

Cláudia Cristina do Lago Borges
Priscilla Gontijo Leite

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO

Experimentos e reflexões sobre
práticas no ensino de História

Volume 4



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Diretor
Vice-Diretora

EDITORA CCTA
Ulisses Carvalho da Silva
Fabiana Cardoso Siqueira



Conselho Editorial

EDITOR
Ulisses Carvalho da Silva
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre

Secretário

Paulo Vieira

Lab. de Jor. e Editoração
Coordenador

Pedro Nunes Filho



Coordenadora
(2020-2022):
Vice-coordenadora
(2020-2022):

ProfHistória (UFPB)
Cláudia Cristina do Lago Borges
Priscilla Gontijo Leite



PROAP

CLÁUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES
PRISCILLA GONTIJO LEITE
(ORGANIZADORAS)

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO

Coleção
*Experimentos e reflexões sobre práticas
no ensino de História*

EDITORA CCTA
JOÃO PESSOA
2022

Direitos Autorais 2022 – Editora CCTA

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico

Kooruja Comunicação e Soluções Digitais

Editoração
Eletrônica e
Design da Capa

André Sousa

Catlogação na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E96 Experiências docentes e a construção do saber histórico [recurso eletrônico] / Organização: Cláudia Cristina do Lago Borges, Priscilla Gontijo Leite. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. (Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v.4).

Recurso digital (3,11MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-233-3

1. História - Ensino. 2. História - Brasil. 3. Prática docente. I. Borges, Cláudia Cristina do Lago. II. Leite, Priscilla Gontijo.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 94:37

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB 15/653

EDITORA CCTA

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

CEP 05508-050

www.ccta.ufpb.br

E-mail: editora@ccta.ufpb.br

Fone: (083) 3216 7200

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
HISTÓRIA LOCAL, ENSINO E PATRIMÔNIO: ALGUNS APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES <i>André Mendes Salles</i>	13
‘A CIVILIZAÇÃO DO COURO’, COMO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL DO NORDESTE, REPRESENTADA POR “TRÊS MONARCAS” <i>José Cunha Lima</i>	27
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO: OS “RUÍDOS” NA CIDADE DE DESTERRO-PB, HISTÓRIAS QUE OUVI CONTAR. <i>Dêis Maria Lima Cunha Silva</i>	59
MODESTO BROCOS (1825-1936) E A RECEPÇÃO DE SUA OBRA EM LIVROS DIDÁTICOS <i>Heloisa Selma Fernandes Capel</i>	79
OS JORNAIS E A SALA DE AULA: QUANDO O PROFESSOR FALA DE DOCUMENTOS <i>Matheus Fellipe Rodrigues Braga</i>	95
DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985) E CENSURA ATRAVÉS DA MÚSICA: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA <i>Lívia Karolinny Gomes de Queiroz</i> <i>Isaíde Bandeira da Silva</i>	111

DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA INTELIGÊNCIA TERRITORIAL NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PROPOSTAS DIDÁTICAS NO MUSEU COMUNITÁRIO VIVO OLHO DO TEMPO – PB	133
<i>Victor Batista de Souza</i>	
JOGOS E PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA	159
<i>Cláudia Cristina do Lago Borges</i> <i>Luara Alencar Francisco</i> <i>Henrique Saraiva Louvem</i>	
“MAIS UM TURNO”: <i>CIVILIZATION</i> E A NARRATIVA NEOLIBERAL SOBRE A (A-)HISTÓRIA	185
<i>Fernando Cauduro Pureza</i>	
O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS DO PROJETO VOCABULÁRIO POLÍTICO DA ANTIGUIDADE	209
<i>Priscilla Gontijo Leite</i> <i>Laryssa Alves da Silva</i> <i>Millena Luzia Carvalho do Carmo</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	233
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	233

APRESENTAÇÃO

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) começou a ser gestado em torno de 2007, ocasião na qual o Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em História manifestou a preocupação em estreitar os laços com a Educação Básica. Nos anos seguintes, em interação com a Associação Nacional de História (ANPUH) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a proposta foi sendo aprofundada e em 2015 foi implementada a primeira turma, inicialmente no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, tendo se expandido rapidamente para outros Estados da Federação nos anos seguintes.

Nesses anos iniciais de funcionamento, foi possível aferir a importância que o ProfHistória adquiriu no estreitamento do necessário diálogo entre Universidade e Educação Básica, bem como na criação de um espaço privilegiado para a reflexão em torno da prática docente no que tange ao ensino de História. Um avultado número de produções desenvolvidas pelos docentes-estudantes, permitiu um ganho qualitativo substantivo sobre as práticas realizadas nas salas de aula em todo o país, bem como permitiu a disseminação de experiências exitosas entre os participantes.

Em 2019, o Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aderiu à rede do Mestrado Profissional em Ensino de História - o ProfHistória, e em 2020, ingressou a turma pioneira, cujas pesquisas estão em andamento e apresentam um amadurecimento significativo ao longo do processo. Em seu segundo ano de funcionamento efetivo, o ProfHistória da UFPB apresenta a coletânea **Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História**, cujos quatro volumes são os seguintes: *Ensino de História, Tecnologias e Metodologias Ativas: novas experiências e saberes escolares*, *Saberes históricos*, *Patrimônio e Espaços de Memória, Linguagens e Narrativas Históricas na sala de aula* e *Experiências docentes e a construção do saber histórico*.

O volume *Experiências docentes e a construção do saber histórico* se dedica às reflexões proveniente de experiências no ensino de Histó-

ria, seja na escola ou na universidade. Essas vivências docentes possibilitam entender a construção do conhecimento histórico na sala de aula, ou para espaços para além dela, através de diversas metodologias, que podem servir de modelos para os docentes ativos, bom como para os estudantes de licenciatura que estão no caminho da docência. O uso de jogos, do cinema, construção de sites, elaboração de aulas-oficinas, atividades integradas com museus e com o patrimônio e o uso de fontes escritas e audiovisuais são algumas temáticas abordados pelos autores.

O volume inicia-se com o capítulo **HISTÓRIA LOCAL, ENSINO E PATRIMÔNIO: ALGUNS APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES** de autoria de André Mendes Salles. Ele propõe um conjunto de pertinentes e substantivas considerações acerca das relações entre Patrimônio, ensino de História e História Local, inicial mas não exclusivamente no sertão do Seridó (RN), alertando para a potencialidade das experiências, mas também a importância de evitar equívocos em sua prática, a partir do levantamento de dez questionamentos para os quais apresenta criteriosas e substanciais reflexões.

Segue-se **‘A CIVILIZAÇÃO DO COURO’ COMO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL DO NORDESTE, REPRESENTADA POR “TRÊS MONARCAS”**, do Professor José Cunha Lima, que realiza uma incursão sobre a formação colonial de parte importante do sertão nordestino, em especial do sertão pernambucano, relacionada à economia pecuária, mostrando a permanência de toda uma referência cultural ligada ao uso do couro e sua transformação em símbolo cultural através da trajetória do cangaceiro Lampião e das obras musical e artesanal de Luiz Gonzaga e do Mestre Vitalino.

Dêis Maria da Cunha Silva desenvolve suas reflexões em torno da história local do Município de Desterro (PB) em **ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO: OS “RUÍDOS” NA CIDADE DE DESTERRO-PB, HISTÓRIAS QUE OUVI CONTAR**, momento no qual a Professora realiza uma incursão na formação de sua cidade, no semi-árido paraibano, e discute uma série de questões relacionadas ao seu patrimônio cultural, de forma a apontar possibilidades instigantes de interação entre educação patrimonial e ensino de História, mostrando a potencialidade dessas práticas.

Por sua vez, Heloisa Selma Fernandes Capel, em **MODESTO BROCOS (1825-1936) E A RECEPÇÃO DE SUA OBRA EM LIVROS DIDÁTICOS**, reflete sobre as apropriações que se fizeram em livros didáticos da obra *Redenção de Cã* (1895) de Modesto Brocos y Gomez (1852-1936), espanhol radicado no Brasil. A autora demonstra como este pintor representa no quadro um projeto de embranquecimento racial no Brasil, ajudando a instaurar um pensamento racial discriminatório, então utilizados nos livros de história a partir do ano de 2006, como desdobramento da Lei 10.639/03.

Já Matheus Fellipe Rodrigues Braga, em **os jornais e a sala de aula: quando o professor fala de documentos**, defende as fontes ou evidências históricas como fundamentais para a constituição do saber histórico escolar do mesmo modo que ocorre na pesquisa histórica especializada. Exemplifica sua concepção que baliza o profissional da história como aquele que articula pesquisa e ensino, teoria e prática, com o uso escolar de jornais, no caso, analisando o jornal *O Popular* de Goiânia.

Na sequência, Lívia Karolinny Gomes de Queiroz e Isaíde Bandeira da Silva em **DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985) E CENSURA ATRAVÉS DA MÚSICA: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA** apresentam uma pesquisa voltada para o ensino de história, posicionando os alunos enquanto produtores do conhecimento e de reflexões sobre as possibilidades de abordagem da ditadura civil-militar brasileira a partir da análise de canções censuradas no período. Foram selecionadas composições de diferentes gêneros que vão do samba, passando pela MPB até chegar ao brega. Uma contribuição pontual para o uso da música nas aulas de história.

Victor Batista de Souza em **DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA INTELIGÊNCIA TERRITORIAL NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PROPOSTAS DIDÁTICAS NO MUSEU COMUNITÁRIO VIVO OLHO DO TEMPO - PB** propõe discutir, tendo como base as competências e habilidades socioemocionais propostos pela BNCC, conceitos que permitam o desenvolvimento de uma educação socioemocional a partir das inteligências emocional e territorial através de ações promovidas no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo. É destacado a im-

portância de se pensar o museu como um espaço que trabalha o imaterial e o material e pode levar os alunos a experiências diferenciadas de aprendizagem sensoriais. Temos uma proposta de trabalho com museus que proporciona uma relação do aluno com o passado estabelecendo um vínculo emocional.

Cláudia Cristina do Lago Borges, Luara Alencar Francisco e Henrique Saraiva Louvem discutem os variados recursos tecnológicos que os docentes têm à disposição. Em **JOGOS E PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA** são apresentados os resultados do Projeto *Tecnologias e Metodologias Ativas no Ensino de História*, vinculado ao Grupo de Pesquisa *Humanyzarte* (Dep. História/UFPB), destacando o uso de jogos e podcast enquanto metodologias ativas do ensino de História e a necessidade de investimentos públicos para o uso efetivo destas mídias, concomitante com as aulas presenciais, uma vez que o livro didático ainda é o principal suporte didático utilizado pelo professor.

Jogos eletrônicos é a temática de **“MAIS UM TURNO”: CIVILIZATION E A NARRATIVA NEOLIBERAL SOBRE A (A-)HISTÓRIA** em que o autor, Fernando Cauduro Pureza, faz uma reflexão sobre o jogo comercial *Civilization IV* e a forma como é apresentada as dinâmicas políticas e sociais. Apesar de não ter fins didáticos, o jogo pode servir para propósitos de ensino-aprendizagem e, sem dúvida, compõe um forte *locus* de saberes históricos na atualidade por causa de seu alcance. Contudo, seu uso gera vários impasses ao docente, como por exemplo ter que lidar com a deshistorização do capitalismo induzida pela mecânica do jogo, a escravidão - ou melhor o significado de sua ausência no jogo - e o papel dos *construtores*. Assim, professores, em conjunto com seus alunos, devem criar outras narrativas, para evitar a naturalização de fenômenos sociais e políticos, narrados de maneira direta e simplista.

Em **O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS DO PROJETO VOCABULÁRIO POLÍTICO DA ANTIGUIDADE**, as autoras Priscilla Gontijo Leite, Laryssa Alves da Silva e Millena Luzia Carvalho do Carmo apresentam os resultados dos anos de 2016 a 2021 do projeto de ensino *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*, que busca integrar ensino, pesquisa e extensão, aproximando a universidade da Educação

Básica. O projeto desenvolveu um site para reunir diversos materiais (*off* e *online*) que permitem ensinar a História antiga em diálogo com os desafios do Brasil contemporâneo. Assim, a internet, o acesso a fontes primárias e uma perspectiva integrada que une as temporalidades do passado e do presente são fundamentais para um ensino de História que possibilite o desenvolvimento de uma cidadania crítica e atuante.

Temos certeza de que esse volume e a coletânea como um todo oferecem um conjunto de discussões e propostas de trabalho muito qualificadas no âmbito mais geral do ensino de História, trazendo a riqueza das experiências realizadas em tempos e lugares distintos, provando que para além de certos discursos catastrofistas, a fortuna das experiências desenvolvidas em todo o país apontam caminhos muito desafiantes e fecundos que são construídos dia a dia no incansável labor do estudo e da sala de aula.

João Pessoa, maio de 2021

Cláudia Cristina do Lago Borges
Priscilla Gontijo Leite

HISTÓRIA LOCAL, ENSINO E PATRIMÔNIO: ALGUNS APONTAMENTOS E PROBLEMATIZAÇÕES

André Mendes Salles

Começarei este texto assinalando o meu lugar de pesquisa, vinculado à área do ensino de história. As investigações que tenho desenvolvido estão relacionadas em torno de questões ligadas ao currículo, aos saberes escolares, aos livros didáticos, a formação de professores de história e as narrativas escolares a respeito da Guerra do Paraguai. No campo do ensino, tenho atuado, sobretudo, nos estágios supervisionados em História, nas metodologias de ensino e, mais recentemente, no campo da educação das relações étnico-raciais, atuando nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia.

Nesse sentido, não sou um pesquisador da história local e do patrimônio *stricto sensu*. Contudo, como professor de metodologia do ensino de história e estágios supervisionados há 10 anos, as reflexões acerca da história local e do patrimônio estiveram/estão sempre presentes em minhas aulas e discussões em sala. Entre os anos de 2019 e 2020, como professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), *Campus Caicó*, me dei conta da dimensão que a história local/regional assumia em torno da região do Seridó – tendo em vista inclusive, que a instituição em questão possui um mestrado específico em *História do Sertões*, que mobiliza os alunos da graduação a produzirem a respeito. Dito isto, vi-me impelido a pesquisar mais sobre a questão e a orientar pesquisas de *iniciação científica* envolvendo a história local e regional. Durante o referido período, coordenei pesquisa institucional intitulada “Ensino de História e História Local: abordagens e narrativas construídas em torno do Sertão do Seridó”, com três estudantes voluntários da Licenciatura em História.

A partir do mencionado projeto de pesquisa, pude aprofundar reflexões em torno das questões relativas ao ensino de história local e ao patrimônio histórico. Os elementos reflexivos e ponderações que trago neste texto não dizem respeito à investigação em si, desenvolvida sobre o Sertão do Seridó, mas a um contexto mais amplo de reflexões que a pesquisa suscitou em torno das potencialidades e limites do ensino da história local na educação básica e sua relação com o patrimônio. A mesa redonda sobre história local da qual participei como palestrante, em 2020, no Encontro Estadual da Associação Nacional de História (ANPUH), seção do Rio Grande do Norte, incentivou-me na escrita de um texto reflexivo sobre a temática, que ora apresento de forma mais acabada. Nesse sentido, agradeço, sobretudo, a professora Dra. Aryana Costa, quem fez o convite, mediu a mesa e suscitou provocações importantes no sentido de aprofundarmos os olhares sobre a história local e o patrimônio.

OLHARES SOBRE HISTÓRIA LOCAL, PATRIMÔNIO E ENSINO

Enquanto historiadores, voltamos nossa atenção para a documentação e para o passado a partir de inquietações provocadas pelo tempo presente. Peter Burke (2017) nos alerta que “temos todo o direito de fazer *perguntas* provocadas pelo presente” (p. 14. Grifo do autor), não obstante, enquanto profissionais da história, deveríamos a todo custo “evitar *respostas* provocadas pelo presente” (p. 14. Grifo do autor), pois do contrário, correríamos o risco de obliterar “a alteridade e a estranheza do passado” (p. 14) e incorrer em anacronismo.

