens com educação de qualidade, disciplina, patriotismo e respeito ao professor, com o suporte dos militares da reserva, no ambiente externo à sala de aula, transmitindo esses nobres valores aos alunos” (CORONEL HENRIQUE, 2022)

É perceptível um enfoque na questão disciplinar dos alunos, o que leva a certos questionamentos: sob essa ótica, o que torna um aluno indisciplinado? Quais características do aluno o programa busca moldar para alcançar o padrão comportamental desejado? Como se dá este processo de disciplinamento do aluno dentro do modelo cívico militar? A fim de esclarecer tais pontos e compreender as lógicas de controle presentes no PECIM, recorreremos a alguns conceitos de Michel Foucault.

Disciplina e controle: uma análise teórica

O modelo cívico-militar pode ser compreendido a partir de suas características mais marcantes: hierarquia, controle e padronização. Nesse sentido, torna-se pertinente questionar de que maneira tais aspectos surgiram e se desenvolveram na sociedade, se transplantando para o ambiente escolar. O conceito de governamentalidade, formulado por Michel Foucault⁴, é fundamental para compreender tais dinâmicas da disciplina. Dessa forma, se torna possível explicitar a genealogia do governo e do poder, evidenciando como este deixou de se manifestar apenas como força soberana para se constituir como uma forma de gestão minuciosa da vida.

A noção de governamentalidade possui sua genealogia do poder pastoral este que se originou nas tradições religiosas, especialmente no Oriente pré-cristão e posteriormente foi transformado pela Igreja Católica. Contudo, na modernidade, foi absorvido e transformado em mecanismos de biopoder e controle social. No campo prático, Foucault (2008, p. 166) aponta que

⁴ filósofo, historiador das ideias, teórico social, crítico literário e professor catedrático de História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France, de 1970 a 1984.

é possível compreender o pastorado como uma nova forma de governo dos homens, que nasce a partir do pastorado hebraico, mas se complexifica e se institucionaliza no seio da cristandade, ampliando seu aparato teórico, seus procedimentos e princípios.

A partir do século III, o pastorado hebreu foi ressignificado e ampliado pelo pensamento cristão, no qual o poder passou a assumir uma significação mais abrangente, constituindo-se em uma rede institucional complexa e densa voltada para a condução das relações entre os indivíduos. Nesse contexto, o poder manifesta-se tanto como relação de mando e controle quanto como prática de orientação e direção das condutas. Segundo Foucault (2008, p. 219), o pastorado cristão configura-se como uma forma específica de “governo dos homens”, caracterizada por uma condução fundada não na coerção direta, mas na obediência e na submissão dos sujeitos.

Em síntese, embora tenha se originado no âmbito da Igreja, o pastorado evoluiu de uma doutrina religiosa para uma prática política. Isso porque o poder pastoral se constituiu como a matriz de procedimentos e técnicas de governo que serviram de base para o desenvolvimento das tecnologias de poder características da modernidade. Nesse sentido, o pastorado desempenhou papel fundamental na formação dos pilares das tecnologias do poder/governo moderno, originando a condição de governamentalidade.

Assim, para o autor, a governamentalidade é “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população”. (Foucault, 2008, p. 143 - 144). A governamentalidade tem seu início na razão do Estado, onde governo moderno atua sobre a população por meio de dispositivos de poder, como instituições disciplinares, como por exemplo a escola, o poder é exercido pela gestão e controle dos corpos. Sobretudo, “governamentalidade é um conceito que denomina o regime de poder e as características de sua tecnologia que, após o século XVIII terá como alvo principal a população, a saber, a biopolítica”. (Oliveira, 2019, p. 49)

A partir da concepção foucaultiana, a governamentalidade se faz presente no ambiente escolar, uma vez que a escola, para além de sua função educativa, constitui-se como um dispositivo disciplinar que atua por meio da transmissão de saberes e da regulação de condutas pautadas na hierarquia e na disciplina⁵. Nesse contexto, o modelo cívico-militar contribui para a

⁵ Para Foucault a disciplina é um mecanismo de poder que é capaz de adestrar e regular o comportamento humano, moldando padrões de indivíduos dentro da sociedade.

formação de “corpos dóceis”, ao normalizar comportamentos, práticas e discursos específicos, configurando-se como um mecanismo de controle social e de produção de sujeitos que internalizam normas de obediência e submissão. Essa dinâmica articula-se ao conceito de governamentalidade, entendido por Foucault como a “arte de governar”, que opera não pela coerção direta, mas pela condução das condutas, pela produção de saberes e pela conformação das subjetividades

No caso cívico-militar, o aspecto da militarização opera como um fator intensificador do controle e da hierarquia. Assim, é interessante observar que, visando vincular os alunos a essa forma específica de exercício do poder, diversas práticas militares aplicadas no cotidiano escolar. Como por exemplo, a formação em filas, a continência, a padronização estética, os códigos rígidos de vestimenta e comportamento, além da fiscalização constante da disciplina no qual tais elementos figuram como mecanismos de internalização da obediência e da vigilância.

O modelo cívico militar e o cotidiano escolar

Realizamos um levantamento junto aos oito bolsistas do programa por meio da aplicação de um formulário on-line, cujas questões tinham como objetivo comparar as expectativas e a realidade da prática pedagógica no contexto do modelo cívico-militar. Ademais, buscamos compreender a percepção desses estudantes, que vivenciam diretamente esse modelo no contexto de sua formação inicial, com o objetivo de identificar os impactos do modelo cívico-militar na constituição da prática e da formação docente.

Quando questionados sobre o principal motivo para a adoção do modelo cívico-militar por uma escola, os bolsistas apontaram que a gestão compartilhada com militares desperta grande interesse na comunidade, acarretando em uma forte pressão para a adesão do modelo. Segundo os participantes, essa adesão está relacionada à existência de problemas educacionais e disciplinares no ambiente escolar, diante dos quais a militarização é frequentemente percebida como uma alternativa para enfrentar tais dificuldades.

Além disso, destacaram a disponibilidade de recursos financeiros destinados a essas instituições como um fator que contribui para a adoção do modelo. Contudo, segundo o levantamento, após o contato com o modelo cívico militar, 75 % dos licenciados não acreditam que ele é capaz de solucionar a questão da indisciplina em sala de aula. Ao passo, 80 % não

conseguem estabelecer um padrão perceptível entre o perfil socioeconômico e geográfico das escolas que aderiram ao modelo.

Sobre a maior “quebra de expectativa” (positiva ou negativa) relacionada às regras de conduta e ao grau de rigidez do ambiente escolar, a percepção dos bolsistas revelou um significativo ponto de convergência. De acordo com a maioria dos participantes, a disciplina adotada na escola não se caracteriza por uma postura excessivamente rígida ou autoritária, cenário presente no imaginário dos bolsistas antes da experiência no PIBID. Pelo contrário, trata-se de uma disciplina voltada principalmente para a organização e o bom funcionamento do ambiente escolar. Nesse sentido, os bolsistas destacaram que não há interferências significativas no desenvolvimento das aulas, nos momentos de intervalo ou mesmo na utilização dos banheiros pelos estudantes.

O aspecto negativo aponta principalmente para o controle excessivo da aparência dos alunos para além da vestimenta. Os padrões sobre a aparência são bem claros e motivo de advertência - Para as meninas, cabelo preso, sem pintura, alinhado e quando necessário de coque. Para os meninos, cabelo curto - estilo militar, sem desenhos ou degradês. Na percepção dos bolsistas, ao sujeitar os alunos a tal padronização, a estrutura escolar inibe as formas de expressão subjetiva do aluno, rejeitando as pluralidades inerentes aos sujeitos em prol de uma docilidade padronizada.

Uma expressiva alteração que o modelo traz ao ambiente escolar, é a inserção da figura do monitor, cargo geralmente ocupado por um militar aposentado ou reservista. Como mencionado, em sala de aula tal figura não interfere no desenvolvimento dos projetos e demais atividades pedagógicas em sala de aula, entretanto, o monitor é responsável pela vigilância dos padrões estéticos exigidos pela escola, pela formação e organização de filas, direcionando os alunos a suas respectivas salas. Dentro do permitido pela experiência no PIBID, percebe-se que tal figura se apresenta quase sempre como autoritária, repreendendo alunos que estejam fora do padrão exigido, e constantemente lembrando-os das normas da escola, com certo enfoque nas vestimentas. Em suma, a análise das percepções dos bolsistas evidenciam que a vivência no modelo cívico-militar é marcada por contrastes significativos entre o imaginário social, as expectativas iniciais e a realidade do cotidiano escolar.

Considerações finais

Através da presente pesquisa, observou-se uma demarcação de espaços e atuações no funcionamento do Programa dentro da EMPLF. Por um lado, o ambiente em sala de aula preserva a autonomia do professor, visto que a figura do monitor militar não interfere no desenvolvimento das aulas ou nos projetos pedagógicos. Por outro lado, a imposição da disciplina desloca-se para questões estéticas e da organização dos alunos, com o monitor assumindo um papel de vigilância sobre a formação de filas e o cumprimento das exigências visuais. A atuação dos monitores se dá frequentemente de forma autoritária, repreendendo os estudantes com foco nas normas de vestimenta e aparência.

Sob a ótica de Michel Foucault, compreende-se que a escola opera como uma verdadeira instituição disciplinar, por meio da gestão, do controle e a docilização dos corpos. O modelo cívico-militar intensifica esse controle ao estipular normas estéticas rígidas, como a exigência de cabelos curtos em estilo militar para os meninos e cabelos presos para as meninas. Ao sujeitar os discentes a padronização visual, a estrutura escolar inibe suas formas de expressão subjetiva e rejeita a pluralidade inerente aos indivíduos. Em suma, conclui-se que o modelo cívico-militar não se consolida por meio de mudanças concretas nos processos de ensino, mas sim por práticas voltadas à normalização de condutas e à criação de "corpos dóceis", que internalizam a obediência. Percebe-se uma discrepância entre o imaginário popular de um ambiente rígido é fortemente hierarquizado no âmbito pedagógico, para uma realidade vivenciada pelos bolsistas onde esta rigidez se transfere para a padronização estética dos alunos.

A pesquisa então propõe uma reflexão sobre quais corpos estão sendo docilizados por meio do PECIM, e a quem interessa essa padronização dos sujeitos e o consequente apagamento de suas peculiaridades inerentes. Por fim, problematiza o modelo de cidadão que o PECIM almeja formar a partir de uma padronização rígida do indivíduo e da busca incessante pela obediência.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**: diretrizes das escolas cívico-militares. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

CORONEL HENRIQUE. **Santa Cruz de Minas recebe o modelo cívico-militar de ensino**. Blog Coronel Henrique, 2022. Disponível em:

<https://www.coronelhenrique.com.br/noticias/santa-cruz-de-minas-recebe-o-modelo-civico-militar-de-ensino>.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ITABORAHY, Maria Cristina Lelis. **Festas escolares, seus sentidos e significados para as famílias dos alunos**: o caso da Escola Municipal Professora Luzia Ferreira, de Santa Cruz de Minas, MG. Tese (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas anuncia interrupção temporária das assembleias para implantação das escolas cívico-militares no estado**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-interruptao-temporaria-das-assembleias-para-implantacao-das-escolas-civico-militares-no-estado/>. Acesso em: 02 jun. 2026.

NASCIMENTO, Maria Amélia Silva. A Militarização da educação: percepções e reflexões. **Anais Seminário Interlinhas**. Fábrica de Letras, 2021.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Ítaca**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 48-72, 2019. Disponível em: [Revistas UFRJ](#).

A abordagem dos movimentos sociais de 1968 nos livros didáticos do PNLD 2021

Henry Magalhães Meliato
Graduando em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
hmagalhaesmeliatto@gmail.com

Resumo: Este trabalho investiga a presença dos movimentos sociais de 1968 nas quatorze coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021. O estudo parte de um levantamento das ocorrências de eventos relacionados a esse ano, buscando compreender as narrativas construídas nos materiais didáticos sobre um período marcado por intensas mobilizações em escala global. Considerando o contexto atual de polarização política e disputas em torno da memória de passados sensíveis, como a Ditadura Militar brasileira, os livros didáticos assumem papel central na valorização e silenciamento de acontecimentos históricos. Além disso, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), suscitam reflexões sobre os impactos dessas transformações na abordagem dos conteúdos de CHSA. A pesquisa adota a análise de conteúdo, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos, a partir da identificação de termos como “movimento(s) social(is)” e “1968”. Foram analisados oitenta e quatro livros, evidenciando diferentes formas de narrar e representar os eventos de 1968, havendo atribuições distintas de agentes históricos. Os resultados indicam que o período é amplamente mencionado, especialmente em volumes voltados a temas como cidadania e política. No entanto, observa-se o apagamento de determinados movimentos sociais, principalmente quando se analisam diferentes coleções, mas é notória a aparição de movimentos estudantis e sindicais reivindicando, por exemplo, direitos civis. Destacam-se as menções à Ditadura Militar brasileira, ao passo que acontecimentos internacionais, como o Maio de 1968 francês, frequentemente assumem algum protagonismo. Em síntese, a análise evidencia que, embora 1968 seja reconhecido como um marco histórico relevante nos livros didáticos, sua abordagem é marcada por seleções, silenciamentos e disputas narrativas. A recorrente ênfase em eventos internacionais, em detrimento de mobilizações sociais brasileiras, aponta para a necessidade de problematizar os critérios de organização desses conteúdos. Assim, compreender o livro didático como um produto histórico e político permite revelar os interesses e disputas que atravessam sua produção. Nesse sentido, torna-se fundamental fomentar uma abordagem crítica no ensino de história, capaz de tensionar narrativas hegemônicas e valorizar a pluralidade de experiências históricas, especialmente aquelas vinculadas aos movimentos sociais.

Palavras-chave: 1968; direitos sociais; identidade política; livros didáticos; movimentos sociais.

Introdução

Este trabalho busca investigar como os movimentos sociais de 1968 — ano marcado por intensas mobilizações em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil — são representados nas quatorze coleções didáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por meio do Edital n.º 03/2019. Para isso, analisa-se a recorrência dessas representações nos materiais didáticos, identificando quais eventos e movimentos sociais recebem maior destaque e, em contrapartida, quais são invisibilizados. Além disso, procura-se estabelecer conexões entre essas escolhas narrativas, a historiografia sobre 1968 e as orientações curriculares definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A relevância da temática torna-se ainda mais evidente no contexto contemporâneo, marcado pela intensificação da polarização política e pela ascensão de discursos extremistas em diferentes partes do mundo. No Brasil, esse cenário manifesta-se por meio da circulação de interpretações revisionistas e negacionistas sobre acontecimentos históricos, especialmente aqueles relacionados à Ditadura Militar. Embora tais discursos tenham ganhado maior visibilidade durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, suas origens são anteriores e podem ser associadas a transformações políticas, econômicas e comunicacionais ocorridas desde as décadas de 2000 e 2010, incluindo a expansão das redes sociais e a ampliação dos espaços de difusão de narrativas revisionistas.

Fenômenos semelhantes também podem ser observados em outros países, como França, Estados Unidos e Argentina, onde debates públicos têm questionado interpretações históricas consolidadas. Nesse contexto, acontecimentos do passado tornam-se objetos de disputas no campo da memória e da política. No caso brasileiro, uma das principais controvérsias refere-se à Ditadura Militar (1964–1985). Um episódio emblemático ocorreu durante a sessão da Câmara dos Deputados que aprovou a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, quando Jair Messias Bolsonaro dedicou seu voto ao coronel Carlos Brilhante Ustra, reconhecido por sua atuação nos órgãos de repressão do regime militar. O episódio evidenciou a permanência de disputas em torno da memória da ditadura e reforçou a importância de analisar como esse passado é representado e ensinado nos materiais didáticos. Consequentemente, o ano de 1968 entra nesse processo de disputa, visto que ele está contido dentro do período militar da história do Brasil.

Nesse cenário, os livros didáticos assumem papel central na valorização e no silenciamento de determinadas narrativas históricas. Considerados referências fundamentais no processo de escolarização, esses materiais constituem, para grande parte dos estudantes brasileiros, um dos principais meios de acesso ao conhecimento histórico sistematizado. Como aborda Chaves (2018), por ser percebido como um repositório de saber sistematizado e legítimo, o manual didático constitui uma das principais referências para a formação da consciência histórica de amplos setores da população, que muitas vezes toma o que é narrado nessas obras como uma verdade absoluta.

Entretanto, é fundamental compreender que o livro didático não é um objeto neutro. Trata-se de uma produção cultural inserida em dinâmicas editoriais, políticas e econômicas específicas, cujas escolhas de conteúdos, imagens e abordagens são condicionadas por processos de seleção, por diretrizes curriculares e pelos critérios estabelecidos nos editais públicos de avaliação. Nesse processo de transposição do saber acadêmico para o saber escolar, os livros didáticos participam ativamente da construção das memórias coletivas sobre determinados acontecimentos históricos. Nesse sentido, dialogando com a reflexão de Kristin Ross (2002) sobre as repercussões de 1968, é possível compreender que esses materiais contribuem para a gestão e a transmissão das memórias do período, muitas vezes reforçando determinadas interpretações em detrimento de outras. Dessa forma, analisar como 1968 é ensinado na atualidade significa investigar como o saber escolar se constitui na tensão entre memória, esquecimento e disputas historiográficas.

Diante disso, este trabalho procura investigar como os movimentos sociais de 1968 são abordados nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovados pelo PNLD 2021. O objetivo é analisar quais acontecimentos são mais frequentemente associados e quais experiências permanecem marginalizadas ou ausentes. Ademais, busca-se compreender de que maneira as diretrizes estabelecidas pelo PNLD e pela BNCC influenciam a produção dessas narrativas, especialmente no que se refere à representação dos movimentos sociais e à construção das memórias escolares sobre 1968.

1968: um ano-acontecimento

No dia 1.º de janeiro de 1968, o Papa Paulo VI inaugurou a primeira celebração do Dia Mundial da Paz. Em sua mensagem, o pontífice alertava para os perigos que ameaçavam a convivência entre os povos, destacando a persistência do egoísmo nas relações internacionais, a

violência decorrente da negação de direitos fundamentais, a corrida armamentista em meio às desigualdades globais e a crença de que os conflitos poderiam ser resolvidos apenas pela força, e não pelo diálogo, pela justiça e pela razão.

As preocupações expressas pelo papa revelavam tensões que marcariam profundamente aquele ano. Paradoxalmente, 1968 ficou conhecido não pela estabilidade ou pela conciliação, mas pela intensificação dos conflitos políticos, sociais e culturais em diferentes partes do mundo. Como destacam Hermeto, Amato e Dellamore (2022), mesmo sendo um ano bissexto, 1968 não foi capaz de conter, em seus limites cronológicos, a multiplicidade de experiências, temporalidades e significados que nele emergiram. Seus desdobramentos ultrapassaram o calendário e continuaram a repercutir nas décadas seguintes e, em muitos aspectos, permanecem presentes nos debates contemporâneos.

Nesse contexto, o ano tornou-se palco de uma ampla variedade de acontecimentos e mobilizações. Do lançamento de *2001: Uma Odisseia no Espaço*, de Stanley Kubrick, às manifestações do Maio francês, marcadas pelo lema “É proibido proibir”, passando pela Passeata dos Cem Mil no Brasil, 1968 foi marcado pela convergência de diferentes formas de contestação social e cultural. Embora inseridos em contextos nacionais distintos e portadores de demandas específicas, muitos desses movimentos compartilhavam críticas às estruturas de poderes vigentes e defendiam transformações. Em diversos casos, reivindicavam maior participação democrática, ampliação de direitos e novas formas de organização da vida social, convertendo 1968 em um símbolo global de contestação.

Entretanto, a memória desse período nunca foi consensual. Ao longo das décadas, diferentes grupos políticos, intelectuais e sociais disputaram os significados de 1968, produzindo interpretações diversas sobre seus acontecimentos e legados. Assim, mais do que um simples marco cronológico, o período transformou-se em um campo de disputas historiográficas e memoriais, no qual determinadas experiências foram valorizadas, enquanto outras foram silenciadas ou relegadas a posições secundárias.

Bosi (1992), em seu texto *O tempo e os tempos*, chama a atenção para o caráter complexo das datas históricas e para os processos de valorização e invisibilização que lhes conferem significado. O autor afirma:

“1492, 1792, 1822, 1922. Datas. Mas o que são datas? Datas são as pontas de icebergs.”

“Mas de onde vem a força e a resistência dessas combinações de algarismos? 1492, 1792, 1822, 1922... Vêm daquelas massas ocultas de que as datas são

índices. Vêm da relação inextricável entre o acontecimento, que elas fixam com a simplicidade aritmética, e a polifonia do tempo social, do tempo cultural, do tempo corporal, que pulsa sob a linha de superfície dos eventos” (BOSI, 1992, p. 19)

Ao relacionar essa reflexão ao objeto desta pesquisa, pode-se compreender que 1968 constitui apenas a superfície visível de processos históricos muito mais amplos. Sua força simbólica não deriva exclusivamente dos acontecimentos que ficaram consagrados na memória coletiva, mas também das múltiplas experiências, sujeitos e conflitos que permanecem ocultos sob a narrativa mais conhecida do período. Se a “ponta do iceberg” corresponde aos eventos cristalizados pela memória social, as “massas ocultas” remetem aos sujeitos, movimentos e experiências frequentemente marginalizados pelas interpretações dominantes.

Nessa perspectiva, como desenvolve Vieira (2020), 1968 pode ser compreendido como um “ano-acontecimento”, cuja relevância histórica não decorre de fatos isolados, mas da articulação entre diferentes processos políticos, sociais e culturais que se manifestaram em escala global. É justamente essa complexa rede de experiências que explica a permanência simbólica do período e sua constante atualização em momentos de crise, contestação e disputa política.

A compreensão de 1968 como um “ano-acontecimento” exige, portanto, analisar não apenas os fatos ocorridos naquele contexto, mas também as narrativas produzidas posteriormente sobre eles. Ross (2002) argumenta que a memória social dos eventos não constitui um registro passivo do passado, mas o resultado de um processo contínuo de construção e gestão da memória. Para a autora, o esquecimento não decorre apenas do silêncio, mas também da elaboração de narrativas que privilegiam determinados acontecimentos, sujeitos e interpretações em detrimento de outros. Dessa forma, a consolidação de memórias hegemônicas pode contribuir para obscurecer justamente aquelas “massas ocultas” mencionadas por Alfredo Bosi.

Assim, ao refletir sobre os processos de invisibilização e sobre a construção de narrativas dominantes acerca de 1968, torna-se fundamental analisar o papel desempenhado pelos livros didáticos. Presentes na maior parte das escolas brasileiras, esses materiais atuam como mediadores entre a produção acadêmica e o saber escolar, selecionando, organizando e difundindo determinadas interpretações sobre o passado. Investigar como os movimentos sociais de 1968 são representados nessas obras significa compreender quais memórias são privilegiadas, quais experiências são silenciadas e de que maneira o conhecimento histórico é apropriado e transmitido.

Os livros didáticos e a influência da BNCC e do PNLD na composição dos conteúdos

Os livros didáticos não se constituem apenas como instrumentos pedagógicos destinados à transmissão de conhecimento. Como demonstram os estudos de Bittencourt (1997) e Munakata (1998), esses materiais devem ser compreendidos como produtos culturais produzidos em contextos sociais, políticos e econômicos específicos. Assim, os conteúdos presentes em suas páginas resultam de processos de seleção, adaptação e reorganização dos conhecimentos acadêmicos para o ambiente escolar, chamado frequentemente de transposição didática. Então, ao realizar esse procedimento, determinados conteúdos são simplificados ou generalizados para atender às demandas curriculares. Consequentemente, nem todos os acontecimentos, sujeitos ou interpretações historiográficas recebem o mesmo espaço, como o ano de 1968, em que essas questões serão problematizadas posteriormente. Além disso, os materiais didáticos estão inseridos em uma lógica editorial específica. Conforme destaca Bittencourt (1997), eles também são mercadorias produzidas por empresas privadas que disputam um mercado influenciado pelas competências e políticas públicas de educação. Importante ressaltar que o programa de distribuição de livros didáticos do Brasil atende milhões de alunos e milhares de escolas, então, há um investimento absurdo nessas políticas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as transformações recentes no Ensino Médio impactaram diretamente a produção dos livros didáticos. Com a implementação da BNCC, homologada em 2017 e estendida para o Ensino Médio em 2018, e a reformulação do PNLD para o Novo Ensino Médio, as coleções passaram a ser organizadas por áreas do conhecimento, e não mais por disciplinas isoladas, especificamente no edital n.º 03/2019. No caso das CHSA, História, Geografia, Sociologia e Filosofia passaram a compartilhar o mesmo espaço editorial, além da inserção de conteúdos voltados para o Projeto de Vida. Essa reorganização implica uma redução do espaço disponível para conteúdos específicos, exigindo processos mais intensos de seleção e hierarquização dos temas. Sob essa perspectiva, o edital do PNLD 2021 estabelece critérios temáticos para orientar na construção das obras, especialmente no tópico 2.6.7, que diz o seguinte: “As obras literárias deverão ser adequadas à faixa etária dos estudantes do ensino médio e estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, podendo contemplar os seguintes temas ou outros”. Logo em seguida, são apresentados subtópicos; aqui destaco quatro: 1) inquietações juvenis; 2) protagonismo juvenil; 3) cidadania; e 4) diálogos com a Sociologia e com a Antropologia. Tais orientações influenciam na seleção dos conteúdos abordados nas obras,

tendendo a enfatizar experiências que dialoguem com a formação cidadã, a participação política e a atuação dos jovens na sociedade, impactando justamente nas discussões sobre 1968.

Portanto, as recorrências observadas e que serão exploradas não podem ser explicadas apenas pela historiografia sobre 1968. Elas também refletem os processos de produção editorial, as exigências curriculares e os critérios de avaliação que orientam a elaboração das obras. As representações do período resultam, portanto, de uma complexa articulação entre memória, currículo, mercado editorial e políticas públicas educacionais.

Metodologia

Partindo para o desenvolvimento da pesquisa, ela foi feita com base em uma abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando a análise de conteúdo como principal procedimento metodológico. Inicialmente, foi construído um banco de dados com o objetivo de investigar a recorrência de eventos e movimentos sociais relacionados ao ano de 1968 nos livros didáticos. O corpus documental é composto por quatorze coleções aprovadas pelo PNLD 2021: 1) Conexão Mundo (Editora do Brasil); 2) Conexões (Editora Moderna); 3) Contexto e Ação (Editora Scipione); 4) Diálogo (Editora Moderna); 5) Diálogos em Ciências Humanas (Editora Ática); 6) Humanitas.doc (Editora Saraiva); 7) Identidade e Ação (Editora Moderna); 8) Interação Humanas (Editora do Brasil); 9) Moderna Plus (Editora Moderna); 10) Módulos para o Novo Ensino Médio (Editora AJS); 11) Multiversos (FTD); 12) Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Editora Palavras); 13) Prisma (FTD); e 14) Ser Protagonista (Edições SM).

Em termos metodológicos, a pesquisa foi organizada em duas etapas. A primeira consistiu na busca pelos termos “movimento(s)” e “1968” nos materiais didáticos. Posteriormente, realizou-se a leitura individual das páginas identificadas, com o objetivo de localizar referências relacionadas ao tema da pesquisa — devido à dificuldade de encontrar as ocorrências apenas pelo método de busca. As ocorrências encontradas foram sistematizadas em uma tabela contendo diferentes categorias analíticas, tais como coleção, volume, temática abordada, presença de imagens, entre outras informações relevantes.

A segunda etapa compreendeu a interpretação e a análise das ocorrências identificadas, levando em consideração a bibliografia especializada nos campos dos movimentos sociais, dos currículos, do ensino de História e dos materiais didáticos. Além disso, buscou-se compreender as referências ao ano de 1968 a partir dos processos de produção, circulação e consumo dos livros didáticos, considerando que esses materiais são produzidos em contextos específicos e envolvem

escolhas narrativas, políticas e pedagógicas, como desenvolve Bittencourt (1997) e Munakata (2012). Dessa forma, procurou-se analisar não apenas a presença dos acontecimentos de 1968 nos livros didáticos, mas também os sentidos atribuídos a eles e os possíveis critérios que orientaram sua seleção e representação, além das invisibilizações presentes.

Recorrências e análises

Partindo para a análise das ocorrências referentes ao ano de 1968, foi possível identificar um número expressivo de menções nos livros didáticos analisados. Ao todo, foram registradas oitenta e duas ocorrências, quantidade significativa quando se considera as características dos materiais avaliados. É importante ressaltar que os livros didáticos aprovados pelo PNLD 2021 possuem um limite máximo de páginas e, reafirmando, são organizados por áreas do conhecimento, reunindo diferentes disciplinas em um mesmo volume. Dessa forma, a presença de um número tão elevado de referências ao período evidencia a relevância atribuída ao tema e fornece um amplo conjunto de dados para pesquisa e análise.

No banco de dados elaborado para esta investigação, uma das categorias de classificação identificava se a ocorrência abordava diretamente sobre os movimentos sociais; essa seleção ocorria quando era feita a citação direta aos grupos sociais. A partir desse filtro, foram encontradas quarenta e seis ocorrências, número que também se mostra relevante para a análise proposta. Tal filtro foi criado justamente para separar as ocorrências que focavam apenas nos eventos, sem citar diretamente os movimentos sociais, e aquelas que abordaram diretamente. Esse seletor foi importante para analisar as diferentes narrativas construídas nas coleções sobre o mesmo acontecimento. Importante ressaltar que foi levada em consideração a separação entre “eventos” e “movimentos”; essa divisão não foi feita com o intuito de vê-los como elementos separados sem qualquer ligação, mas sim apenas para identificar como os movimentos sociais eram citados dentro dos eventos.

Inicialmente, observa-se que os acontecimentos de 1968 aparecem, em geral, em volumes com características temáticas semelhantes. Nos títulos dessas obras, é recorrente a presença de termos como “cidadania”, “ética”, “poder”, “conflitos” e “direitos humanos”. Essa recorrência pode ser explicada pelo fato de que o período é frequentemente associado a mobilizações coletivas e manifestações voltadas à reivindicação de direitos, estabelecendo uma relação direta com os conceitos destacados.