Para alguns historiadores toda a história poderia ser pensada, *lato sensu*, como história local. Isso porque as inquietações provocadas pela temporalidade, como destacadas no parágrafo anterior, se dariam também ao nível do local. Em outras palavras, seriam inquietudes demarcadas não apenas temporal, mas localmente. Para José D`Assunção Barros (2013), enquanto pesquisador, posso estar analisando outro lugar distante de mim, mas as cores e os problemas locais podem influenciar esse meu olhar a respeito da documentação e do passado. Para o autor em tela:

O historiador poderá estar escrevendo a sua história em uma aldeia indígena abrigada na floresta amazônica. Não importa que esteja escrevendo sobre o cinema americano, sobre a Revolução Cubana, ou sobre as tribos indígenas norte-americanas, ao produzir sua história ancorado no coração da Amazônia e inscrito nos vínculos que estabeleceu ou estabelece com este lugar, estará ele sendo beneficiado pelas cores locais que o levarão a refletir de uma nova maneira sobre antigos problemas e objetos historiográficos. Talvez a questão ecológica adquira para ele um significado especial ao refletir sobre certos filmes de ficção científica produzidos pelo cinema americano, ou talvez as lutas e demandas dos nativos norte-americanos sejam retomadas por ele em sintonia com as próprias demandas que lhe chegaram dos nativos da Amazônia brasileira. (BARROS, 2013, p. 170).

Sem desconsiderar as reflexões de Barros (2013) a respeito da história local, o presente texto não visa incursionar nas questões acima expostas, mas refletir sobre as potencialidades e os limites do ensino de história local e do patrimônio em escolas da educação básica. Nesse sentido, nosso foco é no ensino da disciplina. Para tanto, levantamos a seguir algumas questões que se constituem em problemas, características, limites e potencialidades do ensino da história local, que nos nortearão na escrita deste artigo.

Uma **primeira questão** a ser levantada acerca da história local em escolas da educação básica é que ela não significa, necessariamente, uma mudança metodológica. Não poucas vezes ocorre de se estudar a história local de forma linear, baseada na velha história política, com realces a instâncias de poder e a homens de destaque na política local. Em outras palavras, a inclusão do estudo da história local em escolas da educação básica não garante, automaticamente, novas abordagens em torno do ensino da temática.

Uma **segunda questão** relacionada ao ensino de história local em escolas da educação básica e, portanto, presentes em práticas pedagógicas, diz respeito às identidades que ela evoca. Para Marcelo Abreu (2016), a perspectiva de uma história linear, baseada na velha história política, poderia apresentar o “risco de reforçar identidades regionais e locais conservadoras” (p. 64). Para o referido autor, a inclusão do estudo

da história local na educação básica deve contemplar o questionamento e a problematização da identidade local e não apenas o seu ‘festejo’. Em outras palavras, “trata-se de decodificar a memória local para dela fazer história” (p. 71).

A preocupação acima exposta é fundamental, ainda mais se pensarmos segundo a professora Helenice Rocha (2016), para quem “o estudo do local evoca invariavelmente fatos, datas e sujeitos que são alvos de comemorações dos municípios” (p. 133). Nesse sentido, enquanto docentes de história, que refletem e incluem a história local em suas práticas pedagógicas, devemos ter o cuidado diuturno de não restringir o ensino de história local a uma pura comemoração e/ou festejo de personagens, fatos ou mesmo identidades locais (geralmente conservadoras).

Uma **terceira questão** que elencamos diz respeito às dificuldades de se encontrar materiais didáticos em história local para uso em situações de ensino e aprendizagem. A professora Aryana Costa (2019) destaca o problema e enfatiza que, devido à referida dificuldade, muitas vezes os docentes se veem impelidos a realizar pesquisas exploratórias, mapear e coletar materiais e documentos para o ensino de história local. Nesse sentido, apesar de todos os problemas relacionados à excessiva carga horária e à formação inicial deficitária, docentes têm buscado produzir seus próprios materiais, sobretudo em municípios em que não se tem material de apoio a respeito.

Para Costa (2019), as dificuldades de se encontrar materiais didáticos diversos em história local, para uso em situações de ensino e aprendizagem, poderiam ser uma “ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo” (p. 134). Esse movimento de produção faria o estudante sair de sua zona de conforto e buscar materiais de estudo e pesquisa em “espaços de memória, acervos, arquivos, monumentos”, além de “pessoas a serem entrevistadas” (p. 136). Para a autora, esse movimento de busca e pesquisa que a história local possibilita – ou potencializa – “propicia uma visão do *making of* da história” (p. 135), fazendo com que os alunos percebam como ela é produzida. Essa é a **quarta questão** a ser destacada.

Apesar de concordarmos com a professora Aryana Costa (2019), de que tal situação poderia se configurar em uma “ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo” (p. 134), lembramos das deficiências já conhecidas no âmbito da formação inicial e das difíceis condições de trabalho impostas aos professores/as em boa parte das escolas públicas e privadas brasileiras. Consideramos, entretanto, que as formações continuadas poderiam reforçar e/ou estimular a perspectiva mencionada, de mobilização de professores e alunos para produzir materiais e pesquisar temáticas relacionadas à história local e ao patrimônio. Não obstante, também sabemos das dificuldades relativas às políticas e práticas, em redes estaduais e municipais de ensino, em torno das formações continuadas de professores, em sua maioria escassas, insuficientes e sem planejamento.

Aproveitamos o ensejo, já que estamos falando dos possíveis espaços que a história local e o patrimônio podem ocupar na formação inicial e continuada de professores de história, para assinalarmos que as pesquisas em torno da história local estão mais concentradas na educação básica. Comparativamente, as produções a respeito da história local no âmbito da formação inicial e do currículo de formação de professores são mais escassas. Ao se ter tais questões em vista, sinalizamos para a necessidade de investidas acadêmicas mais constantes e densas a respeito.

Apesar de reconhecermos o potencial pedagógico da produção de materiais didáticos em história local pelos próprios professores e alunos da educação básica, reforçamos a importância de termos cada vez mais materiais produzidos por profissionais da história, em trabalhos conjuntos entre universidades, escolas, editoras e secretarias estaduais e municipais de educação. Essa é a nossa **quinta questão** a ser levantada.

A respeito da carência de materiais para o trabalho de história local nas escolas brasileiras, a professora Helenice Rocha (2016), juntamente com estudantes da licenciatura em História e outros professores de seu Estado, o Rio de Janeiro, têm desenvolvido projeto intitulado “Caixa da História”, em que buscam selecionar materiais e documentos de municípios do Rio de Janeiro acerca de sua história local. Quando finaliza o

trabalho, o grupo doa a Caixa de História local às redes municipais de ensino e apresentam o material aos professores da educação básica do respectivo município, “de forma que eles fiquem instigados a conhecer e, a partir daí, usar o material” (p. 136). Projetos como esse, contribuem significativamente para valorizar a memória e a história local, assim como o patrimônio, além de estimular nos professores da rede básica a inclusão das referidas questões e temáticas em suas práticas docentes.

As professoras Vilma de Lurdes Barbosa e Regina Célia Gonçalves, ambas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), também realizaram, na década de 1990, o *Projeto Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos*, com o objetivo de mapear e escrever a História de alguns municípios da Paraíba, como Cabedelo, Areia, Conde, Pedra de Fogo e Ingá, todas publicadas pela Editora Universitária da UFPB. Mais recentemente, na década de 2010, no âmbito da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), um grupo de pesquisadores, sob a coordenação do Professor Antônio Clarindo Barbosa de Souza, publicou a coleção *História dos Municípios Paraibanos*.

Atualmente, os Mestrados Profissionais em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) têm se constituído em importante *locus* de produção e reflexão em torno do ensino de história local e do patrimônio. Os mestrados profissionais apresentam a especificidade da produção, pelos mestrandos, não apenas de uma dissertação ao final do curso, mas também de um produto/material didático, voltado para o processo de ensino e aprendizagem. Muitos desses trabalhos desenvolvidos no PROFHISTÓRIA têm abordado temáticas relativas à história local e ao patrimônio, com produção de interessantes materiais/produtos didáticos como resultados de suas pesquisas. A tendência é, assim esperamos, que esses materiais se avolumem nos próximos anos, podendo servir de apoio a professores da educação básica ou mesmo serem usados em formações continuadas e serem publicados com o apoio de políticas públicas estaduais e municipais voltadas para a área educacional.

Apenas a título de exemplo, citamos dois produtos didáticos produzidos no Mestrado Profissional em Ensino de História, que se constituem em interessantes materiais a serem usados em sala de aula para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina no campo da história local

e do patrimônio. O primeiro é o da professora Roberta Antonello, que desenvolveu pesquisa na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) sob a orientação da professora Dra. Ana Paula Squinelo. O referido trabalho culminou em um livro paradidático intitulado “Oficinas de história: Guarantã do Norte/MT, história, patrimônio e sujeitos”. Organizado em formato de oficinas, é um material preparado para ser utilizado por professores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental. É um excelente exemplo de trabalho que pode auxiliar professores em suas práticas didáticas. No referido material, a autora intenciona fugir de uma perspectiva linear e tradicional e busca trabalhar a história de seu município a partir do patrimônio, das populações indígenas e da participação das mulheres na história local.

Um segundo trabalho que citamos como exemplo é o do professor Nilson Castelo Branco, que desenvolveu sua pesquisa na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sob orientação do professor Dr. Ricardo Pinto de Medeiros. O referido trabalho culminou em um “Guia de Oficinas para Educação Patrimonial & Ensino de História”. Ele se baseou na metodologia de aulas-oficinas e buscou incentivar e orientar práticas pedagógicas que elegendam o próprio espaço escolar como campo de pesquisa para a educação patrimonial.

Já temos notícias de que trabalhos produzidos em mestrados profissionais em ensino estão sendo adotados por prefeituras municipais como material de apoio a professores ou como suporte no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho da Roberta Antonello é um exemplo disso. A Prefeitura de Guarantã do Norte passou a adotar o material em escolas da região.

São necessários mais trabalhos em história local e patrimônio, como os mencionados anteriormente, que estimulem docentes da educação básica a elegerem temas da história de suas localidades que fujam da linearidade de uma história tradicional, pautada na velha história política. Trabalhos esses que, por sua vez, também suscitem professores e alunos a estabelecerem outros marcos temporais para além daqueles tradicionalmente elencados pela história do Brasil.

Costa (2019) sugere que professores e alunos elejam temas a serem

investigados na realidade local, como instituições e grupos religiosos, “saneamento, saúde, moradia, lazer” e atividades como “feiras, comércios, ocupação do solo, práticas agrícolas” (p. 135). Tal exercício, além de estimular uma atitude investigativa por parte de professores e alunos, visa escapar a uma abordagem da história local baseada na velha história política, que destaca instâncias de poder e mandatários locais. Para Costa (2019):

[...] quando no nosso dia a dia acreditamos que somente uma cidade como o Rio de Janeiro é “histórica”. Por causa do patrimônio preservado, também outras cidades como Minas Gerais ou Salvador, por exemplo, são lembradas. Mas quando olhamos ao nosso redor, nos nossos bairros, associações, para as pessoas com quem convivemos, não enxergamos história neles e tampouco em nós mesmos. E por vezes, por isso, até (n)os desvalorizamos. Por raramente vermos “gente como a gente” como objetos das histórias que estudamos, também não aprendemos a nos vermos a nós próprios como objetos de História no próprio presente. Muito menos, então, como sujeitos (COSTA, 2019, p. 133).

Uma **sexta questão**, que se configura como potencialidade em relação ao estudo da história local, é a possibilidade de se estabelecer marcos temporais próprios, encontrando alternativas em relação àqueles hegemônicos pela história nacional, marcadamente marcos mais políticos. Para Costa (2019), a possibilidade de estabelecer novos marcos temporais para o estudo da história pode contribuir na ‘desnaturalização da narrativa histórica’ (p. 135). Apesar disso, Gonçalves (2007) assinala que é preciso “evitar que a história local seja tomada como uma panaceia, espécie de resolução para os inevitáveis impasses e escolhas que envolvem a escrita da história” (p. 182).

Maria Auxiliadora Schmidt (2007) alerta que devemos ter o cuidado de não passar a impressão de que apenas a realidade mais local e imediata teria o potencial, por si só, de elemento “motivador de problematizações históricas” (p. 189). Em outras palavras, “a realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação” (p. 190).

Ainda segundo Schmidt, que trabalha na perspectiva das relações entre ensino de história local e consciência histórica:

Ao se propor o ensino de História Local como indicativo da construção da consciência histórica, não se pode esquecer de que, no processo de globalização que se vive, é absolutamente indispensável que a formação da consciência histórica tenha marcos de referência relacionais e identitários, os quais devem ser conhecidos e situados em relação às identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Autores que trabalham na perspectiva da história local assinalam que não se deve estudá-la de forma isolada de perspectivas mais macro. Costa (2019), por exemplo, enfatiza que “a história local só tem seu valor plenamente explorado se trabalhada com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam” (p. 136). Essa relação da história local com perspectivas mais amplas da história nacional ou mundial é a **sétima questão** destacada por nós.

Muitos professores que trabalham com a História local buscam explorar os patrimônios culturais e/ou materiais de um município ou região. Contudo, precisam estar atentos para não tomarem o patrimônio como *reliquia*, de forma desnaturalizada (CHOAY, 2011). Em outras palavras, a educação patrimonial, vinculada ao estudo da história local, deve sempre ser pautada pelo questionamento da “valorização incondicional do patrimônio” (GUILLEN, 2014, p. 638). Entender o patrimônio não apenas enquanto uma “herança” do passado, mas enquanto uma construção de uma determinada época, em que projetos políticos e memórias são disputados (POULOT, 2009; GUILLEN, 2014). Esta perspectiva é a nossa **oitava questão** acerca do ensino de história local e patrimônio.

O potencial dos museus como fonte de estudo para a história local e para o patrimônio cultural e/ou material é a **nona questão** elencada para o presente texto. Não obstante, como destacam Abud, Silva e Alves (2010), uma visitação a um museu – ou a qualquer outro local para atividades fora da escola – deve ser entendido, pelos estudantes, como algo para além de sair da rotina. Deve-se deixar explícito, desde o início, no

momento ainda de preparação e orientação para a visita/pesquisa exploratória, quais são os objetivos que estão mobilizando aquela ação, aquela saída da escola.

Como destacam Abud, Silva e Alves (2010), “mais do que ‘ver a História’, os museus nos convidam a problematizá-la” (p. 135). Nesse sentido, toda exposição museológica é “construída para narrar, para dizer algo sobre o tema em questão” (p. 134), portanto, fruto de seleções diante dos fragmentos disponíveis do passado e da temática que se deseja tratar/narrar. Assim, os museus se configuram não apenas enquanto espaços de encantamento, mas também enquanto espaços de questionamentos.

Ao nos depararmos com evidências materiais de outros tempos, sinais preservados ou em ruínas deixados pelas pessoas do passado, somos impelidos a imaginar: quem os produziu? Para quê? Como foram usados? Por quem foram usados? Perguntas que intrigam o olhar e mobilizam os atos de ensinar e aprender História na escola e em outros espaços. Perguntas que podem surgir dos próprios alunos se entenderem o espaço museológico como fórum, de forma a se sentirem motivados a discutir questões e compartilhar informações com guias, professores e outros visitantes. (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 136).

Definir previamente quais os objetivos e preparar a visitação ao museu são questões fundamentais e incontornáveis. Deve-se pensar não apenas a visitação em si, mas os momentos que a antecedem e que a sucedem. Em outras palavras, decidir-se previamente “quais habilidades, conceitos e conhecimentos serão trabalhados na visita ao museu” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 139), mas planejar também os momentos posteriores, no chão da escola, sobretudo no sentido de retomada de tudo o que foi discutido anteriormente, em sala de aula, e tudo o que foi aprendido e problematizado na visitação. Planejar momentos de avaliações e de consolidações, inclusive com possíveis exposições para toda comunidade escolar, pode significar uma opção interessante, sobretudo se a visitação estiver relacionada com algum projeto já previamente existente na escola.

Uma **décima e última questão** a ser destacada, que se configura

como uma potencialidade para o ensino da história local e sua relação com a questão patrimonial, é a possibilidade de explorar todos os espaços possíveis de uma localidade e não apenas os museus locais e construções mais conhecidas. Um exemplo disso, como nos mostra o professor Lourival Andrade (2015), são as pesquisas sobre cemitérios e locais de devoção como fontes para a história local. Pesquisas e reflexões essas que podem adentrar nas aulas de história local na educação básica. É possível, ainda, ao sopesar sobre a dimensão patrimonial, problematizar com os alunos o porquê de certas construções prediais passarem a ser consideradas 'históricas', enquanto outras, do mesmo período, não. Nessa última perspectiva, passa-se a entender o patrimônio como uma construção, em que projetos políticos e memórias passam a ser disputados, enredados em teias de poderes locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto buscou-se refletir sobre as potencialidades e os limites da história local e da questão patrimonial no ensino de história em escolas da educação básica. Como forma de tornar o texto mais didático e informativo, buscou-se estruturá-lo em dez questões reflexivas, que se constituem em problemas, especificidades, potencialidades e alertas sobre o espaço da história local e do patrimônio no ensino de história. Sem ter a pretensão de ser um guia ou de buscar abarcar todas as questões que envolvem a história local e o patrimônio, o texto que se seguiu foi, antes, um conjunto de reflexões de um docente que atua na formação de professores, na área do ensino da história, e que elege as temáticas em foco como importantes pontos de seu planejamento.

Assinalamos a importância da história local e da educação patrimonial como importantes áreas de conhecimento que devem, cada vez mais, ocupar espaço nos currículos de formação dos professores de história. Da mesma forma, sinalizamos para que as formações continuadas, desenvolvidas pelas redes municipais e estaduais de ensino, passem a dar maior visibilidade e atenção às questões relacionadas ao ensino de história local e ao patrimônio, tendo em vista o potencial educativo pro-

porcionado por esses campos. Enfatizamos, ainda, a importância de políticas públicas educacionais que estimulem a pesquisa, a produção e a publicação de textos didáticos sobre as temáticas em tela, que propiciem uma melhor abordagem no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo. História local e ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Bomfim. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 59-79, 2016.

ABUD, Kátia; SILVA, André Chaves; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ANDRADE JÚNIOR, Lourival. Novos espaços de sensibilidade como fontes da história local: cemitérios, locais de devoção, bens imateriais laicos e religiosos. In: Carmen Margarida Oliveira Alveal; José Evangelista Fagundes; Raimundo Nonato Araújo da Rocha. (Org.). *Reflexões sobre História Local e Produção de Material Didático*. Natal: EDUFRN, 2015, p. 141-186.

ANTONELLO, Roberta Siqueira de Souza. *A História Local como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem histórica: O caso do Município de Guarantã do Norte -MT*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Museu Virtual: construção e desconstrução de e das Histórias. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 20, p. 219-228, 2013.

BARROS, José D'Assunção. *A expansão da História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BURKE, Peter. *Perdas e ganhos*. Exilados e expatriados na história do conhecimento na Europa e nas Américas, 1500-2000. Tradução Renato Prelorentzou. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/Editora da UNESP, 2011.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias. (orgs.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, p. 132-136, 2019.

DUMBRA, Camila Nataly Pinho; ARRUDA, Eucídio Pimenta. Museus interativos: interfaces entre o virtual e o ensino de História. *OP SIS*, Catalão, v. 13, p. 120-136, 2013.

GONCALVES, Márcia Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo. (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 175-185. 2007.

GUILLEN, Isabel. Patrimônio e história: reflexões sobre o papel do historiador. *Diálogos*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 637-660, 2014.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente*. Séculos XVIII-XXI. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RÊGO, Nilson Castelo Branco. *Ensino de História e Consciência Histórica através de oficinas para uma educação patrimonial no Colégio Militar do Recife*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ROCHA, Helenice. Uma caixa de História Local nas mãos do professor. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Bomfim. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 129-145, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo. (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 187-198. 2007.

‘A CIVILIZAÇÃO DO COURO’, COMO PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL DO NORDESTE, REPRESENTADA POR “TRÊS MONARCAS”

José Cunha Lima

Nesses tempos de isolamento social – em decorrência da pandemia de covid-19 –, temos que nos ocupar de várias formas. Por isso, particularmente, recomendo ler, escrever, realizar atividades recreativas com os familiares, tudo isso, claro, em sua residência e se puder fazê-lo. Assim, por esses dias me peguei limpando e revisando minha pequena coleção de moedas observando quais estão faltando ainda. Cabe aqui salientar que não me considero um numismata, que segundo Ferreira (1999, p. 1423) é a “ciência que se ocupa das moedas e medalhas”.

Guardo minhas relíquias antigas em um porta-objeto, que pertencia à minha bisavó paterna Rita Anália Ferreira de Lima (1880 – 1966), conhecida como “mãe Rita”, natural da povoação de Riachão, pertencente à Vila de Araruna - PB que, por coincidência ou não, também usava o objeto para guardar o dinheiro em voga do meu bisavô João Antônio Ferreira de Lima (1886 - 1981), mais conhecido como “João Menino”, sertanejo, natural de Brejo do Cruz - PB. ‘João Menino’ migrava do alto sertão para o agreste paraibano nos períodos de seca extrema em sua localidade e fazia o sentido inverso assim que sabia da primeira chuva. Pois bem! Voltando ao utensílio em destaque, ele é de couro bovino e foi adquirido em 1904, ano do casamento religioso do casal, na primeira viagem que minha bisavó fez ao sertão paraibano.



IMAGEM 01: Porta-objeto de “mãe Rita” e “João Menino”. **Fonte:** Acervo Pessoal

Quando estou de posse do estojo de minha bisavó fico curioso com os ricos detalhes muito bem talhados na ponta de faca ou punhal e as costuras feitas no couro grosso do objeto. Na família contam à história que esse produto artesanal manufaturado e outros semelhantes eram produzidos por idosos que não possuíam renda, lembrando que nesse período não havia a aposentadoria rural.

Observando o tal porta-objeto me remeto automaticamente ao conceito de ‘civilização do couro’, formulado pelo escritor e historiador Capistrano de Abreu (1853 - 1927), no seu clássico livro ‘Capítulos de História Colonial’, publicado em primeira edição em 1907, mais especificamente no subcapítulo ‘O Sertão’, e que foi muito bem aprofundada pelo geógrafo e historiador Manuel Correia de Andrade (1927 - 2007), no livro ‘A Terra e o Homem no Nordeste’ publicado em 1963, e pelo sociólogo e historiador Darcy Ribeiro (1922 - 1997), no livro ‘O Povo Brasileiro’ (1995), presente no subcapítulo ‘O Brasil Sertanejo’. E também me faz lembrar o romancista e poeta Ariano Suassuna (1927 - 2014), na peça teatral ‘O Auto da Compadecida’ (1955), na célebre cena em que o personagem ‘Chicó’ penhora uma tira de couro de suas costas para casar com a filha do major Antônio Moraes.

Entretanto, preciso delimitar um pouco de onde vem esse termo ‘civilização do couro’: no início da colonização a faixa litorânea em sua maioria era dedicada à monocultura da cana-de-açúcar, que precisava de uma quantidade considerável de terras e mão-de-obra, e que também precisavam de produtos agrícolas para o alimento dos habitantes. Como o gado frequentemente destruía plantações, os rebanhos começaram a penetrar sertão adentro devido às inúmeras reclamações dos plantadores e determinações das autoridades.

Isso teve seu preâmbulo a partir da Bahia, principalmente com a família Garcia d’Ávila, que foi objeto de análise primordialmente pelo historiador Pedro Calmon (1902 - 1985), em seu estudo ‘História da Casa da Torre: uma dinastia de pioneiros’ (1939), e que posteriormente foi aprofundada pelo historiador Ângelo Emílio Pessoa, em seu estudo de doutorado: ‘As Ruínas da Tradição: A Casa da Torre de Garcia d’Ávila, Família, Tradição e propriedade no nordeste colonial (2003), publicado no ano de 2017. Esse clã pioneiro na implantação do gado no interior colonial utilizava o Rio São Francisco como via de introdução para o gado vacum. Como ratifica Manuel Correia de Andrade:

O gado foi sempre um servo da cana; ocupava áreas pioneiras à sua espera e cada vez se distanciava mais do litoral, tendo, conseqüentemente, que ir alongando cada vez mais suas caminhadas para chegar aos centros de consumo. Foi ele que desbravou e ocupou os vales fluviais distantes de Olinda, fixando-se, ao Sul, no Vale do São Francisco e nos campos de Sergipe e, ao norte, nos tabuleiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Não fosse a pecuária e os tabuleiros se teriam tornado verdadeiros vazios demográficos e econômicos entre áreas úmidas e férteis das várzeas (ANDRADE, 1980, p. 101).

Os rios adjacentes ao ‘Velho Chico’ aos poucos foram sendo desbravados e ficou como o meio de locomoção das tropas que eram usadas para a expulsão dos nativos (não havia esse vazio populacional descrito por Andrade e por boa parte da produção intelectual que pouca atenção deu à ocupação indígena pretérita) e a consolidação dos currais, das fazendas de criação dos bovinos e das chamadas ‘miunças’, que são os ani-

mais domésticos de pequeno porte (bode, cabras, ovelhas, porcos e entre outros). Para isso não precisavam da mesma quantidade de pessoal que era utilizado no litoral. Com isso, surgiu o elemento fundamental para a eclosão dessa cultura de produção dos elementos diversos a partir do couro, esse personagem é o vaqueiro.

Segundo Abreu: “adquirida a terra para uma fazenda, o trabalho primeiro era acostumar o gado ao novo pasto, o que exigia algum tempo e bastante gente; depois ficava tudo entregue ao vaqueiro”. E este ficava responsável por toda a sorte de trabalho ligado aos animais. “A este cabia amansar e ferrar os bezerros, curá-los das bicheiras, queimar os campos alternadamente na estação apropriada, extinguir onças, cobras e morcegos, conhecer as malhadas escolhidas pelo gado para ruminar gregariamente, abrir cacimbas e bebedouros” (ABREU, 1998, p. 135).

Além desses ofícios, foram os vaqueiros que começaram a desenvolver o artesanato ligado ao couro, primordialmente dos bovinos e posteriormente das ‘miunças’, dando início ao que se convencionou a chamar de ‘cultura do couro’ ou ‘civilização do couro’ (numa terminologia consagrada por Capistrano e adotada por muitos estudiosos posteriores). Eclodia, com isso, um símbolo cultural ligado ao mundo do trabalho manufaturado que iria identificar todo um significado regional ligado a um patrimônio material.

Assim, fico me perguntando como esse patrimônio material nordestino desenvolvido por vaqueiros, circula como um elemento característico que está presente entre o estético, o imaginativo, o econômico, o político, o social; e tornou-se tão representativo quanto o que o couro exerceu desde o Brasil colonial nesse espaço agropastoril, vindo a ganhar mesmo as características de um patrimônio imaterial, uma vez que transitou de objetos de utilidade ligados ao mundo da pecuária a uma dimensão simbólica de representante de uma certa cultura.

Mais especificamente, quero discutir como os produtos realizados tendo como matéria-prima, o couro, influenciaram a história de três pessoas que se transformaram no decorrer do século XX, em personagens simbólicos nordestinos, esses “três monarcas pernambucanos”, em torno deles foram criadas representações regionais que tem como plano de

fundo a civilização do couro. Estou falando do ‘Rei do Cangaço’ (Virgulino Ferreira – 1898 - 1938), do ‘Rei do Baião’ (Luiz Gonzaga – 1912 - 1989) e do ‘Rei da Cerâmica’ (Vitalino Pereira – 1909 - 1963).

TRÊS MONARCAS COMO REPRESENTANTES DA ‘CIVILIZAÇÃO DO COURO’

Cada um desses ‘Reis’, que uma dada cultura nordestina elevou ao trono simbólico, contribuiu para a construção do trabalho com o couro e a partir do couro como elemento cultural. Cabe, portanto, neste momento, delinear/fazer uma breve biografia de cada monarca representante da chamada ‘civilização do couro’, a fim de apresentar ao leitor deste trabalho as figuras pernambucanas/nordestinas em comento.

O primeiro ‘Rei’ que vou relatar é o do cangaço. Seu nome Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, nasceu em Serra Talhada bem no final do século XIX. Esse município pernambucano teve início após a expulsão dos indígenas, em meados do século XVIII, com a chegada do português Agostinho Nunes de Magalhães e família, que arrendou as terras à Casa da Torre, às margens do Rio Pajeú, implantando uma fazenda de criação de gado, como o nome de Fazenda da Serra Talhada. Por coincidência ou não, era essa fazenda que o personagem ‘Chicó’ dizia possuir quando foi pedir à mão de ‘Rosinha’, única filha do major Antônio Moraes no ‘Auto da Compadecida’.

O Rio Pajeú, foi homenageado por Luiz Gonzaga e Zé Dantas, em 1955, na canção ‘Riacho do Navio’, esse rio intermitente é um dos afluentes do Pajeú, e que despeja suas águas no Rio São Francisco. Uma parte da letra supracitada diz: “Pra ver o meu brejinho/ Fazer umas caçadas/ Ver as pegas de boi/ Andar nas vaquejadas/ Dormir ao som do chocalho/ E acordar com a passarada/ Sem rádio e sem notícia/ Das terras civilizadas”. Deixando, com isso, transparecer a importância do local para a criação de gado, e os festejos que estão atrelados aos vaqueiros, mas que também na ocasião da composição estariam longe da civilização (modernidade) que é representada pelas grandes cidades.

Com isso, as melhores vias de locomoção dos primeiros anos da colonização do interior eram os rios e alguns caminhos de boiadas, assim, a música narra em sentido contrário como os primeiros povoadores não nativos chegavam ao território de Serra Talhada. A rota começava nas margens do Rio São Francisco, seguindo sertão adentro, a oeste marca a divisa entre as antigas Províncias da Bahia e de Pernambuco, próximo a este local pegavam a via fluvial, era o Pajeú.

O jovem Virgulino Ferreira conhecia essa geografia de perto. Primeiro porque seu pai José Ferreira da Silva, possuía uma pequena propriedade em Serra Talhada e o segundo motivo era que o futuro 'Rei do Cangaço', trabalhou como almocreve (condutor de bestas de carga, um tropeiro) para as indústrias de Delmiro Gouveia (1863 - 1917). Levando as mantas de couros beneficiadas nos curtumes da cidade. Foi nesse período que Virgulino teve contato com a produção manufatureira a partir do couro. No início da década de 1920, ocorreu o assassinato do seu pai, motivado por questões ligadas a divisas de terras. Segundo as versões mais difundidas, isso fez os filhos de José Ferreira, entrarem para o cangaço.

Sobre o tema Darcy Ribeiro diz:

É de assimilar que o cangaço surgiu, no enquadramento social do sertão, fruto do próprio sistema senhorial do latifúndio pastoril, que incentiva o banditismo, pelo aliciamento de jagunços pelos coronéis como seus capangas (guarda de corpo) e, também como seus vingadores (RIBEIRO, 2006, p. 321).

Assim, a vingança foi o motivo para os irmãos Ferreira fazerem parte da vida 'cangaceira'. O chamado banditismo social, que já contara com figuras celebrizadas pela memória local, ganhou o seu Rei e uma estética própria desenvolvida por ele a partir do couro e das vestimentas usadas pelos vaqueiros do sertão.