Das quatorze coleções analisadas, todas abordaram, em alguma medida, o ano de 1968, o que permite afirmar que esse período ocupa uma posição relevante tanto na historiografia contemporânea quanto no currículo escolar. Em muitos casos, os livros didáticos destinam capítulos específicos ao tema, evidenciando seu caráter simultaneamente singular e plural. Nesse contexto, alguns acontecimentos aparecem com maior frequência do que outros, destacando-se o Maio de 1968 na França, a Passeata dos Cem Mil no Brasil e a Primavera de Praga na Tchecoslováquia. Esses episódios são mobilizados em contextos distintos, demonstrando a multiplicidade de abordagens possíveis para o período. O Maio francês figura como o principal acontecimento associado a 1968, aparecendo frequentemente como ponto de partida para a discussão do tema ou até mesmo de forma isolada. A Passeata dos Cem Mil, por sua vez, é geralmente apresentada no contexto da Ditadura Militar brasileira, frequentemente associada à morte do estudante Edson Luís e à decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Já a Primavera de Praga costuma ser abordada em discussões relacionadas à Guerra Fria e à atuação da União Soviética. Ademais, é possível identificar um grande destaque atribuído aos eventos ocorridos nos Estados Unidos, como a morte de Martin Luther King Jr. e os movimentos sociais em volta da sua figura e as manifestações contra a Guerra do Vietnã. Tais recorrências evidenciam como 1968 é interpretado a partir de diferentes contextos históricos e perspectivas analíticas.

Entretanto, apesar da pluralidade de eventos que marcaram o ano de 1968 em diferentes partes do mundo, observa-se a recorrência de determinados episódios e a invisibilização de outros. Enquanto o Maio francês, a Passeata dos Cem Mil e a Primavera de Praga aparecem mais de oito vezes cada um ao longo das oitenta e duas ocorrências identificadas, outros acontecimentos recebem atenção muito reduzida. Um exemplo é o Massacre de Tlatelolco, ocorrido no México, mencionado apenas uma vez em todo o corpus analisado, mais especificamente no volume “Diversidade, cidadania e direitos humanos”, da coleção Humanitas.doc (Editora Saraiva).

Além disso, nota-se uma valorização recorrente de eventos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos. Embora os livros didáticos sejam produzidos no Brasil e destinados a estudantes brasileiros, chama a atenção o fato de que acontecimentos nacionais, como a própria Passeata dos Cem Mil, a morte de Edson Luís e diversas manifestações culturais vinculadas ao contexto de 1968, não ocupem posição tão central quanto determinados eventos europeus e estadunidenses. Da mesma forma, causa estranhamento a reduzida atenção conferida ao caso mexicano. Em um país que sediaria os Jogos Olímpicos de 1968 — um dos maiores eventos esportivos do mundo

— e que vivenciava um episódio de intensa violência estatal contra manifestantes, a quase ausência do Massacre de Tlatelolco nos materiais analisados revela processos de seleção e hierarquização da memória histórica que merecem investigação mais aprofundada.

Partindo da análise das representações dos movimentos sociais de 1968 nos livros didáticos, observa-se que a abordagem dos acontecimentos do período costuma vir acompanhada da menção a determinados grupos sociais, como estudantes, operários e feministas. Entretanto, assim como ocorre com os eventos anteriormente discutidos, alguns desses grupos recebem maior destaque do que outros. Nos materiais analisados, essa valorização incide principalmente sobre os movimentos estudantis.

Como mencionado anteriormente, as obras aprovadas pelo PNLD 2021 devem atender a uma série de critérios estabelecidos pelo programa. Entre eles, destaca-se a valorização do protagonismo juvenil e das inquietações da juventude. Nesse sentido, a necessidade de adequação às diretrizes do PNLD contribui para que as abordagens dos movimentos sociais de 1968 sejam frequentemente direcionadas aos movimentos estudantis. Embora essa opção dialogue com os objetivos pedagógicos do programa, ela também produz determinadas limitações interpretativas.

Ao analisar as memórias construídas em torno do Maio francês de 1968, Ross (2002) problematiza o privilégio concedido quase exclusivamente à figura do estudante nas narrativas sobre o evento. Segundo a autora, essa ênfase produz uma redução interpretativa, uma vez que transforma uma complexa rede de reivindicações políticas, sociais e econômicas em um simples conflito geracional ou em um drama relacionado aos costumes. Tal interpretação contribui para invisibilizar a diversidade de sujeitos e demandas que compuseram as mobilizações daquele período.

De maneira semelhante, ao privilegiar o protagonismo juvenil para atender às competências e habilidades previstas pela BNCC e pelos critérios do PNLD, os livros didáticos tendem a minimizar ou omitir outros atores históricos relevantes. Entre eles estão as “massas ocultas”, expressão utilizada por Alfredo Bosi para se referir aos inúmeros sujeitos coletivos frequentemente excluídos das narrativas históricas. No contexto de 1968, isso inclui os cerca de nove milhões de operários franceses que participaram das greves gerais, os movimentos anticoloniais do Sul Global, as lutas vinculadas à independência argelina, a influência de intelectuais e líderes revolucionários. Ademais, ao sugerir um recorte temporal muito bem estabelecido, no caso o ano de 1968 — e, no contexto francês, o mês de maio —, excluem-se

diversas dinâmicas sociais e processos históricos, em prol da simplificação e da mudança nos discursos para estabelecer e reproduzir as narrativas hegemônicas sobre o período.

Dessa forma, uma das principais questões identificadas nas obras analisadas é a tendência à valorização de determinados espaços geográficos, sujeitos históricos e formas de mobilização em detrimento de outros. Tal processo pode estar relacionado tanto à necessidade de atender às diretrizes curriculares da BNCC e aos critérios de avaliação do PNLD 2021 quanto à reprodução de interpretações historiográficas já consolidadas no cenário internacional. Como consequência, determinadas experiências históricas ganham centralidade na narrativa escolar, enquanto outras permanecem marginalizadas ou ausentes.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar como os movimentos sociais de 1968 são representados nos livros didáticos de CHSA aprovados pelo PNLD 2021. Partindo do entendimento de que as obras constituem importantes mediadores entre o saber acadêmico e o escolar, procurou-se compreender não apenas a presença do tema nos materiais analisados, mas também os processos de seleção, valorização e invisibilização.

Os resultados da pesquisa demonstraram que 1968 ocupa um espaço significativo nas quatorze coleções dos livros didáticos, tendo presença em todas elas e totalizando oitenta e duas ocorrências. Nesse sentido, a quantidade de ocorrências evidencia a relevância atribuída ao período, existindo até mesmo capítulos específicos para tratar do tema. Entretanto, a análise também revelou que essa presença dos movimentos e eventos não aparece de forma igualitária. Certos acontecimentos, como o Maio francês, a Passeata dos Cem Mil e a Primavera de Praga, recebem maior destaque, enquanto outros não, como o Massacre de Tlatelolco, praticamente ausente nas narrativas didáticas. Ademais, os dados revelam uma predominância de acontecimentos europeus e estadunidenses em relação, até mesmo, aos eventos brasileiros.

De forma semelhante, observou-se que determinados sujeitos e grupos são privilegiados em detrimento de outros. Os movimentos estudantis aparecem como protagonistas das representações, ao passo que movimentos operários, feministas, anticoloniais e outras experiências do Sul Global recebem atenção reduzida. Essa questão dialoga com as reflexões produzidas por Ross (2002) sobre os processos de construção da memória de 1968, marcados pela valorização de determinados grupos para ressignificar os processos e tirar a subjetividade

política e a violência, tentando consolidar interpretações dominantes em detrimento de outras experiências históricas.

A pesquisa também tentou compreender como as recorrências nas obras didáticas são influenciadas pelas diretrizes estabelecidas pela BNCC, pelos critérios de avaliação do PNLD e pelas próprias características dos livros organizados por áreas do conhecimento. Sob essa perspectiva, temas relacionados à cidadania, às inquietações juvenis e ao protagonismo juvenil tendem a favorecer abordagens nos movimentos estudantis.

Assim, os livros didáticos participam ativamente da produção e circulação de interpretações históricas, selecionando acontecimentos, sujeitos e experiências. Em diálogo com Bosi (1992), pode-se afirmar que as representações escolares de 1968 frequentemente privilegiam determinadas “pontas do iceberg”, enquanto muitas das “massas ocultas” que compõem a complexidade do período permanecem à margem das narrativas consolidadas. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa indicam que as representações presentes nos materiais didáticos são influenciadas não apenas pela historiografia, mas também pelas dinâmicas editoriais, pelas políticas curriculares e pelas condições de produção que caracterizam o PNLD e o Novo Ensino Médio. Por fim, é de extrema importância ressaltar a precarização desses materiais e das disciplinas de CHSA no Brasil, fazendo com que, em certa medida, o ano de 1968 nos livros sejam abordadas apenas as narrativas hegemônicas, excluindo a real força desse período, como elabora Alfredo Bosi.

Referências bibliográficas:

APARECIDO CHAVES, Edilson. **O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia**. Educar em Revista, [S. l.], v. 35, n. 77, p. p. 159–181, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) **O saber histórico na sala de aula**. Contexto, São Paulo, 1997.

BOSI, Alfredo. "O tempo e os tempos". In: NOVAES, Adauto (org.). **Tempo e História**. SP, Companhia das Letras, p. 19-32, 1992

HERMETO, Miriam. AMATO, Gabriel; DELLAMORE, Carolina (org.). **E 68, hein?: performance narrativa em história oral**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

ROSS, Kristin. **May '68 and its Afterlives**. Chicago/EUA; Londres/Reino Unido: The University of Chicago Press, 2002.

VIEIRA, Leylianne Alves. **Batalhas pelas memórias de um ano**: cartografias das memórias jornalísticas dos cinquenta anos de 1968. Orientadora: Regina Helena Alves da Silva. 2020. 376 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

A mitologia bandeirante e as disputas no ensino de História: uma experiência constituída no âmbito do PIBID/CP-UFMG

Letícia Nunes Cruz
Graduanda em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
nunesleticia1122@gmail.com

Ingrid Rosa Marques de Oliveira
Graduanda em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
innoliveira123@gmail.com

Resumo: O presente artigo visa apresentar e refletir sobre uma experiência didática constituída no âmbito do PIBID, promovido no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, no qual, em parceria com o professor Gabriel Amato, graduandos em História pela UFMG ajudaram a organizar uma sequência didática aplicada para duas turmas do Ensino Fundamental. A sequência se baseava nos atravessamentos provocados pelo amplo debate historiográfico acerca do embate entre três temporalidades distintas, mas correlacionadas: a atuação dos bandeirantes nos séculos XVI a XVIII; a construção posterior da mitologia bandeirante pela elite paulista, entre os séculos XIX e XX; e os questionamentos à mitologia bandeirante no século XXI, tomando os monumentos dedicados aos bandeirantes como materialização dessa memória. O artigo apresenta a montagem da sequência didática em seus atravessamentos e objetivos, buscando refletir com os estudantes sobre disputas contemporâneas acerca desses monumentos. A experiência evidencia o PIBID como espaço de experimentação pedagógica e de articulação entre formação docente, prática e pesquisa.

Palavras-chave: Monumentos; Bandeirantes; Ensino de História.

Introdução

O presente artigo visa apresentar e refletir sobre uma experiência didática constituída no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e promovido no Centro Pedagógico da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), em que oito graduandos em História pela mesma instituição, em parceria com o professor e doutor em História pela UFMG, Gabriel Amato Bruno de Lima, ajudaram a organizar e aplicar uma sequência didática em duas turmas de oitavo ano (turmas A e B) do Ensino Fundamental ao longo do primeiro trimestre do ano de 2026. A sequência didática é demarcada por atravessamentos provocados

pelo amplo debate historiográfico acerca do embate entre três temporalidades históricas distintas, mas correlacionadas: a atuação efetiva dos bandeirantes no período colonial, entre os séculos XVI e XVIII - marcada pela violência colonial, captura de indígenas e a repressão a quilombos -; a construção posterior, nos séculos XIX e XX, de uma denominada “mitologia bandeirante”, processo no qual esses sujeitos são transformados em heróis homenageados em monumentos, livros didáticos e outros suportes de memória, devido a um projeto político da elite paulista em meio ao contexto da Primeira República; e os questionamentos à memória bandeirante no século XXI, em meio a lutas antirracistas e demandas por reparação histórica por parte de movimentos sociais negros e indígenas. Para além de um conteúdo do currículo de História do Brasil Colonial, a proposta é ancorada na reflexão sobre disputas de narrativas históricas e sobre como o passado é narrado, disputado e mobilizado no tempo presente.

A escolha dessa temática partiu tanto de uma liberdade acadêmica possibilitada pelo funcionamento do Centro Pedagógico como escola em nível federal quanto conjuntamente a discussões nacionais referentes às possibilidades didáticas dentro da educação pública, principalmente em comparação a escolas particulares, em que se observa uma tutela mais rígida e conteudista em relação às matérias propostas na BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê para o ensino de História no oitavo ano o estudo de duas grandes temáticas: “O mundo contemporâneo - o Antigo Regime em crise”, abrangendo o enfoque nas questões do Iluminismo e da Ilustração, as Revoluções Inglesas, os princípios do liberalismo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, e “Rebeliões na América Portuguesa”, englobando as conjurações mineira e baiana, os processos de independência nas Américas Portuguesa, Inglesa e Espanhola, a Revolução do Haiti, até os caminhos para a independência do Brasil, a tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão¹. Em congruência à temática da Revolução Inglesa e aos debates propostos na unidade “Rebeliões na América Portuguesa”, construiu-se uma sequência didática buscando articular a questão da mitologia bandeirante e a questão indígena no período de colonização da América a noções como memória, patrimônio _____

¹Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Acesso pelo site do MEC: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

e monumento. A articulação dessas noções também perpassou o objetivo de desenvolver com os alunos a capacidade de se moverem interpretativamente em diferentes temporalidades, sempre

considerando a existência dos povos indígenas como povos ainda existentes no presente (FREIRE, 2000) e com reivindicações ainda latentes acerca dessas três noções constituídas e materializadas em monumentos dedicados a bandeirantes, construídos, em especial, no contexto do “modernismos” do século XX. Ademais, embora a temática se afaste do recorte europeu tradicionalmente privilegiado nesse momento do currículo didático, ela dialoga diretamente com os objetivos formativos da BNCC ao estimular a compreensão crítica sobre os processos de dominação observados na formação dos Estados Modernos. Assim, contrariamente a abordar exclusivamente a crise do Antigo Regime a partir da experiência inglesa, a proposta desloca o olhar para a experiência colonial americana, permitindo aos alunos refletirem sobre como a expansão territorial europeia esteve profundamente associada à escravidão, violência contra populações nativas e à formação das desigualdades estruturais da sociedade brasileira em múltiplas temporalidades.

A construção da mitologia bandeirante: memória, poder e disputas historiográficas

A montagem da sequência didática partiu da utilização de referências fundamentais e primárias para formular o debate provocado pela construção da mitologia bandeirante e de suas disputas historiográficas. Dentre essas referências, destaca-se *Capítulos de expansão paulista*, de Sérgio Buarque de Holanda, uma das primeiras obras dedicadas ao estudo da atuação efetiva dos bandeirantes no Período Colonial, marcada não por uma narrativa heroica e de frutos de interesses da nobreza ou por um espírito de patriotismo ou de uma missão civilizatória, mas pela constituição dos sertanistas enquanto classe pressionada pela pobreza extrema e pelas necessidades materiais da época, transferindo a narrativa heroica para explicações por condições econômicas concretas. Como argumenta o autor,

A verdade, escondida por essa espécie de mitologia, é que eles foram constantemente impelidos, mesmo nas grandes entradas, por exigências de um triste viver cotidiano e caseiro: teimosamente pelejaram contra a pobreza, e para repará-la não hesitaram em deslocar-se sobre espaços cada vez maiores. (HOLANDA, 2014a, p. 35).

Holanda também inaugura, como analisa Laura de Mello e Souza no prefácio a *Capítulos de expansão paulista*, um deslocamento da historiografia tradicional, antes marcada pela glorificação dos bandeirantes, principalmente por estudiosos como Afonso Taunay e Alfredo Ellis Jr., e passa

a compreender os processos históricos marcados pelo que Holanda considera como o “sujeito mameluco enquanto mediador cultural” e a crítica à excepcionalidade paulista, anteriormente defendida por esses outros autores (MELLO E SOUZA, 2014). Ao contrário de atribuir um sucesso inato de São Paulo ao espírito civilizatório dos bandeirantes, Sérgio Buarque de Holanda interpreta esses indivíduos como fruto de interações interculturais, sendo a maioria deles fruto de relações entre portugueses e mulheres nativas, ou seja, “mamelucos”, termo cunhado na época para se referir a descendentes dessas relações. A expansão, então, para adentrar o interior do Brasil, seria resultado da combinação dos saberes indígenas e europeus pela mestiçagem cultural dos sujeitos sertanistas. A tensão central da obra, portanto, é de não eliminar o bandeirantismo da narrativa de construção nacional, mas redefinir radicalmente o significado e atuação histórica desses sujeitos.

Sérgio Buarque de Holanda, no entanto, não desloca o olhar historiográfico para questões fundamentais que o professor Gabriel Amato e os monitores do PIBID pretendiam analisar com os alunos do Centro Pedagógico, principalmente sobre a questão da violência colonial, a escravização indígena e o reconhecimento da atuação nativa nesses processos de formação nacional. Portanto, outras fontes foram utilizadas para enriquecer esse debate, dentre elas uma importante contribuição da chamada “nova história indígena”: o livro *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, de John Manuel Monteiro. Monteiro eleva a análise historiográfica, ao deslocar a imagem atribuída por Holanda aos indígenas como sobretudo portadores de técnicas, conhecimentos e formas de adaptação incorporadas pelos paulistas, principalmente por meio da mestiçagem - que Sérgio Buarque de Holanda também não reconhece enquanto fruto da violência sexual colonial -, além de centralizar a relação entre paulistas e indígenas como resultados extremos da exploração e escravização. Segundo o autor:

Praticamente todos os aspectos da formação da sociedade e economia paulista durante seus primeiros dois séculos confundem-se de modo essencial com os processos de integração, exploração e destruição de populações indígenas. (MONTEIRO, 1994, p. 8-9).

Outro debate enriquecido por Monteiro perpassa a atuação de resistência dos povos indígenas, que, segundo o autor, foram para além de receptores passivos da expansão paulista. Se eles são descritos por Holanda como guias, transmissores de técnicas e conhecedores de caminhos, de uma visão somente a partir da contribuição nativa para a história dos colonizadores,

Monteiro enfatiza os indígenas como sujeitos ativamente contrários à expansão, promovendo resistências armadas e alianças internas. Mais uma vez segundo o historiador,

As ações e reações indígenas foram contrárias às expectativas portuguesas e, como tais, pesaram de modo significativo na elaboração de uma política lusitana de dominação na região. (MONTEIRO, 1994, p. 18).

Para elaborar as perspectivas da sequência didática que adentrariam as questões de memória e patrimônio com os alunos, principalmente para uma análise voltada aos monumentos bandeirantes construídos e financiados pela elite paulista no século XX, foram utilizados os textos “A pedra sangrou: o dia em que o Monumento às bandeirantes se transformou no Monumento à resistência guarani”, de Thaís Chang Waldman, e “Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o mito bandeirante”, de Thais Merolla Piubel e Rafaela Albergaria Mello. Waldman, ao analisar a intervenção feita ao “Monumento às bandeirantes” em 2013, em que indígenas guarani cobriram a estátua de tinta vermelha para representar todo o sangue derramado pela atuação bandeirante e o posterior apagamento dessa violência pela construção de tais monumentos, desloca o debate historiográfico para a perspectiva da memória encoberta pela mitologia bandeirante e os confrontos políticos ainda latentes para os povos indígenas nos dias atuais, centralizando a perspectiva de grupos nativos para a contestação dessa narrativa. Adicionando à relativização proposta por Sérgio Buarque de Holanda acerca da figura bandeirante, Piubel e Mello investigam como construções históricas de exaltação dos bandeirantes foram resultado do projeto político da elite paulista nos séculos XIX e XX, baseado em uma narrativa histórica nacional que enaltece os “grandes homens” e que silencia grupos historicamente marginalizados. Todas essas fontes, portanto, foram, em diálogo, utilizadas para a montagem da sequência didática descrita a seguir.

A sequência didática: patrimônio, memória e ensino de História

A sequência didática aplicada nas turmas A e B do oitavo ano, sendo os oito participantes do PIBID distribuídos igualmente como responsáveis de cada turma, foi dividida em três partes (parte 1, 2 e 3), sendo a primeira parte uma conversa e um debate inicial com os estudantes para visualizar o capital cultural carregado por cada um deles acerca do conhecimento sobre a figura dos bandeirantes. Foi debatido em sala se os alunos se recordavam de conhecer ou ouvir nomes de marcas, logradouros, vias, etc., que homenageassem essas figuras históricas. As respostas

foram diversas, mas a maioria contemplou o nome de avenidas e rodovias, como a rodovia Fernão Dias, que não aleatoriamente conecta Belo Horizonte e São Paulo. Após os debates, essa primeira parte da sequência foi dedicada a analisar com os estudantes a atuação efetiva dos bandeirantes durante o Período Colonial, com fontes ancoradas nas análises de Sérgio Buarque de Holanda e John Manuel Monteiro. Assim, a análise não deixou de lado perspectivas tidas como “clássicas” do ensino de História, abordando também o processo de expedição das bandeirantes, marcado pelo contexto da formação da União Ibérica (1580-1640), após a morte de Dom Sebastião, e o afrouxamento do Tratado de Tordesilhas (1494). Da mesma forma, o embate entre bandeirantes e jesuítas acerca da escravização indígena foi estudado através da Revolta de Beckman em 1682 no Maranhão e pelos debates teológicos dentro da instituição eclesiástica moderna acerca da “maldição de Cam”.

O estímulo para o início da segunda parte da sequência didática partiu da indagação sobre o conhecimento dos alunos em relação a um monumento dedicado aos bandeirantes existente na cidade de Belo Horizonte, mais especificamente na Praça Rio Branco, em frente a Rodoviária da Cidade. Construído em 1974 e promovido pela “Ordem dos Bandeirantes”, o monumento homenageia o tricentenário da bandeira de Fernão Dias. A maioria dos alunos - e incluindo alguns monitores do PIBID, anteriormente à construção da sequência - não sabiam do significado desse monumento. Essa indagação, então, marca o início da parte da sequência didática que visa refletir acerca de como a construção de monumentos históricos não é neutra em discurso e está constantemente atrelada à disputa acerca da memória (conceito trabalhado anteriormente com as turmas em aulas introdutórias do trimestre) e narrativas dominantes.

O debate sobre narrativas dominantes partiu, assim, ainda na segunda parte, da análise da construção histórica da figura dos bandeirantes como homens brancos pertencentes à nobreza, construção essa com seu ápice representativo na pintura de “Domingos Jorge Velho e o loco-tenente Antônio Fernandes de Abreu” (1903) (ver **Figura 1**), hoje presente no Museu do Ipiranga/Museu Paulista da USP. A partir dessa fonte, os estudantes foram incentivados a refletir sobre os processos de construção das representações históricas, contrastando a imagem consagrada pela pintura com as interpretações produzidas pela historiografia recente. Discutiu-se como os bandeirantes eram majoritariamente “mamelucos”, como abordado por Sérgio Buarque de Holanda, e pertenciam, em sua maioria, aos estratos mais baixos da sociedade colonial, trajando roupas simples e portando armamentos de baixo custo, muito distantes da aparência

aristocrática e militarizada presente na obra de 1903. A atividade possibilitou, então, desenvolver não apenas uma reflexão sobre o “mito bandeirante”, mas também tentar desenvolver nos alunos uma criticidade em relação às fontes históricas, evidenciando que essas fontes revelam mais do que aspectos do período que pretendem representar, mas os interesses, valores e projetos políticos do contexto em que foram produzidas e dos sujeitos que as elaboraram.

A pintura de “Domingos Jorge Velho e o loco-tenente Antônio Fernandes de Abreu” foi exposta aos alunos juntamente com a análise de outro registro histórico, um cartaz promovido pela elite paulista durante a guerra civil constitucionalista de 1932 (ver **Figura 2**). O cartaz, produzido no contexto da chamada “Revolução Constitucionalista” pela oposição paulista ao golpe de 1930 liderado por Vargas, foi uma fonte histórica fundamental para discutir com os alunos a origem do processo de formação da mitologia bandeirante, justamente nesse contexto de revolta paulista e, portanto, em busca de uma legitimação discursiva para a autoridade e superioridade de São Paulo perante os processos de consolidação da República.

Figura 1. “Domingos Jorge Velho e o loco-tenente Antônio Fernandes de Abreu”. Óleo sob tela, 1,40mx1,60m. 1903.



Fonte: Museu Paulista da USP/Museu do Ipiranga.

A imagem, numa representação muito similar a cartazes para convocação ao alistamento militar e à guerra, apresenta a figura de um bandeirante esmagando o pequeno Getúlio Vargas em

uma mão e segurando uma arma de fogo na outra. Ao fundo, um militar carregando a bandeira do estado de São Paulo e escrito no cartaz “Abaixo a Dictadura” (Ver **Figura 2**). Essa fonte foi apresentada aos estudantes para ressaltar, então, o viés político-ideológico presente na construção da imagem clássica do bandeirante que nos deparamos, evidenciando como essa figura histórica foi mobilizada pelas elites paulistas como símbolo de bravura, liderança e legitimidade regional durante a chamada “Revolução Constitucionalista”. A análise do cartaz permitiu discutir como a mitologia bandeirante não corresponde a uma representação neutra do passado, mas constitui uma elaboração histórica vinculada a disputas políticas específicas e à afirmação de uma suposta superioridade paulista no cenário nacional. Nesse contexto, a própria origem geográfica das bandeiras foi mobilizada como elemento de legitimação, uma vez que o fato de as expedições partirem da Capitania de São Paulo passou a ser interpretado como evidência de um papel histórico central dos paulistas na expansão territorial e na construção da nação brasileira. Assim, a figura do bandeirante foi apropriada para sustentar uma narrativa que associava São Paulo ao protagonismo nacional e à liderança política do país no contexto das disputas políticas do século XX.

Figura 2. “Cartaz de propaganda produzido durante a guerra civil de 1932”.



Fonte: Autoria não identificada. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Cartaz_Revolucion%C3%A1rio_1.jpg>. Acesso em 18 fev. 2026.

Da mesma forma, foi debatido com os alunos a construção de dois principais monumentos nesse mesmo período de reafirmação da identidade paulista no cenário nacional:

“Monumentos às bandeiras” (1954), de Victor Brecheret, e “Estátua de Borba Gato” (1957), de Júlio Guerra. A análise dessas obras permitiu compreender como a exaltação dos bandeirantes extrapolou os livros e documentos, sendo também materializada no espaço urbano por meio de monumentos que buscavam celebrar esses personagens como heróis nacionais. Além disso, discutiu-se a influência do movimento modernista nesse processo, uma vez que parte dos intelectuais e artistas paulistas procurou transformar o bandeirante em um símbolo da identidade regional e nacional.

Por fim, na última e terceira parte da sequência didática, foram apresentados e debatidos com os alunos diversas intervenções contemporâneas aos monumentos dedicados aos bandeirantes, desde a pintura do “Monumento às bandeiras”, abordado no texto de Thaís Chang Waldman, à queima da “Estátua de Borba Gato” em 2021. Além das intervenções promovidas por movimentos sociais, foram também discutidas em sala obras artísticas de personalidades indígenas contemporâneas que problematizam as narrativas tradicionais sobre os bandeirantes, como a intervenção “Brasil Terra Indígena” (2020), organizada por Denilson Baniwa e pelo Coletivo Coletores no “Monumento às Bandeiras”, e o antimonumento “JAZ” (2008), de João Loureiro, instalado em São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul. A obra de João Loureiro consiste em uma instalação subterrânea, em uma localidade marcada pela disputa histórica em debate, sendo São Miguel das Missões composta por ruínas de uma antiga missão jesuítica, na qual um busto monumental de um bandeirante aparece parcialmente enterrado. Essas intervenções foram analisadas com o objetivo de debater com os estudantes como a contestação a esses monumentos é algo constantemente realizado e expresso por diversos grupos, especialmente os grupos nativos no Brasil atual, e também como forma legítima de contestação a esse passado traumático e violento. Além de uma forma legítima de contestação, essas intervenções também são formas de manifestação artística, para além das concepções iconoclastas totalmente defensivas à manutenção nula, mesmo perante uma história visivelmente encoberta e silenciada, desses monumentos. O objetivo dessa discussão, portanto, não foi propor a simples rejeição ou destruição dos monumentos, mas compreendê-los como fontes históricas e espaços de disputa de memória, cujos significados foram constituídos em contextos específicos e continuam sendo constantemente ressignificados no presente. Dessa maneira, buscou-se estimular nos estudantes uma análise crítica tanto dos processos que levaram à sua edificação quanto das diferentes interpretações e usos que esses monumentos suscitam na sociedade contemporânea. Com a apresentação e o debate dessas intervenções e produções artísticas,

professor e monitores do PIBID buscavam fornecer aos alunos ferramentas analíticas para a atividade de culminância da sequência didática, estimulando reflexões acerca dos diferentes usos do passado e das disputas contemporâneas em torno da memória, do patrimônio e da representação histórica. Tendo isso em vista, como culminância da sequência didática e do amplo debate realizado sobre os monumentos dedicados aos bandeirantes, foi proposta uma atividade final.

Atividade de culminância: maquetes de intervenção em monumentos

Seguindo, então, a pergunta “o que fazer com os monumentos que homenageiam os bandeirantes?” e evidenciando uma liberdade acadêmica e almejando a criatividade dos alunos, foi proposto que os estudantes se dividissem em grupos de, em média, quatro a cinco pessoas e apresentassem uma proposta de intervenção a algum dos monumentos escolhidos e estudados ao longo do trimestre (estátua de Borba Gato e “Monumento às bandeiras”, em São Paulo, ou estátua de Fernão Dias, em Pouso Alegre, Minas Gerais, a estátua de Bartolomeu Bueno da Silva/Anhanguera em Goiânia ou outro monumento à escolha dos grupos). Essa apresentação, portanto, deveria ser feita em forma de maquete, utilizando materiais dos alunos ou materiais fornecidos pelo professor em conformidade com o que estava disponível no almoxarifado da escola. Cada grupo ficou sob orientação de um dos monitores do PIBID e foram realizadas no total três orientações com os monitores durante a parte final de três das aulas da sequência didática. Uma folha de orientações também foi montada e foi exigido aos alunos que a maquete fosse a representação da ideia de intervenção escolhida, apresentando uma legenda explicativa, e que fosse elaborado um texto argumentativo apresentando a justificativa de escolha do monumento, com uma pesquisa investigando os personagens históricos, a definição da solução defendida pelo grupo e sua justificativa.

Após as três aulas de orientação, foi combinado com os alunos um dia de exposição da maquete e de apresentação oral para a turma, professores e monitores do PIBID, baseando-se no texto argumentativo e variando entre 7 a 10 minutos de exposição. Essa proposta didática já havia sido realizada anteriormente pelo professor Gabriel Amato no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - campus Três Corações, onde era professor antes do ingresso ao Centro Pedagógico, com as devidas adequações. Inicialmente, durante as reuniões quinzenais entre o professor e os monitores do PIBID se debateu se as maquetes deveriam ser feitas com algum sistema eletrônico,

no Roblox, por exemplo, ou fisicamente. Devido à intervenção de alguns pibidianos, definiu-se que o trabalho seria representado fisicamente, buscando aflorar essa capacidade construtiva, artística e criativa dos alunos por meio da materialidade, muitas das vezes abandonada ou subvalorizada em meio a um contexto de predomínio tecnológico digital.

A apresentação foi realizada no dia 24 de abril de 2026, no primeiro horário na turma B e no segundo na turma A. Discutiu-se previamente se a exposição não deveria ser aberta à escola e às duas turmas em conjunto, porém, infelizmente, tal ideia não pôde ser colocada em prática, ficando a exposição restrita à cada turma, ao professor e aos monitores. Ainda assim, a atividade proporcionou um espaço significativo de socialização dos conhecimentos produzidos ao longo da sequência didática, permitindo que os estudantes compartilhassem suas reflexões e interpretações sobre as disputas de memória em torno dos bandeirantes e de suas representações. Além disso, a exposição constituiu um momento de síntese dos debates desenvolvidos ao longo do percurso, evidenciando o engajamento dos alunos com as discussões propostas e sua capacidade de mobilizar criticamente os conceitos e fontes trabalhados durante as aulas. Muitos deles resolveram propor “contra-monumentos” indígenas, que seriam construídos junto aos atuais monumentos bandeirantes, ancorados na perspectiva de não destruir fontes históricas. Mesmo que problemáticas, essas fontes, segundo os alunos, devem ser conservadas, mas também contestadas e utilizadas para alavancar histórias de grupos violentados e subalternizados em sua construção. Outros, por sua vez, propuseram a destruição total, em propostas que variavam desde a derrubada à substituição desses monumentos por novos que, por sua vez, homenageariam figuras indígenas do tempo presente. Abaixo, estão apresentados alguns dos registros fotográficos realizados na aula de exposição com seis maquetes propostas por diferentes grupos das turmas A e B.

Figura 3. Maquete no canto esquerdo realizada por estudantes da turma: intervenção ao monumento do Borba Gato e proposta de construção de um monumento indígena “pisando” na estátua anterior. Maquete ao centro realizada por estudantes da turma B: intervenção novamente ao monumento do Borba Gato e proposta de “contra-monumento” e construção de um monumento indígena “encarando” o monumento anterior. Maquete no canto direito realizada por estudantes da turma): intervenção ao monumento do Anhanguera e proposta de construção de monumento indígena, em que uma mulher indígena estaria em cima de um cavalo e rodeada por outros indígenas, um deles segurando o livro de Ailton Krenak, “Ideias para adiar o fim do mundo”, todos eles acorrentando Bartolomeu Bueno da Silva.

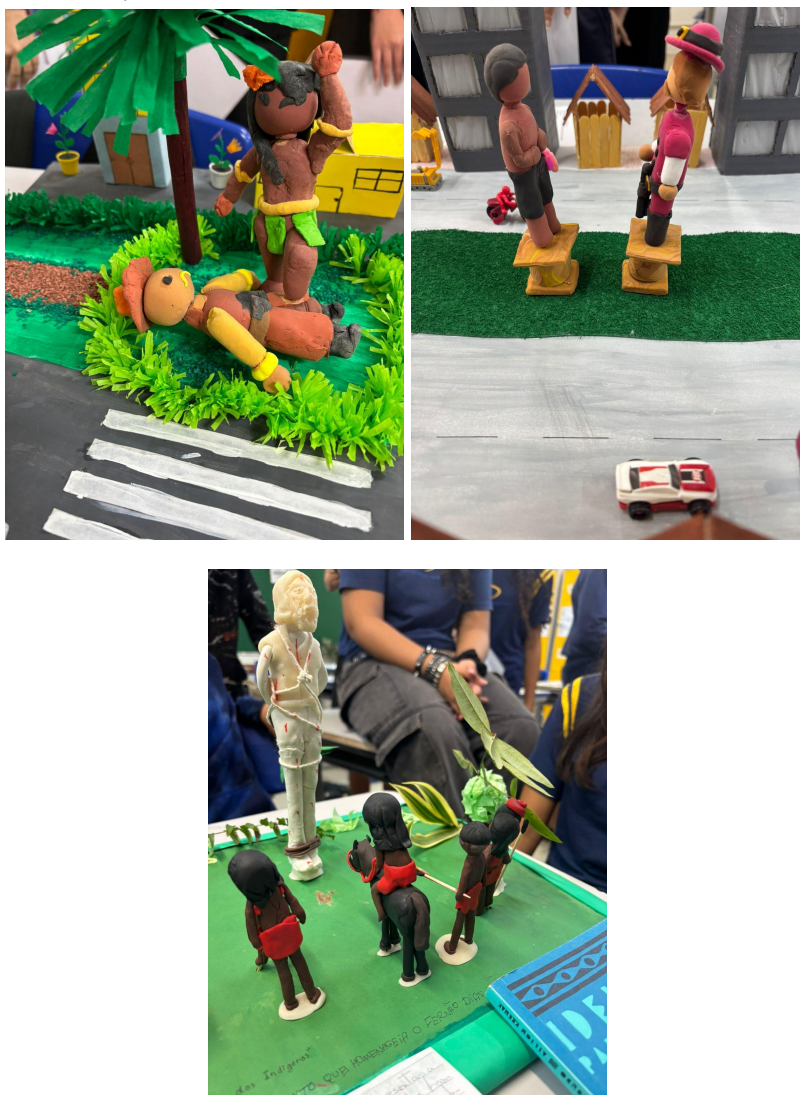


Figura 4. Maquete realizada por estudantes da turma A: intervenção ao monumento de Fernão Dias, em que os alunos representaram o momento em que diferentes grupos sociais se uniram para pintar a estátua de vermelho, representando todo o sangue derramado pela violência colonial, destruí-la e também levando cartazes em protesto pela figura polêmica do bandeirante, como “Falso caçador de esmeraldas”, para justificar tais intervenções.



Figura 5. Maquete realizada por estudantes da turma A: intervenção à estátua também de Fernão Dias, em que os alunos representaram na maquete o momento em que pessoas se uniram para derrubar, através de cordas, e destruir a estátua, também levando cartazes, “Vocês que são os verdadeiros vilões”.



Figura 6. Maquete realizada por estudantes da turma A: intervenção ao “Monumento às Bandeiras”. Os alunos propuseram destruir o monumento e substituí-lo por vários monumentos em conjunto de figuras indígenas do tempo presente, como Sônia Guajajara, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, etc.



Considerações finais

À luz do percurso pedagógico traçado por esta sequência didática, evidenciou-se como a articulação das disputas políticas em torno da narrativa de constituição do Brasil e a ruptura com o silenciamento e apagamento da memória dos povos originários foi fundamental para que os

estudantes pudessem romper com a visão folclorizada do indígena limitado ao passado, reconhecendo-os como atores políticos do presente, cujas demandas por direitos e territórios ainda permanecem em disputa (FREIRE, 2000). Além disso, cabe mencionar que a abordagem acerca da História Colonial proposta pelo professor e pelos monitores, pautada na visibilidade de sujeitos historicamente silenciados, proporcionou diretamente na transformação da sala de aula em um espaço de questionamento das narrativas oficiais, dos patrimônios que homenageiam bandeirantes e da desconstrução de estigmas em relação aos povos originários.

Nesse sentido, o referencial teórico mostrou-se operante ao permitir que os alunos pudessem observar as estruturas desse passado ainda persistentes na forma com a qual a sociedade brasileira enxerga e trata as populações nativas. Tal modo de ensinar a História Colonial possibilitou que os estudantes compreendessem o período para além da narrativa tradicional e romantizada da conquista e da interiorização, percebendo, assim, como a construção da memória nacional agiu de forma a silenciar e apagar a violência e o genocídio perpetuado às populações indígenas. Por fim, a experiência desta sequência didática e da atividade proposta demonstraram a importância de uma prática antirracista que não se limita a datas comemorativas ou dias de efemérides, mas a própria abordagem que escolhemos fazer da História do Brasil no cotidiano das aulas de História.

Referências bibliográficas:

- FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, v. 1, n. 1, p. 17-33, 2000.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Capítulos de expansão paulista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MELLO E SOUZA, Laura de. Sinfonia inacabada. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Capítulos da expansão paulista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PIUBEL, Thays Merolla; MELLO, Rafaela Albergaria. Patrimônios sensíveis, ensino de História e disputas de memória: fissurando o “mito bandeirante”. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 19, p. 53-76, 2021.
- WALDMAN, Thaís Chang. A pedra sangrou: o dia em que o “Monumento às Bandeiras” se transformou no “Monumento à resistência guarani”. In: KAMINSKI, Rosane; NAPOLITANO, Marcos (org.). **Monumentos, memória e violência**. São Paulo: Letra e Voz, 2022.

Escritos sobre a Idade Média: as representações do Medievo em Livros Didáticos

Giovana Simão Guimarães

Graduada em História

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG)

giovanasimaoguimares@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é fruto de um projeto de iniciação científica⁶, ainda em desenvolvimento, que busca analisar as representações de Idade Média construídas em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, e selecionados pelas redes estadual e municipal da Região Metropolitana de Belo Horizonte, com enfoque na História das Mulheres e das Heresias. A metodologia utilizada se dá através da compreensão do contexto humano e material de produção, e da exploração do conteúdo de forma incipiente e exploratória, entendendo o livro didático como uma fonte histórica que é produto da sistematização de conhecimentos, e que contribui na construção de uma memória histórica. Para a presente comunicação, serão apresentados os resultados iniciais obtidos a partir da análise da obra Geração Alpha - História, destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental, que foram registrados em uma planilha para desenvolvimento da pesquisa. De maneira preliminar, mostra-se um apagamento e superficialidade no tratamento dos conteúdos de História das Mulheres e das Heresias, evidenciando os silêncios históricos que ainda hoje são latentes na transposição do conteúdo acadêmico para o escolar.

Palavras-chave: Livros Didáticos; História das Mulheres; Idade Média.

Introdução

O exercício primordial para qualquer área de estudo é a reflexão sobre si mesma. Portanto, pensar o ensino e a didática da História são atividades necessárias para aprimorar e desenvolver esses campos, fundamentais no trabalho de historiador. Koselleck (1979) aponta sobre como, em um primeiro momento, a História tem a forma de um suporte de múltiplas experiências alheias, que seriam apropriadas com um sentido pedagógico, o que lhe garante o título de mestra da vida. Entretanto, mais adiante, com os rompimentos da Revolução Francesa, a disciplina de História adquire no século XIX, um outro sentido: consolidar os Estados nacionais, buscando perpetuar a ideia de um passado em comum e exaltar o nacionalismo (FONTANA, 2004), e exibe traços típicos de um produto liberal, voltado para a formação cívica e a atuação na vida pública, cimentando o amor pela nação (CERRI, 2011). Assim sendo, desde o princípio, o ensino de História esteve vinculado a objetivos políticos, ideológicos e sociais, que

⁶ Desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

acompanhavam o próprio sentido da ciência histórica em cada momento, demonstrando a necessidade de se repensar essa área em particular.

Os conteúdos de Antiguidade, e nesta pesquisa, especificamente a Idade Média, foram alvos recorrentes de usos e apropriações ao longo do tempo, que tinham o caráter de fundamentar as bases de uma memória coletiva e reafirmar o “passado legítimo” em comum. Um exemplo clássico vem de Napoleão Bonaparte, que, com a intenção de validar seu imperialismo cultural e de legitimar-se politicamente, recorre a eventos da Antiguidade de maneira simbólica e imaginária (STOIANI, GARRAFONI, 2006 apud BELLEBONI-RODRIGUES, 2011). Mas para além deste sentido, as releituras destes passados também foram feitas sob juízos de valores negativos, e a Idade Média em particular, pode ser encontrada como “a idade das trevas” e como meramente uma parte da evolução da sociedade européia e universal (PEREIRA, 2022). O medievo é colocado, em especial pelos Iluministas do século XVIII, cujas permanências encontram-se até hoje, como um espaço de comparação da evolução da sociedade moderna e contemporânea (PEREIRA, 2022), marcado pela dominação do pensamento religioso e a falta de racionalismo. Essa herança Iluminista pode ser verificada em grande parte do projeto educacional brasileiro, que como afirma Bittencourt (2004), por muito tempo se baseou nas propostas curriculares francesas, refletindo uma narrativa de que a Idade Média seria atrasada; uma etapa antes da modernidade.

Assunto bastante presente na cultura popular, o medievo invadiu diferentes espaços além da sala de aula, como os filmes, séries, livros, músicas e mesmo eventos. Surge então uma crescente afeição pela Idade Média que não é resultado apenas de interesses econômicos, mas fatores múltiplos (PORTO JUNIOR, 2018). Neste trabalho, em particular, o foco de análise são as narrativas construídas sobre este período histórico por meio dos livros didáticos, estabelecendo quais espaços ainda têm sido deixados. Há, tradicionalmente, temáticas regularmente associadas à Idade Média, costumeiramente abordadas em todas as produções que abordam o assunto, como o papel da Igreja, sem que haja discussão sobre as formas de enfrentamento do poder eclesiástico; ou, uma recorrência em destacar heróis masculinos, deixando para segundo plano, ou sequer mencionando, as figuras femininas e as condições históricas de gênero que lhe foram impostas. Ao apagar estas nuances, tem-se uma narrativa excludente, e que não apresenta o medievo em toda a sua potencialidade.

Fortes aliados do processo de ensino-aprendizagem escolar, os livros didáticos também figuram um lugar importante na perpetuação desta narrativa hegemônica e eurocêntrica. Os livros didáticos são, mais do que espaço de sistematização do conteúdo, um espaço de controle do currículo, que parte de diversos agentes de poder, como o Estado e as grandes editoras (BITTENCOURT, 2008). Configuram então, papel importante na aprendizagem escolar e devem, assim como as reflexões feitas à ciência histórica e a didática da História, ser objeto de análise e estudo.

Em trabalho realizado por Nilton Mullet Pereira (2022), se verificou em três coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 - Ensino Médio uma narrativa sobre Idade Média com tom de história total, em que as pluralidades são invisibilizadas dentro de um sentido único de modelo econômico, social e de mentalidade. Lima (2021) realizou trabalho de levantamento semelhante, com livros listados no Guia Digital do PNLD 2020, e constatou uma redução acentuada do conteúdo de Idade Média nas obras, além de temáticas que tratam, em geral, do modo de trabalho, a formação da Europa e as chamadas “invasões bárbaras”. Essas pesquisas apontam para a construção de um discurso homogêneo sobre aspectos tradicionais do medievo, deixando em aberto questionamentos sobre quais, e se existiram, retratações de outros assuntos.

A partir da relação próxima que os livros didáticos estabelecem com o processo de aprendizagem e formação de narrativas, tendo em perspectiva a disciplina de História, o presente trabalho de Iniciação Científica, ainda em andamento e com resultados incipientes, se insere, portanto, neste debate, adotando o conteúdo de Idade Média retratado nestes suportes como objeto de análise, especialmente no que se refere a temáticas como a História das Mulheres e as Heresias. Em outras palavras, como objetivo geral, busca-se analisar as representações das temáticas da história das mulheres e das heresias no conteúdo de Idade Média, feitas nos livros didáticos do PNLD selecionados pelas redes estadual e municipal, na região metropolitana de Belo Horizonte.

Metodologia

Para tanto, foram selecionados como fonte primária oito livros didáticos, quatro dos anos finais do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Médio. Estas obras foram selecionadas através do portal do Programa Nacional do Livro Didático, na aba Distribuição do PNLD - 2020

a 2024, que exibe planilhas de distribuição destes materiais didáticos por ano e separadas em Escolas Federais, Escolas Estaduais e Escolas Municipais. As planilhas trazem a relação entre número da escola, esfera, local, município, Unidade Federativa (UF), código no livro, código PNLD digital, título, editora, componente, ano/série, quantidade. A partir desses dados, foram selecionados municípios referentes a área da Região Metropolitana de Belo Horizonte, sendo eles: Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano (IPEA, 2015).

Selecionados os dados referentes às escolas destes municípios, levantou-se uma média dos livros do componente curricular de História mais escolhidos. A seleção foi feita através das planilhas disponíveis sobre a distribuição de materiais didáticos em Escolas Estaduais e Municipais do ano de 2023. Primeiro, foram selecionados os dados referentes aos municípios que integram a região metropolitana de Belo Horizonte, anteriormente listados. A partir daí foram filtrados dados de acordo com o ano escolar (6º e 7º anos do ensino fundamental, e ensino médio), e componente curricular (História, Ciências Humanas e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Levantou-se então a relação dos títulos das obras mais utilizadas, de acordo com a quantidade de escolas em que apareciam. As obras levantadas do ensino fundamental, e que estão sendo utilizadas na Iniciação Científica, são: Geração Alpha História, Araribá Mais - História, História.doc, História Sociedade & Cidadania. Já no ensino médio, as obras levantadas foram: Moderna Plusciê Humanas e Sociais Aplicadas, Multiversos - Ciências Humanas, Conexões Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Moderna em Formação - História.

O método para análise das obras é baseado nos critérios definidos por Bittencourt (2008), que se divide em três aspectos de investigação: forma, conteúdo histórico escolar e conteúdo pedagógico. A forma é, em essência, a maneira como o livro se apresenta, portanto, avalia-se a capa, a qualidade do papel, das reproduções, e o conjunto gráfico; essa configuração material é relevante para compreensão do conjunto de sujeitos que atravessam a obra e como esse atravessamento afeta a leitura das informações. O conteúdo histórico escolar, por sua vez, trata da produção intelectual da obra, sendo avaliados bibliografia, documentos contidos na obra, e a apresentação do conteúdo; esses elementos são uma forma de verificação da linha historiográfica

desenvolvida pelo autor e o quanto ela se relaciona com as propostas curriculares. Por fim, o conteúdo pedagógico analisa aspectos, sobretudo metodológicos de aprendizagem, portanto, como se dá a articulação entre informação e compreensão, destacando a disposição das atividades nos capítulos e a coerência do autor entre apresentação do conteúdo e aprendizagem.

Lima (2021) também propõe um guia de análise, elaborando um roteiro que destaca autoria, edição, ano de publicação, sumário e divisão por unidade e capítulos, ilustrações, uso de documentos, itens dos capítulos (tópicos, subtópicos, boxes etc.), atividades e sugestões de materiais ao aluno (filmes, livros, sites etc.). Após essa abordagem, concentra-se na problematização do conteúdo histórico, identificando as ênfases e silenciamentos promovidos pelo material. No mesmo trabalho, o autor elaborou quadro comparativo com a quantidade de capítulos por unidade nas coleções de livros didáticos, formato que foi adaptado para a pesquisa.

Partindo do quadro base, foram elaboradas planilhas “matrizes”, que buscam abranger as necessidades da pesquisa na medida em que ela acontece. São elas: a matriz de conteúdo material, voltada para os aspectos técnicos das obras (nela, encontram-se categorias como ano de publicação do livro, edição, autoria, formação dos autores, entre outras); a matriz historiográfica, voltada para a representação geral do conteúdo de Idade Média (encontram-se nela categorias como quantidade de capítulos, quantidade de unidades, documentos utilizados, imagens utilizadas, autores referenciados ao longo do livro, entre outras); a matriz de História das Mulheres, voltada para a compreensão específica deste conteúdo na obra (encontram-se, portanto, categorias como figuras representadas, as formas como aparecem, e em qual conteúdo); e a matriz de História das Heresias, também focada em aspectos específicos desta temática (encontram-se categorias semelhantes às da matriz de História das Mulheres, como a forma em que aparecem, abordagem e conteúdo). O objetivo do uso das planilhas é mapear, de forma comparativa, e neste momento exploratória, como cada livro didático se apresenta, e de que maneira aborda o conteúdo do medievo e das mulheres no medievo, obrigação de acordo com a habilidade EF06HI19 da BNCC.

Ademais, cabe mencionar que o olhar do historiador para os livros didáticos enquanto um tipo de fonte, permite uma reflexão crítica que irá questionar a propagação de ideias ali contidas, ou seja, voltando-se para o contexto humano de produção, sem deixar de olhar para seus aspectos materiais, e documentais. É essa prática que a pesquisa busca desenvolver, concentrando-se nas perspectivas da história das mulheres e das heresias retratadas nas obras.

Resultados preliminares

Tendo em consideração que a pesquisa se encontrava no terceiro mês de desenvolvimento, e o tempo de apresentação, foram selecionadas categorias específicas de cada matriz, sem que a planilha de História das Heresias fosse contemplada. Ademais, na época da submissão do trabalho, apenas um livro havia sido analisado, e posteriormente, no momento do Simpósio Temático, outro já encontrava-se avaliado. Assim, os resultados apresentados são referentes às obras Geração Alpha - História, 6º ano, da editora SM Educação; e Projeto Araribá - História, 6º ano, da editora Moderna, ambos em versão digital e do professor, com ano de publicação em 2022. Deve-se ainda destacar que os resultados aqui discutidos são incipientes e iniciais.

A matriz de Conteúdo Material foi a primeira a ser analisada. As categorias escolhidas desta tabela, na apresentação do trabalho, foram as de edição, autores e formação dos autores. Estes sujeitos são parte importante da elaboração do material didático, e através da concepção historiográfica com que decidem abordar a produção do conteúdo, certas temáticas podem ser tangenciadas em favor de outras, e trabalhadas de formas distintas.

A obra Geração Alpha - História, em sua 4a edição, conta com apenas uma autora, Débora Yumi Motooka, que tem formação como bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), além de atuar como professora na rede particular. Já o livro Projeto Araribá - História, em sua 1a edição, possui como autores Joana Acuió, Renata Isabel C. Consigliere, Patricia T. Raffaini, Maria Raquel Apolinário, Maria Lidia Vicentin Aguilar, Mário Jorge da Motta Bastos, Samira Adel Osman e Sandra Machado Ghiorzi. As formações dos autores variam entre licenciatura e bacharel em História pela USP, ou pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); alguns são doutores do programa de História Social da USP, e apenas uma é mestra em História, por uma instituição francesa. Investigando as áreas de atuação dos autores, constatou-se que a grande maioria tem especialização em ensino de História, educação, História do Brasil, e elaboração de materiais didáticos. Entretanto, dois nomes se destacam: Mário Jorge da Motta Bastos, que possui pesquisa e trabalho na temática da Idade Média, além de diversos materiais publicados sobre o assunto; e Samira Adel Osman, cuja ênfase é nas temáticas de História Oral e História do Mundo Árabe - conteúdo que aparece de forma

ampla no livro, tendo um capítulo inteiramente dedicado a trabalhar o surgimento do Império Árabe.

Em comparação, estes dados revelam uma das primeiras diferenças evidentes entre as duas obras: a quantidade de pessoas responsáveis e creditadas como autores. Na medida em que o primeiro livro tem apenas uma única autora, o segundo conta com uma diversidade de profissionais nesta função. É importante destacar que a produção de um livro não é restrita aos autores, e passa ainda por uma equipe editorial que irá executar diferentes funções como edição, elaboração de capa, revisão etc. O destaque para a autoria, contudo, é enfatizado pois entende-se que este é o principal nome por trás da obra - e que inclusive, vem em destaque na capa.

Ademais, deve-se ainda estabelecer que o papel do autor na produção de um livro didático, apesar de atravessado por diferentes agentes e demandas, como o mercado e o Estado, ainda assim possui certa autonomia. Ralejo (2013) discute sobre as relações entre a renovação do conhecimento, que é constante, em função das demandas sociais, e a posição ocupada pelo autor de livro didático, cuja compreensão é necessária para entender o texto. Outro ponto levantado pela autora trata de assimilar a produção de conhecimento histórico escolar, elaborada pelo autor no livro didático, como um momento de produção de história - da mesma forma que historiografia também o faz, mas com propósitos diferentes.

Dando sequência, a matriz Historiográfica foi a segunda a ser avaliada. Nela, foram abordadas as categorias de quantidade de unidades, quantidade de capítulos, autores utilizados, documentos e tipos de imagens utilizadas. Entender de que forma o conteúdo de Idade Média aparece nas obras é um dos objetivos da pesquisa, portanto, é coerente que exista uma tabela específica para trabalhar com dados referentes às unidades do Medievo, nas diferentes obras, em concordância com o trabalho de Lima (2021). Abaixo estão os resultados obtidos.

Tabela 1: Matriz Historiográfica

	Geração Alpha - História	Projeto Araribá - História
Quantidade de unidades	Unidade 8 - A formação da Europa feudal Unidade 9 - Transformações na Europa Medieval	Unidade VII - O nascimento do Mundo Medieval Unidade VIII - O feudalismo e a Baixa Idade Média

Quantidade de capítulos	1. A desagregação do Império Romano 2. O mundo feudal 1. As mudanças no campo e a formação dos burgos 2. A baixa Idade Média	Capítulo 16 - Os reinos Germânicos Capítulo 17 - O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano Capítulo 18 - O feudalismo Capítulo 19 - A Baixa Idade Média
Autores utilizados	Bahaeddin, Camilo Rocha, Claudio Umpierre Carlan, Daniela Buono Calainho, Giuseppe Albertoni, Helio Jaguaribe, Hilário Franco Jr., Jacques Duquesne, Jacques Le Goff, Jean-Claude Schmitt, Jean-Louis Flandrin, Laurence Roudart, Louis Douet D'Arc, Marcel Mazoyer, Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez,, Massimo Montanari, Michel Pastoureau, Perry Anderson, Philippe Ariès.	Alain Guerreau, Amin Maalouf, Bernard Lewis, Céline Spinelli, Christiane Klapisch-Zuber, Edward Said, Elena Percivaldi, Fiona Macdonald, Foucher de Chartres, Georges Duby, Gilles Massardier, Henry R. Loyn, Hilário Franco Jr., Ivan Hrbek, Jacques Le Goff, Jaime Pinsky, John Ball, Marco Antônio de Oliveira Pais, Marcelo Cândido da Silva, Peter Brown, Peter Demant, Raul Glaber, Shahrukh Husain, Tahar Ben Jelloun, Vincent Carpentier.
Documentos	Além das imagens, há trechos de livros nas áreas de atividades ao trabalhar com o assunto das Cruzadas.	Possui uma seção que recebe o nome de "Documento" onde dois trechos são abordados ao tratar das Cruzadas
Tipos de imagens utilizadas	Mapas, iluminuras, miniaturas,	Mosaicos, fotografias, mapas,

	bordado de lã, fotografias, mosaicos, pinturas, afrescos e gravuras.	iluminuras, charges, ilustrações, gravuras, afrescos e manuscritos.
--	--	---

Fonte: a autora

Observando de forma comparativa os dois resultados, notam-se algumas diferenças e semelhanças, já esperados. A distribuição do conteúdo em duas unidades e dois capítulos em cada, não surpreende, sendo uma média comum para os outros conteúdos também presentes no livro. Outro aspecto em comum são as imagens utilizadas, de tipos semelhantes, afinal, tratam-se de vestígios típicos do Medievo, frutos daquele tempo e daquela sociedade, como as iluminuras. Contudo, também devem ser problematizadas quanto à função que exercem na obra: são meras ilustrações ou integram o conteúdo e permitem reflexões?

Os autores utilizados correspondem a outro aspecto importante da análise, se encaixando no critério elaborado por Bittencourt (2008) quanto ao conteúdo histórico escolar, e as linhas historiográficas presentes em cada obra. Ao avaliar a bibliografia indicada é possível refletir sobre o nível de atualização do livro, qual narrativa é construída e a abordagem historiográfica predominantemente adotada. Observa-se, nas duas obras, nomes tradicionalmente presentes em currículos e pesquisas sobre a Idade Média, como Jacques Le Goff, Phelippe Ariès, Hilário Franco Jr., e Jaime Pinsky. Entretanto, há uma diversidade maior nos autores utilizados pelo Projeto Araribá - História, evidente pela quantidade, vinte e cinco em oposição a dezenove, e pela presença de autores não ocidentais como Amin Maalouf, Shakrukh Husain e Tahar Ben Jelloun, que apesar de não serem historiadores, trazem perspectivas multiculturais (aspecto bastante presente ao longo do livro).

Tratando das Cruzadas, em ambos os livros, a documentação aparece no mesmo assunto. Nos dois casos, este uso é feito com o mesmo objetivo: problematizar a narrativa cristã e muçulmana sobre as guerras religiosas pela conquista de territórios. Essa recorrência levanta perguntas sobre em quais outros temas poderiam ser utilizados documentos

Por fim, a matriz de História das Mulheres, cujas categorias selecionadas foram como aparece, quais são as figuras utilizadas e o conteúdo em que estão colocadas. A análise de como, e qual abordagem de História das Mulheres é feita nos livros didáticos constitui um dos pontos principais da pesquisa. Através destas representações é possível questionar quais noções de

relação de gênero vêm sendo construídas, pois ao ignorar ou citar de forma descontextualizada e acrítica os elementos históricos da condição feminina, reforçam-se estereótipos tradicionais sobre o que é ser mulher socialmente e em qual posição hierárquica o feminino se encaixa (SILVEIRA, 2017).

Tabela 2: Matriz de História das Mulheres

	Geração Alpha - História	Projeto Araribá - História
Como aparece	Boxe, pergunta, imagem, legenda e parágrafo.	Subcapítulo dedicado ao conteúdo - As mulheres no mundo feudal.
Figuras	Boadicea e Joana d'Arc	Maria de França
Conteúdo	No boxe, relacionadas com à Igreja; na pergunta, sobre quais profissões poderiam exercer; na imagem, dentro das guerras e revoltas camponesas; na legenda, tratando da Boadicea; nas duas linhas do parágrafo, sobre o controle da igreja sobre os corpos.	Página inteira dedicada à História das mulheres na Idade Média, problematizando suas atuações e relacionando as liberdades de acordo com as posições sociais. Duas ou três linhas falam sobre as mulheres especificamente nos textos da obra.