Essa estética presente no vaqueiro, e aprofundada pelos cangaceiros influenciou a carreira artística e pessoal do segundo Rei dessa história. Seu nome Luiz Gonzaga do Nascimento, mais conhecido como o 'Rei do Baião'. Esse monarca também nasceu em Pernambuco, na cidade

de Exu, alto sertão, no comecinho da segunda década do século XX. Esse município também teve início após a expulsão dos indígenas ‘Ançus’, em meados do século XVIII, com a chegada do português Leonel de Alencar Rego e família, e que se diziam ser descendentes da ‘Casa da Torre’. Fundando a Fazenda Várzea Grande, essa nomenclatura tem o significado de “terreno localizado na margem de rios”. Sobre o assunto Dominique Dreyfus, a mais conhecida biógrafa de Gonzaga, escreveu:

Confraternizando com a tribo dos índios que viviam lá, os Açus, cuja corruptela do nome daria Axu e logo Exu, o jovem Leonel Alencar, acompanhado de três irmãos, fundou a fazenda Várzea Grande. Os Alencar casaram, se multiplicaram e foram ocupando o espaço. Assim foram nascendo, entre muitas outras, as fazendas da Caiçara, de Bodocó, de Salgueiros, da Gameleira, situada no pé da serra do Araripe. Nessa última, foi fundado o povoado de Exu, situado a alguns quilômetros apenas do antigo, e que surgiu no início do século, às margens do rio Brígida (DREYFUS, 2012, p. 27).

Essa povoação surgiu às margens do Rio Brígida, com o desenvolvimento de uma fazenda de criação de gado. Esse rio também é afluente do ‘Velho Chico’, e foi usado como rota de escoamento dos produtos agrícolas e pecuários (carne, leite e couro). Esse córrego foi homenageado pelo sanfoneiro de Exu e seu filho, Gonzaguinha (1945 - 1991), na música ‘Rio Brígida’, em 1979. Descrevendo a geografia local: “O Rio Brígida/ Nasce lá no pé da serra/ Na Fazenda Gameleira/ De seu Chico Alencar/ E vai descendo/ Vai rolando devagar/ Chega em Novo Exu/ E com licença eu vou cantar”. A canção tinha uma letra de protesto contra os conflitos políticos que então aconteciam em Exu e que opunham as oligarquias locais dos Alencar e dos Sampaio, que se arrastou por décadas no século XX, com crimes de lado a lado, apenas pacificada na década de 1980. Esse rio era o principal meio de locomoção entre a capital pernambucana e baiana no período colonial, e por via terrestre para o interior do Ceará e do Piauí, pois Exu ficava no sopé da serra do Araripe.

O jovem Luiz Gonzaga conhecia essa geografia de perto. Primeiro porque seus pais Januário José dos Santos (1888 - 1978) e Ana Batista de Jesus (1894 - 1960) eram moradores nas terras do clã Alencar, e o pe-

queno sanfoneiro utilizava o rio para banhar-se e pegar água para uso da família. O primeiro contato que Gonzaga teve com a ‘civilização do couro’ foi na feira da localidade. Isso aconteceu porque sua mãe dona Santana (como era mais conhecida), era feirante, trabalhava produzindo e vendendo cordas, justamente ao lado do espaço reservado aos comerciantes de couro. Assim, ele teve contato com os mais variados produtos de couro. O que me faz lembrar a citação que fez surgir o conceito clássico de cultura econômica voltada para o couro, a saber:

Pode-se apanhar muitos fatos da vida daqueles sertanejos dizendo que atravessaram a época do couro. De couro era a porta das cabanas, o rude leito aplicado ao chão duro, e mais tarde a cama para os partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água, o mocó ou alforje para levar comida, a maca para guardar roupa, a mochila para milhar cavalo, a peia para prendê-lo em viagem, as bainhas de faca, as bruacas e surrões, a roupa de entrar no mato, os banguês para curtume ou para apurar sal; para os açudes, o material de aterro era levado em couros puxados por juntas de bois que calcavam a terra com seu peso; em couro pisava-se tabaco para o nariz (ABREU, 1998, p. 135).

Assim, Gonzaga teve contato com todos ou quase todos desses materiais realizados artesanalmente a partir do couro produzido com peles da região. Principalmente com as borrachas para carregar água, o alforje, a mochila para alimentação dos animais, a peia para dificultar a movimentação dos animais quando não estão trabalhando, as bainhas, mas o que mais marcou, com certeza, foi ‘a roupa de entrar no mato’, que era o gibão, a armadura dos vaqueiros.

Esse elemento regional veio a fazer parte de sua indumentária durante sua carreira artística. Outro influenciador na composição estética e cultural da vestimenta do ‘Rei do Baião’ foi Lampião e o seu chapéu de couro. O que analisarei posteriormente.

O terceiro monarca dessa história era admirador do ‘Rei do Cangaço’ e do ‘Rei do Baião’, tanto que eles foram homenageados em suas esculturas de cerâmica. Seu nome é Vitalino Pereira dos Santos, mais conhe-

cido como Mestre Vitalino, o ‘Rei dos Ceramistas’. Esse pernambucano nasceu em Caruaru, Mesorregião do Agreste, no final da primeira década do século XX. Esse município teve início após a dominação dos nativos, em pleno século XVIII, ligado a Família Nunes, que fundou um local que servia de pouso para os vaqueiros que levavam as boiadas do sertão para o litoral do estado. Portanto, uma zona de transição entre os produtos do sertão e litoral.

O município é cortado por dois rios, ambos não são afluentes do São Francisco, e correm no sentido oeste-leste. Cito o primeiro, o Capibaribe, que passa mais distante da sede da cidade. Esse manancial foi lembrado por Gonzaga na canção: ‘Saudade de Pernambuco’ dos compositores (S. Rosendo e S. Miceli), em 1953. O outro rio atravessa a cidade de Caruaru, é o Ipojuca, que foi homenageado pelos compositores Petrúcio Amorim e Romero Amorim, na canção: ‘Meu Velho Ipojuca’. Essa quantidade de água deu condição para a criação de grandes curtumes para o beneficiamento do couro. Mas também as margens do Ipojuca forneceram o elemento básico para a produção das esculturas de barro realizadas pelo artesão Vitalino, que começou a fazer seus primeiros trabalhos ainda criança. Como descreve o pesquisador Mateus Mota Lima:

Filho do lavrador Marcelino Pereira dos Santos e da louceira Josefa Maria da Conceição, o menino Vitalino inicia cedo a brincadeira no barro: aproveitando as sobras dos utensílios domésticos produzidos por sua mãe, a partir do barro retirado das margens do Rio Ipojuca, modela suas primeiras peças em formatos diversos de animais comuns à região (LIMA, 2018, p. 13).

Com isso, entendo que a produção do ceramista popular era voltada a esculpir os elementos humanos (o cangaceiro, o violeiro, o cantador de forró, o agricultor, o vaqueiro, entre outros), mas também representava os animais (o cachorro, o cavalo, o boi, entre outros), esses seres são fundamentais na construção da imagem do interior do nordeste, genericamente conhecido como “sertão”, como a região da ‘civilização do couro’. Sendo, portanto, o escultor da cultura do couro, fechando os três reis que aqui analisamos. Não posso esquecer de dizer que Mestre Vitalino, como era conhecido, também era um exímio instrumentista. E por causa disso

Vitalino e seu grupo de pífano vão se apresentar ao lado do ‘Rei do Baião’ em uma oportunidade, evento que narrarei posteriormente.

Por fim, cabe discutir em sua conclusão a relação entre uma cultura material que acaba sendo também englobada no âmbito de uma cultura imaterial, a saber, os instrumentos de trabalho e a indumentária acabam por ser apropriados como símbolos de uma certa população.

A COROA DE COURO QUE UNE “TRÊS REIS”

Um dos locais que encontramos, ainda, os resquícios da ‘civilização do couro’ é nas feiras do interior do nordeste. Além dos utensílios produzidos e vendidos para os agricultores, vaqueiros e trabalhadores em geral. É na feira que nos deparamos com artesanatos, que, tendo como representante símbolo de uma região, o cangaceiro, mais precisamente a imagem de Lampião, como peça decorativa, nesse espaço também podemos ver objetos de barro ou cerâmica à moda de Mestre Vitalino, e ainda a presente iconografia do ‘Rei do Baião’, nos cantadores que se apresentam nos espaços que chamam a atenção do público.

Esses três personagens são lembrados e declamados pelos cantadores de viola e/ou nos folhetos (cordéis) expostos para a venda. Tais cantadores e/ou cordelistas, tradicionalmente, se constituíram numa das expressivas atrações nordestinas. “Estas, como se sabe, juntamente com suas funções econômicas, revestem-se de grande significado social para as populações sertanejas, em termos de comunicação, socialização, enfim, ações interativas as mais diversas” (VIEIRA, 2000, p. 41).

Sendo assim, no tempo dos três reis em destaque, no sertão do início e ao longo de boa parte do século XX, o espaço da feira era sinônimo de uma festa, cheia de influências culturais. E foram esses cantadores e/ou cordelistas os responsáveis por glosar a vida e a valentia de Lampião, os sucessos do “Rei do Baião” e as obras de cerâmica do Mestre Vitalino. Em torno desses cantadores, ou arautos nordestinos; os feirantes e consumidores se reuniam para ouvir os versos das cantorias, seus repentes, pelepas e improvisos, e a partir daí, desse espaço de comunicação e di-

vulgação cultural circulam as histórias de bravuras, valentias, crimes e castigos do cangaço.

No Brasil, o cangaço estava presente mais especificamente na região nordeste, se destacava como esse fenômeno misto de banditismo com resistência às elites rurais, ao direito ao acesso à terra, a luta contra as dificuldades climáticas, entre outros motivos, a exemplo de rivalidades entre famílias. Entre os estereótipos de bandidos sanguinários e heróis populares, caminha a imagem dos cangaceiros, que tanto mobiliza as discussões de historiadores, sociólogos, jornalistas, criminalistas e outros intelectuais, bem como a cultura popular em geral.

As imagens dos cangaceiros, principalmente de Lampião, começaram a circular no interior do nordeste brasileiro por intermédio dos jornais e revistas, sendo utilizadas de variados modos, como meio de divulgar as atrocidades provocadas, de divulgar a perseguição aos bandos ou até para ser usadas como propaganda de determinados produtos. A admiração de parte dos sertanejos vinha também da vida aventureira e da luta imaginada, em busca de justiça social que era negada pelos meios legais, eclodindo esses símbolos de valentia (masculinidade e honra) tão valorizados por uns e discriminados por outros.



IMAGEM 02 - Imagem de Lampião feita por Benjamin Abrahão. Os ornamentos no chapéu de couro começaram a ser usados a partir da década de 1930. **Fonte:** <http://www.ahistoria.com.br/lampiao-o-rei-do-cangaco/>. Acesso em: 20/01/2019.

Lampião, segundo seus admiradores, era um dos únicos personagens que se impunha ao sistema oligárquico, mesmo que de modo parcial, pois se o coronel fosse seu aliado não sofria nenhuma importunação

dos cangaceiros. Portanto, o ‘Rei do Cangaço’ e seu bando eram os únicos desobedientes ao sistema vigente.

Lampião representa explosão violenta da revolta surda do pobre sertanejo nordestino contra as injustiças do latifúndio, da politicagem e do poder que exploram e desprezam como agora, na seca atual, passando fome, sem a menor assistência do governo todo poderoso (OLIVEIRA, 1991, p. 110).

Assim, podemos observar que Virgulino Lampião era um desobediente social, bandoleiro vingativo. Não sabemos quantas batalhas, tiroteios, armadilhas e emboscadas o ‘Rei do Cangaço’ enfrentou. E essas histórias verídicas ou não ganharam múltiplas dimensões de bravura, valentia e resistência contadas em prosa e versos nos cordéis, nas vozes dos repentistas e nas películas nos cinemas. Mas também, Lampião foi um produto da ‘civilização do couro’ que expulsava os que não queriam e/ou podiam fazer parte daquele ciclo.

A bravura dos cangaceiros não estava somente em combater à força policial, conhecida como volante. Estava também em viver e conviver no ermo sertão. E como enfrentar às agruras da vegetação cheia de espinhos? Utilizando e adaptando, para isso, a armadura do vaqueiro ou boiadeiro que se embrenhava pelo sertão na busca pelas reses que se desgarravam do rebanho.

O escritor Frederico Pernambucano de Mello (2012) coloca que a tradição de violência do cangaceiro, boa parte foi herdada do vaqueiro, de um cenário de aventura, de um meio físico e geográfico de relevos aquedados à ocultação dos animais e do ser humano, de uma vegetação impenetrável, onde só os fortes sobrevivem.

O homem violento, afeito ao sangue pelo traquejo das tarefas pecuárias e adestrado no uso das armas brancas e de fogo, mostrava-se vital num meio em que se impunha dobrar as resistências do índio e do animal bravo como condição para o assentamento das fazendas de criar. Naquele mundo primitivo, o heroísmo social forjava-se pela valentia revelada no trato com o semelhante e pelo talento na condução cotidiana do empreen-

dimento pecuário. Nas festas de apartação, em que se engalanavam as fazendas no meado do ano, um e outro de tais valores – é dizer, valentia e talento – precisavam somar-se para a produção ou confirmação de heróis pelas vias da vaquejada bruta, corrida com o homem nos couros e por dentro dos paus da caatinga mais cerrada, ou da corrida de mourão (MELLO, 2012, p. 45).

Sendo assim, podemos dizer que não foi só a bravura que os cangaceiros herdaram dos vaqueiros, mas sim seus ornamentos de couro, como o chapéu e seus adereços, as alpercatas, perneiras, cintos, guaiacas, cartucheiras, borracha d'água (um protótipo parecido com o saco de couro costurado e impermeável), a bainha da faca e do revólver, a carteira para carregar o dinheiro adquirido na vida bandoleira. De couro, também, era as luvas que protegiam as mãos quando estavam atirando, além do guarda-pulso, que era usado pelos boiadeiros nas marchas com os cavalos.

Criando assim, uma representação simbólica regional a partir da manufatura do couro. Pelos vaqueiros eram utilizados, preferencialmente, o couro do gado vacum, com o qual trabalhavam diariamente e tinham que desenvolver sua criatividade no trato com o produto (um verdadeiro ciclo, a partir da retirada, secagem e beneficiamento).

Entre os cangaceiros os utensílios eram “feitos de couro de cabra, carneiro ou veado; os últimos são os melhores, mas qualquer um serve” (MELLO, 2012, p. 68). Portanto, eram usadas peças de couro de animais domésticos e silvestres de médio porte. Os primeiros, as miunças, eram adquiridas nas propriedades invadidas ou adquiridas nas feiras das cidades “visitadas” pelos bandoleiros. As demais peças de couro eram caçadas na vegetação, carneados e beneficiados pelos próprios cangaceiros. Deixando claro que os discípulos de Lampião não precisavam de grandes pedaços de couro (de uma rês, por exemplo), seu trabalho não era voltado para a economia do couro, e sim para a produção de pequenas peças. A partir daí, a armadura do vaqueiro passou a fazer parte da indumentária do cangaceiro.

O cangaço influenciou na vida, obra musical e estética do cantor e compositor Luiz Gonzaga, a admiração pelo ‘Rei do Cangaço’, a adoção da

vestimenta de cangaceiro na carreira artística, e também o lançamento do 'Xaxado', como ritmo desenvolvido pelos bandoleiros, em nível nacional.

Desde menino, Luiz Gonzaga, ajudava o pai na oficina de sanfonas, em contrapartida Januário, ia ensinando o ofício de sanfoneiro que era prestigiado no local onde moravam. O pequeno também trabalhava na agricultura e ajudava a mãe a vender os utensílios produzidos por Dona Santana na feira da cidade. E foi na feira da cidade que o pequeno Luiz, teve contato com as primeiras imagens do 'Rei do Cangaço' a partir dos impressos, quais sejam: jornais, revistas e cordéis. E paulatinamente se aproximou das representações da 'civilização do couro'.

E foi na feira que Luiz Gonzaga teve acesso a outros ritmos e acordes diferentes dos que eram ensinados pelo pai. Lá ele viu e ouviu bandas de pife (pífanos) – muito semelhante à banda de Vitalino -, os cegos cantores, e os “repentistas improvisando seus desafios e dedilhando na viola, entre duas estrofes, os rojões que influenciariam mais tarde o ritmo do baião” (DREYFUS, 2012, p. 38).

Posso dizer que Gonzaga era uma criança de vida pacífica, – diferente do 'Rei do Cangaço' –, mas admirava os cangaceiros e suas histórias de valentia, como era comum entre crianças sertanejas de sua geração. Para corroborar com essa assertiva ora formulada, certa feita, ele teceu as seguintes considerações a respeito da figura do lendário cangaceiro: “Lampião, nem se fala. Era meu ídolo. Quando pegava um pedaço de jornal ou revista com a cara de Lampião, eu ficava abestado e pensava: ‘veja que homem bonito’. Pensava em mais coisas. Pensava um dia criar coragem, ganhar o mato com meu fole, incorporar-me ao bando” (SÁ, 1999, p. 25-26).

Luiz Gonzaga, como muitos meninos sertanejos de sua geração, sonhava em entrar no bando para, primeiramente, ter o respeito dos meninos, segundo para receber uma sanfona nova da marca veado, modelo mais difundido no sertão nesse período, com oito baixos. E terceiro, para poder tocar para o 'Rei do Cangaço' e seu bando em suas festas pelo interior do nordeste.

Eu sabia que eles gostavam de dançar. À falta de mulher, faziam com os fuzis um arranjo, punham-nos a jeito de dama. Ou então, numa alegria louca, talvez de serem tão libertos, dançavam uns com os outros. O ritmo de xaxado era marcado no chão, com as alpercatas levantando poeira. Era um ritmo agitado, difícil. E eu havia de torná-lo mais característico, dar-lhe consistência, divulgá-lo. Seria apontado: - Talí o tocador de xaxado... Aprendeu com os cabras de Lampião (SÁ, 1999, p. 26).

O jovem Luiz Gonzaga, não cansava de ouvir as histórias fantásticas que contavam sobre o 'Rei do Cangaço' e suas façanhas. O tempo passou e a chance de conhecer Lampião então chegou, pois o bando de cangaceiros tinha que cruzar por Exu em direção a Juazeiro do Norte - CE, a chamado do Padre Cícero e do Deputado Floro Bartolomeu.

O que estava acontecendo? A Coluna Prestes estava próxima da cidade de Juazeiro, reduto do 'poderoso' Padre Cícero, e supostamente para fazer combate à coluna, o Deputado Federal Floro Bartolomeu, aliado do líder religioso, havia sugerido convidar o bando de Lampião para ajudar na resistência à Coluna Prestes. O deputado sabia da admiração do cangaceiro pelo padre Cícero. Sendo assim, Lampião recebeu a convocação no sertão da Bahia, e o trajeto até Juazeiro incluía passar pela terra natal de Luiz Gonzaga.

Quando Lampião e seu bando estavam indo para Juazeiro, correu o boato que eles iam passar pelo Araripe. As famílias daqui, então foram se esconder nos matos. Nós fomos também, lá pra beira do rio Brígida. Chegamos lá, minha mãe escolheu uma quixabeira grande que havia para a gente dormir debaixo. E eu bufando, reclamando que estava perdendo a oportunidade de ver Lampião. Quando foi no dia seguinte, minha mãe acordou, mal dormida, olhou pro céu, bocejou... e eu de olho nela. Daqui a pouco ela falou: - Será que o povo já voltou pro Araripe? Eu aí perguntei: - A senhora quer que eu vá ver? - tu tem coragem? - Nesse instante! Eu já tava de pé na estrada. Cheguei no Araripe, todo mundo lá, ninguém mais estava nos matos, só nós. Aí eu voltei pra a visar minha mãe. Atravessei o rio, quando avistei a quixabeira, aí tive uma ideia: "Agora vou me vingar, vou pregar um susto neles". Dei um pique, cheguei gritando: "Corre gente

que Lampião vem aí”. Quando olhei debaixo da quixabeira, meu pai já tinha jogado terra no fogo, estava todo mundo em pé, com a mochila no ombro, prontinho pra disparar, e eu aí caí na risada. [...]. Minha mãe viu que era brincadeira minha, foi chegando perto de mim, me agarrou e aí [...], todo mundo me dando cascu-do na cabeça! (DREYFUS, 2012, p. 46).

Esse acontecimento ocorreu em 1926, e o pequeno Luiz Gonzaga, acabou não conhecendo Lampião, mas conseguiu levar uns cascudos por causa do cangaceiro. Frustração à parte, mesmo assim, o ‘Rei do Cangaço’ vai influenciar muito o futuro ‘Rei do Baião’, havendo uma apropriação simbólica tendo por plano de fundo, o chapéu de couro, ou seja, a coroa de rei. Lampião mata, Luiz canta, Vitalino esculpe os dois, ou melhor, os três.

Os três são produtos dessa terra. O monopólio da propriedade privada são raízes do universo do trio. Lampião foi expulso das terras da família, ou seja, o latifúndio atirou-o para a vida bandoleira; Gonzaga, como um trabalhador rural, canta que a terra é boa. Enquanto Mestre Vitalino utilizava o barro dessa terra para representar os personagens famosos e anônimos dessa cultura. Muito semelhante aos nativos que viviam nessa terra, pois os indígenas foram expulsos de suas terras, trabalhavam e louvavam à terra e esculpiam seus utensílios com o barro dos rios. As diferenças e semelhanças entre si são marcantes.



IMAGEM 03 - Lampião com a estética do chapéu anterior à década de 1930. Ao lado Luiz Gonzaga na década de 1950, com o primeiro modelo inspirado no ‘Rei do Cangaço’. **Fonte:** <http://www.forrodaminhaterra.blogspot.com/2011/11/museu-gonzagao-serrinha-bahia.html>. Acesso em: 20/01/2019.

Analisando parte da produção historiográfica de alguns estudiosos da cultura do Nordeste, vejo uma ligação entre os três personagens, Virgulino Ferreira, o Lampião; Luiz Gonzaga e Mestre Vitalino compondo uma trilogia simbólica dos ídolos regionais frutos da ‘civilização do couro’. São atores do mesmo palco, no mesmo chão, mas intrinsecamente desiguais. O cangaceiro é a imagem do ser humano revoltado, testemunha ocular do sofrimento dos injustiçados do sertão. Luiz Gonzaga era um produtor cultural para as massas nordestinas, era o incentivador dos músicos. E Mestre Vitalino era o representante inicial das artes a partir de suas esculturas, criando novo nicho cultural para os artesões nordestinos.

Sendo assim, Lampião, Luiz Gonzaga e, posteriormente, Mestre Vitalino, são como espécies de arquétipos de natureza daqueles que não se rendem fácil, se adaptam às necessidades, como símbolos de resistência regional cada um a sua forma, resultado intrínseco do solo nordestino, cultuados até hoje no sertão.

Em relação ao Mestre Vitalino, que é menos conhecido que os outros símbolos regionais, é comumente apontado em sua condição de ceramista, ou seja, escultor de pequenas peças, representando com isso, as situações pelas quais os sertanejos vivenciavam no cotidiano o casamento, a caçada, o funeral e outras esculturas ligadas ao mundo do trabalho: a casa de farinha, a lavra dos agricultores, os vaqueiros, os instrumentistas.

E também peças individuais com as que homenageiam o boi (um dos elementos principais de sua obra), Luiz Gonzaga e seu grupo musical e Maria Bonita e Lampião, fazendo uma remissão da imagem negativa dos famosos cangaceiros. Eclodindo, portanto, o escultor da ‘civilização do couro’.

Mestre Vitalino também usava o chapéu de couro, não no modelo dos cangaceiros, mas sim o chapéu com a aba maior, que Mello (2012) chamava de modelo dos vaqueiros encontrados nos vaqueiros do interior da Paraíba. Temos que observar que as peças de argila produzidas pelo Mestre de Caruaru, na grande maioria, tinham a cor natural do barro, muito semelhante à cor do couro curtido.



IMAGEM 04 – O Vaqueiro **IMAGEM 05** – Trio de Forrozeiros **IMAGEM 06** – Cangaceiros Apeado. **Fonte:** <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/252405>. Acesso em: 04/04/2021.

Os dois reis posteriores ao do cangaço, Gonzaga na música e Vitalino na cerâmica, vão redimir em certa medida a imagem dos cangaceiros, mas não foi fácil. A representação dos cangaceiros era uma constante nas peças de cerâmicas do mestre de Caruaru desde os seus primeiros trabalhos e as músicas e vestimentas dos cangaceiros fizeram parte de toda a carreira do sanfoneiro de Exu.

Por exemplo, na década de 1950, na chamada era de ‘Ouro do Rádio’, período onde só se podia apresentar nas casas de shows e estúdios de rádios se usasse terno, gravata e chapéu estilo Panamá, conhecido como estilo ‘summer’ (verão). Entretanto tudo mudou quando Gonzaga conheceu um acordeonista que se vestia à moda dos pampas.

O nome desse artista que influenciou a vestimenta do “Rei do Baião” era Pedro Raimundo, trazido para a Rádio Nacional pelas mãos do radiologista Almirante. O sanfoneiro e cantor catarinense inovou utilizando roupa de gaúcho. Inspirado por ele, Gonzaga passa a pensar com qual roupa ele representaria a cultura nordestina. Sobre o assunto Gonzaga falou:

Quando ouvi aquela gaita (sanfona), aquele homem fazer aquilo no que era mestre, cantar, tocar, declamar, me deu uma loucura. O único espectador no estúdio (da rádio Mayrink Veiga) era eu e ele me reconheceu e até mexeu comigo, improvisando trovas sobre a minha presença. Senti que ele era uma fera e fiquei apaixonado. Encontrei o meu caminho ali ('O Estado de São Paulo', 9/06/1985, in CHAGAS, 1990).

Cabe salientar que nesse período havia um investimento na criação da cultura nacional e regional do país. Assim, o cantor dos pampas foi uma espécie de modelo estético para Gonzaga, "eu achei que Pedro Raimundo era minha base, comecei a pensar que tipo eu podia fazer, porque o carioca tinha sua camisa listrada, o baiano tinha o chapéu de palha, o sulista era aquela roupa do Pedro (DREYFUS, 2012, p. 134)".



IMAGEM 07 - Pedro Raimundo vestido de gaúcho e Luiz Gonzaga de chapéu de cangaceiro.
Fonte: <http://www.forrodaminhaterra.blogspot.com/2011/11/museu-gonzagao-serrinha-bahia.html>. Acesso em: 20/01/2019.

A partir daí ele tinha que se colocar o desafio de criar uma estética nordestina e o que vinha a cabeça de início era a figura lendária de Lampião. Com isso, ele telegrafou para sua mãe, Dona Santana, pedindo que enviasse um chapéu de couro semelhante ao do 'Rei do Cangaço'. De início dona Santana de Luiz Gonzaga relutou em enviar o adereço, pois ela não gostava de cangaceiro.

Desde o começo da carreira, Gonzaga tentava se apresentar em público com um visual que lembrasse a sua terra, o Nordeste, como a rigor fazia Pedro Raimundo. Mas não lhe permitiam. Discriminação. Insistiu e resolveu o problema quando foi contratado pela Rádio Nacional. Suas primeiras apresentações foram com uma roupa que mais lembrava a de um caubói, aos moldes de Bob Néelson; com cartucheira e revólver de brinquedo à mostra, que trocou por chapéu de cangaceiro (e de vaqueiro) com gibão de couro e alpercatas de rabicho nos pés (ÂNGELO, 2006, p. 61-62).

Mas a admiração por Lampião, o ‘Rei do Cangaço’ e ‘herói’ do sertão, fazia parte da memória de Luiz Gonzaga de longa data. Essa iconografia representativa muda no decorrer do tempo, pois em algumas oportunidades seu Luiz declarou que gostava mesmo era do cangaceiro Antônio Silvino, que não tinha, junto com seu bando, uma história tão violenta, e que também não davam o mesmo cuidado de Lampião e seu grupo na questão estética e ornamental. Uma dessas declarações de admiração a Antônio Silvino foi feita a imprensa paraibana em uma entrevista concedida em 1979.

Luiz Gonzaga disse que ‘é um adversário combativo dos admiradores de Lampião, porque o bicho só queria matar e roubar. Depois de tudo o que fez, o povo ainda queria transformá-lo num herói. Herói mesmo para mim é Antônio Silvino, o cabra que deu alguns exemplos de bravura para nós, e não Lampião, que jogava as criancinhas pra cima para aparar na ponta do facão ‘Este era danado’ (‘O Norte’, 27/06/1979).

Portanto, as representações dos cangaceiros que variavam entre Lampião e Antônio Silvino – e as eventuais conveniências políticas de lidar com essas imagens controversas – e isso influenciou sua estética, que variava um pouco no decorrer do tempo e/ou espaço em que Gonzaga estava. Por exemplo, se estivesse na ‘Missa do Vaqueiro’, seu Luiz elogiava Silvino e se estivesse dando entrevista na região sudeste fazia referência ao ‘Rei do Cangaço’.

Já Mestre Vitalino deixava claro que a representação principal de cangaceiro que fazia era a homenagem a Lampião e Maria Bonita. Que é

inclusive a imagem de entrada do Museu do Barro, vizinho ao Pátio do Forró, onde foi construída na década de 1980, uma estátua de Luiz Gonzaga.

Após ter a ideia de se caracterizar de cangaceiro, o dilema era onde e quando lançar essa estética. Luiz Gonzaga usou o chapéu de cangaceiro a primeira vez no ano de 1947, em plena Rádio Nacional do Rio de Janeiro.

Quando eu lancei o chapéu no auditório da Rádio Nacional, fui proibido de cantar com ele. O diretor artístico era Floriano Faisal. Ali ‘não era casa de cangaceiro, não’: eu tinha mesmo de trabalhar era de Summer” (‘Jornal do Brasil’, 30/07/83 in CHAGAS, 1990).

Luiz Gonzaga se vestiu de cangaceiro numa rádio que pertencia ao governo federal que foi o perseguidor dos cangaceiros durante décadas, e as ondas curtas PRE 8 (prefixo da Nacional), eram usadas para propagar as atrocidades dos bandoleiros no sertão nordestino. Certamente não era um desafio de pouca monta. Entretanto, Gonzaga persistiu até que os diretores permitissem a utilização da indumentária. Segundo Santos:

Essa atitude simbólica de Luiz Gonzaga e o fato de associar sua figura artística aos valores do cangaço – bravura, justiça, destemor, dignidade e coragem – contribuiu para uma outra perspectiva da visualização do movimento do cangaço nordestino, até então, constantemente entendido como sinônimo de banditismo e desagregador da suposta ordem estabelecida (VIEIRA Apud SANTOS, 2004, p. 101-102).

Assim, quando Luiz Gonzaga identificou esses aspectos simbólicos imaginados da cultura nordestina, a partir de uma ótica vinda da estética popular, o compositor percebeu a força comunicativa desses elementos no sentido de levar a sua mensagem regional de resistência, com eficácia, ao público que consumia sua produção musical. Dessa forma:

Gonzaga, mídia humana, como sanfoneiro. Visual, misto de vaqueiro e cangaceiro, símbolo de resistência, reclame testemunhal das características típicas do homem e os traços de sua terra. Todo esse discurso oral e imagético nos deixou um complexo de narrativas condutoras da inserção da tradição nordestina na modernidade brasileira, suportada, principalmente, pela sua oralidade (AUSTREGÉSILO, 2012, p. 24).

A aceitação definitiva da estética de cangaceiro só ocorreu em 1949, onze anos depois da morte do 'Rei do Cangaço'. Quando o chapéu chegou às mãos de Luiz Gonzaga, ele foi logo colando uma coroa no lugar das insígnias místicas utilizadas pelos cangaceiros. Após a utilização da indumentária dos bandoleiros de modo oficial, Gonzaga, começou a pensar em lançar o ritmo dançado pelos cangaceiros como ritmo regional, daí eclode o Xaxado.