Fonte: a autora

A partir dos resultados, percebe-se uma diferença em relação à presença das mulheres ao longo dos capítulos do livro. Na obra Geração Alpha - História, a presença é dispersa ao longo dos textos e atividades, mas não substancial, quase como uma nota de rodapé. Já no Projeto Araribá - História, há uma página inteira dedicada ao conteúdo, um subcapítulo próprio. Contudo, deve-se questionar o que é uma única página dentre as trezentas que compõem o livro. Quando a discussão sobre as existências e atuações femininas no conteúdo escolar de Idade Média é feita de forma breve, ou mesmo espaçada, constroem-se uma noção de que a presença feminina é uma questão secundária.

As figuras femininas são outro ponto importante. Na medida em que diferentes e múltiplos heróis masculinos são mencionados nas obras, as “heroínas” se restringem a apenas

três, contando as duas obras: Joana d’Arc, Boadicea e Maria de França. As abordagens usadas para trabalhar com essas mulheres também poderia ser mais ampla, buscando promover discussões mais profundas. Maria de França, uma das poucas autoras do período medieval, e que se destacou por não produzir o gênero literário tradicional do período, é um mero boxe na página; Joana d’Arc aparece como breve menção, sem que haja explicação sobre as diferentes nuances que atravessaram sua vida até a execução por heresia; Boadicea, por sua vez, se resume a uma única frase, na legenda da fotografia de sua escultura.

Imagem 1 e 2: Páginas dos livros didáticos, Projeto Araribá e Geração Alpha.



Fonte: Site da Editora Moderna e site da Editora SM

Esses resultados conversam diretamente com o apresentado por Pereira (2022) sobre uma prática nos livros didáticos e na abordagem escolar do Medieval onde as “histórias menores” - experiências do passado medieval frequentemente classificadas como aparte da narrativa principal - aparecem inseridas unicamente nos boxes ou de forma superficial, dando a impressão de que trata-se de uma questão paralela à exposição geral. Por meio de construções como estas, perpetua-se um imaginário medieval que se reduz aos temas tradicionais: feudalismo, guerras religiosas, papel da Igreja, rompendo com novas possibilidades de compreensão da Idade Média - possibilidades estas que permitem diferentes relações entre os estudantes com o passado.

Conclusão

Os livros e materiais didáticos integram o cotidiano escolar brasileiro há pelo menos dois séculos, e enquanto produtos, passaram por diversas alterações quanto à forma, conteúdo e proposta. Múltiplos fatores e agentes atravessam essas obras: a necessidade, enquanto produtos, de serem vendidos; a interferência do Estado, por meio do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD); e as demandas do presente, que constituem uma das justificativas para a aprendizagem da História.

Assim, através dos resultados preliminares, foi possível atestar semelhanças e diferenças nas retratações do Medievo em cada livro didático. As duas obras, embora baseando-se numa mesma origem, a Base Nacional Comum Curricular, elaboraram a temática de forma particular, demonstrando que o conhecimento é um processo vivo e subjugado a contextos históricos, sociais e particulares. Nesse sentido, é cada vez mais importante realizar leituras críticas e investigativas sobre como a transição entre os conteúdos acadêmicos e escolares são realizadas, verificando quais lacunas têm sido deixadas e de que forma as narrativas hegemônicas encontram espaço para perpetuação na sociedade.

Em texto de Seffner e Pereira (2018), os autores trabalham com os passados sensíveis no ensino de História e o caráter ético dessa disciplina na construção do sujeito. Através da compreensão do passado é possível olhar para si e para o futuro, nesse sentido, “a escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro - um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e os direitos” (p. 17). Tendo em consideração que o livro didático também é uma forma de escrita da História, os silêncios históricos deixados nas obras - por omissão deliberada de determinados assuntos, por escolhas narrativas, ou por falta de contextualização - são também uma forma de perpetuar e excluir aqueles que não se encaixam no que é hegemônico. Problematicar, portanto, a forma como a História das Mulheres é elaborada constitui uma prática essencial na busca por visões mais igualitárias e inclusivas, em que meninas e mulheres sejam retratadas como o que sempre foram, sujeitos históricos, e não meras notas de rodapé.

Referências bibliográficas:

- BELLEBONI-RODRIGUES, Renata Cardoso. A antiguidade: seus usos, suas apropriações. In: SILVA, Glaydson José da et al (org.). **Antiguidade como presença: antigos, modernos e os usos do passado**. Curitiba: Editora Prismas, 2017. p. 211-224.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. 69-90.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de história. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 293-310.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 1 jun. 2026.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 5–24, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 1 jun. 2026.
- FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Tradução de Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. São Paulo: EDUSC, 2004.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Governança metropolitana no Brasil: caracterização e quadros de análise comparativa da governança metropolitana no Brasil: arranjos institucionais de gestão metropolitana** (Componente 1): Região Metropolitana de Belo Horizonte. Rio de Janeiro: Ipea, 2015.
- KOSELLECK, Reinhart. Capítulo 2: Historia Magistra Vitae. In: KOSELLECK, Reinhart. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Revisão de César Benjamin. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 1979. p. 41-60.
- LIMA, Douglas Mota Xavier de. A Idade Média nos livros didáticos. In: VIANNA, Luciano José (org.). **A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2021. p. 394-415. E-book. Disponível em: <https://historiapublica.sites.ufsc.br/a-historia-medieval-entre-a-formacao-de-professores-e-o-ensino-na-educacao-basica-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 1 jun. 2026.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Aprender com a Idade Média: residualidades e histórias menores. In: SOUZA, Juliana Texeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **O que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate**. Volume 1. Belo Horizonte: Editora Cabana, 2022. p. 106-138. E-book. Disponível em: <https://www.editoracabana.com/cat%C3%A1logo/c%C3%B3pia-sequ%C3%A2ncias-did%C3%A1ticas-1>. Acesso em: 1 jun. 2026.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Planejar a aula de História: gesto político, pedagógico e ético. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 27, p. 1–18, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23311.047. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23311>. Acesso em: 1 jun. 2026.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 14–33, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.427. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 8 jun. 2026.

PORTO JUNIOR, João Batista da Silva. As expressões do medievalismo no século XXI. In: ENCONTRO INTERNACIONAL E ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: HISTÓRIA E PARCERIAS, 18., 2018, Niterói. **Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da ANPUH-Rio: História e Parcerias**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2018. p. 1-10. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529331940_ARQUIVO_AsExpresoesdoMedievalismoSeculoXXI.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

RALEJO, Adriana Soares. Autores de livros didáticos de História: produzindo o conhecimento histórico escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), 2013. ISBN 978-85-98711-11-9. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364736736_ARQUIVO_Autoresdelivrosdidaticosdehistoria-AdrianaRalejo.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

SILVEIRA, Marta de Carvalho. A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa. **Revista de História Comparada**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 80-107, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/11851>. Acesso em: 1 jun. 2026.

Livros didáticos:

MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração Alpha - História 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2022. Disponível em: <https://pnld.smeducao.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2026.

OBRA COLETIVA EDITORA MODERNA. **Araribá Conecta - História 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2022. Disponível em: <https://moderna.com.br>. Acesso em: 8 jun. 2026.

Entre memórias e pertencimentos: ensino de História e educação patrimonial em Florestal (MG)

Leandro Gonçalves de Rezende
Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da Arte
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
leandro9rezende@yahoo.com.br

Alex Sandro Nogueira Silva
Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (ProfArtes)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
alexsandro.css@outlook.com

Resumo: O trabalho apresenta reflexões a partir do projeto Memórias de Florestal, desenvolvido na Escola Estadual Serafim Ribeiro de Rezende, em Florestal/MG, no âmbito do programa BIC Júnior (FECITEC/UFV/CNPq). A iniciativa emerge como resposta aos desafios contemporâneos do ensino de História, especialmente diante da desvalorização das memórias locais e da crescente mediação das culturas digitais. Fundamentado na articulação entre história local e formação cidadã, o projeto mobilizou estudantes do Ensino Fundamental em práticas investigativas, como entrevistas com moradores, levantamento documental, registros fotográficos e análise de bens patrimoniais, incluindo tradições culturais como os Tapetes Arraiolo. Assim, como o estudo das memórias e dos patrimônios locais pode fortalecer o sentimento de pertencimento e a consciência histórica dos estudantes? A proposta metodológica privilegiou a integração entre experiência vivida e conhecimento histórico, promovendo a compreensão do patrimônio cultural em sua dimensão material e imaterial. Como produto final, foi elaborado um livro reunindo narrativas, imagens e interpretações sobre a história e a identidade da cidade. Os resultados evidenciam o fortalecimento do sentimento de pertencimento, o desenvolvimento do protagonismo discente e a ampliação da consciência histórica entre os participantes. Ao articular o local e o global, o projeto demonstra o potencial da educação patrimonial como prática pedagógica transformadora, capaz de superar a fragmentação dos saberes e reafirmar a escola pública como espaço de construção de sentido, memória e identidade. Assim, destaca-se a relevância de abordagens que valorizem as experiências comunitárias na formação de sujeitos críticos e atuantes, em consonância com os desafios educacionais do século XXI.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Patrimonial; Memória; Identidade; História Local.

Em um contexto marcado pela crescente globalização das experiências culturais e pela expansão das tecnologias digitais, as memórias locais frequentemente ocupam um lugar secundário nos processos de formação histórica das novas gerações. Tal cenário impõe desafios significativos ao ensino de História, especialmente no que se refere à construção de identidades, ao fortalecimento dos vínculos comunitários e à valorização do patrimônio cultural. Nesse sentido, a educação patrimonial emerge como uma importante estratégia pedagógica, capaz de

aproximar os estudantes de sua própria realidade histórica, estimulando a compreensão crítica do passado e o reconhecimento dos bens culturais materiais e imateriais que compõem a memória coletiva de uma comunidade (BESSA, 2004). É nesse horizonte que se insere o presente trabalho, ao analisar a experiência do projeto *Memórias de Florestal*, desenvolvido na Escola Estadual Serafim Ribeiro de Rezende, em Florestal (MG), o qual possibilitou refletir sobre as potencialidades da articulação entre história local, patrimônio cultural e formação cidadã.

Desse modo, emerge a questão norteadora desse trabalho: como a articulação entre ensino de História, história local e educação patrimonial pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e do sentimento de pertencimento dos estudantes da Educação Básica? Partindo dessa problemática, analisa-se essa experiência didática, buscando compreender a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer-se como participantes dos processos históricos e agentes na preservação das referências culturais de sua comunidade. Fundamentado nas contribuições da educação patrimonial e da teoria da consciência histórica, especialmente em Rüsen (2007), o estudo procura refletir sobre as potencialidades pedagógicas da aproximação entre experiência vivida, conhecimento histórico e patrimônio cultural.

Ao observar a sociedade, é possível perceber as múltiplas complexidades que constituem esse corpo social multiforme, marcado por diferentes formas de organização, vivências e expressões. A riqueza estética, ou seja, a beleza da sociedade, encontra-se justamente nessa diversidade, que possibilita identificar variadas maneiras de viver, pensar e produzir sentidos sobre o mundo. Entre essas manifestações, destaca-se a cultura, elemento que se transforma de acordo com os territórios e com as experiências construídas pelos sujeitos ao longo do tempo. Segundo Vitória e Emmendoerfer (2024, p. 145), o termo cultura “tem origem no verbo em latim *colo*, que significa ‘eu cultivo’”, o qual está relacionado ao cultivo da terra. Esse significado evidencia uma relação profunda entre os seres humanos e o território,⁷ remetendo a sentimentos de pertencimento, identidade e construção coletiva. Dessa forma, a terra deixa de ser compreendida apenas como um espaço físico e passa a representar um lugar de memórias, vivências e criações humanas.

Nesse sentido, a cultura pode ser entendida como um campo fértil, constantemente cultivado pelas relações sociais, pela criatividade e pelas experiências compartilhadas em

⁷ O termo território é utilizado em uma perspectiva sociocultural, referindo-se ao espaço vivido e apropriado pelos sujeitos, onde se estabelecem relações, memórias, práticas culturais e sentidos de pertencimento.

comunidade. É a partir dessas interações cotidianas que os sujeitos produzem saberes, tradições, costumes e modos de vida que contribuem para a formação das identidades culturais presentes em cada localidade. A partir dessa relação estreita entre o ser humano e o território, também é possível perceber a existência de uma rica diversidade social, cultural e produtiva. Cada espaço carrega características próprias, construídas pelas práticas de convivência, pelas formas de trabalho, pelas manifestações artísticas e pelos conhecimentos transmitidos entre gerações.

Assim, os territórios tornam-se espaços vivos, nos quais diferentes culturas se articulam, dialogam e se reinventam continuamente, fortalecendo tanto o sentimento de pertencimento quanto as potencialidades criativas locais. Nesse contexto, a cultura pode ser compreendida como um território criativo. Sob essa perspectiva, o território

pode ser denominado criativo na medida em que é protagonizado por comunidades criativas comprometidas com os princípios da economia criativa nos usos e nas dinâmicas territoriais. O reconhecimento e a compreensão do conceito de território criativo estão necessariamente atrelados à consciência das dinâmicas políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, impondo desafios a serem enfrentados, especialmente aqueles representados pela emergência climática, pelas disrupções tecnológicas, pela transição para a economia de baixo carbono e pelas crises político-institucionais que têm abalado a democracia mundo afora. (OLIVEIRA, 2023, p. 172)

No contexto de valorização da cultura local, das memórias, das identidades e dos patrimônios culturais surgiu o projeto *Memórias de Florestal*. A iniciativa foi desenvolvida na Escola Estadual Serafim Ribeiro de Rezende, com três bolsas de Iniciação Científica BIC-Júnior (FECITEC/UFV/CNPq),⁸ conquistadas pela participação na 8ª Feira de Ciências, Tecnologia, Educação e Cultura da Universidade Federal de Viçosa – Campus Florestal, realizada em 2022. Sob a orientação dos professores Alex Sandro Nogueira Silva e Leandro Gonçalves de Rezende, estudantes da Educação Básica foram inseridos em práticas investigativas voltadas à pesquisa científica, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da produção do conhecimento histórico.

A escolha da temática das memórias locais partiu da compreensão de que a história de uma comunidade é construída por múltiplas experiências, narrativas e patrimônios que conferem sentido à vida coletiva. O processo de pesquisa possibilitou aos estudantes refletirem sobre o

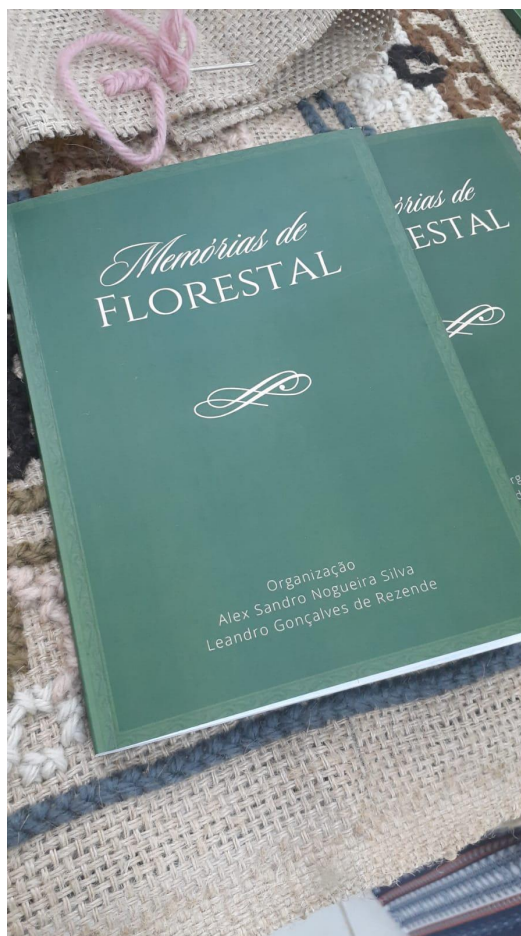
⁸ Foram bolsistas os alunos: Adrian Miguel Rodrigues Ferreira, Arthur Cesar Carvalho Souza, Bento Nogueira Valles Moreira, Bianca Aparecida de Souza, Bruna Silva Faria, Bruno César dos Santos Rodrigues, Daniel Rodrigues da Silva, Fabricio da Cruz Aleixo, Isabela Andrade Rosa Nascimento, Izamara Severina de Paula, João Gabriel Santos Lino, Manuela Arantes Lira, Prisciele Souza Silva e Valentina Morales Mafra.

próprio conceito de ciência, superando concepções restritas acerca da produção do conhecimento e compreendendo a investigação histórica como um instrumento de interpretação da realidade social. Nesse percurso, as memórias cotidianas da cidade tornaram-se objeto privilegiado de análise, permitindo a articulação entre ensino, pesquisa e valorização do patrimônio cultural.

A relevância da proposta tornou-se ainda mais evidente em razão das comemorações dos sessenta anos de emancipação política de Florestal, celebrados em 2023. A efeméride constituiu uma oportunidade singular para refletir sobre a trajetória histórica do município, seus sujeitos, suas tradições e seus lugares de memória. Dessa forma, o projeto buscou contribuir para a preservação e a difusão do patrimônio cultural local, transformando as experiências investigativas dos estudantes em um exercício de construção da consciência histórica e de fortalecimento dos vínculos de pertencimento com a comunidade.

As atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa culminaram na produção do livro *Memórias de Florestal*, concebido como um instrumento de preservação, divulgação e valorização da história local. Resultado do trabalho coletivo entre estudantes, professores e comunidade, a obra reuniu documentos, fotografias, relatos orais, estudos sobre patrimônios culturais e interpretações construídas durante o processo investigativo. Mais do que um simples registro dos resultados alcançados, o livro constituiu-se como um espaço de diálogo entre memória, identidade e patrimônio, permitindo que os estudantes assumissem o protagonismo na produção do conhecimento histórico. Ao transformar as pesquisas realizadas em uma publicação acessível à comunidade, o projeto contribuiu para a democratização do conhecimento, para o fortalecimento dos vínculos de pertencimento e para a salvaguarda das referências culturais que compõem a trajetória histórica do município de Florestal.

Imagem 1: Capa do livro *Memórias de Florestal*, produto do projeto de Iniciação Científica BIC-Júnior desenvolvido na Escola Estadual Serafim Ribeiro de Rezende.



Fonte: Acervo do Projeto Memórias de Florestal (2023).

A metodologia qualitativa adotada buscou aproximar os estudantes de sua realidade social e cultural por meio da articulação entre experiência vivida e conhecimento histórico. Para tanto, foram realizadas atividades de pesquisa documental, levantamento fotográfico, entrevistas com moradores, observação de bens patrimoniais e registro de manifestações culturais presentes no município. Essa abordagem permitiu que os educandos compreendessem o patrimônio cultural não apenas como um conjunto de monumentos ou objetos materiais, mas também como um universo de saberes, práticas, memórias e tradições transmitidas entre gerações. Ao reconhecer a historicidade presente em seu cotidiano, os participantes desenvolveram uma percepção mais crítica sobre a importância da preservação do patrimônio local e sobre seu papel como sujeitos ativos na construção da memória coletiva. Além de registrar os resultados da pesquisa, a publicação resultante do projeto constituiu um instrumento de difusão do conhecimento

histórico e de valorização do patrimônio cultural local, ampliando o diálogo entre escola e comunidade.

O projeto *Memórias de Florestal* foi estruturado em três eixos temáticos complementares, articulados pela valorização da memória como elemento fundamental para a compreensão da identidade local e para a preservação do patrimônio cultural. Desenvolvido de forma colaborativa, o trabalho envolveu estudantes, professores e membros da comunidade, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos sobre a história e as tradições do município. A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, fundamentada na educação patrimonial e no ensino de História, utilizando análise documental, entrevistas, registros fotográficos e relatos dos estudantes participantes.

O primeiro eixo, intitulado *Memórias: patrimônio da cidade*, dedicou-se à discussão dos conceitos de memória, patrimônio, cultura e identidade, tomando como referência a trajetória histórica de Florestal. Além de apresentar uma síntese da formação do município, o estudo analisou símbolos representativos da comunidade, como o hino e a bandeira municipal, bem como os principais bens patrimoniais locais, compreendidos em sua dimensão histórica, cultural e social.

O segundo eixo, denominado *Memória: um contar do povo*, privilegiou as narrativas construídas pelos próprios moradores, aproximando-se das perspectivas da história oral e da micro-história. A partir de relatos, experiências e lembranças compartilhadas pela comunidade, buscou-se compreender os processos de construção das identidades locais, evidenciando sujeitos, práticas e tradições frequentemente ausentes das narrativas históricas oficiais.

Por sua vez, o terceiro eixo, *Memória: o tecer da cidade*, concentrou-se na análise da tradição dos Tapetes Arraiolo em Florestal, manifestação cultural que atravessa gerações e constitui um importante patrimônio imaterial do município. A investigação procurou compreender a permanência, as transformações e os significados dessa prática artesanal na construção da memória coletiva local.

Além da produção de conhecimentos sobre a história e a cultura de Florestal, o projeto desempenhou um importante papel formativo ao introduzir estudantes da Educação Básica no universo da pesquisa científica. Ao longo do processo investigativo, os participantes tiveram contato com diferentes etapas da construção do conhecimento, desde a definição de problemas de pesquisa até a análise de fontes e a elaboração de resultados. Dessa forma, a experiência

contribuiu para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da compreensão da ciência como uma prática socialmente construída.

Os resultados evidenciaram que a articulação entre pesquisa, ensino de História e educação patrimonial constitui uma estratégia relevante para fortalecer os vínculos de pertencimento e ampliar a consciência histórica dos estudantes. Ao valorizar as memórias, os patrimônios e as experiências da comunidade local, o projeto possibilitou novas formas de compreender o passado e refletir sobre sua importância na construção das identidades individuais e coletivas.

O município de Florestal, localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, foi emancipado politicamente em 30 de dezembro de 1962, sendo oficialmente instalado em 1º de março de 1963 (REZENDE, 2019). Ao completar seis décadas de existência administrativa em 2023, a cidade consolidou uma trajetória marcada pela construção de identidades, de tradições e pela produção de memórias coletivas que constituem importantes referências para a compreensão de sua história local. Nesse contexto, as experiências vividas pelos habitantes, os espaços de sociabilidade e as manifestações culturais assumem papel fundamental na constituição do patrimônio cultural do município, tornando-se elementos centrais para a valorização da memória e do sentimento de pertencimento da comunidade.

A humanidade sempre buscou mecanismos de se organizar socioculturalmente, de modo que, desde a Antiguidade até os dias atuais, as cidades surgiram como elemento básico das grandes civilizações e acompanharam as transformações da História. Em seu aspecto agregador, a cidade reuniu condições básicas da organização social e atualmente configura-se como legítimo patrimônio cultural de todos os povos. O meio urbano concentra complexas atividades, bem como múltiplos olhares e usos, elaborando, dessa forma, um ambiente rico, no qual várias relações são estabelecidas, tanto no tempo quanto no espaço. A análise do processo histórico demonstra que tais configurações sociais são desenvolvidas nos usos dos espaços públicos, nas relações de poder e na territorialidade. Tudo isso fica comprovado na disposição das edificações dentro do arranjo urbano (BENEVOLO, 2015).

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2016), “o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo”. Entretanto, apesar da riqueza de suas tradições e referências culturais, Florestal possui um

número reduzido de bens oficialmente protegidos. Segundo dados do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG), até o exercício de 2018 apenas três bens encontravam-se tombados em âmbito municipal: a antiga Usina Hidrelétrica de Florestal, representativa da arquitetura industrial da década de 1930; as turbinas da referida usina, reconhecidas como bem móvel; e o Conjunto Paisagístico Urbano e Natural do Distrito de Cachoeira de Alma, incluindo a Fazenda da Cachoeira, local de nascimento do governador Benedito Valadares. A reduzida presença de bens protegidos evidencia a necessidade de iniciativas voltadas ao reconhecimento, à documentação e à valorização de outros patrimônios materiais e imateriais existentes no município, ampliando as possibilidades de preservação da memória local e de fortalecimento da identidade cultural florestalense.

Diante desse cenário, o projeto *Memórias de Florestal* buscou ampliar o olhar sobre o patrimônio cultural do município, compreendendo-o para além dos bens oficialmente tombados. A partir de pesquisas documentais, levantamentos fotográficos, entrevistas e observações de campo, os estudantes foram incentivados a identificar elementos materiais e imateriais que constituem referências significativas para a memória coletiva da comunidade. Como resultado desse processo investigativo, foi elaborado o cartaz educativo *Memórias: Patrimônio Histórico da Cidade*, apresentado, em 2023, na 9ª Feira de Ciências, Tecnologia, Educação e Cultura da Universidade Federal de Viçosa – Campus Florestal. A produção sintetiza parte dos resultados alcançados pela pesquisa, reunindo, em uma linha do tempo, os patrimônios históricos locais e destacando espaços, documentos, edificações e manifestações culturais reconhecidos pelos estudantes como importantes suportes da memória florestalense. Dessa forma, o material evidencia o potencial da educação patrimonial como instrumento de valorização da história local e de fortalecimento dos vínculos de pertencimento entre os jovens e a comunidade.

Imagem 2: Cartaz educativo “Memórias: Patrimônio Histórico da Cidade”, elaborado pelos bolsistas do projeto *Memórias de Florestal* e apresentado na 9ª FECITEC/UFV-Florestal (2023).



9ª Feira de Ciências, Tecnologia, Educação e Cultura -
FECITEC - do Campus UFV Florestal



MEMÓRIAS

PATRIMÔNIO HISTÓRICO
DA CIDADE

Adrian Miguel Rodrigues Ferreira,
Bento Nogueira Valles Moreira,
Bruno César dos Santos Rodrigues,
Fabrício da Cruz Aleixo.

Orientador: Leandro Gonçalves de Rezende.
Escola Estadual Serafim Ribeiro de Rezende -
Florestal/MG.
BIC- Jr/FECITEC/UFV/CNPq.

Linha do tempo dos patrimônios históricos locais

SÉCULO XVIII

A história de Florestal começa por volta do século XVIII, quando essa região recebeu intensa movimentação de bandeirantes paulistas que se dirigiam às Minas de Pitangui, aprisionando índios e desbravando matos e as áreas do percurso que acompanhava o Rio Paraopeba em busca do ouro das Minas Gerais. Nesse intuito, eles criaram trilhas e fundaram povoados. Apesar de ser uma cidade nova, em termos políticos, a sua história é bem anterior, remontando ao início da mineração, o que é comprovado por algumas fazendas seletivas na região, como, por exemplo a Fazenda do Ribeirão do Ouro.



Fazenda do Ribeirão
do Ouro, século XVIII -
Foto: W. Diniz

SÉCULO XIX

Nesse momento histórico, a região de Florestal apresenta grandes fazendas com produção agrícola e mão de obra escrava, o que pode ser comprovado documentalente.

Fazenda Cachoeira

No contexto do "Ciclo do Ouro", a Fazenda Cachoeira contribuiu como um elo entre Itatiaiaçu, Mateus Leme e Pitangui, seguindo obrigatoriamente o trajeto das bandeiras, pelos desbravadores oriundos de São Paulo, com o intuito de explorar o ouro das referidas regiões. Construída no ano de 1817, pelos escravos, conserva características do passado colonial. Sua vocação inicial era ser grande produtora de leite, café e algodão. Berço de nascimento do ilustre mineiro, que despontou na política nacional, Benedito Valadares.

Anúncio de Escravo Fugido

Interessante pesquisa documental, em jornais do século XIX, mostrou-nos que, em 1882, o Coronel João Alves Ferreira da Silva, dono da Fazenda do Ribeirão do Ouro, mandou publicar, reiteradas vezes, um anúncio de escravo fugido.



Fazenda da Cachoeira, local de nascimento de
Benedito Valadares. Fotos: W. Diniz.



Detalhe da página do jornal *Liberal Mineiro* de
1882. Fonte: Biblioteca Nacional.

SÉCULO XX

Inicialmente, Florestal recebeu o nome de Guarda-Mor Salles, pertencendo ao Distrito de Mateus Leme, que por sua vez pertencia ao Município e à Comarca de Pará de Minas. Em 1911, uma lei municipal do Pará de Minas, elevou a Povoação de Guarda-Mor a Distrito e desmembrou seu território de Mateus Leme, anexando-o ao de Pará de Minas, com o nome de "Florestal", devido à existência de grandes florestas na região. Florestal foi emancipada, na categoria de cidade, em 30 de dezembro de 1962, pela Lei nº 2.764. A instalação do município aconteceu no dia 1º de março de 1963, sendo essa data o feriado comemorativo do aniversário da cidade.

Usina Hidroelétrica

A cidade de Florestal, que, não obstante sua potencialidade, possui poucos bens tombados. De acordo com a *Lista de bens protegidos até exercício 2018*, publicada no site do IEPH/MG, a cidade possui apenas três tombamentos em nível municipal: a antiga Usina Hidroelétrica de Florestal, bem imóvel, com características da arquitetura industrial da década de 1930 (tombada em 2005); as Turbinas da Usina Hidroelétrica de Florestal.

A Igreja Matriz de São Sebastião e sua praça fronteiriça (Praça Tarqueto de Almeida)

A Igreja Matriz foi construída em 1941, por iniciativa do Vigário Hermenegildo Vilela. Seu estilo corresponde a um neogótico simplificado, com arcos ogivais e torre central. A cidade, de fato, cresceu ao redor da igreja, sendo esse um ponto de referência social, cultural e religiosa. Da mesma forma, a Praça da Matriz ou Praça Tarqueto de Almeida, com seu coreto, árvores e bancos é um ponto estratégico da cidade e um espaço de sociabilidade.

O prédio da Escola Estadual Serafim Ribeiro de Rezende

O Grupo Escolar Serafim Ribeiro foi criado pelo Decreto número 2.088, de 26 de abril de 1942, tendo como finalidade atender os alunos do distrito de Florestal de uma Escola primária, na gestão do Governador do Estado de Minas Gerais, Benedito Valadares Ribeiro, nato nessa região. Apesar da criação do Grupo Escolar ter sido em abril de 1943, sua instalação e funcionamento só aconteceu em 17 de julho de 1945. O Grupo Escolar foi assim nomeado em homenagem a um dos primeiros moradores de Florestal, o Juiz de Paz e amigo íntimo do governador Benedito Valadares, Serafim Ribeiro de Rezende, que havia falecido em 1939.

Ipê Rosa

Também foi levantada como possível patrimônio da cidade a árvore de Ipê Rosa plantada ao lado da escola. Pelos dados orais coletados pela pesquisa, a árvore foi plantada na década de 1950 pelos estudantes do grupo escolar, em comemoração pelo dia da árvore (21 de setembro). O projeto colheu informações orais e fizeram o levantamento iconográfico da árvore, em diferentes décadas e em diferentes estações do ano. A cada inverno, nos meses de junho a julho, a árvore apresenta toda a cidade com uma linda e robusta floração rosa.