Segundo Câmara Cascudo (1974), o xaxado é uma dança exclusivamente masculina, originária do alto sertão de Pernambuco, divulgada até o interior da Bahia pelo cangaceiro Lampião e os cabras do seu grupo. Dançam-na em círculo, fila indiana, um atrás do outro, sem volteio, avançando o pé direito em três e quatro movimentos laterais e puxando o esquerdo, num rápido e deslizado sapateado. Os cangaceiros executavam o xaxado marcando a queda da dominante com uma pancada no coice do fuzil.

Xaxado é onomatopéia do rumor xa-xa-xa das alpercatas, arrastadas no solo. De início falhou como dança-de-salão porque não é possível atuação feminina.

Entretanto com o passar das décadas foi incorporada a participação das mulheres. "É preciso não esquecer, por fim, que a alpercata compacia com o básico da sonoridade do xaxado, marcando o compasso resfolegante ao som do qual tinha lugar a dança da pisada" (MELLO, 2012, p. 99).

Gonzaga tinha a percepção que sua música deveria ser vestida com um discurso imagético capaz de servir de suporte ao seu enunciado, complementando a sua oralidade. Tratava-se, portanto, de uma música para se ver e ouvir, vendo a imagem do som, reforçado, isto é, suportado

pelos elementos simbólicos que caracterizavam as temáticas das canções voltadas para os valores, usos e costumes representativos da região nordestina.



IMAGEM 08 – Capa do disco ‘Aboios e Vaquejadas’ - 1956. **Fonte:** <https://immub.org/album/aboios-e-vaquejadas>. Acesso em: 02/09/2020.

Além de ouvir os aboios dos vaqueiros que tanto lhe inspiraram desde vestimenta até o jeito de cantar. A influência foi tamanha que o segundo disco em formato de Long Play lançado em 1956 os aboios e vaquejadas ganharam destaque.

Nesse entremeio, em 1955, Gonzaga conhece Marinês (1935 - 2007) e a transforma em ‘Rainha do Xaxado’. Sobre o tema a cantora Marinês em depoimento a Dominique Dreyfus disse: “Não havia nenhuma tradição de mulher cantando xaxado, baião, xote. Também não era coisa de mulher essa roupa de couro que eu usava. Às cangaceiras não botavam roupa e chapéu de couro” (DREYFUS, 2012, p. 198-199). Marinês se apropriou da imagem de cangaceira e começou a lançar músicas com o ritmo dos cangaceiros.

O xaxado pode não ter sido o ritmo de maior sucesso de Luiz Gonzaga, entretanto foi o que mais influenciou o cantor na formulação de

sua indumentária e da criação da representação iconográfica da região nordeste. Em partes redimindo a imagem do cangaceiro somente como um bandoleiro sanguinário, e o transformando num elemento produtor de cultura estética e musical.

O encontro entre o ‘Rei do Cangaço’ e o do ‘Rei do Baião’ não foi possível, mas o encontro entre o ‘Rei do Baião’ e o ‘Rei da Cerâmica’ aconteceu em um conjunto de apresentações no ano de 1961, em Brasília, nova capital federal, nos chamados núcleos satélites. A festa era em homenagem ao primeiro de maio, “Dia do Trabalho”. A apresentação principal ocorreu na segunda-feira, dia do feriado, e a organização foi feita pela Secretaria de Segurança e Interior, na gestão do então Prefeito nomeado Paulo de Tarso Santos (1926 - 2019). O conjunto de eventos foram noticiados pelo jornal ‘Correio Braziliense’:

Nesse sentido foram convidados o famoso ceramista de Caruaru Mestre Vitalino: a Bandinha de Pífanos: A Zabumba do Vicente e os “Nordestinos do Ritmo”, conjunto de Rádio e Televisão de Pernambuco que diversão se apresentar em Brasília, vestidos de “cangaceiros”, e o Sanfoneiro Luiz Gonzaga. O Programa: Os pernambucanos desembarcarão ao Aeroporto de Brasília na próxima sexta-feira. No sábado à tarde, ao ar livre, será feita a primeira apresentação no Núcleo do Gama com um “show” dos Nordestinos do Ritmo, da Bandinha de Pífano e por fim de Luiz Gonzaga. No mesmo dia à noite o programa será apresentado em Taguatinga, e, no domingo, às – 7 horas, a caravana rumará para Sobradinho. Ainda no domingo na plataforma da Estação Rodoviária será feita uma apresentação e à noite na Praça 21 de abril. Na segunda-feira, “Primeiro de Maio” o Mestre Vitalino. A Zabumba, os “Nordestinos” e Luiz Gonzaga encerrarão as suas exibições com uma audição na Plataforma Monumental e à tarde, e à noite na Cidade Livre, em homenagem aos construtores de Brasília, em grande festa popular (‘Correio Braziliense’, 27 de abril de 1961).

Na segunda comemoração oficial do primeiro de maio em Brasília, foi pautada por quatro dias consecutivos de apresentações de grupos nordestinos tendo como plano de fundo a representação dos cangaceiros. Lembrando que isso não foi à toa, pois a maioria dos trabalhadores

que ajudaram a erguer a nova capital era composta por nordestinos, conhecidos como candangos, que eram da região dos três reis da civilização do couro, que estavam simbolicamente presente nas indumentárias dos artistas. E fica esteticamente sintetizado no grupo os “Nordestinos”, todos vestidos à moda dos cangaceiros.

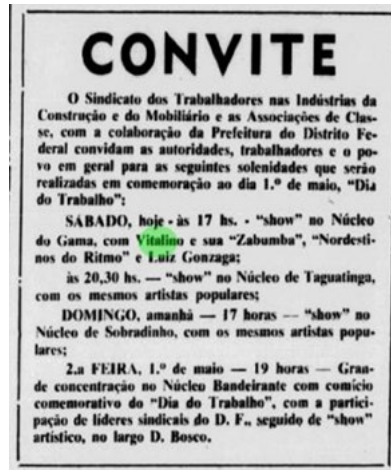


IMAGEM 09 – Convite das festividades do Primeiro de Maio. **Fonte:** Jornal ‘Correio Braziliense’, dia 29/04/1961.

Fora da agenda de shows, e aproveitando a presença do Mestre de Caruaru, foi organizada uma aula do ‘Rei da Cerâmica’ na Escola Parque, para os alunos do ensino fundamental, aprender como criar as representações do cotidiano a partir do barro, da escultura. Segundo o jornal da capital do dia 09 de maio de 1961, a parceria dos grupos musicais de Gonzaga e Vitalino ainda abrilhantou uma recepção festiva do ‘high society’ candango a autoridades locais, e em especial ao Chefe de Obras do Governo da Nigéria, homenageado da noite.

Lembrando que Vitalino e sua obra já tinham sido cantadas pelo ‘Rei do Baião’, isso ocorreu na composição, do também Caruaruense Onildo Almeida, na sua canção: A Feira de Caruaru, lançada em 1957, em que dizia que “Os bonecos de Vitalino que são conhecidos inté no sul”. Fazendo referência a exposição que aconteceu no ano de 1947, na Biblioteca Castro Alves, localizada no Instituto Nacional do Livro, com apoio do De-

partamento de Documentação, no Rio de Janeiro. A segunda exposição se realizou em São Paulo no ano de 1949, o evento foi organizado no interior do recém-criado Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP).

Entretanto, Luiz Gonzaga e Mestre Vitalino não foram os únicos que se apropriaram da estética dos cangaceiros e vaqueiros. O jornalista Assis Chateaubriand (1892 - 1968) vestia-se de cangaceiro em momentos solenes de sua vida. Inclusive criou a “Ordem Revolucionária do Jagonço” para condecorar as pessoas que ele admirava. Para conceder a ordem, trajava-se de gibão e chapéu de couro e com um punhal à moda dos bandoleiros sertanejos, em mãos fazia o ritual. Um dos primeiros a receber a comenda foi o ex-primeiro ministro inglês Winston Churchill (1874 - 1965). Outro fato interessante na história de Chateaubriand foi à utilização da indumentária de Lampião em plena campanha senatorial pela Paraíba em 1951. Como descreve Fernando Morais:

Antes de se dirigir aos palanques, passava na casa do chefe político da primeira cidade onde haveria comício para vestir sobre o terno a roupa oficial de campanha, que lhe emprestava um ar de samurai da caatinga: gibão de couro cru coberto por um colete do mesmo material, calças de vaqueiro e chapéu de cangaceiro. Uma carabina calibre 44 “papo amarelo” que lhe tinha sido ofertada por um prefeito passou a ser parte integrante da extravagante indumentária. (MORAIS, 1994, p. 521-522)

Com isso, observa-se, que a estética do cangaço, fruto da civilização do couro, estava ligada ao sentimento de honradez pessoal e valentia. Símbolo de resistência, o sertão era o espaço, portanto, com características predominantemente agropastoris, e fomentava em sua composição um componente identitário, tendo como elemento formador, o vaqueiro e o cangaceiro, mas também, toda uma amálgama de atores sociais presentes no processo de produção cultural da região tendo por base a força de trabalho.

Gonzaga e Vitalino em seus trabalhos conseguiram adaptar essas figuras típicas, e reapropriá-las como símbolo fundamental de uma região, e de passagem aprofundaram a representação da civilização do couro na

cultura. A partir de sua sanfona, o instrumentista criou o ‘Trio de Forrozeiro’ ou ‘trio pé-de-serra’. E sua estética aglutinou além da sonoridade elementos como chapéu de couro e gibão, ressaltando as estrelas, – e no caso de Gonzaga uma coroa no alto do chapéu –, e outros adereços que simbolizavam o misticismo e o imaginário popular do nordestino. E Mestre Vitalino reproduzia com perfeição, tudo isso, além de diversas outras representações, em suas esculturas.

Sobre a estética do cangaço que tanto influenciou a vestimenta do ‘Rei do Baião’, o escritor Federico Pernambucano de Mello (2012), nos alerta que, mesmo os cangaceiros habitando num meio natural cinzento e pobre, os bandoleiros vestiam-se de cor e muita riqueza. Satisfazendo seu anseio de arte voltado para o místico e de estilo baseado no arcaico brasileiro.

Finalmente, vou narrar para os leitores que me acompanharam até aqui, onde ocorreu o encontro dos três reis do nordeste. Nessa junção monárquica veio à baila a mescla representativa entre dos trajes dos cangaceiros e dos vaqueiros. E paulatinamente, por coincidência ou não, boa parte dos representados na imagem fazia parte da sociedade do couro.

Isso aconteceu na capa do disco ‘Eu e Meu Pai’ de 1979 de Luiz Gonzaga, que demonstrava uma determinada representação iconográfica do Nordeste pretensamente construída e debatida ao longo do século XX, por vários teóricos, literatos e pesquisadores. O destaque ao centro era o sanfoneiro de Exu, com vestimenta de cangaceiro. No seu lado direito a religiosidade representada por Padre Cícero, igrejas e romeiros. Na margem direita inferior um bando de cangaceiros. Acima os vaqueiros na pega de boi ou na vaquejada.

Na margem esquerda as festas sintetizadas pelo sanfoneiro e o casal dançando. Mais abaixo o tocador de pífano com a estética de mestre Vitalino, que ficou famoso como ceramista, mas também, foi um exímio tocador do instrumento de Caruaru. Seu Januário, pai, mestre e incentivador de Gonzaga, estava no canto inferior esquerdo, portando sua sanfona de oito baixos.



IMAGEM 10 – Convite das festividades do Primeiro de Maio. **Fonte:** <http://www.forroemvinil.com>. Acesso em: 20/01/2019.

Analisando a imagem do LP que era dedicado a seu Januário, pai de Gonzaga, as representações mais fortes eram a dos cangaceiros e boiadeiros. Além disso, que o chamado Banditismo Social, sintetizado em Lampião, o regionalismo representado por Gonzaga e as iconografias criadas por Mestre Vitalino, continuarão sendo um assunto frequente de debates, aulas e produções acadêmicas em locais que foram atingidas por esse fenômeno pela ‘civilização do couro’, no caso em especial no Nordeste do Brasil, em que se destacam o cangaço, a musicalidade e as suas representações estéticas e culturais, mas também econômicas, ligadas ao mundo do trabalho agropastoril.

Trabalhar com todo esse acervo, ainda se remete à formulação de plano de ensino que contemplem a questão da cultura local e regional, muitas vezes pouco percebida no que tange ao ensino de História. Trabalhar sobre imagens desses personagens e as sonoridades a elas associadas, pode abrir um amplo leque de possibilidades didáticas, que tornem as aulas mais cativantes e permitam os estudantes apropriar-se de toda uma gama de referências, trazendo uma dimensão lúdica ao processo de ensino-aprendizagem. Isso tem sido prática nossa e de diversos colegas e aqui trouxe algumas reflexões a respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiro cabe dizer que os três monarcas eram pessoas festivas, Lampião gostava de sair ‘xaxando’ pelos sertões, com esse ritmo Gonzaga ‘apropriou-se’ da iconografia dos cangaceiros e vaqueiros, e que Mestre Vitalino soube muito bem representá-los em suas esculturas. Elemento sintomático da ‘civilização do couro’ na obra de seu Luiz, que posso citar era que para abrir e encerrar a maioria dos seus shows, ele cantava a música ‘Boiadeiro’ dos compositores Klécio Caldas e Armando Cavalcanti, lançada no final da década de 1940. Em síntese, a letra descreve o cotidiano que um vaqueiro e sua família no sertão nordestino vivenciam.

E foram esses personagens, o vaqueiro e o cangaceiro, frutos da ‘civilização do couro’ e da revolta social que Luiz Gonzaga lembrou-se como representante cultural quando estava compondo sua imagem artística. Ao se vestir ao padrão estético de Lampião, seu ‘herói’ de infância em seu chapéu e cartucheira, e homenageando os vaqueiros em seu gibão e nas sandálias de couro. Adquirindo, assim, os arquétipos que acompanham a iconografia do artista pela vida toda, como foi o caso de Luiz Gonzaga. O mesmo Vitalino fez em sua obra.

Se o xaxado foi o ritmo que redimiou a imagem dos cangaceiros em nível nacional, pois, com isso, começou-se a se discutir se os bandoleiros eram mesmo ‘bandidos nobres’ ou somente ‘vingadores’. E Luiz Gonzaga e Mestre Vitalino aproveitaram essa iconografia e construíram um estereótipo cultural de nordeste, a partir de uma vestimenta, o que passou a ser um padrão estético e cultural. Essas representações acompanharam por toda a carreira do ‘Rei do Baião’ e esteve presente nas obras do ‘Rei dos Ceramistas’. Portanto, concluo dizendo que a coroa que une os três reis é o chapéu de couro que cada um usava em sua cabeça.

Muitos estudantes dos nossos diversos graus de ensino nos diversos Estados nordestinos possuem objetos ou memórias acerca dessas referências, que muitas vezes não são consideradas nos planos de ensino. Trazer um pouco dessa riqueza cultural foi o propósito desse artigo, que visa apontar seu grande potencial para o ensino da disciplina.

Enfim, pergunto aos leitores, qual utensílio de seu uso cotidiano faz

lembrar a ‘civilização do couro’? No meu caso é o porta-objeto de minha bisavó, mas também é Lampião, Gonzagão e Vitalino, os três monarcas do nordeste.

REFERÊNCIAS

Periódicos

Jornal ‘Correio Braziliense’ – 27 e 29 de Abril e 09 de Maio de 1961.

‘Jornal do Brasil’, 30/07/1983.

Jornal ‘O Estado de São Paulo’, 09/06/1985.

Jornal ‘O Norte’, 27/06/1979.

Discografia

Disco de Luiz Gonzaga: ‘Aboios e Vaquejadas’, 1956.

Disco de Luiz Gonzaga: ‘Eu e Meu Pai’, 1979.