Prédio da Usina Hidroelétrica. Séc. XX.
Foto: Leandro Rezende.



Igreja Matriz de São Sebastião - Florestal, 2022.
Foto: Leandro Rezende.



Porta da Escola Estadual Serafim Ribeiro de
Rezende, década de 1950. Foto sem autoria.
Disponível em: @florestalrecordacoes



Vista da Escola Estadual Serafim Ribeiro de
Rezende, década de 1960. É possível reconhecer o
Ipê Rosa ainda jovem. Foto: Acervo da EESRR.

Fonte: Acervo do Projeto Memórias de Florestal.

A elaboração do cartaz educativo constituiu uma etapa importante da pesquisa, pois exigiu dos estudantes a seleção, organização e interpretação das informações coletadas. Ao construir uma linha do tempo dos patrimônios locais, os discentes mobilizaram conceitos históricos relacionados à permanência, mudança e memória, transformando os resultados da investigação em um produto de divulgação científica acessível à comunidade escolar e ao público da FECITEC.

Os impactos do projeto também podem ser observados nos depoimentos dos próprios estudantes participantes. Eles destacaram a importância das atividades desenvolvidas para a compreensão da história e da memória da cidade, ressaltando que a pesquisa permitiu conhecer aspectos do passado local que antes lhe eram desconhecidos. Bento Nogueira Valles Moreira, em seu depoimento, evidencia como o contato com documentos, fotografias, narrativas da comunidade e patrimônios da cidade contribuiu para ampliar a percepção dele sobre o espaço em que vive e sobre sua própria inserção na história local.

Essa experiência reforça as reflexões de Circe Bittencourt (2018), para quem o ensino de História torna-se mais significativo quando aproxima os estudantes de realidades concretas e de referências presentes em seu cotidiano. Da mesma forma, corrobora as análises de Selva Guimarães (2012), ao demonstrar que o ensino de História pode favorecer a formação de sujeitos capazes de reconhecer a historicidade dos espaços sociais e culturais que integram suas experiências de vida. Nesse sentido, a educação patrimonial ultrapassou a dimensão do conteúdo escolar, tornando-se uma experiência de construção de pertencimento e de valorização da memória coletiva.

Ao reconhecer a relevância histórica de lugares, práticas culturais e narrativas da comunidade, os estudantes passaram a atuar não apenas como receptores de conhecimento, mas também como agentes de preservação e difusão da história local. Os resultados do projeto também podem ser observados em outros relatos produzidos pelos próprios estudantes participantes. Em depoimento posterior à realização da pesquisa, Manuela Arantes Lira destacou que, durante a elaboração do livro enfrentou, juntamente com seus colegas, o desafio de entrevistar moradores idosos da cidade e coletar informações sobre a história local. Segundo ela, naquele momento os estudantes ainda não compreendiam plenamente a importância da atividade desenvolvida, percepção que foi sendo transformada ao longo do processo investigativo.

Outro aspecto relevante observado durante o desenvolvimento do projeto foi o diálogo estabelecido entre os estudantes e os moradores da comunidade. Daniel Rodrigues da Silva, um dos participantes, destacou que uma das entrevistas realizadas sobre a tradição dos Tapetes Arraiolo foi particularmente marcante, pois possibilitou o contato com experiências de vida, costumes e valores transmitidos pela entrevistada. Para ele, os ensinamentos compartilhados durante a conversa ultrapassaram o âmbito do trabalho escolar, influenciando sua formação pessoal e permanecendo como referências importantes em sua trajetória. O depoimento demonstra, ainda, que a educação patrimonial pode favorecer a valorização dos saberes comunitários e das experiências dos sujeitos comuns, reconhecendo-os como portadores de conhecimentos significativos para a compreensão da história local. Ao estabelecer vínculos entre memória, patrimônio e experiência vivida, os estudantes passaram a compreender a história como uma construção coletiva, fortalecendo sua consciência histórica e sua identificação com a comunidade da qual fazem parte.

Os depoimentos dos estudantes evidenciam que a pesquisa histórica escolar pode assumir uma dimensão formativa que ultrapassa a mera aquisição de conteúdos escolares. Ao promover o contato com documentos, memórias, patrimônios culturais e narrativas de moradores da comunidade, o projeto possibilitou o encontro entre vidas, articulando passado, presente e futuro. Com efeito, a circulação de saberes e experiências contribuem para a construção de sentidos sobre o passado e sobre a própria realidade local. Tal experiência aproxima-se da concepção de consciência histórica proposta por Rüsen (2007), segundo a qual o conhecimento histórico auxilia os indivíduos a orientar suas vidas no tempo, articulando passado, presente e futuro. Nesse contexto, as memórias compartilhadas pelos entrevistados não foram percebidas apenas como informações históricas, mas como experiências capazes de suscitar reflexões sobre valores, identidades, pertencimentos e formas de compreender a vida em comunidade.

Ao reconhecer posteriormente a relevância da investigação realizada e da preservação da cultura local, os estudantes demonstraram um processo de ampliação da consciência histórica, passando a compreender a história da cidade não como um conjunto de informações distantes, mas como parte constitutiva de suas próprias trajetórias. Dessa forma, o projeto contribuiu para fortalecer vínculos de pertencimento, valorizar os saberes comunitários e estimular uma postura ativa diante da preservação da memória e do patrimônio cultural de Florestal. O patrimônio cultural de uma sociedade é fruto tanto de escolhas políticas quanto de escolhas pessoais, ou seja,

daqueles bens que as pessoas consideram ser mais importante ou mais representativo da sua identidade, da sua história e da sua cultura. Logo, conclui-se que são os valores e os significados atribuídos pela comunidade a objetos, lugares, espaços ou práticas culturais que os tornam patrimônio de uma coletividade (ou patrimônio coletivo).

A prática docente parte da interessante dimensão humana, exposta por Eric Hobsbawm (1998, p.17), de que “todo ser humano tem consciência do passado”, de modo que, o passado é “uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Dessa forma, conclui-se que preservar o passado é criar uma consciência do presente, numa dimensão identitária no tempo e no espaço.

A partir dessas reflexões, o projeto buscou aproximar os estudantes das referências culturais presentes em seu próprio cotidiano, estimulando a observação crítica dos espaços, das paisagens, dos bens patrimoniais e das memórias que compõem a história local. Nesse processo, os relatos, os documentos e as fotografias antigas e contemporâneas assumiram papel central como recursos didáticos e instrumentos de investigação histórica, possibilitando a comparação entre diferentes temporalidades e a identificação de permanências e transformações na cidade de Florestal. Ao analisar imagens, documentos e testemunhos da comunidade, os estudantes foram incentivados a compreender o patrimônio cultural como elemento vivo da memória coletiva, fortalecendo o reconhecimento das identidades locais e o sentimento de pertencimento em relação aos espaços que integram sua experiência social (BORGES, 2005).

O trabalho docente favoreceu a construção de uma visão mais autônoma e integrada por parte dos educandos, que se reconheceram como elemento dos patrimônios locais, revigorando elos identitários e afetivos. Da mesma forma, é preciso destacar que a intervenção pedagógica valorizou os saberes dos educandos, ou seja, a bagagem de conhecimento que eles trazem. Nesse sentido, corroboramos as palavras de Paulo Freire ao dizer que acredita

na força das verdadeiras relações entre as pessoas para a soma de esforços no sentido da reinvenção das gentes e do mundo. E não há como negar que a experiência dessas relações envolve, de um lado a curiosidade humana, centrada na própria prática relacional, de outro, a curiosidade alongando-se a outros campos. O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação de produção de interconhecimentos. (FREIRE, 2014, p.71).

Ao explorar imagens, memórias, documentos e relatos históricos capazes de contar histórias silenciosas e ricas, a prática docente conseguiu envolver os educandos e a comunidade escolar em uma jornada emocionante pelo tempo, mergulhando na essência de uma comunidade e descobrindo o significado de pertencimento. Tem-se demonstrado, por meio de uma série de instrumentos de ação e de salvaguarda, que a política de preservação deve atuar na identificação e na realização das oportunidades que o patrimônio é capaz de oferecer para as comunidades, no sentido da valorização da cultura, do desenvolvimento social e na melhoria da qualidade de vida.

Corroboramos, assim, a ideia de Carlo Ginzburg (2010), ao afirmar que a memória é uma força extremamente plástica, que pode ser remodelada. Ela é ativa; não é neutra e está em constante construção. A memória é uma das possíveis relações com o passado, todavia, uma relação diferenciada da História, pois, no campo da Memória, tendo em vista as constantes reformulações, não é possível verificar e distinguir. No campo da História, ao contrário, sempre é possível questionar e verificar dados e elementos de memória.

Por serem narrativas do passado, História e Memória são ativas, dinâmicas e seletivas, uma vez que não é possível abarcar por completo os acontecimentos pretéritos. Nesse sentido, a História torna-se um conhecimento socialmente útil capaz de justificar e legitimar o presente, norteando escolhas e potencialidades do futuro. Além disso, a História tem uma grande potencialidade formativa, despertando o senso crítico na compreensão tanto do passado quanto do presente, possibilitando a participação consciente e cidadã nos processos sociais. Ela estabelece que as coisas não são dadas a priori, mas sim, são construídas, a partir da investigação, da análise de fontes, da crítica documental (entendendo que toda produção humana é um documento histórico). Por fim, a História também cria empatia, tanto no nível pessoal, de identidade e de pertencimento, sendo um meio de tolerância e de valorização das diferenças; quanto no nível mais global na “compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum” (PRATS, 2006, p.196).

A valorização da história local no ensino de História constitui uma importante estratégia para aproximar os estudantes dos processos históricos e das experiências que compõem seu cotidiano. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2018) destaca que o ensino de História deve possibilitar ao educando compreender-se como sujeito histórico, estabelecendo relações entre diferentes temporalidades e entre a experiência individual e os processos coletivos. Nessa mesma perspectiva, Selva Guimarães (2012) defende que o ensino de História deve ultrapassar a simples

transmissão de conteúdos, promovendo a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo em que vivem e de reconhecer as múltiplas dimensões da experiência humana. Para a autora, a valorização das memórias, das identidades e dos patrimônios locais contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, permitindo que os estudantes compreendam a historicidade dos espaços que frequentam e das práticas culturais que integram sua comunidade.

Sob essa ótica, o projeto *Memórias de Florestal* articulou ensino, pesquisa e educação patrimonial, aproximando os estudantes das referências culturais presentes em seu município. Ao investigar patrimônios, documentos, fotografias e narrativas da comunidade, os alunos foram estimulados a construir interpretações sobre o passado local, reconhecendo-se como participantes ativos dos processos de produção do conhecimento histórico e da preservação da memória coletiva.

A experiência mostrou-nos que uma consistente e eficaz educação patrimonial desenvolvida na escola cumpre, de modo louvável, o seu papel conscientizador, na medida em que aproxima teorias e discussões acadêmicas da vivência prática de cada um, com suas tradições, memórias e identidades. Tais conceitos mesmo ressignificados ao longo do tempo, sempre terão o aporte de suas bases locais, enraizadas na História, nos casos, na arquitetura, nos saberes, nos modos de viver e fazer, enfim, em todo o aparato cultural criado pela comunidade e apropriado como um referencial de memória coletiva, traduzindo a alma e a essência da comunidade de Florestal.

A essência de uma cidade reside na comunidade que se congrega em seu seio. Assim, concluímos que Florestal, uma típica e pequena cidade do interior das Minas Gerais, é um espaço privilegiado, no qual expressões culturais e patrimoniais puderam ser construídas e compartilhadas por membros de uma sociedade, cujos suportes de memória são seus bens culturais, materiais e imateriais. Tais suportes, frutos das inúmeras relações cotidianas, que já aconteceram e que ainda acontecem, precisam ser preservados, garantindo a continuidade da identidade e da memória comum dos florestalenses.

A experiência desenvolvida por meio do projeto *Memórias de Florestal* evidenciou o potencial da educação patrimonial como ferramenta para o ensino de História na Educação Básica. Ao investigar a história local, os patrimônios culturais e as memórias da comunidade, os estudantes deixaram de ser apenas receptores de informações para se tornarem sujeitos ativos na produção do conhecimento histórico. As atividades realizadas possibilitaram a aproximação entre

escola e comunidade, favorecendo a valorização das referências culturais locais e o fortalecimento dos vínculos de pertencimento.

Retomando a questão que orientou este estudo — como o estudo das memórias e dos patrimônios locais pode fortalecer o sentimento de pertencimento e a consciência histórica dos estudantes? —, os resultados do projeto *Memórias de Florestal* demonstram que a aproximação dos educandos com a história da comunidade, seus patrimônios culturais e suas narrativas coletivas contribuiu significativamente para a construção de vínculos identitários e para a ampliação da consciência histórica. Ao investigar o passado local, dialogar com diferentes sujeitos e produzir conhecimento sobre a cidade em que vivem, os estudantes passaram a reconhecer-se como participantes da história e agentes na preservação da memória coletiva.

Além disso, a elaboração do livro e dos materiais de divulgação científica demonstrou que a pesquisa escolar pode ultrapassar os limites da sala de aula, contribuindo para a preservação e a difusão das memórias coletivas. Nesse sentido, o projeto reafirma a importância das práticas de educação patrimonial na formação cidadã, ao estimular o reconhecimento, a valorização e a salvaguarda dos bens culturais que constituem a identidade de uma comunidade. Assim, mais do que registrar o passado, a iniciativa contribuiu para a construção de uma consciência histórica crítica, capaz de compreender a relevância das memórias e dos patrimônios culturais na interpretação do presente e na projeção do futuro.

Referências bibliográficas:

- BENEVOLO, Leonardo. **História da cidade**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BESSA, Altamiro Sérgio Mol, *et all*. **Preservação do Patrimônio Cultural**: nossas casa e cidades, uma herança para o futuro. Belo Horizonte: CREA-MG, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- D’ALESSIO, Márcia Mansor. Metamorfoses do patrimônio – O papel do historiador. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 34, 2012, p.79-90.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GINZBURG, Carlo. **Da memória à história**. In: *Fronteiras do pensamento*, 2010. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/videos/da-memoria-a-historia>>. Acesso em 04/06/2022.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS (IEPHA-MG). Diretoria de Promoção - Gerência de Cooperação Municipal. **Relação de Bens protegidos pelos Municípios (apresentados ao ICMS- Patrimônio Cultural), pela União e pelo Estado - até o ano de 2017 / exercício 2018**. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/images/Documentos/Programas/LISTA_BENS_PROTEGIDOS_AT%C3%89_EXERCICIO_2018_ELEI%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 30/03/2026.

LE GOFF, J. Documento/ Monumento. In: _____. **História e Memória**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **Memória e História**. Campinas: Unicamp, 1990.

OLIVEIRA, Luiz Antônio Gouveia de. O desenvolvimento de territórios criativos. In: LEITÃO, Cláudia Sousa (org.). **Criatividade e emancipação nas comunidades-rede: contribuições para uma economia criativa brasileira**. São Paulo: WMF Martins Fontes; Itaú Cultural, 2023. p. 169-197.

PORFÍRIO, Francisco. "Patrimônio histórico-cultural". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/patrimonio-historico-cultural.htm>. Acesso em 22 de junho de 2022.

PORTA, Paula. **Política de preservação do patrimônio cultural no Brasil: diretrizes, linhas de ação e resultados - 2000/2010**. Brasília, DF: Iphan/Monumenta, 2012.

PRATS, Joaquín. Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos. **Educar em revista**, 2006, p. 191-218.

REZENDE, Leandro Gonçalves de. **Educação Patrimonial e Formação Cidadã: identidade, memória e pertencimento a partir do levantamento dos patrimônios culturais de Florestal/MG**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

VITÓRIA, José Ricardo; EMMENDOERFER, Magnus Luiz. O que é cultura? Reflexões para uma sociedade (pós-)pandêmica. **Revista USP**, São Paulo, n. 140, p. 145-156, jan./mar. 2024.

Museus e Educação Inclusiva: Horizontes da Transmissibilidade Histórica

Wellington Pereira de Moura

Graduando em História

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

wellingtonmourap1990@gmail.com

Resumo: O presente trabalho de pesquisa investiga as práticas educativas e comunicacionais do Museu da Matemática da UFMG e do Museu de Artes e Ofícios, buscando compreender em que medida essas instituições promovem acessibilidade e garantem a transmissibilidade da História para pessoas com deficiência, à luz do paradigma do museu contemporâneo. Parte-se da compreensão de que os museus deixaram de ser espaços de contemplação passiva para se constituírem como ambientes dialógicos, nos quais o visitante assume papel ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, a mediação educativa é entendida como prática cultural e política, capaz de articular memória, experiência sensorial e produção de sentidos, ampliando o acesso ao patrimônio e favorecendo a inclusão comunicacional. O referencial teórico mobiliza contribuições da educação patrimonial crítica, que compreende o patrimônio como construção social e defende metodologias participativas voltadas à formação cidadã. Essa perspectiva sustenta que o reconhecimento do patrimônio depende do envolvimento dos sujeitos com suas referências culturais, enfatizando processos de observação, registro, exploração e apropriação como etapas fundamentais para a construção do conhecimento. Assim, a educação patrimonial deixa de ser apenas instrumento de preservação e passa a atuar como estratégia de democratização cultural e de valorização da memória coletiva. Metodologicamente, a pesquisa estrutura-se em três etapas: revisão bibliográfica e análise documental, observação das práticas educativas acessíveis e estudo de caso autoetnográfico com abordagem fenomenológica. Esse percurso permite analisar mediações, recursos táteis, visuais e tecnológicos, bem como registrar a experiência do pesquisador com baixa visão, considerando a pluralidade de sentidos atribuídos à História. A análise dos dados será realizada por meio de análise de conteúdo e análise crítica do discurso, articuladas a entrevistas com educadores, gestores e público com deficiência. Espera-se demonstrar que a acessibilidade, quando integrada às estratégias comunicacionais e educativas, amplia a participação social e fortalece a função pedagógica dos museus. Dessa forma, o estudo contribui para compreender o museu como espaço de diálogo, experiência e coautoria, no qual diferentes linguagens possibilitam a construção compartilhada do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Museus; Educação inclusiva; Transmissibilidade histórica.

Introdução e Problematização

Nas últimas décadas, os museus vêm sendo progressivamente convocados a repensar suas funções sociais, educativas e comunicacionais diante das transformações culturais, sociais,

políticas e tecnológicas do mundo contemporâneo. Esse deslocamento paradigmático, que afasta as instituições museais de uma concepção tradicional baseada na acumulação, conservação e exibição de objetos para consolidá-las como espaços ativos de produção de conhecimento, experiência e reflexão crítica, está intrinsecamente vinculado à emergência de novas demandas sociais por representatividade, participação e democratização do saber.

Nesse cenário, o conceito de Museu do Futuro (Ferreira, 2022) surge como metáfora do acesso e da participação ativa dos públicos, definindo o museu como organismo vivo e relacional, cuja missão ultrapassa a conservação de objetos para centrar-se na experiência e na construção coletiva de sentidos. Sobre esse horizonte, a questão da acessibilidade, física, sensorial, cognitiva e simbólica ganha centralidade não apenas como adequação técnica, mas como um novo paradigma epistemológico e ético da prática museal. Como afirmam Alves e Moraes (2019), a acessibilidade não pode ser reduzida a um conjunto de normas arquitetônicas: ela é, antes de tudo, uma prática de acolhimento e cuidado que reconhece o outro como expert de sua própria experiência.

A educação em museus no Brasil possui uma trajetória marcada por transformações históricas e sociais que se estendem desde o marco de 1818, com a criação do Museu Real, até os dias atuais. Nesse percurso, os museus deixaram de ser campos de observação e preservação de acervos para se tornarem arenas de produção e circulação do conhecimento. Paralelamente, as formas de compreender a deficiência deslocaram-se do modelo médico; que a interpreta como lesão individual a ser corrigida, para o modelo social, que a concebe como resultado de barreiras impostas pela sociedade (UPIAS, 1975; Diniz, 2007), e, mais recentemente, para perspectivas que reconhecem a diferença como princípio epistemológico constitutivo (Alves; Moraes, 2018). É nesse entrecruzamento que se insere a presente investigação, cujo problema central pode ser assim formulado: em que medida as práticas educativas e as estratégias de comunicação do Museu de Artes e Ofícios (MAO) e do Museu da Matemática da UFMG promovem a acessibilidade e garantem a transmissibilidade da História para pessoas com deficiência, à luz do paradigma do Museu do Futuro?

A escolha dos dois museus justifica-se por suas distintas matrizes epistemológicas, o MAO ancorado na história social e na memória do trabalho; o Museu da Matemática, na ciência exata e na experimentação lúdica. e por sua convergência em torno de um horizonte pedagógico comum: a promoção de experiências educativas significativas nas quais o público assume papel

ativo na construção de sentidos. Como destaca Hooper-Greenhill (2007), os museus do século XXI deixaram de ser templos do saber para se tornarem fóruns de diálogo, onde diferentes vozes se encontram.

Percurso Histórico da Museologia: do Gabinete ao Museu do Futuro

A compreensão das práticas museais contemporâneas exige um olhar sobre a longa trajetória das instituições museológicas. Os gabinetes de curiosidades, ou **Wunderkammern**, surgidos na Europa entre os séculos XV e XVIII, constituíram não apenas uma etapa preliminar na história das instituições museológicas, mas um dispositivo epistemológico fundamental para a reconfiguração das formas de produção, ordenação e legitimação do saber (Raffaini, 1993). Funcionando como microcosmos, sínteses do universo conhecido, esses espaços articulavam, em um mesmo ambiente, elementos do maravilhoso, do erudito e do empírico, delineando práticas de coleta, classificação e exibição que já expressavam uma racionalidade organizadora (Gonçalves; Amorim, 2012).

Com a emergência da episteme iluminista, as práticas heterogêneas dos gabinetes foram progressivamente submetidas a critérios de sistematicidade e utilidade pública, culminando na fundação dos primeiros museus públicos; o Ashmolean (1683) e o Louvre (1793). Essa transição transformou radicalmente a função das coleções: o que antes servia ao deleite privado da nobreza passou a servir à educação do cidadão e à construção da identidade nacional (Foucault, 1999). O museu moderno emerge, assim, como instituição disciplinar que não apenas conserva e expõe objetos, mas também produz regimes de verdade e organiza narrativas sobre o mundo natural e cultural.

É, contudo, a partir dos levantes sociopolíticos da década de 1960 e, sobretudo, com a Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), que as práticas museológicas passam por uma inflexão decisiva. Como observa Martins (1997), a efervescência cultural do pós-guerra culminou na contestação do museu tradicional, seu caráter elitista, passivo e desconectado das demandas sociais. A Nova Museologia emerge, portanto, como movimento de empoderamento comunitário, deslocando o eixo do discurso museal da preservação do objeto estático para o atendimento das demandas sociais (Teixeira, 2022). No século XXI, o paradigma do Museu do Futuro (Ferreira, 2022) radicaliza essa perspectiva ao conceber o museu como espaço de

experiência, diálogo e co-autoria, no qual a acessibilidade se configura como fundamento ético e epistemológico e não como adendo técnico às ações museológicas.

Os Modelos de Compreensão da Deficiência e suas Implicações Museais

A forma como a deficiência é nomeada e categorizada nos discursos culturais produz variados efeitos sociais sobre as pessoas com deficiência. Os modelos teóricos da deficiência, entendidos como paradigmas interpretativos dessa condição, fundamentam processos classificatórios que dão origem tanto a práticas de normalização quanto à construção de identidades e modos de subjetivação (Engel, [1977] 2004). O modelo médico da deficiência, predominante até meados do século XX, fundamenta-se em uma concepção biomédica de normalidade, interpretando a deficiência como consequência direta de uma lesão ou impedimento orgânico e conduzindo sua resposta social para intervenções de natureza clínica e reabilitadora. No contexto museal, esse paradigma se materializa em adaptações pontuais e técnico-compensatórias que não questionam a estrutura central da experiência nem promovem o engajamento dialógico.

O modelo social da deficiência, por sua vez, emerge como crítica direta a esse enquadramento, deslocando o foco analítico do indivíduo para a sociedade: A perspectiva do modelo social afirma que a deficiência é o resultado da interação entre as pessoas e o seu entorno. Se na perspectiva biomédica a deficiência era tomada como uma lesão que atinge um corpo individual, no modelo social, a deficiência é afirmada como um efeito de uma sociedade pouco inclusiva, uma sociedade que oprime a diversidade dos corpos. (Alves; Moraes, 2019, p. 487)

Mais recentemente, perspectivas híbridas e críticas avançaram para além dessa dicotomia, articulando dimensões biológicas, psicológicas e sociais em consonância com o modelo biopsicossocial consolidado pela Organização Mundial da Saúde por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). No campo da museologia, essa evolução encontra ressonância na noção de acessibilidade estética proposta por Alves e Moraes (2018; 2019), que defende a inclusão construída com, e não para, as pessoas com deficiência. Tal perspectiva reconhece a interdependência como valor central e a mediação como uma ferramenta de encontro e produção de mundos, na qual a experiência estética se dá de forma encarnada, vivida e experimental. Como afirma Sarraf (2022), a mediação sensorial em museus deve ser

compreendida como dimensão constitutiva do ato comunicativo, e não como complemento eventual às ações educativas.

Lócus da Pesquisa: Dois Museus, Duas Epistemologias, Uma Convergência Pedagógica

O Museu de Artes e Ofícios configura-se como instituição museológica de grande relevância para a compreensão das relações entre trabalho, memória e patrimônio no Brasil. Inaugurado em 2005 pelo Instituto Cultural Flávio Gutierrez, o museu ocupa os edifícios históricos das antigas estações ferroviárias da capital mineira, situadas na Praça Rui Barbosa. Tal localização não é fortuita: trata-se de um espaço que, desde o início do século XX, desempenhou papel estratégico na circulação de pessoas, mercadorias e práticas culturais, constituindo-se como eixo estruturante da vida urbana de Belo Horizonte. Composto por mais de 2.500 peças originais datadas entre os séculos XVIII e XX, o acervo reúne instrumentos, ferramentas, máquinas e utensílios vinculados a diversos ofícios tradicionais. Um aspecto particularmente significativo da proposta museográfica é a ocupação das antigas plataformas ferroviárias, onde parte do acervo é exposta ao público que transita cotidianamente pela estação central do metrô, estabelecendo uma conexão direta entre o tema do museu e a experiência dos trabalhadores (Catel, 2005).

O Museu da Matemática da UFMG, por sua vez, apresenta-se como espaço singular de articulação entre ensino, divulgação científica e experiência lúdica no campo da matemática. Vinculado à Rede de Museus da Universidade Federal de Minas Gerais, o museu orienta sua proposta pedagógica a partir da valorização da chamada Matemática Recreativa, compreendida como estratégia didática capaz de aproximar o conhecimento matemático do cotidiano dos visitantes (Pôssas, 2006; Vergara, s.d.). A organização das atividades fundamenta-se na utilização de recursos lúdicos que estimulam o raciocínio lógico e a resolução de problemas — quebra-cabeças geométricos, jogos de tabuleiro, enigmas aritméticos e experimentos que exploram paradoxos matemáticos.

Embora partam de matrizes epistemológicas distintas, ambas as instituições estruturam-se em torno de uma educação problematizadora, nos termos de Freire (1996). Em lugar de transmitir conteúdos prontos, propõem experiências dialógicas que convidam o público a refletir criticamente sobre o conhecimento e sobre si mesmo. No Museu da Matemática, a mediação educativa busca despertar o questionamento sobre como e por que pensamos matematicamente;

no MAO, a pergunta é igualmente transformadora: quem trabalha, e o que esse trabalho significa na constituição da sociedade?

Referencial Teórico: Transmissibilidade, Mediação e Acessibilidade

A contribuição teórica de Ulpiano T. Bezerra de Meneses (1993; 2009) é decisiva para compreender a inflexão contemporânea da museologia ao propor que a identidade cultural seja tratada como objeto de conhecimento crítico, e não como finalidade dos museus. Em sua leitura, a função do museu não é afirmar essências, mas interrogar processos históricos de construção identitária. Em sua obra de 2009, Meneses amplia o debate ao defender que os museus assumam o papel de arenas críticas e mediadores entre lembrança e justiça, compreendendo a memória como uma prática social viva e sempre em disputa. Essa necessidade de dialogar com o presente se conecta à noção de transmissibilidade histórica, inspirada em Benjamin (1987), que designa o ato de fazer o passado comunicar-se com a atualidade por meio de experiências compartilhadas, acessíveis e inclusivas. Tal perspectiva dialoga diretamente com Leite (2021), que define o museu como um "laboratório da história", onde o conhecimento é produzido coletivamente e mediado por objetos, espaços e afetos, em conformidade com a pedagogia libertadora de Freire (1996). Essas dinâmicas convergem para a comunicação museológica, que constitui o núcleo da prática contemporânea. A tríade tradicional de Sofka (1978/2009) — preservar, pesquisar e comunicar — é expandida por Assad e Montingelli (2023) ao incluírem a mediação digital como uma dimensão ética e política voltada à inclusão e à participação cidadã. No campo da educação patrimonial, Ferrari (s.d.) sustenta que esse processo pedagógico deve partir da experiência e das referências culturais dos sujeitos, transformando o patrimônio em ferramenta para a construção da cidadania.

Essa postura democrática fundamenta o conceito central desta investigação: a acessibilidade estética de Alves e Moraes (2018; 2019). As autoras defendem que a inclusão não deve ser pensada *para* as pessoas com deficiência, mas *com* elas, reconhecendo-as como sujeitos epistêmicos e produtoras de conhecimento. Metodologicamente, essa premissa se traduz no *pesquisarCOM*, uma abordagem investigativa que toma a pessoa com deficiência como coparticipante e expert do processo, honrando o lema "nada sobre nós sem nós". Por fim, José Newton Coelho Meneses (2013) oferece uma contribuição complementar ao propor o conceito de patrimônio vivencial, que valoriza as experiências e os saberes das comunidades como

fundamentos do patrimônio cultural, reforçando a ideia de que o museu deve ser um espaço habitado por sujeitos reais, e não apenas por objetos.