Musicografia

‘A Feira de Caruaru’ – Onildo Almeida – 1957.

‘Boiadeiro’ – Klécio Caldas e Armando Cavalcanti, 1950.

‘Meu Velho Ipojuca’ – Petrúcio Amorim e Romero Amorim, 2006.

‘Riacho do Navio’ – Luiz Gonzaga e Zé Dantas – 1955.

‘Rio Brígida’ – Luiz Gonzaga e Luiz Gonzaga Júnior – 1979.

‘Saudades de Pernambuco’ – S. Rosendo e S. Miceli – 1953.

Bibliografia

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de História Colonial: 1500-1800*. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.

ANDRADE, Manuel Correia de. *A Terra e o Homem no Nordeste*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1980.

ÂNGELO, Assis. *Dicionário Gonzagueano, de A a Z*. São Paulo: Trends, 2006.

AUSTREGÉSILO, José Mário. *Luiz Gonzaga: o homem, sua terra e sua luta*. Recife: Fase Faculdade, 2012.

CALMON, Pedro. *História da Casa da Torre: uma dinastia de pioneiros*. Rio de Janeiro: Jose Olympio: 1939.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1974.

CHAGAS, Luiz. *Luiz Gonzaga*. São Paulo: Martin Claret, 1990. (coleção Vozes do Brasil).

DREYFUS, Dominique. *Vida do Viajante a Saga de Luiz Gonzaga*. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MELLO, Frederico Pernambucano de. *Estrelas de Couro: A Estética do Cangaço*. 2ª Ed. São Paulo: Escrituras, 2012.

MORAIS, Fernando. *Chatô: O Rei do Brasil: a vida de Assis Chateaubriand*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LIMA, Mateus Mota de. *O Artista do Agreste no Cenário Nacional: A trajetória de Vitalino na (Con)Formação da identidade nordestina*. (TCC em Ciências Sociais). João Pessoa: UFPB, 2018.

OLIVEIRA, Gildson. *Luiz Gonzaga o Matuto que Conquistou o Mundo*. 3ª

ed. Recife: Editora Comunicarte, 1991.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. *As Ruínas da Tradição: A Cada da Torre de Garcia d'Ávila, Família e propriedade no nordeste colonial*. 2ª Ed. João Pessoa: UFPB, 2017.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

SÁ, Sinval. *Luiz Gonzaga o sanfoneiro do Riacho da Brígida: Vida e andanças do Rei do Baião*. 7ª edição, Brasília: Thesaurus, 1999.

SANTOS, José de Farias. *Luiz Gonzaga: A música como expressão do Nordeste*. São Paulo: IBRASA, 2004.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 34 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

VIEIRA, Sulamita. *O Sertão em Movimento: a dinâmica da produção cultural*. São Paulo: ANABLUME, 2000.

ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIO: OS “RUÍDOS” NA CIDADE DE DESTERRO-PB, HISTÓRIAS QUE OUVI CONTAR.

Dêis Maria Lima Cunha Silva

O conhecimento e apropriação por parte dos que geram, produzem e transmitem os saberes específicos da cultura local, somado à identificação e reconhecimento por parte de quem os estuda e dos responsáveis pela promoção de políticas públicas de preservação podem criar as condições necessárias à sua guarda, seja pela organização comunitária, seja através de ajuda financeira. (MELO, 2015, p. 91).

O ensino de História no Brasil, nas últimas décadas, passou por grandes mudanças como já apontava Elza Nadai (1993) e diversos autores mais recentes. No processo de organização até meados do século XX, o ensino de História esteve principalmente voltado, organizado e pensado para enaltecer os colonizadores portugueses que “civilizaram” os nativos das terras “encontradas”, bem como para o culto de “grandes vultos nacionais” após a independência. Do mesmo modo, o currículo foi organizado para ensinar sobre processos heroicos, datas e “mitos fundadores”. Foram mudanças lentas, porém, favoreceram pesquisas voltadas para diversos agentes sociais não integrantes dos grupos dominantes e para o âmbito local, para a produção cultural no cotidiano do homem comum.

O currículo escolar representa um importante instrumento de informações, controle e divulgação do conhecimento isso “[...] significa sua interferência em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes.” [...] (ABUD, 2003, p. 28). Sendo o currículo esse poderoso instrumento de intervenção e de disputas, é relevante incluir, mesmo que de maneira extracurricular, a história local e patrimonial, numa perspectiva para

além da exaltação dos grupos dominantes, para que os alunos percebam o sentido nas aulas de História e desde cedo despertem a consciência da convivência coletiva.

O objetivo principal desta pesquisa é discutir sobre a existência e importância do patrimônio cultural local na cidade de Desterro-PB e promover o debate sobre educação patrimonial nas aulas de História do ensino básico. O interesse sobre o tema surgiu a partir de uma dissertação de Mestrado em História na UFPB em conjunto com os debates nas Jornadas Virtuais do Patrimônio Cultural, quando entendemos que nas cidades pequenas também encontramos esse tipo de patrimônio sob diversas formas de manifestação. No mesmo sentido, objetivamos debater sobre a importância da pesquisa oral como uma das fontes para a elaboração dessa história. É relevante entender a importância da memória para que os alunos e a comunidade como um todo se percebam protagonistas do meio social e produtor do patrimônio da sua cidade e assim fortaleçam a sua identidade. Quando conhecerem e reconhecerem sua cultura, entenderem que, mesmo pequena, a cidade tem seu patrimônio os alunos desenvolverão a atitude de conservação, ao mesmo tempo tornar-se-ão agentes multiplicadores dessa atitude. Conforme aponta Pessoa (2012):

[...] como defender a valorização e a preservação dos marcos de memória da cidade e seus monumentos da depredação, se eles não faziam sentido para os que deles se acercavam, e cujos 'herdeiros' estavam tranquilamente em seus condomínios fechados, com direito a câmeras de monitoramento, equipes de seguranças e cercas elétricas? [...] (PESSOA, 2012, p. 141).

Como preservar aquilo que não se conhece? No caso, o autor se referiu a patrimônios dos grandes centros urbanos, e neste caso refaço o questionamento de como defender aquilo que é até então desconhecido pelos discentes e pela comunidade em geral, e se é conhecido, isso se dá num sentido bastante superficial ou bastante glorificador dos “grandes vultos locais”. Por isso mesmo, é significativo para os alunos entenderem a partir da história local, que ele faz parte dos processos históricos, é produtor de cultura de sua cidade, que mesmo pequena tem patrimônio a ser preservado e lido por chaves interpretativas diversas e que deem

conta da diversidade local, para além de seus grupos dominantes. Assim, eles aprenderão a desconstruir esses discursos dominantes que por tanto tempo permearam e/ou permeiam sua aprendizagem, saberão que a história local tem seu valor e precisa ser estudada.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL E PATRIMONIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

Entender o cenário social no qual os estudantes estão inseridos e nele coabitam faz diferença no momento em que eles buscam soluções para determinadas situações da convivência local, possibilita o desenvolvimento de suas identidades, além da valorização e preservação da sua cultura. Ademais estudar história local, das pequenas cidades, viabiliza o entendimento dos eventos ocorridos na esfera nacional. Uma vez que, “As pesquisas realizadas na esfera local também contribuem para compreendermos o modo como os processos, em âmbito nacional, influenciam, direta ou indiretamente, a conjuntura local/municipal. [...]” (SILVA, 2020, p. 119-120). Isto posto, conhecer a história na qual muitas vezes, os alunos são protagonistas, é significativo para perceber também as mobilizações entre grupos dominantes e dominados, bem como as diversidades culturais, e os interesses que ficam nas entrelinhas dos processos sociais.

O ensino de história local apresenta importante significado, tanto para os professores quanto para os alunos. Tanto uns quanto outros estão muitas vezes habituados a verem no livro didático uma divisão periódica europeizada, dividida em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea e no caso do Brasil aos seus centros hegemônicos. De acordo com essa divisão dificilmente encontramos conteúdos que tratem da história local e da questão patrimonial local. Quando se deparam com o desafio da história local, considerada a escassez ou até inexistência de referências nos livros didáticos, os professores que pretendem abordá-la – já que muitos simplesmente a evitam – muitas vezes recorrem às poucas obras sobre história local (geralmente de tom laudatório aos mais importantes personagens locais), tentam encontrar “brechas” nos livros didáticos – por exemplo, quando em antiguidade aparecem algumas informações sobre

arqueologia e trazem um gancho para os sítios arqueológicos da região – ou são compelidos a produzir o próprio material didático, o que consiste num desafio de grande envergadura, dadas as condições normalmente adversas para isso.

Os alunos estudam muito mais conteúdos sobre a história da Europa do que da sua própria história. É importante conhecer e entender a origem de determinados conceitos e práticas que tiveram origem no Ocidente, mas é necessário também que os alunos tenham acesso ao conhecimento da sua história, uma vez que há uma

[...] enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração. (MELO, 2015, p. 980).

Quando o professor – considerados esses desafios –, leva para a sala de aula o debate sobre a história local numa perspectiva mais plural, sobre a história da cidade, ainda que pequena, os alunos deixam de ser meros espectadores e compreendem que estão inseridos nos processos históricos. Entenderão que a História é o resultado das ações humanas, que foram pesquisadas, estudadas e por isso é uma ciência. Por conseguinte, os alunos passam a compreender a importância de estudar história e as contribuições desse conhecimento para suas vidas, tanto escolar, quanto pessoal. Deste modo, é necessário entender que os conteúdos estudados em sala de aula pressupõem exaustivas atividades de pesquisas científicas, todavia, essas pesquisas devem permear a “[...] reelaboração, com o conhecimento proveniente do ‘senso comum’, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula.” (BITTENCOURT, 1998, p. 25 *apud* MELO, 2015, p. 100).

Assim, quando os alunos se percebem produtores de cultura, consequentemente, se tornam autores da história da sua comunidade e/ou da cidade pequena onde eles habitam, a relação com a disciplina se torna mais dialógica. Isso pressupõe, muitas vezes, que os próprios alunos

sejam levados a verem sua própria história para além do senso comum. Contudo, dadas as condições predominantes, os livros didáticos não ofertam o estudo da história local, além do mais, muitos professores não têm autonomia em sua prática de sala de aula, não tem a formação adequada e/ou orientações necessárias e suficientes para mediar esse conhecimento e por isso muitos se acomodam. Outra questão que pode ser levantada é o desgastante trabalho a ser desenvolvido em sala de aula que torna muitos docentes indiferentes às limitações dos livros didáticos, por alguns motivos: ou não possuem graduação específica na área, o que geralmente os deixa totalmente reféns do livro didático, ou mesmo graduados, a extenuante jornada de trabalho os acomoda ao livro, ou, ainda, tendo acesso a textos acadêmicos, procuram mediar o uso do mesmo com outras referências e até a produzir materiais didáticos específicos, muito embora essa terceira situação seja menos comum.

Não obstante, os professores mais engajados acabam buscando subsídios para organizar de maneira extracurricular e desenvolver com os alunos atividades referentes à história local. Com o acesso as informações, esses alunos terão condições de entender os processos e o contexto social, onde estão inseridos e a passividade muitas vezes observada em relação aos conteúdos propostos pelos livros deixará de existir, uma vez que, aprenderá a analisar criticamente o que é ou não importante para o seu projeto de vida. Desta maneira enfatizamos aqui:

A importância de propostas mais significativas para o ensino de história, pois sabemos que a forma como o aluno se relaciona com a história que estuda na escola norteará o maior ou menor apreço por ela ao longo de sua vida, bem como, influenciará a imagem que tem da sociedade na qual é partícipe, portanto, torna-se fundamental assegurar um ensino expressivo. (MELO, 2015, p. 11).

Nesta perspectiva a aprendizagem sobre seu meio contribui com o reconhecimento e compreensão da sua identidade, sua consciência enquanto agentes sociais que promovem mudanças das suas realidades histórica, econômica e cultural.

Vale ressaltar que o ensino da história local não deve ser apresentado somente para memorizar datas ou enaltecer lideranças políticas, ao contrário, deve viabilizar análise crítica, despertar o reconhecimento e a preservação da cultura, dos costumes, festividades e por isso deve ser um estudo prazeroso e de autodescobertas. Observamos uma estruturação do ensino de história local no seguinte modelo:

[...] no Ensino Fundamental se define a História do Município e a História da Paraíba para as segunda e terceira séries do primeiro segmento, e, para o Ensino Médio, Pré-História da Paraíba – 1ª série, História da Paraíba Colonial – 2ª série e, História da Paraíba no Império e República – 3ª série. Já para o 2º segmento do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, nenhum conteúdo de história local, considerada como história do estado ou dos municípios, é contemplado. (MELO, 2015, p. 107).

Ocorre que, mesmo apresentando falhas sobre o conteúdo a ser contemplado os segmentos de ensino aqui apresentados, essas orientações não são seguidas por um número significativo de professores, mesmo com um currículo estabelecido, deixando-se levar exclusivamente pelo livro, mas “[...] o professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos.” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 29). E por isso, o professor pode e deve incluir entre os conteúdos a serem trabalhados a história local dos seus alunos, para tal, mesmo não existindo um livro pronto que trate desse conteúdo o professor pode incentivar os alunos a pesquisarem e produzirem sua própria história, bem como o próprio docente pode e deve produzir seu material didático suplementar. Neste sentido, essa discussão fará com que os alunos vejam a história e o ensino dela com um outro olhar, e entendam a importância desta área do conhecimento para a convivência social.

A identidade construída na produção do conhecimento da história local e do material didático, produzido nessa perspectiva, pode despertar no aluno o sentimento de pertencimento, assim como, o desejo de cuidar e preservar. No entanto, observamos que em muitos casos a percepção da história local e o ato de cuidar e preservar suas referências

não acontecem: primeiramente os alunos – especialmente das pequenas cidades – não têm uma clara consciência da importância da história local, isto porque, por longos anos o ensino de História, lastreado no “nacional” caracterizou-se levando em consideração apenas os eventos numa esfera geralmente distante da vida local, deste modo

[...] devemos nos ater ao fato de que, antes de serem tomadas como história nacional, elas são precisamente, histórias locais, deram-se temporal e espacialmente na esfera local, mesmo sendo de repercussão nacional ou mundial.” (MELO, 2015, p. 33).

Em vista disso, é importante proporcionar este conhecimento para os alunos, sejam quais forem os segmentos de ensino, posto que, é no cotidiano, na convivência social que são produzidas e observadas a cultura, a história, o patrimônio, mesmo que muitas pesquisas considerem importantes apenas os processos que acontecem no âmbito nacional.

As realidades das cidades pequenas são reveladas no momento em que a história local é colocada em pauta e levada para a sala de aula. Isso não deve acontecer somente a cada comemoração do 7 de setembro ou de alguma data cívica local (a fundação da cidade, a festa da Padroeira etc.). É por meio das ações cotidianas que o homem comum “escreve” a sua história, constrói e reafirma a sua identidade, a sua memória e o seu patrimônio.

No que diz respeito à história e ao patrimônio local, ao realizarmos esses questionamentos e investigações em relação a cidades pequenas, nos referimos aqui mais precisamente à cidade de Desterro-PB, onde vivemos e atuamos profissionalmente e onde os alunos e a grande maioria dos municípios não têm conhecimento dos mesmos, uma vez que, mesmo vivendo nesta cidade, ela não aparece em livros didáticos e não está incluída entre aquelas que possuem sítios arqueológicos ou bens tombados. Aqui afirmamos que essa cidade possui o seu patrimônio cultural ainda invisível para a maior parte dos seus moradores.

Neste caso específico, apesar de não contar com uma produção didática, os municípios contam com a sua história escrita em um livro datado de 1981, de autoria do padre, Antônio Barbosa, *História de Desterro*.