Metodologia

Este trabalho possui caráter qualitativo, com abordagem descritiva, analítica e enfoque interdisciplinar, articulando museologia, educação, história e estudos da deficiência. O percurso metodológico estrutura-se em três etapas: revisão bibliográfica e análise documental; observação participante sistemática das práticas educativas; e um estudo autoetnográfico e fenomenológico conduzido a partir do lugar de fala do pesquisador como sujeito com baixa visão. Para a coleta de dados primários, aplicaram-se questionários com 90 visitantes (45 em cada museu) utilizando questões nominais e escala Likert (1–5) para avaliar dimensões como acessibilidade, mediação e transmissibilidade histórica, além de entrevistas semiestruturadas com coordenadores, educadores e visitantes com deficiência. A análise dos dados empregou a análise de conteúdo para documentos e discursos institucionais, e a análise crítica do discurso para as práticas museológicas.

A dimensão autoetnográfica, fundamentada na perspectiva do conhecimento situado, reconhece que o pesquisador ocupa um duplo espaço: o de usuário que necessita de acessibilidade e o de vetor crítico de análise dessas práticas. Como indicam Alves e Moraes (2019), essa dupla marca não constitui uma limitação metodológica, mas sim uma potência investigativa. A ótica de pesquisa tecida no tensionamento entre deficiência e capacidade produz um conhecimento encarnado, irreduzível às abordagens tradicionais que analisam a deficiência estritamente sob uma perspectiva externa.

Resultados e Análise

O comparativo das médias Likert revela diferenças substanciais entre as instituições. O Museu de Artes e Ofícios (MAO) obteve médias de 3,0 em acessibilidade física, 4,2 em mediação educativa, 3,0 em recursos interativos e 4,0 em reflexão crítica. Já o Museu da Matemática registrou médias de 2,0 em acessibilidade física, 3,0 em mediação educativa, 1,0 em recursos interativos e 2,0 em reflexão crítica. Quanto à percepção de participação, aproximadamente 58% dos visitantes do MAO se perceberam como participantes ativos na construção de sentidos,

contra menos de 15% no Museu da Matemática, onde mais de 80% se identificaram como receptores passivos.

Essa disparidade se repete na oferta de acessibilidade comunicacional, pois a maioria dos respondentes confirmou a presença de audiodescrição ou atendimento em Libras no MAO, recurso minoritário ou ausente no Museu da Matemática. Do mesmo modo, 62% dos participantes reconheceram práticas efetivas de transmissibilidade histórica no MAO, contra apenas 24% na outra instituição. Esses resultados corroboram que a narrativa humanizada sobre a história social do trabalho, o contato com a cultura material e a mediação dialógica potencializam a transmissibilidade. Ao instalar-se no espaço cotidiano da estação central do metrô, o MAO aproxima-se dos sujeitos históricos de sua coleção, afirmando a dimensão política do acesso e da participação cultural (Catel, 2005).

Discussão: Hipóteses Revisitadas

Os dados do Museu da Matemática confirmam parcialmente a primeira hipótese da pesquisa. A mediação baseada na interatividade lúdica, sem estrutura dialógica inclusiva e recursos sensoriais, não garante a transmissibilidade histórica plena. A média Likert de 1,0 em recursos interativos e a percepção de passividade por mais de 80% dos respondentes evidenciam que a coautoria, central ao paradigma do Museu do Futuro (Ferreira, 2022), está ausente na instituição. Como alertam Alves e Moraes (2019), adaptar sensorialmente o acesso ao objeto não equivale a promover a experiência estética, pois a informação não substitui a fruição da obra. Por outro lado, o MAO corrobora a segunda hipótese ao aproximar-se do paradigma dialógico. Conforme Oliveira (s.d.) e Meneses (1993), a experiência museológica resulta sobretudo das formas de mediação que estruturam a relação entre público e acervo. No MAO, a narrativa sobre a história social do trabalho ancorada na cultura material mobiliza a memória social e a experiência de vida dos visitantes, operando como transmissibilidade histórica viva.

Contudo, nenhuma das instituições consolidou plenamente a acessibilidade estética proposta por Alves e Moraes (2018), que exige uma inclusão construída com as pessoas com deficiência. A coautoria como princípio requer a participação desses sujeitos na própria concepção das práticas educativas. Misan (s.d.) e Oliveira (s.d.) já apontavam a tendência de museus históricos privilegiarem narrativas institucionalizadas em detrimento das vozes dos grupos representados, padrão que persiste em ambos os espaços. Adicionalmente, a

autoetnografia sugere que o MAO, por trabalhar com objetos concretos e cotidianos, oferece múltiplas entradas sensoriais que ampliam a experiência de sujeitos com baixa visão. O reconhecimento tátil e afetivo de ferramentas transcende o visual, confirmando que a pluralidade de sentidos é condição para a transmissibilidade histórica em corpos atípicos.

Considerações Finais

A análise das práticas educativas de ambos os museus permite concluir que a superação de barreiras físicas e sensoriais é necessária, mas insuficiente para a transmissibilidade da História. A verdadeira inclusão epistemológica exige que o museu se transforme em campo de experiência, diálogo e coautoria (Ferreira, 2022; Alves; Moraes, 2018), reconhecendo a diferença como princípio de conhecimento. Os resultados revelam que o MAO, por seu modelo de mediação humanizada e acervo vinculado à memória coletiva, apresenta condições mais favoráveis à transmissibilidade para pessoas com deficiência. O Museu da Matemática, apesar do potencial lúdico, ainda opera no paradigma técnico-compensatório, sem articular a experimentação a uma estrutura sensorialmente inclusiva. Ao articular museologia crítica, pedagogia freireana, estudos da deficiência e História Pública, este estudo busca contribuir para uma prática museal que contemple as pessoas com deficiência como sujeitos históricos plenos. O Museu do Futuro não é apenas o que incorpora tecnologia, mas o que reconhece a diferença como fundamento do conhecimento e a acessibilidade como condição de cidadania cultural (Meneses, J. N. C., 2013).

Referências bibliográficas:

- AIDAR, Gabriela. **Acessibilidade em museus:** ideias e práticas em construção. Revista Docência e Cibercultura, v. 3, n. 2, p. 155-175, 2019.
- ALVES, Camila Araújo; MORAES, Márcia. **Entre Histórias e Mediações:** Um caminho para acessibilidade estética em espaços culturais. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 38, p. 584-594, 2018.
- ALVES, Camila Araújo; MORAES, Marcia. **Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus:** Uma prática de acolhimento e cuidado. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 484-502, 2019.

ASSAD, Paula Talib; MONTINGELLI, Danilo. **Diálogos entre museus e tecnologia**. In: PONTES JUNIOR, João de; MONTINGELLI, Danilo (org.). *Diálogos entre Museu e Tecnologia*. São Paulo: Museu da Cidade de São Paulo, 2023.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CATEL, Pierre. **Le Musée des Arts et Métiers de Belo Horizonte**. Paris, 2005.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

ENGEL, George. **O modelo biopsicossocial**. In: _____. *Modelos de doença*. 2004. [Original: 1977].

FERRARI, Aída Lúcia. **Reflexões e contribuições para a educação patrimonial**. s.d.

FERREIRA, José Alberto. **O Museu como futuro: os desafios da transmediação**. 2022.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Maria Livia C. M. Ramos; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. **Gabinete de curiosidades: o paradoxo das maravilhas**. 2012.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Londres: Routledge, 2007.

LEITE, Marcelo Henrique. **Museus como laboratório da história**. 2021.

MARTINS, L. C. **A história dos museus no Brasil**. 1997.

MENESES, José Newton Coelho. **Sobre a musealização da vida: patrimônio vivencial e experiências cotidianas**. 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico**. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 2, p. 9-42, 1993/1994.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Os museus e as ambiguidades da memória**. 2009.

MISAN, Simona. **Os Museus históricos e pedagógicos no Estado de São Paulo**. s.d.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. **Entre história e memória: a visualização do passado em espaços museológicos**. s.d.

PÔSSAS, Helga Cristina Gonçalves. **Saber fazer e fazer saber: os museus de ciência da UFMG**. 2006.

RAFFAINI, Patrícia Tavares. **Museu contemporâneo e os gabinetes de curiosidades.** Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, n. 3, p. 159-163, 1993.

RAFAEL, Maurício. **O futuro é hoje: reflexões para os museus no período pós-pandemia.** In: PONTES JUNIOR, João de; MONTINGELLI, Danilo (org.). Diálogos entre Museu e Tecnologia. São Paulo: Museu da Cidade de São Paulo, 2023. p. 65-76.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade em Espaços Culturais: mediação e comunicação sensorial.** São Paulo: EDUC–Editora da PUC-SP, 2022.

SHAKESPEARE, Tom. Disability rights and wrongs. Londres: Routledge, 2006.

SOFKA, Vinos. **A pesquisa no museu e sobre o museu.** Revista Museologia e Patrimônio, v. 2, n. 1, 2009. [Original: 1978].

TEIXEIRA, Sidélia Santos. **Nova Museologia: aspectos históricos e características.** 2022.

VERGARA, Carmen Rosa Giraldo. **Museu da Matemática UFMG: criando laços entre a universidade e a escola.** s.d.

Vozes de Javé: reflexões sobre o filme *Narradores de Javé* e os usos da história oral no ensino

Leonardo Carvalho Ferreira
Graduando em História
Universidade Federal de Minas Gerais
carvaleo.fe05@gmail.com

Resumo: O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os usos da história e a percepção do indivíduo como sujeito integrante no processo de construção do passado, tomando como objeto central de análise o filme *Narradores de Javé*. A proposta de utilizar a metodologia da história oral como chave de leitura vincula-se à pesquisa "História em primeira pessoa: a história oral nas aulas de história (Brasil, anos 1990-presente)", em desenvolvimento sob orientação do Prof. Dr. Gabriel Amato Bruno de Lima (CP/UFMG). Nesse modelo, fundamentado na perspectiva de Ricardo Santhiago sobre a história oral enquanto prática pública e dialógica, a mobilização da obra cinematográfica é apresentada como uma etapa estratégica de sensibilização. O filme funciona como um simulacro das tensões entre memória e poder. Nele, a invisibilidade de Javé manifesta-se como uma ameaça concreta, onde a ausência de uma história escrita é utilizada para justificar a inundação do vilarejo. Assim, a busca pelo registro converte-se em uma luta pela própria existência. A obra permite aos estudantes analisar as disputas e os *locus* de enunciação de cada personagem, evidenciando que a memória constitui um campo de forças. Dessa forma, a análise fílmica oferece uma base para o subsequente trabalho de campo, permitindo, de certa forma, aos alunos compreender — em consonância com as teses de Santhiago — que a entrevista é um evento narrativo no qual o presente ressignifica o passado. Assim, o filme antecipa o entendimento da produção documental como um ato político e interpretativo. Conclui-se, portanto, que a mobilização da obra permite transmitir as nuances e complexidades da história oral, apresentando uma fonte que potencializa a sensibilidade e o protagonismo na construção do saber histórico. Ao reconhecerem-se como narradores capazes de confrontar silenciamentos, os estudantes transcendem a recepção passiva de conteúdos, consolidando o letramento histórico como uma ferramenta indispensável para que a pluralidade de vozes se torne o pilar de uma memória coletiva mais democrática.

Palavras-chave: História oral; Ensino de história; Narradores de Javé; letramento histórico; memória.

Introdução

A inserção da História Oral no espaço escolar tem se revelado um dos caminhos para a promoção do letramento histórico e para a formação de uma consciência crítica nos estudantes. A ideia de articular essa metodologia ao ambiente da sala de aula surge da necessidade premente de transformar o aluno de mero espectador em sujeito ativo do conhecimento histórico. Embora haja um desejo manifesto por parte de muitos docentes em mobilizar a história oral, a ausência de

recursos, de tempo hábil para planejamentos densos e de um preparo metodológico específico durante a formação inicial frequentemente inviabiliza essas práticas (Magalhães; Santhiago, 2013).

Nesse cenário de escassez de suportes, o livro didático acaba sendo adotado como um "alívio" ou o principal apetrecho para guiar as aulas e os planejamentos dos professores. Contudo, uma breve análise das obras didáticas integradas ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático, especificamente nos editais do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental e do PNLD 2021 para o Ensino Médio, revela que esses manuais costumam incorrer em confusões conceituais ao abordar o tema, quando não negligenciam por completo a metodologia, omitindo qualquer menção à história oral. Diante dessa demanda por ferramentas alternativas de orientação e mediação, o objetivo deste trabalho é oferecer uma proposta metodológica acessível para o Ensino Fundamental e Médio. Propõe-se a utilização da obra cinematográfica *Narradores de Javé* como uma etapa essencial de sensibilização e preparação conceitual dos alunos para um posterior trabalho de campo.

Essa etapa de sensibilização, conforme postulam Magalhães e Santhiago (2013), não deve ser encarada como um mero preâmbulo descartável, mas sim como o alicerce formativo de todo o projeto. Para os autores, sensibilizar significa preparar o terreno cognitivo e ético dos estudantes, despertando-os para a existência de múltiplas historicidades no seu entorno e estimulando a curiosidade histórica antes que eles empunhem um gravador. A importância desse momento reside na desconstrução da postura passiva do aluno diante do conhecimento. Ao invés de lançá-los diretamente ao campo sem repertório, a sensibilização promove um estranhamento saudável sobre o próprio cotidiano, gerando um espaço de reflexão onde os discentes passam a compreender o valor da escuta e a responsabilidade social que envolve o ato de registrar a memória alheia. Assim, o uso do cinema funciona como esse disparador ideal, pois humaniza os dilemas do método e faz com que os alunos compreendam, de forma lúdica e crítica, as implicações práticas da pesquisa com fontes orais.

Na perspectiva pedagógica de Valéria Magalhães e Ricardo Santhiago (2013), a história oral afasta-se de qualquer reducionismo que a limite a uma mera técnica de coleta de depoimentos ou a um recurso puramente ilustrativo para dinamizar as aulas, sendo definida como um método científico rigoroso e, simultaneamente, como uma fonte histórica complexa que se constitui na intersubjetividade, isto é, no encontro dialogado entre entrevistador e entrevistado. Sob essa ótica, a realização de entrevistas desponta como uma etapa central e prática desse

processo, mas que só adquire estatuto metodológico e de produção científica quando integrada a um percurso ampliado — o qual exige desde o planejamento inicial e a sensibilização teórica até as fases posteriores de transcrição, análise crítica e devolução social das memórias coletadas. Mobilizar a história oral no espaço escolar significa, portanto, inserir organicamente os estudantes nas engrenagens desse fazer historiográfico para que, ao irem a campo munidos do repertório analítico construído previamente na sensibilização, eles compreendam que esse encontro intersubjetivo é dinâmico, posicionando-se como coautores da fonte histórica em vez de meros coletores passivos de dados. Essa preparação funciona como uma salvaguarda ética, garantindo que os discentes conduzam os diálogos com seus familiares, vizinhos ou funcionários da escola sob uma postura de profundo respeito, empatia e rigor conceitual, sabendo de antemão como acolher as contradições, decifrar os silêncios e mediar as múltiplas versões que fatalmente emergirão dos relatos — dinâmicas complexas que eles já viram ser encenadas na tela cinematográfica. Desse modo, as entrevistas ressignificam o ato de pesquisar e ganham um novo estatuto pedagógico e político, convertendo-se em autênticos laboratórios de cidadania e de produção de conhecimento onde o chão da comunidade e a memória local se transformam em um arquivo vivo a ser interpretado.

Para fundamentar essa prática, faz-se imperioso, primeiramente, distinguir conceitos básicos que frequentemente se confundem: tradição oral e história oral. A tradição oral refere-se ao acervo cultural, aos mitos, causos e saberes transmitidos intergeracionalmente por uma comunidade de forma habitual, sem a necessidade de um registro fixador ou de uma entrevista sistemática (Alberti, 2004a). Já a história oral constitui-se como um método de pesquisa científica que pressupõe um arcabouço teórico, um roteiro, a gravação de um testemunho, a posterior transcrição ou textualização e a análise crítica da memória individual em cruzamento com o contexto social, funcionando simultaneamente como metodologia e como fonte para o historiador (Magalhães; Santhiago, 2013). Longe de se anularem, elas se complementam: a história oral frequentemente lança mão e investiga as dinâmicas da tradição oral, valorizando a oralidade como espaço legítimo de produção de sentido sobre o passado.

A fundamentação teórica da história oral exige uma ruptura com a ilusão do "fato puro" e com a busca positivista pela verdade factual absoluta. O valor das fontes orais não reside na exatidão cronológica dos eventos reportados, mas sim nos desvios, nas subjetividades e na forma como o narrador reconstrói o passado a partir do seu tempo presente (Portelli, 2010). A história

oral é, por excelência, uma arte multivocal, capaz de lidar produtivamente com o conflito e com a coexistência de múltiplas interpretações sobre o mesmo acontecimento. Essa dimensão da alteridade e da empatia metodológica humaniza o processo de ensino-aprendizagem no chão da escola, forçando os alunos a se deslocarem de suas zonas de conforto para compreender a historicidade e a validade das vivências alheias (Rovai; Leite, 2015). Sob essa ótica, o diálogo e a escuta sensível convertem o silêncio e o afeto em categorias analíticas tão importantes quanto a palavra dita, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados “tomem a palavra” e se reconheçam como produtores de cultura. A urgência dessa inclusão social por meio da memória é evidenciada de forma contundente nas pesquisas de matriz étnica. As fontes orais também atuam como um instrumento político e metodológico crucial para preencher as lacunas deixadas pelos arquivos documentais, quase sempre produzidos pelas elites institucionais (Alberti; Pereira, 2004b). Esse resgate genealógico e identitário reconstrói a dignidade de grupos e povos inteiros cujas trajetórias e passados foram sistematicamente silenciados ou apagados por traumas históricos como a escravidão (Haley, 2021).

Por outro lado, o recorte de gênero coloca-se como categoria analítica incontornável para compreender que as narrativas de homens e mulheres sobre o mesmo período histórico são estruturadas a partir de lugares de poder e dinâmicas sociais distintas (Passerini, 2010). Enquanto a memória masculina tende a orbitar o espaço público e institucional, a feminina frequentemente reconstrói o cotidiano, as resistências invisíveis e a reconfiguração do espaço doméstico. Essa assimetria interpretativa e a crueza da vivência feminina emergem de forma pungente quando se analisam as memórias de mulheres que enfrentaram contextos de violência extrema, como a ditadura militar, onde a dor do corpo e a marginalização política se entrelaçam no ato de lembrar (Rovai, 2015).

Por fim, a viabilidade prática dessas fontes no ecossistema da sala de aula demonstra que a utilização de fontes orais não apenas dinamiza o ensino, mas confere aos estudantes as ferramentas conceituais básicas da própria operação historiográfica (Graebin; Penna, 2006). A introdução do método promove a crítica documental, a problematização ativa das versões e a compreensão definitiva de que a história é um campo de disputas vivas e inacabadas, e não um monumento estático ou inquestionável.

Análise filmica

O filme *Narradores de Javé* funciona como uma alegoria perfeita para a introdução dos debates teóricos supracitados em uma turma de estudantes. A trama gira em torno do vilarejo de Javé, ameaçado de desaparecer sob as águas de uma represa hidrelétrica que será construída na região. Ao descobrirem que o vale só seria preservado se possuísse uma história escrita, os moradores deparam-se com uma crise de sobrevivência: Javé não possui documentos textuais, ou seja, na situação em que se encontravam, configurava-se como uma comunidade sem escrita e, portanto, de acordo com os órgãos responsáveis pela inundação, uma localidade sem história.

A partir desse argumento, o longa-metragem introduz o personagem Antônio Biá, um forasteiro semianalfabeto, mas o único habitante capaz de redigir. Biá recebe a incumbência de ouvir os moradores e escrever a crônica da cidade. O primeiro grande ponto de destrinchamento pedagógico em sala de aula reside justamente nessa premissa: a história só existe se estiver registrada em livros? Esse questionamento desconstrói o preconceito cientificista arraigado de que o documento escrito possui maior valor de verdade do que o relato oral — uma discussão central nas reflexões de Verena Alberti (2004a), que problematizam as margens e as lacunas das fontes tradicionais ao propor um olhar atento àquilo que emerge das bordas da documentação oficial.

Um segundo grande ponto analítico liga-se à busca por um "mito de origem" para Javé, elemento que permite ao professor estabelecer comparações com outras narrativas fundacionais ao redor do mundo, evidenciando como essa reconstrução descamba para uma feroz disputa de memória. Como cada morador exige que seu respectivo antepassado seja o fundador heroico do vilarejo, o filme demonstra que a construção do passado é, no fundo, uma disputa material e simbólica contemporânea, envolvendo terras, prestígio e poder. Sob a ótica de Alessandro Portelli (2010), o professor pode demonstrar aos alunos que o historiador não deve buscar um ponto factual neutro ou uma verdade absoluta nessas narrativas; o papel da história oral é reconhecer que essas disputas existem e analisar os motivos políticos e subjetivos pelos quais cada grupo defende a sua versão, deixando claro que há sempre várias histórias de uma mesma história.

As anotações e os desdobramentos do roteiro fílmico fornecem exemplos empíricos primorosos para trabalhar categorias complexas de análise sociológica e historiográfica com os estudantes, permitindo decodificar as sutilezas da memória social. A primeira dessas categorias emerge no conceito do desejo de si e na busca por reconhecimento, materializada no caso do

barbeiro do vilarejo. Sua insistência fervorosa em entrar na crônica local sendo "bem falado" ilustra com precisão a dinâmica psicológica de como os indivíduos desejam ser percebidos pelos demais, revelando que a memória não é um arquivo neutro, mas um constructo editado no presente para projetar uma autoimagem idealizada. Essa busca por legitimação conecta-se diretamente com a assimetria na relação de poder entre o pesquisador e o entrevistado. À medida que Antônio Biá assume o papel de escrivão oficial da comunidade, os moradores passam a lhe conceder favores na esperança de barganhar uma menção honrosa no livro. Esse fenômeno demonstra como o controle sobre o registro documental confere um poder imediato àquele que escreve, corporificado na célebre e autoritária fala do personagem: "*A história é de vocês, mas a escrita é minha*". No espaço da sala de aula, esse embate serve como gancho pedagógico fundamental para discutir a ética na prática da história oral (Magalhães; Santhiago, 2013), alertando os alunos sobre o cuidado que o estudante-pesquisador deve ter no processo de textualização para não silenciar, domesticar ou distorcer a voz do seu entrevistado.

Essas tensões políticas ganham novos contornos quando intersectadas pelo recorte de gênero e pelos mecanismos coloniais de apagamento. Em perfeita consonância com as críticas epistemológicas de Luísa Passerini (2010), o filme apresenta a personagem Maria Dina, uma figura de liderança central cujas ações foram determinantes para a sobrevivência e os rumos do próprio vilarejo. No entanto, a comunidade local, estruturada por uma lógica predominantemente patriarcal, negligencia sua agência e não lhe confere a devida relevância histórica por sua condição de mulher. Essa passagem permite ao professor instigar os alunos a questionarem quem são as "Maria Dinás" historicamente ocultadas e invisibilizadas nas narrativas oficiais e nos manuais tradicionais. Da mesma forma, o conflito de versões e o apagamento fraterno encenado pelos irmãos gêmeos de Javé joga luz sobre as disputas micro-históricas pelo direito de narrar; a busca de um dos irmãos para que sua própria versão dos fatos prevaleça e anule completamente a existência e a agência do outro exemplifica o caráter agônico da memória coletiva, que é sempre seletiva e disputada.

Finalmente, a riqueza da obra também se manifesta na pluralidade de fontes e na valorização de neologismos culturais. Os diálogos do filme, profundamente marcados por construções linguísticas que evocam a interdisciplinaridade — expressas em termos inventivos como "*sabiografia*" e "*história javélica*", ou na expressividade popular de "manicure de lacraia" —, enriquecem o repertório estético e interpretativo dos alunos. Longe de limitar-se à oralidade pura,

o enredo expõe a necessidade e a potência da articulação de fontes imagéticas e documentos escritos secundários, como uma velha certidão de casamento esquecida, dialogando diretamente com a metodologia de cruzamento de fontes proposta por Cleusa Maria Gomes Graebin e Rejane Silva Penna (2006). Assim, o filme descortina para a sala de aula que a reconstrução do passado exige do historiador a sensibilidade de ler os indícios nas margens, compreendendo as falas, as rasuras, as escritas e os silêncios como componentes indissociáveis da experiência humana.

O desfecho do filme é marcado por uma ironia sagaz: descobre-se que Antônio Biá, na verdade, não havia escrito nenhuma das histórias contadas; ele apenas acumulava os relatos em sua mente e em papéis esparsos. No entanto, diante do iminente anúncio da inundação e do fracasso burocrático em salvar a cidade pelo papel, Biá começa, finalmente, a escrever a nova história de Javé. A cidade é inundada e, em tese, apagada do mapa. Todavia, a história sobrevive de maneira inapagável porque, como afirma o próprio personagem, é melhor a história permanecer na boca do povo. A memória oral revela-se como a salvação última da identidade daquela comunidade.

A utilização da obra cinematográfica *Narradores de Javé* como dispositivo pedagógico no ecossistema da sala de aula abre um leque extraordinário de possibilidades para a prática da interdisciplinaridade. Longe de se restringir a um mero recurso ilustrativo, o filme atua como um nódulo conector entre diferentes campos do saber. No âmbito da História, ele tensiona as fronteiras entre o documento escrito e o relato falado, desmistificando o monopólio da verdade documental. Na Língua Portuguesa, fomenta uma rica análise linguística e literária a partir da circularidade cultural dos causos, da estrutura da narrativa oral e do uso de neologismos que revelam a riqueza do léxico e da identidade regional. Já no campo da Sociologia, o longa-metragem oferece um terreno fértil para desvelar as estruturas de poder, as assimetrias nas disputas pelo espaço e pela terra, e os marcadores sociais de etnia e gênero que subjazem à aparente homogeneidade do vilarejo.

Etapas de operacionalização

Para operacionalizar essa potente ferramenta de maneira sistemática e rigorosa, propõe-se um roteiro metodológico estruturado como um percurso didático tripartite, composto por etapas fundamentais, progressivas e interdependentes. O itinerário inicia-se com a fase de sensibilização

e desestabilização conceitual, cujo ponto de partida é a projeção de *Narradores de Javé*, concebida não como um momento de passividade, mas como um disparador de estranhamentos. O objetivo central deste primeiro momento é colher as indagações primárias e as reações imediatas dos estudantes, utilizando o humor e a sagacidade do roteiro para criar um substrato do saber histórico. Ao se depararem com a iminente inundação do vilarejo e a corrida frenética para registrar o passado local, os alunos são confrontados com questionamentos epistemológicos cruciais sobre o que valida uma história, quem detém o direito legítimo de registrar o passado de uma comunidade e como as memórias locais sobrevivem à margem das instituições oficiais. Essa imersão inicial desloca o aluno de uma posição de consumidor de verdades prontas para a de um observador crítico, preparando o terreno cognitivo e afetivo para a compreensão de que a história é um campo vivo de forças e disputas.

Uma vez despertada essa sensibilidade crítica, o percurso transita naturalmente para o segundo momento, focado na instrumentação teórica e na crítica das fontes. Nessa fase da intervenção, o professor assume a tarefa de realizar a diferenciação conceitual básica entre tradição oral, enquanto patrimônio imaterial compartilhado, e história oral, vista como um método científico. Por meio dessa mediação teórica, as tensões do filme passam a ser iluminadas pela literatura acadêmica, oferecendo aos estudantes as ferramentas conceituais necessárias para que compreendam a subjetividade e as dinâmicas de poder no ato de contar. Esse arcabouço permite ao professor mobilizar o conceito de multivocalidade de Alessandro Portelli para discutir o conflito de versões — como no caso dos irmãos gêmeos ou na disputa pelo herói fundador —, demonstrando que a contradição não invalida a fonte oral, mas revela como os sujeitos constroem seus significados. Da mesma forma, aprofundam-se as discussões sobre os recortes de gênero e etnia, onde a crítica de Luísa Passerini ganha corpo ao se analisar o apagamento de Maria Dina pela narrativa majoritária masculina, e as contribuições de Verena Alberti municiam o estudante com o aparato analítico para compreender que as fontes orais exigem uma postura de rigor, ética e escuta atenta.

A culminância do percurso dá-se na práxis da terceira etapa, caracterizada pelo trabalho de campo e pela efetiva produção do letramento histórico, transformando o estudante em pesquisador de sua própria realidade. Munidos do repertório cinematográfico e teórico prévio, os alunos passam a elaborar roteiros de entrevista pautados na perspectiva da "escuta sensível" teorizada por Sousa e Lima e no exercício de alteridade proposto por Rovai e Leite. Orientados a

executar entrevistas com sujeitos de sua própria comunidade — como familiares, funcionários da escola ou moradores antigos do bairro —, os estudantes experimentam na pele os dilemas enfrentados por Antônio Biá. Nessa fase prática, eles percebem a responsabilidade ética do registro e o poder contido no ato de dar forma escrita à voz do outro, mas agora amparados pelo diferencial do rigor metodológico que faltou ao personagem.

Expor essas questões críticas em simbiose com a análise do filme funciona como uma mediação pedagógica potente, capaz de trazer os estudantes para a sua própria realidade local. O processo encerra-se com a devolução social desse conhecimento por meio de produtos gerados pelos próprios alunos, consolidando um aprendizado em que eles compreendem que as paredes físicas podem ruir ou os cenários mudar, mas a história, quando resgatada e valorizada, permanece indestrutível na boca e na identidade do povo. Culmina-se, assim, na promoção de um efetivo letramento histórico, capacitando o estudante a compreender que a história não é um bloco monolítico de dados do passado, mas uma narrativa viva, plural e em constante construção, da qual ele também é protagonista.

Considerações finais

A articulação entre a densidade teórica da história oral e as ferramentas de mediação pedagógica, como o cinema nacional, demonstra que é possível superar lacunas conceituais e a falta de preparo técnico que frequentemente paralisam o corpo docente. O filme *Narradores de Jaré*, ao explicitar de forma satírica e profunda que "há várias histórias da mesma história", serve como o perfeito andaime pedagógico e metodológico para preparar os estudantes para a complexidade intrínseca do trabalho de campo. Ao deslocar o olhar do aluno da busca positivista pelo fato único em direção à compreensão da multivocalidade, a obra cinematográfica ensina que as contradições, os esquecimentos e as disputas de memória — como os conflitos em torno do mito de fundação do vilarejo ou o apagamento fraterno entre os gêmeos — são, em si, a própria matéria-prima da operação historiográfica.

A proposta de intervenção didática estruturada a partir do filme viabiliza o que Cleusa Maria Gomes Graebin e Rejane Silva Penna defendem como a democratização do saber histórico na escola, transformando a sala de aula em um espaço de crítica documental e problematização de versões. Os estudantes não apenas assimilam o método histórico em sua dimensão técnica, mas exercitam ativamente a empatia, a alteridade e a cidadania. Esse exercício de escuta atenta

permite aos alunos identificar e questionar as assimetrias e os silenciamentos históricos que o filme denuncia e que a literatura científica examina: seja o apagamento de gênero sofrido por figuras como Maria Dina, seja o silenciamento das memórias periféricas, subalternizadas ou marginalizadas por recortes de etnia e classe.

Em última análise, a transição da sensibilização cinematográfica para a práxis das entrevistas de campo instrumentaliza os estudantes contra a ilusão de que a história pertence apenas aos detentores do registro oficial ou àqueles que, como Antônio Biá, detêm o monopólio provisório da escrita. Compreende-se, assim, que o papel do estudante-pesquisador não é o de confiscar a voz do depoente, mas o de tentar estabelecer um diálogo simétrico e ético. Diante das ameaças institucionais de inundação e apagamento das vivências cotidianas, a introdução da história oral na educação formal é uma das maneiras de consolidar um efetivo letramento histórico. Este processo emancipa os sujeitos e salvaguarda as identidades locais, provando que, embora o papel timbrado e os monumentos estáticos possam ruir, o saber histórico legítimo e a memória coletiva permanecem vivos, dinâmicos e indestrutíveis na boca, no afeto e na identidade do povo.

Referências bibliográficas:

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. (*Referência correspondente ao debate trazido pelo texto "comendo pelas beiradas"*).

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. **História do movimento negro no Brasil**: constituição de acervo de entrevistas de história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004. 15p. Trabalho apresentado ao grupo temático "Identidade negra e reconhecimento" no III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, São Luís, MA, 2004.

CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé**. [Filme-fita de vídeo/DVD]. Produção de Bananeira Filmes. Brasil/França, 2003. 100 min.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; PENNA, Rejane Silva. Contar a vida, pensar a história: experiências na utilização das fontes orais no ensino da história. **História & Ensino**, v. 12, p. 83-100, 2006.

HALEY, Alex. História negra, história oral e genealogia. (Tradução: Alice Faria). **História Oral**, v. 24, n. 1, p. 195-217, jan./jun. 2021.

MACHADO, Brizida Godoy. Masculinidade e disciplina na História Oral da FEB. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2014.

MAGALHÃES, Valéria Barbieri; SANTHIAGO, Ricardo. **História oral na sala de aula**. São Paulo: Letra e Voz, 2013.

PASSERINI, Luisa. Gênero ainda é uma categoria útil para a história oral? **Projetória**, v. 1, n. 1, p. 10-25, 2010. *(Ou revista correspondente à tradução utilizada)*.

PORTELLI, Alessandro. Sempre existe uma barreira: a arte multivocal da história oral. In: PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. p. 19-35.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. “Eu não passei. Eu vivi”. Memórias de uma ex-guerrilheira no Brasil. **Revista de História**, n. 172, p. 325-356, 2015.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; LEITE, Giovana Carine. Calçando os sapatos do outro: um relato de experiência com história oral no ensino fundamental. **História Oral**, v. 18, n. 2, p. 125-143, 2015.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; LIMA, Livia Morais Garcia. História oral e educação popular: reflexões sobre metodologia e práticas de pesquisa pautadas no diálogo e na escuta sensível. **História Oral**, v. 25, n. 2, p. 135-152, 2022.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Movimentos de resistência e ensino de História: uma ferramenta para o enfrentamento do negacionismo ascendente no Brasil na última década⁹

Flávia Aparecida Branco da Silva
Graduanda em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
flaviaaparecida.ufmg@gmail.com

Gabriella Versiane Caria Dias
Graduanda em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
gabyversiane14@gmail.com¹⁰

Resumo: Com a ascensão da extrema-direita no Brasil, percebe-se um crescimento nos discursos que buscam deslegitimar o trabalho histórico e negar os acontecimentos históricos. Essas falas negacionistas abordam principalmente a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), passado sensível e marcado por violências físicas e simbólicas, que até hoje não resultaram em uma punição efetiva dos responsáveis. Dentre os principais discursos falaciosos sobre este período estão aqueles sobre os movimentos de resistência, vistos por essa perspectiva como terroristas e subversivos que mereceram o tratamento violento perpetrado pelos militares. Sendo assim, o presente trabalho busca discutir como o ensino de História pode contribuir no combate a esse falseamento orquestrado pelos grupos de extrema-direita na política brasileira e na internet. Para este objetivo, será feito um estudo de caso sobre a temática da “Resistência na Ditadura Militar” e o seu papel no ensino dos estudantes, apresentando sua historiografia, os discursos negacionistas sobre ela e a sua relevância para o ensino. Considera-se que a relevância da resistência ultrapassa a questão da transmissão dos conteúdos e abrange também a capacitação dos estudantes a ler criticamente as informações que recebem a partir da atividade de análise de fontes. Esta habilidade parece ser fundamental para enfrentar os discursos negacionistas nos dias atuais.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Ensino de História; Negacionismo histórico; Resistências.

Introdução

Um dia, se o presidente da OAB quiser saber como é que o pai dele desapareceu no período militar, eu conto pra ele. Ele não vai querer ouvir a verdade. Não é minha versão. É que a minha vivência me fez chegar às conclusões naquele momento. O pai dele integrou a Ação Popular, o grupo mais sanguinário e violento da guerrilha lá de Pernambuco, e veio a desaparecer

⁹ Este artigo é resultado do trabalho final da disciplina de Laboratório de História e Educação I, ministrada pela profª. Drª. Anna Flávia Arruda Luna Barreto na UFMG, que foi posteriormente publicado em site acadêmico (www.ditaduras-cone-sul.com), mas não está vinculado a nenhum edital.

¹⁰ Gabriela de Almeida e Nascimento, graduanda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é coautora deste artigo, mas não participou da apresentação do simpósio temático devido às regras do evento.

no Rio de Janeiro (BOLSONARO, 2019, *apud* ALMEIDA; CREMONESI; NETO, 2024, p. 8).

Essa fala do ex-presidente Jair Bolsonaro foi feita ao presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Felipe Santa Cruz, em 2019, como um ataque em relação ao desaparecimento de seu pai, Fernando Santa Cruz, durante a ditadura militar. Segundo Bolsonaro, a morte do pai de Felipe Santa Cruz não teria sido obra dos militares, mas sim dos membros da “Ação Popular”, movimento de resistência ao regime ditatorial (ALMEIDA; CREMONESI; NETO, 2024). Pode-se perceber, então, uma tentativa de negar a responsabilidade dos militares nos desaparecimentos e assassinatos de opositores à ditadura militar que ocorreu no Brasil entre 1964 e 1985. Este trabalho buscará discutir sobre essa crescente negacionista da ditadura militar, principalmente quanto ao tema das resistências nesse período, tendo como objetivo refletir qual papel a História e o ensino de História podem exercer neste contexto.

Cabe ressaltar que a afirmação de Jair Bolsonaro não é um caso isolado, faz parte de uma onda de negacionismo histórico que tem crescido no mundo nos últimos anos, incluindo no Brasil. Passados sensíveis como genocídios, ditaduras e outros exemplos de violências têm sido alvo de discursos falseadores que buscam deslegitimar as narrativas historiográficas a partir de suas próprias convicções e crenças. Para isso, falseiam suas fontes ou omitem partes delas, manipulando seus significados e interpretações, em busca de construir a narrativa que eles querem (BREVES, 2021).

Primeiramente, torna-se necessário entender a origem desse conceito. A popularização do termo “negacionismo” foi obra do historiador francês Henry Rousso para tratar daqueles que rejeitavam o extermínio em massa dos judeus nos campos de concentração na Segunda Guerra Mundial. Essa expressão é vista como um contraponto para “revisãoismo”, pois esta palavra é mais ambígua e se trata de um procedimento da historiografia (BAUER, 2024). Sendo assim, chamar esses grupos de revisionistas poderia conotar que estariam realmente realizando um trabalho historiográfico legítimo, enquanto na realidade eles não têm a pretensão de fazer novas interpretações, mas sim negar fatos históricos (BREVES, 2021).

No Brasil, a entrada do negacionismo ocorreu em 1977 por meio de discussões do livro *Hitler's War* de David Irving, um autor negacionista, e em dez anos surgiram produções negacionistas de autoria brasileira, inclusive sendo fundada a Revisão Editora LTDA, uma editora gaúcha responsável pela publicação de vários livros que negavam o Holocausto (ABREU, 2024). Essa realidade, que era mais restrita em publicações, começou a alcançar proporções

surpreendentes na atualidade com a chamada pós-verdade, o crescimento da extrema-direita e o desenvolvimento das redes digitais.

De acordo com o Dicionário Oxford, “pós-verdade” é definido como o tempo: “em que os factos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e sua crença pessoal” (OXFORD, 2016, *apud* FREITAS; MAGALHÃES, 2019, p. 17). Giliard Prado (2021) corrobora com essa afirmação pontuando “pós-verdade” enquanto termo que denota um tempo em que a verdade dos fatos não importa mais para as pessoas. Essa ideia está muito associada às redes digitais que facilitam a divulgação de informações falsas tanto pelo anonimato quanto pela criação de espaços virtuais nos quais encontram pessoas que compartilham das mesmas crenças. Hoje, temos observado o crescimento de postagens, vídeos e sites negacionistas na internet, como por exemplo o Brasil Paralelo, voltados ao grande público. Em sua maioria, são grupos de extrema-direita que constroem narrativas encaixadas na sua visão política, de forma a proteger sua imagem e conseguir apoio do resto da população que não necessariamente faz parte dessa vertente (BREVES, 2021).

Com base nesses pontos discutidos, resta-nos perguntar qual o papel dos historiadores e professores de História nesse contexto atual? Como defensores de um método científico na interpretação do passado, temos o dever de combater o falseamento dos fatos e narrativas históricas (PRADO, 2021), mas é preciso pensar em como isso pode ser feito.

Indo ao encontro do cenário brasileiro atual, da ascensão do negacionismo, este artigo busca demonstrar como o ensino de História sobre a resistência durante a ditadura militar brasileira pode contribuir para o combate ao negacionismo histórico no Brasil. Para isso, faremos uso do estudo de caso da resistência dos movimentos sociais, umas das maneiras de abordar o caráter violento e repressivo do governo ditatorial. O ensino da ditadura militar de 1964, com enfoque nos movimentos de resistência, tem como objetivo perpetuar o nosso dever de memória, a necessidade de lembrar, sobretudo quanto a esse passado sensível, para que não se repita (BAUER, GASPAROTTO, 2021).

Resistindo na ditadura: os movimentos de resistência e a historiografia

Segundo o historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2021), resistir implica rejeitar a consolidação e o êxito do regime, bem como os valores e projetos por ele promovidos. Trata-se

de uma oposição que pode assumir tanto a negação integral do sistema, acompanhada da busca ativa por sua superação, quanto à manifestação de contrariedade por meio de ações concretas e posicionamentos críticos. Deste modo, analisar os movimentos de resistência à ditadura militar brasileira torna-se um modo de compreender o que era esse sistema e quais as formas de combate encontradas nesse período.

Resistir não significa apenas armar-se ou protestar, mas agir política, artística e eticamente contra a ordem imposta (MOTTA, 2021). Assim, a resistência manifestou-se de diversas formas e envolveu múltiplos grupos sociais, os quais necessitam de uma análise particular sobre suas reivindicações e estratégias. Para os fins deste artigo, serão abordados os movimentos estudantil, operário, gay e indígena.

O Movimento Estudantil surge a partir de estudantes universitários e suas entidades representativas, os quais tiveram grande impacto na resistência com protestos, passeatas e ocupações de prédios universitários entre 1965 e 1968. Mesmo após a radicalização da ditadura com o AI-5, eles encontraram formas de desafiar o regime, através de publicações e atividades culturais. Após o golpe de 1964, o Movimento Estudantil se viu extremamente reprimido, tendo a sede da UNE (União Nacional dos Estudantes) incendiada e depredada pelos militares e posteriormente sendo levada à ilegalidade. Estudantes vistos como subversivos eram presos de forma arbitrária e muitos deles foram torturados e mortos. No entanto, mesmo assim, esse movimento permaneceu organizado e atuou como oposição ao regime ao longo de todo o período, ainda que de forma clandestina. Durante os primeiros quatro anos, o movimento se viu atuando principalmente na resistência política intelectual com a produção de periódicos, a distribuição de panfletos e a realização de debates e protestos pacíficos. Seu ponto de virada para uma atuação mais combativa foi a morte do estudante Edson Luís em 1968 em uma manifestação estudantil. A partir desse momento, há um crescimento na adesão às manifestações e à luta armada contra a ditadura como no caso das guerrilhas urbanas e rurais que confrontavam de forma mais direta e violenta o regime (VALLE, 1997).

Os trabalhadores e sindicatos foram um dos grupos mais perseguidos durante o período ditatorial. Um dos projetos político-econômicos dos militares era a repressão ao movimento operário como forma de garantir o desenvolvimento do país. Desde a instauração do regime, medidas foram tomadas para que esse projeto avançasse, sobretudo com a criação de leis e decretos que diminuíram seus direitos políticos e interviam sobre a organização sindical. A partir

da associação entre empresários, agentes da repressão e interventores nos sindicatos, permitiu-se maior controle patronal dos operários que eram contra o regime, ocasionando na ameaça constante da demissão, além de casos de prisão e tortura de líderes do movimento (SCHUARTZ, 2019). A principal reivindicação dos trabalhadores era contra o arrocho salarial, medida implementada nesse período para limitar o aumento dos salários. Durante a década de 1960, as greves operárias tomaram vez no cenário brasileiro como forma de luta por direitos trabalhistas e resistência ao regime, mesmo com sua ilegalidade. A Greve de 1968 foi a primeira grande greve da ditadura, em que trabalhadores de Contagem e região protestaram contra o arrocho salarial, sendo acompanhados, posteriormente, pelos operários de Osasco. Com a maior intensificação da resistência operária durante a década de 1970, a Greve dos Metalúrgicos do ABC de 1979 foi um dos marcos mais importantes contra o regime ditatorial, levando milhares de trabalhadores e dezenas de fábricas a pararem, contribuindo para o aumento da força de oposição e trilhando novos caminhos para a abertura política.

Já o movimento LGBTQ+ atuou principalmente nos anos 1970 e 1980 apresentando características bastante distintas do que conhecemos atualmente, como as siglas e denominações utilizadas na época: inicialmente chamado de Movimento Guei, posteriormente passou a ser conhecido como GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes). Durante a ditadura, a homossexualidade era associada à subversão moral e política. A repressão incluiu prisões arbitrárias, internações em hospitais psiquiátricos, "tratamentos de cura", como eletrochoques e terapias aversivas, e a censura de manifestações culturais com temática homoerótica. A polícia frequentemente realizava batidas em locais frequentados por homossexuais, como boates, cinemas e bares (ALMEIDA, 2019). Travestis eram particularmente visadas, sendo presas sob leis de vadiagem e atentado ao pudor. A ditadura criou uma narrativa onde a homossexualidade era vista como uma ameaça à segurança nacional e aos valores da "família tradicional brasileira". A repressão era alimentada por discursos conservadores religiosos e por um aparato repressivo estatal que incluía o Serviço Nacional de Informações (SNI), a Polícia Federal e o Centro de Informações da Marinha (Cenimar). A homossexualidade era patologizada e moralmente condenada. Apesar da repressão, houve resistências marcantes. Artistas como Ney Matogrosso, o grupo Dzi Croquettes e figuras como Madame Satã desafiaram os estereótipos de gênero e sexualidade com sua arte e postura pública. A arte e a performance foram formas de resistência e afirmação da identidade gay naquele período.

Por último, há o movimento indígena. Os povos indígenas foram extremamente vitimados pelo projeto desenvolvimentista da ditadura militar, criando-se uma visão deles como obstáculos para o progresso do país. Suas terras foram invadidas por grileiros e posseiros ou mesmo deslocadas à força. Além disso, foram alvo de violações aos direitos humanos, como prisões arbitrárias, torturas e assassinatos, acarretando quase que no extermínio de muitas etnias. Nos anos 1970, seu movimento ganha força no palco político com a mobilização e coordenação de suas lideranças para reivindicar suas demandas nas instituições e assembleias públicas, a articulação com organizações missionárias ou pró-indígenas e a busca por denunciar e atrair a atenção pública para os crimes cometidos contra eles, tanto nacional quanto internacionalmente (EVANGELISTA, 2022). Lutando contra a política de tutela evidenciada na FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que estava alinhada às políticas do regime militar, os povos indígenas reivindicaram sua independência e autonomia mesmo com o fim da ditadura e a redemocratização, buscando assumir a organização e discussão das políticas indigenistas.

Sob essa perspectiva, os movimentos sociais emergem de circunstâncias de desigualdade social e opressão como uma forma de reivindicar direitos e construir tantos outros, a fim de garantir a sobrevivência desse setor popular. Constituem-se como manifestações e expressões que surgem em contextos histórico-sociais específicos e apresentam de um outro modo essa realidade e suas estruturas de desigualdade. Os movimentos sociais são constituídos de forma ativa e consciente como parte das relações humanas, por meio de experiências que moldam a cultura a partir da interação entre tradições, valores, ideias, ideologias, instituições e práticas culturais (CAMOLEZE; RODRIGUEZ, 2019). Desta forma, é possível notar muitos pontos em comum nos quatro movimentos supracitados.

Em primeira instância, os movimentos de resistência surgem como luta contra os direitos que lhes foram roubados coletivamente. Percebe-se que durante a ditadura militar houve muitos interesses econômicos e empresariais que guiaram as práticas e legislações adotadas pelo regime, obrigando a população a reagir coletivamente por meio dos movimentos e manifestações. Havendo, conseqüentemente, uma reação das autoridades em forma de repressão.

Indubitavelmente, a ditadura militar foi responsável por assassinatos, perseguições e torturas. Esse processo de enrijecimento do Estado ocorreu com a presença de uma força contra-hegemônica da sociedade civil, que colocou em risco os interesses econômicos, permitindo uma concentração consensual de movimentos favorável às suas causas e suas pautas,

enfraquecendo essa hegemonia que, conseqüentemente, utiliza uma força respaldada por aparatos políticos coercitivos e opressores (BRUZIGUESSI, 2014). As estratégias de coerção não eram apenas violentas, mas manipulativas a partir da associação desses movimentos a um “inimigo nacional”, um combate ideológico institucional para justificar práticas destrutivas e brutais.

Ademais, as reações das resistências mostram como esse Estado hegemônico, apesar de sustentado econômico e politicamente, ainda consegue ser afetado pelas organizações civis a partir de manifestações acadêmicas, artísticas, jornalísticas, políticas, dentre outras, o que demonstra a necessidade de luta contra as desigualdades sociais que mantêm interesses particulares protegidos institucionalmente.

Deste modo, o surgimento dos movimentos sociais advém de processos históricos, permeados de saberes e organizações culturais transmitidos por meio das vivências e experiências coletivas. Através do estudo dos movimentos de resistência poderemos pensar novas compreensões sobre a ditadura militar brasileira e perspectivas de combate à propagação de desinformação e negacionismos que permeiam esse período histórico.

Negando a resistência: discursos falseadores sobre a ditadura militar na atualidade

A citação de Jair Bolsonaro, comentada ao início deste trabalho, transmite um dos principais discursos negacionistas sobre a resistência na ditadura, qualificando-os como: terroristas, sanguinários e violentos. Seguindo essa linha de pensamento, as ações violentas que o regime militar tomou contra eles seriam legitimadas como uma guerra justa na defesa do país contra aqueles que queriam causar terror. Aliada a outros discursos como “os militares desenvolveram o país” e “o regime militar impediu a ameaça comunista”, essa perspectiva enviesada e mal-intencionada contribui para a construção da narrativa de que esse período anti-democrático e violento da história brasileira salvou o país. Ademais, pode ser a base para ações antidemocráticas como o 8 de Janeiro de 2023 e os pedidos por intervenção das forças armadas no governo atual.

Nos últimos 20 anos, o ex-presidente foi uma das vozes públicas mais fortes nos discursos negacionistas sobre a ditadura no país, marcando a imagem de seu governo entre 2019 e 2022. Avelar, Bevernage e Valim pontuam que “é impossível dissociar a própria persona política

de Jair Bolsonaro do negacionismo/revisionismo ideológico da ditadura brasileira.” (2021, p. 24). A disputa pela interpretação da ditadura militar é uma das ferramentas políticas da extrema-direita, a qual Jair Bolsonaro faz parte. Desde o início dos anos 2000, ele fez diversas manifestações a favor da ditadura como, por exemplo, enquanto deputado federal em 2004 no aniversário de 40 anos do golpe militar, quando fez uma proposição pedindo “a realização de sessão solene em homenagem aos bravos e heróicos militares que morreram na luta do [sic] movimento armado denominado ‘Guerrilha do Araguaia’, ocorrido no período entre 1972 e 1975 e extinto pelas Forças Armadas” (BRASIL, 2004, *apud* BAUER, 2024, pp. 3-4). Outro comentário de Bolsonaro foi no impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff em 2013, quando ao votar pronunciou a seguinte frase: “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff [...], o meu voto é sim.” (CAMPOS, 2019, *apud* BREVES, 2021, p. 24). Ele estaria rememorando o coronel do Exército e chefe do DOI-CODI entre 1970 e 1974, reconhecido como um torturador, para atacar uma ex-militante e vítima de tortura da ditadura.

Estes são apenas alguns exemplos dentre muitas outras falas de Bolsonaro a favor da ditadura militar, mas é importante ressaltar que ele não é o único expoente dessa onda negacionista. Outros grupos de extrema-direita têm se utilizado de páginas de internet e canais próprios para a propagação do seu discurso, afirmando trazer uma “nova interpretação histórica” (BREVES, 2021, p. 29). O mais evidente entre eles certamente é o Brasil Paralelo, empresa criada em 2016 e que “se define como uma empresa de mídia que produz séries, documentários e filmes gratuitos, relacionados principalmente à história, filosofia e política” e que promete trazer a verdadeira história de forma imparcial (BREVES, 2021, p. 36). A partir da análise que Breves faz do artigo *Ditadura militar no Brasil ou regime militar? Entenda definitivamente como foi o golpe de 64* (2020) e do documentário *1964 — O Brasil entre armas e livros* (2019), ambos produzidos por essa empresa, compreende-se que na versão do Brasil Paralelo o Ato Institucional nº 5 seria causado pelo “terrorismo revolucionário de esquerda”, o real motivo para a instauração da ditadura no país (BREVES, 2021, p. 41). Outro aspecto de sua interpretação é a justificação da tortura, que ressaltam serem casos isolados e em menor quantidade do que se afirma, devido aos movimentos “terroristas” (BREVES, 2021).

Nota-se que as principais características das narrativas negacionistas se baseiam em negar e suavizar os crimes contra os direitos humanos cometidos pelos militares (ABREU, 2024), muitas vezes dirigindo a culpa às próprias vítimas. Nesse sentido, a justificativa é pautada no fato

de que são terroristas e que seus atos estão prejudicando a sociedade brasileira, cabendo aos militares retomar a ordem. Outro aspecto desses discursos se baseia na associação da ditadura como um período de crescimento econômico, abandonando sua característica opressiva e violenta (AVELAR; BEVERNAGE; VALIM, 2021). Conclui-se, nesse sentido, que na perspectiva negacionista, os movimentos de resistência são vistos como os inimigos do desenvolvimento e progresso do país, inclusive sendo causadores de atos terroristas e por isso são merecedores da retaliação estatal.

Sobre sua metodologia, pode-se apontar a deslegitimação da historiografia produzida nas universidades, dita por eles como esquerdista e enviesada, e dos próprios professores de História, taxados de comunistas e doutrinadores. Segundo esses grupos, são eles próprios os imparciais que trariam a verdade oculta para o mundo. Ademais, esses grupos estão “apelando a afetos e a emoções já presentes em parcelas significativas da população, esse negacionismo articula um conjunto amplo de representações sobre a vida social que reforçam uma identidade política radicalizada de extrema-direita” (AVELAR; BEVERNAGE; VALIM, 2021, p. 25). Sendo assim, eles optam por usar a emoção do público em vez de um rigor metodológico como o da História, manipulando os documentos e as informações para encaixar em seus propósitos.

Ensinando sobre a resistência: meios de combate ao negacionismo

Diante desse cenário negacionista atual, uma das disciplinas mais atacadas por esses grupos é a História, principalmente quanto à ditadura militar brasileira. A história recente, sobretudo o período ditatorial, trata-se de um passado sensível que abarca temas de extrema violência e opressão, gerando memórias e interpretações diversas e controversas entre as diferentes camadas da sociedade. São temas importantes para o presente e o futuro, que se referem a questões “vivas” permeadas por emoções complexas, ocasionando no confronto de valores e interesses (BAUER; GASPAROTTO, 2021).

Sendo a História um conhecimento que tem por função social comunicar-se com objetivos variados, como a legitimação ou cristalização de poderes e memórias, a crítica e transformação social e a formação cultural (MONTEIRO, 2007), é de extrema importância que se trabalhe com temas sensíveis como o do regime autoritário. Entretanto, no contexto brasileiro atual, essa função tem sido distorcida por adeptos da extrema-direita, que relativizam o conhecimento histórico e tratam a abordagem do professor como uma opinião, apagando seu

caráter científico (BAUER; GASPAROTTO, 2021). Ocorre um debate público em torno do ensino de História, transformando-a em “uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação” (LAVILLE, 1999, pp. 135-136).

No tempo da “pós-verdade”, esses discursos chegaram à escola e causaram um certo receio ao professor em tratar da ditadura militar em sala de aula, sobretudo pela tentativa de controle sobre ele e o currículo por esse grupo extrema-direitista (BAUER; GASPAROTTO, 2021). Essas disputas de memória são uma forma de moldar ou deslegitimar o ensino e o conhecimento científico do professor e, com isso, legitimar seus discursos negacionistas. Apesar desses desafios encontrados, é importante que o professor busque estratégias para perpassar esse campo minado de forma a contribuir com a formação crítica dos estudantes.

Através dessa perspectiva, a abordagem da resistência no regime militar nas aulas de História é uma maneira de enfrentamento a essa onda. Trabalhar com essa temática mostra-se importante à medida que mobiliza diferentes perspectivas de diferentes grupos de resistência, mas que lutavam por um objetivo em comum: a queda do regime autoritário. Isso auxilia na compreensão da diversidade dos movimentos, que não se resumiam à luta armada, a mais utilizada pelos negacionistas como justificativa à violência. Abarcando os diferentes movimentos de resistência e suas peculiaridades, o professor transpassa os distintos modos de atuação e resistência adotados por esses grupos, assim como as diferentes formas de repressão e violência que sofreram.

Ao se deparar com uma realidade que extrapole o discurso difundido do desenvolvimentismo e avanço econômico como vantagens desse período, os alunos são incentivados a delinear seu senso crítico, sobretudo com as análises de narrativas que detêm um olhar deturpante da História, através de distorcionismos (JOFFILY; RAMALHO, 2023). A estratégia de distorção dos acontecimentos é muito utilizada pelo Brasil Paralelo em suas obras, que tendem a agradar ao público extrema-direitista, mas também enganar aqueles que não se atentam ao ofuscamento da realidade disseminada por eles.

Uma maneira de sensibilizar e explorar a reflexão do estudante é através do uso de fontes históricas em sala de aula. A análise de fontes pode ser utilizada como instrumento pedagógico, ao mesmo tempo que aproxima o estudante daquele período, também contribui para o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação de fontes, ferramentas que podem ser

aplicadas aos conteúdos presentes nas mídias digitais atualmente, de maneira a delimitar o que extrapola o campo historiográfico para se moldar a um discurso pregado por uma determinada ideologia. “O confronto entre diferentes pontos de vista deve possibilitar que os jovens estudantes problematizem a ideia de uma verdade única e absoluta, visto que importa também que as fontes utilizadas permitam a construção de narrativas plausíveis.” (FREITAS; MAGALHÃES, 2019, p. 22).

Entretanto, a maneira como o professor leva e trabalha essas fontes com os alunos deve ser criteriosa e adaptada à sua realidade, para não cometer o erro de utilizá-las da mesma forma que os historiadores usam em seu ofício. Esse uso indevido pode fugir dos objetivos da disciplina de História, que é “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” sobre os alunos (BITTENCOURT, 2008, pp. 327-328). As fontes escolhidas devem gerar interesse e curiosidade em vez de dificuldade, de modo a não formar obstáculos para que os alunos possam explorá-los de maneira prazerosa (BITTENCOURT, 2008). Além disso, também se deve explicar como as fontes são utilizadas pelo historiador, o seu papel social e explorar uma leitura crítica delas, propondo uma análise através de perguntas norteadoras.

Através das fontes referentes aos movimentos de resistência desse período, consegue-se traçar a importância desses grupos para a redemocratização do país e o discurso deturpado empregado à sua luta, a fim de espalhar falsos indicadores da “necessidade” de controle social. Para esse trabalho, uma possibilidade interessante é a de seleção de fontes de diversos formatos para explicar diferentes movimentos, como o estudantil, operário, GLS e indígena, e incorporá-las a um material didático, propondo perguntas para a análise de cada fonte como forma de aguçar o olhar do estudante sobre elas.

Em última análise, o pensamento proposto por Joffily e Ramalho de que “a melhor maneira de proteger o conhecimento histórico não consiste em isolá-lo, mas em universalizá-lo” (2023, p. 19) demonstra a importância do ensino de História no contexto atual e a necessidade de extrapolá-lo para além da sala de aula através da construção do pensamento crítico, ferramenta fundamental para o combate ao negacionismo histórico. Demonstrando, assim, que o estudo da História é essencial para a compreensão individual e social, e para agrupar conceitos que auxiliam na leitura da realidade e na criação de maneiras para transformá-la (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Considerações finais

Diante do cenário de ascensão do negacionismo histórico no Brasil, especialmente em relação à ditadura militar (1964-1985), este artigo buscou evidenciar a relevância do ensino de História como instrumento de enfrentamento a esse fenômeno. A partir da análise historiográfica dos movimentos de resistência — estudantil, operário, indígena e gay —, observamos como diferentes setores da sociedade reagiram, com distintas estratégias, à repressão estatal, desmistificando a ideia de uma resistência homogênea ou meramente violenta, como frequentemente propaga o discurso negacionista.

Ao longo do trabalho, ficou evidente que tais narrativas negacionistas não operam de forma ingênua, mas sim a partir de uma lógica política que visa deslegitimar a ciência histórica, desinformar e, muitas vezes, justificar ações autoritárias no presente. Empresas como o Brasil Paralelo e figuras públicas como Jair Bolsonaro atuam como vetores desse movimento, promovendo uma reinterpretação distorcida dos fatos e atacando diretamente os profissionais da História.

Nesse contexto, o ensino da resistência à ditadura se apresenta como uma potente ferramenta pedagógica. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino de História deve possibilitar aos estudantes a leitura crítica das fontes, o reconhecimento da pluralidade de vozes silenciadas e a compreensão da importância da memória coletiva na construção de uma sociedade democrática. Trabalhar com fontes históricas e com diferentes perspectivas dos movimentos de resistência pode oferecer a eles os instrumentos necessários para distinguir interpretações legítimas de manipulações ideológicas.

Portanto, ensinar sobre a resistência à ditadura não é apenas uma forma de preservar a memória, mas também de sensibilizar o aluno quanto ao aparato repressivo do regime autoritário, o uso de fontes nesse contexto é fundamental para a problematização das narrativas sobre esse período e para a construção da consciência histórica. Assim, preparando os estudantes para o enfrentamento da desinformação que ameaça valores democráticos e direitos conquistados.

Referências bibliográficas:

ABREU, Gabriela Cruz. Das políticas de esquecimento ao negacionismo da Ditadura Militar brasileira. **Revista Historiar**, v. 16, n. 31, pp. 30-47, 2024.

ALMEIDA, Eduardo Alberto de. Os gueis na Ditadura Civil-Militar brasileira: resistências. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 11, n. 24, pp. 62–79, 2019.

ALMEIDA, Luiza Andreza Camargo de; CREMONESI, Mayara Lima; NETO, Enéas Cardoso. A era da pós-verdade e o revisionismo histórico em relação à ditadura militar brasileira (1964-1985) imposto pela gestão Bolsonaro. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 10, pp. 1-20, 2024.

AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber; VALIM, Patrícia. Apresentação-Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 41, n. 87, pp. 13-36, 2021.

BAUER, Caroline Silveira. Jair Messias Bolsonaro e suas verdades: o negacionismo da Ditadura Civil-Militar em três proposições legislativas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 82, p. e20240207, 2024.

BAUER, Caroline Silveira; GASPAROTTO, Alessandra. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, pp. 438-451. E-book.

BITTENCOURT, Circe. Usos didáticos de documentos. In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 4. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011, pp. 325-343.

BREVES, Ana Caroline da Silva L. **Ditadura Militar e Ensino de História: Propostas e desafios contemporâneos ante o negacionismo histórico**. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BRUZIGUESSI, Bruno. O legado da ditadura no processo de criminalização dos movimentos sociais. **Tempos Históricos**, v. 18, n. 1, pp. 228-254, 2014.

CAMOLEZE, Jean Marcel Caum; RODRIGUEZ, Sonia Maria Troitiño. Produção e tipologia documental de movimentos sociais: estudo sobre o arquivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras do Brasil (MST). **Inf. Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. 2, jul./dez. 2019.

EVANGELISTA, Breno Luiz Tommasi. Violência Estatal e Resistência Indígena na Primeira República e na Ditadura Civil-Militar Brasileira. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 25, pp. 54-71, 2022.

FREITAS, Eliane; MAGALHÃES, Olga. Contributo para uma reflexão sobre pós-verdade e ensino de história. In: MONTEAGUDO-FERNÁNDEZ, José; MORENO-VERA, Juan Ramón (eds.). **Temas controvertidos en el aula: Enseñar historia en la era de la posverdad**. Murcia: Editum, 2019, pp. 17-26.

JOFFILY, Mariana; RAMALHO, Walderez. Distorcionismo: uma nova categoria de análise para o campo de batalha da história no século XXI. **Tempo**, Niterói, v. 30, n. 1, 2024.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, pp. 125-138, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria. A história escolar: algumas considerações possíveis. In: **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp. 113-170.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes: o golpe de 1964 e a ditadura militar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PEREIRA, Nelson Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, pp. 113-128, dez. 2008.

PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, e0201, set./dez. 2021.

SCHUARTZ, Clara. **A repressão ao movimento operário em abril de 1964**. Maria Antonia – Boletim do GMARX-USP, São Paulo, ano 5, n. 1, 2024.

SCHUARTZ, Clara Monteiro. A repressão ao movimento operário em abril de 1964: uma reflexão sobre o movimento sindical como alvo principal do golpe. **Maria Antonia**: Boletim do GMARX-USP, São Paulo, ano 5, n. 1, 2024. Disponível em: www.gmarx.fflch.usp.br/boletim-ano5-01. Acesso em: 25 jun. 2025.

VALLE, Maria Ribeiro do. **O diálogo é a violência**: movimento estudantil e ditadura militar em 1968. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

Jogando nas aulas de história: o material didático “Domínios Senhoriais” no Ensino de História Medieval

Anna Luiza Silva Fernandes
Graduanda em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
annaluiza.sfernandes.hist@gmail.com
Gabriela de Almeida e Nascimento
Graduanda em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
gabinascimento67@gmail.com
Gabriela Salles Franco da Silveira
Graduanda em História
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
gabisalles.historia@gmail.com

Resumo: O presente trabalho parte das reflexões desenvolvidas na criação e aplicação do jogo “Domínios Senhoriais” nas aulas de História de uma turma do 7º ano, por três bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Centro Pedagógico da UFMG, no primeiro semestre de 2025. Interessadas pelo processo de desconstrução de abordagens simplistas e negativistas a respeito da Idade Média, pretendeu-se investigar também as permanências e as rupturas de certos estereótipos sobre o medievo no contexto escolar. De tal esforço, produziu-se um jogo interativo para apresentar aos estudantes o sistema senhorial. O processo de criação e aplicação prática do jogo foi, portanto, importante para compreender que nem sempre as concepções problemáticas sobre a Idade Média já estarão consolidadas ou terão sido construídas nos alunos desde o princípio de sua trajetória escolar. Nesse sentido, notou-se a importância de produzir um conhecimento escolar sobre a Idade Média que fosse atrativo e capaz de revelar complexidades e nuances aos estudantes a partir da apresentação dos diversos contextos, grupos e instituições que integravam aquele período.

Palavras-chave: Idade Média; Sistema Senhorial; Ensino de História.

Introdução

Considerando que os livros didáticos de História estão constantemente sofrendo mudanças em diálogo com as discussões no campo de Ensino de História, observa-se a superação, em alguns casos, de um dos estereótipos mais marcantes sobre esse período histórico: o estigma de “Idade das Trevas”. Não é incomum encontrar, por exemplo, textos nos livros didáticos que tratem da importância da Idade Média e como muitas de suas invenções – o óculos, o livro, o garfo e as universidades – são relevantes até os dias de hoje¹¹. Todavia, essas mudanças ficam superficiais quando se percebe que, em muitos casos, ainda se mantêm abordagens tradicionais e simplistas sobre o medievo que urgem ser questionadas com maior profundidade.

¹¹ Ver JR. BOULOS, Alfredo, *Sociedade & Cidadania* (Manual do Professor), 2022, p. 62.

Um desses tópicos que já vem sendo desconstruído e debatido, nos estudos historiográficos sobre o período medieval há um certo tempo é o “Feudalismo”.

Comumente tratado nos livros didáticos como um sistema de organização social, política e econômica, o “Feudalismo” é por vezes tratado enquanto adjetivo cronológico, ou seja, como uma característica intrínseca a um determinado tempo (Idade Média) e um determinado espaço geográfico (Europa) e, desse modo, como um fenômeno homogêneo por todo o território que se desenvolveu. Ao fazê-lo, reduz-se uma temporalidade específica a um de seus modos de organização e concentra-se o estudo da Idade Média ao continente europeu, desconsiderando espaços não-Occidentais e conexões geográficas e culturais.

Outra perspectiva comum é o tratamento dessa temática como se fosse uma etapa na construção do capitalismo, compactuando com uma visão teleológica da história, na qual tudo é pensado e articulado como uma evolução linear que culminou no desenvolvimento desse sistema¹². Se, por vezes, o mundo urbano é colocado em oposição ao mundo senhorial, Cândido da Silva (2019, p. 74) demonstra que é a economia desenvolvida por esse último que favorece o crescimento das cidades e que precisava que elas existissem por causa do seu alto consumo, por valorizarem rendimentos do senhorio e por abrigarem parte considerável das granjas e celeiros. Divergindo do senso comum, o “Feudalismo” esteve em constante relação com o desenvolvimento econômico das cidades, contrariando visões dicotômicas de “feudal”/urbanidade. Portanto, tal visão teleológica se mostra insuficiente para compreender tempos pré-capitalistas e deixa de lado processos complexos de ruptura e continuidade.

Além das problemáticas expostas acima, este trabalho preferiu articular o conceito de Senhorio e derivados, como sistema senhorial, ao invés de “Feudalismo”, pois o primeiro, ainda que também seja uma construção moderna, permite “uma visão mais ampla do fenômeno da dominação senhorial, o qual não se restringia apenas à aristocracia e incluía os camponeses dependentes e os camponeses livres, chegando a alcançar até mesmo os habitantes de burgos, vilas, vilarejos e cidades.” (Cândido da Silva, 2019, p. 45). À luz desse conceito, buscou-se ultrapassar explicações que usualmente transmitiam ideias de uma sociedade imóvel, definida pela pirâmide social dividida entre aqueles que rezam, aqueles que lutam e aqueles que trabalham e, pelo contrário, destacar esses espaços como dinâmicos e complexos e demonstrar a participação

¹² Ver MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental (7º ano do Ensino Fundamental). Belo Horizonte: SEE, 2018. p. 112.

de inúmeros sujeitos históricos, homens e mulheres, na constituição das sociedades que o sistema senhorial se desenvolveu.

Por outro lado, para romper com as problemáticas supracitadas, foi crucial mapear com os estudantes o que eles pensavam acerca da Idade Média. Pressupor o pensamento deles e chegar em sala de aula com um conteúdo pronto, sem que eles participem ativamente da construção do próprio conhecimento é perpetuar a visão do professor apenas como transmissor de um saber teórico, desvalorizando os outros saberes docentes e elementos da escola que representam engajamento estudantil, como os imprevistos (Seffner, 2010). Desse modo, percebendo que os estudantes não tinham em mente uma “Idade das Trevas” e mais um imaginário de castelos, princesas, cavaleiros e contos de fada, seguimos com o conteúdo de “Feudalismo” problematizando a construção desse conceito e localizando historicamente de maneira crítica os elementos que eles associavam ao período medieval, mas evitando uma desconstrução radical sem oferecer alguma outra base sobre a qual eles pudessem ter respaldo. Ademais, com interesse em ensinar de maneira imersiva e divertida, desenvolvemos o material didático “Domínios Senhoriais”, um jogo em formato de RPG (*Role-Playing Game* ou Jogo de Interpretação de Papéis) que engloba a ação de múltiplos sujeitos históricos e as complexas relações com a terra e entre as comunidades presentes naquele contexto. Dentro de uma concepção de ensino que pensa os estudantes como protagonistas, não receptáculos, da construção do saber escolar, a aprendizagem baseada em jogos se torna uma ferramenta crucial por estar próxima da realidade dos jovens e promover engajamento ativo dos estudantes na dinâmica em sala (Soares, 2019).

Enfim, cabe destacar que essa atividade se desenvolveu através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Centro Pedagógico da UFMG, no primeiro semestre de 2025 em uma turma do 7º ano. Diante da necessidade de abordar o conteúdo “Feudalismo”, a supervisão dialógica da professora supervisora das três bolsistas contribuiu para o desenvolvimento dessa sequência didática crítica e do material didático resultante. Também foi muito elucidativa a dissertação de mestrado de Renan da Cruz Padilha Soares (2019), *Jogar para Motivar e Viver a História: sequência didática baseada em jogos e gamificação*, que nos inspirou, através dos jogos “Guerras Feudais” e “Vivendo a Crise Feudal”, a desenvolver o “Domínios Senhoriais”.

Metodologia

Enquanto bolsistas do PIBID, uma das atividades previstas se tratou da participação de reuniões quinzenais com a professora supervisora para planejar coletivamente as aulas e as dinâmicas didáticas para o sétimo ano. A troca de ideias e o diálogo, inclusive com os demais bolsistas, reafirmaram a intencionalidade do PIBID em promover uma formação ativa de professores e estabelecer conexões mais nítidas entre a universidade e a escola. Esse foi um ponto fundamental para o funcionamento da sequência didática: a abordagem dialogada entre os bolsistas e a professora supervisora. Longe de impor conteúdos e maneiras exatas de se ensinar História, a orientadora fez reuniões dinâmicas e dialogadas que permitiram a construção coletiva de um planejamento, com a intenção de também participarmos ativamente na ministração das aulas, e a liberdade para pensar atividades criativas e temas que fossem de nosso interesse.

Em uma dessas reuniões, ao pensar uma sequência didática que apresentasse as dinâmicas de vassalagem, o campesinato, a nobreza, o crescimento das urbes e o lugar da Igreja na sociedade medieval européia, a intenção de construir a imagem de um corpo social/político/econômico em movimento despertou o interesse de desenvolver em conjunto um material didático em formato de jogo. Importante é destacar que, antes do trabalho com o sistema senhorial (ou “Feudalismo”), os estudantes do sétimo ano já estavam em contato com o medievo — realizamos aulas expositivas dialogadas que pensaram a educação na Idade Média, tanto na Europa Ocidental, quanto no Norte da África, Ásia Central e Ocidental, como modo de aproximar e comparar o conteúdo, ressaltando rupturas e continuidades, a uma realidade que os estudantes já conhecem: a escola. Assim, a turma já estava familiarizada com alguns conceitos e particularidades do período medieval e com uma dimensão mais ampliada dele.

Inspiradas pela dissertação de mestrado de Soares (2019) e tendo como base teórica a concepção de que a relação entre o saber acadêmico e o saber escolar é bidirecional e, portanto, não se deve apenas transmitir o conteúdo acadêmico (Cardoso, 2008, pg. 154), planejamos a criação de um jogo interativo e coletivo focado nas disputas e alianças entre feudos¹³ representados por grupos de alunos. Com base em uma bibliografia teórica sobre o sistema senhorial encontrado no livro *História Medieval* de Marcelo Cândido da Silva (2019), sobre Ensino

¹³ As críticas ao conceito de “Feudalismo” não nos impediu de usar o termo “feudos”, visto que, além de ser uma palavra que aparece na documentação do período medieval, seu uso não foi um obstáculo na nossa dinâmica e tampouco reforçou a ideia de uma sociedade que é baseada em privilégios da nobreza presente no conceito criticado (CÂNDIDO DA SILVA, 2019, p. 45).

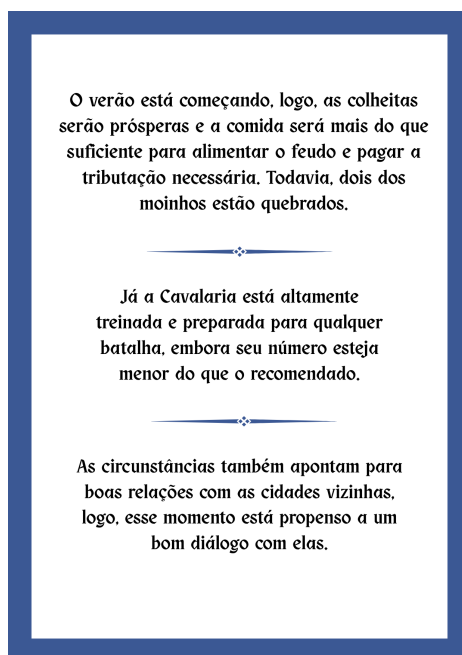
de História e utilizando recursos do aplicativo de design gráfico *Cama* para produzir o material que seria impresso, o jogo foi desenvolvido de forma semelhante a um RPG (*Role-Playing Game* ou Jogo de Interpretação de Papéis); dentro de cada grupo, os alunos/jogadores receberam diferentes personagens — ou mais especificamente diferentes classes sociais — que delimitaram as suas possibilidades de ação. Tal demarcação da capacidade de agência dos estudantes dentro do jogo, baseadas no período medieval, foi importante para ainda manter o caráter pedagógico da atividade e dessa forma aproveitar as potencialidades do uso de jogos nas aulas de história, levando em consideração “o desejo de querer avançar para conquistar algo, derrotar o adversário ou algo desse tipo. Mas, para isto acontecer o jogador precisa seguir os caminhos delimitados pelas regras pré-estabelecidas, o que traz ao jogo valor ético.” (Alves, 2015 *apud* Soares, 2019, p. 25).

Imagem 1: Carta de ação de um camponês livre.



Fonte: Pelas próprias autoras.

Imagem 2: Carta de Contexto Geral.



Fonte: Pelas próprias autoras.

Sob esse viés, buscando ressaltar a diversidade presente no período, cada feudo também recebeu um contexto diferente sobre a situação em que se encontravam naquela partida. Dessa forma, ao longo da rodada os estudantes poderiam realizar ações conjuntas enquanto feudo, como criar alianças, entrar em guerra ou se manter neutro, ou ações individuais de acordo com o seu personagem levando em consideração o seu próprio contexto e também o dos outros grupos. Partindo do conceito de “Educação problematizadora” de Paulo Freire (2017), compreendeu-se que a participação ativa dos estudantes em seu aprendizado como no caso desse jogo é essencial para construir conhecimento ao possibilitar que pensem nas complexidades do sistema senhorial com os diferentes cenários, dinâmicas sociais e possibilidades de agência.

Processos e resultados

A sequência didática desenvolvida pelas bolsistas do PIBID foi aplicada em cinco aulas em uma única turma de 7º ano no Centro Pedagógico da UFMG com alunos de 12 e 13 anos a partir de três passos: problematização inicial com livro didático, pesquisa e discussão do conteúdo; e, por fim, a aplicação do jogo. Esses processos serão descritos um por um em seguida.

A primeira aula se pautou na leitura e na discussão coletiva, orientada pela professora e pelas bolsistas, sobre o livro didático *Sociedade & Cidadania* 7º ano, de Alfredo Boulos Jr. (2022). Como pontua Bittencourt (2004), livros didáticos são mediadores do processo de aprendizagem marcados por uma linguagem própria que contribuem para a aquisição de conceitos e ferramentas de cada disciplina. Sendo assim, o objetivo desse primeiro momento foi identificar de que forma os autores do livro conceituavam “Feudalismo” e como outros temas eram articulados a partir dele. Perguntas como “Qual o título dessa seção?”, “Quais grupos sociais aparecem?” e “Como o sistema feudal é caracterizado?” serviram para instigar a análise dos estudantes. A partir dessa dinâmica, percebeu-se que o livro, ainda que não discutisse propriamente o conceito de “Feudalismo” em seu texto se apropriava dele para caracterizar a Europa Medieval, como pode ser observado no título do capítulo 3 “Mudanças na Europa Feudal” (Boulos Jr., 2022, p. 62). Partindo dessa equivalência que o autor do livro faz, discutiu-se, em sala, a origem do termo “Feudalismo” e suas concepções. O objetivo não era realizar uma aula de historiografia com estudantes do sétimo ano, mas problematizar com eles o uso de conceitos elaborados séculos depois do período em que essa forma de organização social ocorria.

A segunda parte da sequência didática se pautou na atuação prática dos estudantes através da pesquisa, um método que pode contribuir na introdução ao raciocínio histórico e crítico e ao ofício historiográfico, ainda que sem pretender formar pequenos historiadores (Bittencourt, 2004). Com a orientação de pesquisar e elaborar pequenas explicações em seus cadernos, os estudantes receberam a lista de grupos sociais presentes no sistema senhorial: senhor feudal, nobre, cavaleiro, comerciante e camponês. Nas orientações, a professora passou alguns sites confiáveis como sugestão de fonte — como o “Ensinar História” e o “Stud História”, ambos sites produzidos e mantidos pela professora Joelza Ester Domingues —, ressaltando a importância de observar a origem das informações que os estudantes trariam para a turma. A pesquisa foi realizada durante o final da primeira aula e no decorrer da segunda, utilizando os dispositivos celulares dos próprios alunos, da professora e das bolsistas, de acordo com o Parágrafo 1º do Artigo 2º da Lei Nº15.100/2025, que prevê o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula para fins pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação.

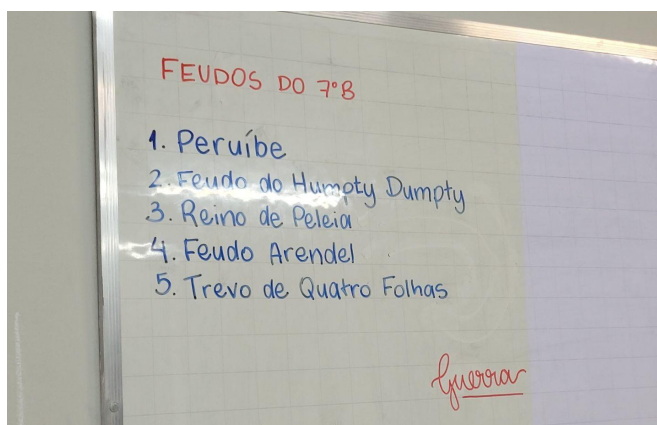
O terceiro momento da sequência didática contou com o compartilhamento das pesquisas e a reflexão sobre os diferentes personagens daquele contexto histórico e as

possibilidades de relação entre eles. A pedido da professora, os estudantes leram os textos produzidos para cada grupo social para o resto da turma. A partir destes, a professora e as bolsistas complementaram a discussão através de uma aula expositiva dialogada sobre o sistema senhorial na Idade Média, propondo assim uma alternativa à ideia de “Feudalismo”. Com base no texto de Marcelo Cândido (2019), a discussão principal se pautou nas relações dinâmicas e complexas presentes nos feudos, como as relações comerciais com as cidades, as trocas entre os senhores feudais e os camponeses e as relações de vassalagem.

A preparação inicial de familiarizar os estudantes com os conceitos, problematizando a ideia de “Feudalismo”, oferecendo outras possibilidades de definição e aprofundando a discussão com as dinâmicas complexas presentes no sistema senhorial, foi uma parte fundamental para a aplicação do jogo. O objetivo não era apenas jogar pelo ato em si, mas utilizar o material didático como um instrumento pedagógico para a construção de conhecimento histórico. Deve-se ressaltar que a escolha de um material didático é uma questão estratégica tanto para o professor quanto para o aluno, pois implica as concepções que o primeiro tem sobre ensino de história que mobilizará em sala (Bittencourt, 2004). Portanto, “Domínios Senhoriais” foi desenvolvido a partir de uma compreensão de Ensino de História compartilhada pelas bolsistas e pela professora supervisora: uma aprendizagem voltada para o amadurecimento da consciência histórica dos alunos, problematizando sempre o passado em relação ao presente (Cardoso, 2008). Sendo assim, acreditamos apresentar aos estudantes uma multiplicidade de instrumentos de interpretação histórica foi essencial não só para o melhor aproveitamento do jogo, mas principalmente para construir um passado dotado de sentido no presente.

Nas duas aulas seguintes, o material didático sistematizou e colocou em prática os conhecimentos produzidos pelos alunos: a turma de 25 alunos foi dividida em cinco grupos com cinco alunos cada. Cada grupo escolheu o nome de seu feudo: Peruíbe, Feudo do Humpty Dumpty, Reino de Peleia, Feudo Arendel e Trevo de Quatro Folhas.

Imagem 3: Fotografia da divisão dos feudos feita em sala de aula.



Fonte: Pelas próprias autoras.

Dentro de cada feudo, os cinco personagens foram distribuídos: senhor(a) feudal (secular ou religioso), nobre, cavaleiro, mercador, e camponês (livre ou servil). A partida teve início assim que cada grupo recebeu sua carta de contexto, abrindo espaço para as discussões internas sobre a situação em que cada um se encontrava e quais ações poderiam ser tomadas em relação aos outros grupos (se buscariam alianças, entrariam em guerra ou se se manteriam neutros).

A partida final foi deixada para a quinta e última aula. Originalmente pensada para ser em sala com uma dinâmica de rolagem de dados, o clímax do jogo foi transformado em uma guerra de balões d'água ocorridas no "Campão", campo de futebol do Centro Pedagógico localizado atrás da Faculdade de Educação da UFMG. Através do grupo de *WhatsApp* da turma, os próprios estudantes se organizaram para pedir autorização aos pais e para comprar os balões. Fora das aulas, os alunos terminaram a formação de alianças resultando em quatro grupos contra um. Devido à desigualdade, as três bolsistas entraram no jogo representando "Bispos" de cidades episcopais, tema discutido nas aulas anteriores da sequência didática, para ajudar o feudo solitário. A guerra de balões d'água ocorreu rapidamente, sendo finalizada com o término dos balões comprados. A vitória foi decidida pela professora ao observar qual grupo estava menos molhado e, surpreendentemente, foi o caso do grupo apoiado pelas bolsistas.

Imagem 4: Fotografia da guerra de balão d'água.



Fonte: Pelas próprias autoras.

A partir da observação da partida, percebeu-se que os alunos se envolveram consideravelmente com o jogo; embora não se tratasse exatamente de uma competição, as ideias de guerra e de conflito os entusiasmaram, discutindo e negociando extensamente ataques e alianças levando em consideração os contextos gerais e as consequentes vantagens e desvantagens de cada um. Nesse sentido, entendemos que a construção da percepção de uma sociedade complexa e permeada por uma série de aspectos sociais, políticos, econômicos e, inclusive, ambientais, foi um sucesso. A ideia de feudos completamente isolados e fechados em si foi descartada.

Por outro lado, notamos que houve pouca atenção para as ações individuais dos estudantes enquanto personagens para além do feudo enquanto unidade política — exceto quando um aluno, após uma discussão com outro integrante do grupo, pretendeu deixar o feudo (como nobre ele tinha essa possibilidade de ação). Entendemos, portanto, que o material didático e, especialmente, sua mobilização em sala de aula, ainda têm espaço para aprimoramento a partir da construção de ferramentas de potencialização das agências individuais, como um sistema de pontos, uma mecânica de jogo de trilha ou uma lista de objetivos, por exemplo. Ademais, vale a tentativa de propor uma outra dinâmica de discussão dos contextos de ação de cada feudo que canalize a atenção dos estudantes para o que acontece nos demais feudos além do seu próprio.

No entanto, apesar de alguns dos objetivos não terem sido alcançados em sua totalidade, o diálogo entre as bolsistas e a turma ao longo do processo foi fundamental para a construção da atividade e revelaram a riqueza das dinâmicas em sala de aula quando se escuta os estudantes; seja, por exemplo, no processo da sequência didática, em que foram promovidas discussões conceituais e de conteúdo que envolveram a construção do saber pelos próprios estudantes, ou na conclusão do jogo sendo transformada em uma guerra de balões d'água, cuja consolidação se deu pela argumentação de algumas alunas com a professora e a responsabilidade de organização da dinâmica.

Como propõe Freire (2017), a troca entre alunos e professores é essencial para que o ensino fomente o pensamento crítico e deixe de ser a simples transmissão vazia de conteúdo. Portanto, o engajamento estudantil e a importância dada pela professora supervisora e as bolsistas a esse fator, junto da própria vontade dos estudantes de estarem presentes e participarem das aulas, demonstra a importância do professor de abrir espaço para que os estudantes tenham autonomia em seu processo de aprendizado e construam uma relação de sentido com a História.

Considerações Finais

Como defende Oldimar Cardoso (2008), a noção de uma História Escolar enquanto mera transposição superficial da História Acadêmica em moldes didáticos precisa ser desconstruída. Se o medievalismo passa por transformações dentro da academia, é nítido que ele também é digno de ser repensado no contexto escolar; mas é essencial entender que os debates não acontecem primeiro na academia para então serem reproduzidos nos moldes escolares. O processo é conjunto, dialogado, traduzido; passa por ruas de mão dupla, cruzamentos, vias expressas, congestionamentos e desvios. Nosso objetivo enquanto professores-pesquisadores-historiadores é enxergar e, mais do que isso, tornar a escola um espaço legítimo de produção de conhecimento; é fazer uma História com capacidade de auto-reflexão, preenchida por sentidos sociais e políticos de valorizar sujeitos históricos apagados ou relegados à posição de passividade e complexificar a própria disciplina, provocando os estudantes a pensarem as temporalidades a partir das ideias de rupturas e continuidades.

Haver na academia um significativo processo de desconstrução de abordagens simplistas, enviesadas e negativistas a respeito da Idade Média não implica diretamente que essas

concepções problemáticas já estão consolidadas ou sequer sendo construídas nos alunos desde o princípio de sua trajetória escolar; se o saber muda, tampouco são os estudantes os mesmos. Os esforços de produzir um conhecimento complexo e robusto acerca de um período tão extenso são diferentes no contexto universitário e no escolar. A Idade Média enquanto um sinônimo de “Idade das Trevas” é uma percepção que, numa turma de 7º ano, talvez ainda não esteja consolidada; portanto, nos interessamos, primeiro, em dialogar e conhecer cada grupo com os quais trabalhamos, para, em seguida, pensar (ou repensar) abordagens.

Se é desejado que o medieval aparente ser interessante, ele precisa ser apresentado de tal maneira dentro de sala de aula. Por isso, para além de conhecimentos diretamente atrelados ao conteúdo da Idade Média, nos preocupamos com estratégias e dinâmicas de ensino — sendo utilizada a aprendizagem baseada em jogos — para elaborar a sequência didática. Foi esse o intuito por trás da criação de Domínios Senhoriais: se um período ou acontecimento histórico, tal como o sistema senhorial, é complexo, sua abordagem na educação básica é digna de profundidade. Aprender com jogos envolve assimilar (e questionar) regras, estabelecer diálogos, resolver conflitos e desenvolver autonomia; aprender História com jogos cria laços — entre alunos, professores e os próprios conteúdos —, faz perceber que a história não apenas se registra: se faz, se disputa.

Referências bibliográficas:

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais (Manual do Professor)**. São Paulo: FTD, 2022.
- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.
- CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. A dominação senhorial. In: **História Medieval**. São Paulo: Editora Contexto, 2019, p. 43-80.
- CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153–170, 2008.
- FREIRE, Paulo. A concepção bancária da educação como “instrumento” da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017, 63a ed, p.76-101.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de curso: 7º ano do ensino fundamental – ano letivo 2025**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2025. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: BARROSO, V.L.M; PEREIRA, N; BERGAMASCHI, M.S. **Ensino de História. Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre, EST, 2010. p. 213-229.

SOARES, Renan da Cruz Padilha. Jogar para motivar e viver a história: sequência didática baseada em jogos e gamificação. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.