Seguindo os moldes de muitas histórias locais, o livro se remete às principais famílias, aos marcos político-institucionais e quando se remete à dimensão do patrimônio edificado local, relata genericamente sobre a Igreja Matriz, Nossa Senhora do Desterro, mas não considera a sua arquitetura um patrimônio material da cidade, destacando apenas que foi construída no estilo romano. Na obra, em sua 2ª edição o autor enumerou a suntuosidade da Igreja e algumas curiosidades no processo da sua construção, concluída em 1926. Ao citar patrimônio descreveu:

Toda cidade está construída nas terras de Nossa Senhora do Desterro, doação antiga de seus devotos e fundadores. Por ser propriedade da Igreja, todos que ocupam estas terras, **pagam uma certa quantia à mesma denominada patrimônio.**

A casa paroquial é um patrimônio indispensável para uma paróquia, pois é a residência oficial do vigário. (BARBOSA, 1981, p. 25. Grifo nosso).

Na descrição acima patrimônio foi destacado apenas como bem de valor econômico, material, e não como patrimônio cultural da cidade, a menção a patrimônio diz respeito a uma espécie de imposto que todos os moradores deveriam pagar à Igreja. De acordo com a Constituição Federal, no Artigo 216, inciso IV são considerados patrimônio cultural: “as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais.” Portanto, a Igreja de Nossa Senhora do Desterro é um patrimônio cultural dos desterreenses, assim como o artesanato produzido na comunidade rural Pedra Atravessada, por exemplo, mas essas informações ainda necessitam ser sistematizadas e esse estudo levado para a sala de aula. Partindo do que está disponível, é necessário aprofundar os estudos de história local e de seu patrimônio cultural, de tal modo que uma educação patrimonial se torne efetiva.

Enxergamos patrimônios nas cidades pequenas no momento em que professores, lideranças comunitárias, sindicais e etc., se organizam com o objetivo de proteger edificações e outros patrimônios, a exemplo das cidades de Pedras de Fogo e Ingá, cujo movimento levou à formulação de materiais didáticos constantes na Coleção Resgate do Processo

Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos¹. A mobilização, resultou na elaboração de material didático, além da população ter adotado um posicionamento de proteção do patrimônio local da sua cidade. Neste sentido, o estudo da história local e a educação patrimonial a ela associado podem despertar a consciência para o conhecimento e para a preservação, visto que:

[...] a educação patrimonial carrega em si uma responsabilidade social. Vai além da construção da identidade cultural da comunidade ou conscientização acerca do valor do patrimônio local. podemos usar a metodologia da educação patrimonial no sentido de libertá-la daquilo que a oprime. Não se trata de indicar receitas prontas ou estabelecer metas de 'libertação' desta comunidade, mas que a educação patrimonial gere uma autonomia de pensamento crítico e leitura da realidade local, de forma que a comunidade passe a reivindicar aquilo que lhe é de direito ou perceba necessidades novas para a melhoria de sua qualidade de vida. (TUMELERO, 2007, p. 83 *apud* PESSOA, 2016, p. 141).

Não obstante, para que a comunidade tome consciência sobre o que é primordial para a melhoria de sua qualidade de vida, se faz necessário o conhecimento prévio de sua própria história e numa perspectiva que vá bem além da exaltação aos heróis locais, o que vai acontecer no momento em que os alunos tiverem contato com conteúdos novos e sistematizados e seu conhecimento “transborde” os muros da escola e chegue a todos os agentes sociais para assim, construir um senso mais amplo de cidadania e preservar a memória da sua comunidade.

1 A referida coleção foi desenvolvida entre as décadas de 1980 e 90, por uma equipe de historiadores vinculados ao Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da UFPB (NDIHR), tendo publicado volumes sobre os municípios de Patos (1985), Ingá (1993), Pedras de Fogo (1993), Cabedelo (1996), Conde (1996) e Areia (1998). Mais recentemente localizamos a coleção História dos Municípios Paraibanos, desenvolvida por historiadores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em dois volumes. O volume 1 (2012) engloba os Municípios de Alagoa Nova, Areia, Aroeiras, Cabaceiras, Remígio, Serra Branca e Sumé, já o 2 (2013) remete-se a Cajazeiras, Pombal, Sousa, Taperoá e Umbuzeiro. Mesmo considerando a importância dessas iniciativas, ainda são bastante reduzidas diante dos 223 municípios que hoje constituem o Estado da Paraíba.

HISTÓRIA E MEMÓRIA: OS “RUÍDOS” DA CIDADE DE DESTERRO-PB, HISTÓRIAS QUE OUVI CONTAR

[...] A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (LE GOFF, 2013, p. 435).

Como narrar a história de um povo, de uma comunidade, de uma nação sem a preservação de sua memória? Como estudar a história de Desterro sem conhecer, por exemplo, a importância da Igreja Matriz, localizada no lugar onde, de acordo com a tradição, foi edificada a capela e um cemitério em cumprimento de uma promessa feita à Nossa Senhora do Desterro, e que deu origem ao nome da cidade? Ou ainda de outras manifestações que extravasam os marcos da Igreja Católica ou os mais estritamente institucionais e dizem respeito a manifestações de sua cultura imaterial ou de manifestações mais modestas de parte da população? É por meio da memória que na coletividade ou na individualidade se reconhece a cultura, a identidade, os costumes, a história, o patrimônio que se quer preservar. É “[...] na memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. [...]” (ORÍÁ, 2003, p. 139). Essa memória, além de conhecida e preservada deve ser levada para a sala de aula, para que os alunos se reconheçam protagonistas da sua história e compreendam os elementos que fazem parte do seu cotidiano.

Conforme Pessoa (2012), não são somente as grandes cidades, ou aquelas conhecidas como “cidades históricas”, que merecem ter sua memória preservada, as pequenas cidades também têm a sua história, e ainda, conforme Oriá, sem a “[...] memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo efetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história.” (ORÍÁ, 2003, p. 139). Para desenvolver o elo afetivo os alunos e populares em geral precisam considerar, que pertencem à cidade e se identificam com seus aspectos culturais e patrimoniais, e por isso se tornam guardiões e protetores da sua localidade.

Só para pensarmos num aspecto como ligação viária da cidade com outras localidades, por meio da documentação existente no Arquivo pessoal do Sr. José Soares, e da memória de alguns desterrenses fomos informados sobre as dificuldades de acesso à comunidade no período em que os primeiros moradores se estabeleceram, ainda no século XIX e que permaneceu até os anos 1920. Atualmente, Desterro é uma cidade de fácil acesso, visto que a PB-238 corta a cidade e a interliga à BR-230, viabilizando a comunicação com comerciantes e visitantes. Mas não foi sempre assim, o acesso às imediações da comunidade foi facilitado por João Suasuna quando na década de 1920 melhorou o trajeto “[...] carroçável entre Taperoá e Teixeira pela inspetoria, [...] ultimamente reparei e modifiquei o traçado do trecho de Taperoá a Desterro, na extensão de 35 quilômetros, [...]” (SUASSUNA, João, 1928, p. 160). Para mostrar a importância de tal tema, ainda em 2016, o município vizinho de Cacimbas (distante 12 km) foi ligado a Desterro via pavimentação asfáltica da PB-246 (<https://der.pb.gov.br/noticias/ricardo-entrega-a-rodovia-pb-246-e-tira-mais-uma-cidade-do-isolamento-asfaltico>).

Um debate como este, em que os alunos têm acesso à informação sobre as dificuldades de acesso à sua cidade, ainda quando era apenas uma comunidade, e o processo pelo qual ela passou para que moradores e comerciantes pudessem receber visitantes e se locomoverem mais rápida e comodamente para outros lugares é pertinente para o fortalecimento da identidade com o seu lugar de origem. As próprias estradas consistem num patrimônio relevante para a economia local, mas vão além disso, por trazerem e levarem hábitos, costumes etc. Por isso o:

[...] registro da memória histórica, cria e recria os lugares de memória, que seriam os lugares especiais para essa ser guardada e preservada, fugindo da ameaça do esquecimento, seja através do caráter material dos patrimônios públicos expressos em monumentos, museus, cemitérios, estatutárias, sítios arqueológicos, vilas, bairros, ruas, parques, praças, conjuntos arquitetônicos, casarios, coretos, utensílios e bens de famílias, fotografias, bens naturais, entre outros, seja através do patrimônio imaterial, representado na memória expressa na oralidade – história oral e história de vida, nas vivências, na cultura, no folclore, na arte nas festas e religiosidade popular. (MELO, 2015, p. 83).

O fato é que todos esses bens materiais e simbólicos produzidos, construídos e vividos pela comunidade, por alunos e professores, fazem parte da sua memória, e por isso, da sua história, já que, “Tudo que é chamado de memória não é, portanto, memória, mas já história. [...] A necessidade da memória é uma necessidade da história.” (NORA, 1993, p. 14). A memória narrada, escrita e comparada a outras fontes favorece a percepção de que a cidade pequena tem sua história, seu patrimônio, seus “ruídos” e o professor pode ser a ponte para que os alunos tenham acesso à própria história. O debate sobre história local, quando levado para a sala de aula faz com que os alunos aprendam e/ou compreendam que entre os conteúdos estudados está a sua cidade, a sua cultura, o seu patrimônio e por isso as aulas passam a ter maior significado. Nesse sentido, uma rodovia pode ser vista além dos seus usos estritamente de deslocamento de pessoas e mercadorias e passa a ter uma dimensão mais ampla. Ela ganha uma dimensão histórica e patrimonial muitas vezes insuspeitada.

Aprender, por exemplo que, foi por volta dos anos entre 1870 a 1889, que aconteceram os primeiros encontros para comércio, a primeira feira, onde os comerciantes se encontravam para vender e comprar gêneros alimentícios, animais e/ou produtos de primeira necessidade; e que a feira em questão que acontecia na convergência dos rios Taperoá e dos Porcos chamou a atenção dos moradores de Teixeira e Taperoá² e acelerou o processo de instalação dos primeiros habitantes de Desterro, é importante para o desenvolvimento da sua identidade. A feira cresceu, continua acontecendo na contemporaneidade e foi por causa dessa expansão comercial que o Mercado Público e uma praça voltada para o comércio foram construídos na década de 1960. Esse conhecimento faz com que os alunos tenham um outro olhar para a cidade, e principalmente para as aulas de História, porque eles se veem nos conteúdos estudados. Dessa forma, a “[...] educação patrimonial deve, assim, extrapolar os limites dos espaços da educação formal nas escolas e criar novas possibilidades para a sua inserção de forma mais ampla na sociedade local, (MELO, 2015, p. 94-95).

2 Teixeira está localizada a 302 km da capital João Pessoa e Taperoá a 248 km. As duas cidades são vizinhas de Desterro. Desterro limita-se com Teixeira à Oeste, não faz limite com Taperoá, mas esta cidade está localizada à Leste. Inclusive, até 1959 Desterro pertenceu territorialmente e politicamente à cidade de Teixeira.

A História não é linear e nem está distante dos alunos, inclusive nas cidades pequenas, ela está perto, é dinâmica e o conhecimento da história do município pode e deve ser debatido em sala de aula, em qualquer modalidade do ensino. Esse debate no Ensino Médio, por exemplo, oportuniza a leitura crítica dos reais interesses, nos atos dos chamados “filhos ilustres” e/ou lideranças políticas, cada vez que atuaram e/ou atuam com a pretensão de atender as necessidades da população. E por isso, o ensino de história local deve ser baseado nos questionamentos, nas dúvidas e reflexões dos alunos para permear a percepção das rupturas e permanências nos mais variados campos do conhecimento. É na memória que ficam “arquivados” os processos ocorridos na cidade, que não foram documentados, essas informações precisam ser acionadas para que sejam conhecidas.

Por meio da memória “[...] registradora, que delega ao arquivo o cuidado de se lembrar por ela e desacelera os sinais onde ela se deposita, como a serpente sua pele morta. [...]” (NORA, 1993, p. 15), ficou registrado que na década de 1930, Quintino Leite recebeu em sua fazenda, Carnaubinha, localizada nas imediações da comunidade de Desterro, uma visita inusitada, dos cangaceiros chefiados por Bentinho Vidal. Os cangaceiros passaram em Desterro em dois momentos: em 1912 apenas rondaram a comunidade e foram embora. No entanto, no mês de julho de 1930 este grupo de cangaceiros entrou em confronto com Quintino Leite, seu sobrinho Antônio Montenegro Sobrinho, seus irmãos: Severino Leite de Albuquerque, Gregório Leite de Albuquerque, empregados que se encontrava na fazenda e os soldados Manoel Ignácio e Antônio Monteiro. Ao todo tinham:

[...] nove homens trabalhando no engenho da Carnaubinha e uma mulher de nome Maria de dom Pedro, estava na Olaria e vinham os cangaceiros cerca de 60 homens. Perguntaram a ela o caminho da Carnaubinha, imediatamente ela entendeu que se tratava de cangaceiros. Da Olaria para a Carnaubinha tem um caminho por dentro e bem mais próximo e ela sabia que eles iam pela estrada, muito inteligente ela correu e avisou as pessoas que estavam trabalhando no engenho, que os cangaceiros estavam vindo. [...] (Entrevista com José Soares, em 03 de outubro de 2019).

O alerta dado pela senhora possibilitou ao dono da fazenda se organizar para o combate contra os “visitantes” indesejados. Depois de atacarem a fazenda e de terem um dos seus membros morto, os cangaceiros seguiram em direção a Desterro. Ao alcançarem as ruas do povoado, atiraram nas casas, invadiram e levaram o que encontraram de valor. Um morador do povoado, Cícero de Deus Araújo, foi atingido pelos cangaceiros, não resistiu aos ferimentos e faleceu. Em seguida, logo após saquearem e matarem o cidadão, os cangaceiros saíram do povoado e ninguém soube informar à direção que seguiram.

Essa informação sobre a visita dos cangaceiros, e obtida por meio da pesquisa oral, levada para a sala de aula torna o debate sobre o fenômeno do Cangaço, por exemplo, fluído, interessante, singular, uma vez que, os alunos convivem e/ou conviveram com pessoas que mantiveram algum tipo de relação com quem experienciou esse fato. Outrossim, um tema que aparece nos livros de história em geral ganha uma conexão com a história local, permitindo a ampliação desse olhar. Ainda, os testemunhos materiais ou imateriais remanescentes constituem um patrimônio a ser reconhecido e valorizado.

A memória dos desterrenses também é marcada por um fato que marcou tragicamente a história da cidade, aconteceu logo no início da primeira administração após sua emancipação em relação a Teixeira, na década de 1960, Silveira Dantas (1898-1962) foi o gestor municipal no momento em que:

Uma singular tromba d’água [que] desabou sobre o município [de] Desterro deixando muitas famílias sem recurso. [...] açudes foram arrombados. Antevemos diante [de] tamanha desgraça maior seca já registrada nestes últimos tempos. [...] (DANTAS, Silveira. Telegrama, [para] Rádio Borborema, em 31 de março de 1961, p. 1).

Em meio a este acontecido, a população em geral foi tragicamente afetada e muitos comerciantes perderam suas mercadorias por causa das águas que invadiram a cidade. Os munícipes buscaram a ajuda do representante do executivo municipal, que por sua vez pediu o auxílio ao

executivo estadual para solucionar a situação de caos que se instalou na cidade. Os desterrenses conseguiram superar a emergência, no entanto, o acontecido marcou a história da cidade. Talvez surja o questionamento sobre como o conhecimento sobre um ocorrido desses pode contribuir com a educação patrimonial ou com o conhecimento da história local dos alunos. Exatamente para entenderem que cidades pequenas também sofrem tragédias naturais e para que se orgulhem da coragem e da força dos seus amigos e familiares que vivenciaram uma tragédia como essa e conseguiram dar continuidade as suas vidas. Também considerando a condição do município estar inserido numa região do semiárido, a água aparece como um patrimônio ambiental escasso da maior importância, normalmente benfeitoria quando armazenada em açudes para o consumo da população, mas danosa quando vem em forma de desastre natural. Os desterrenses costumavam e/ou costumam fazer procissões em direção ao açude que abastece a cidade no dia 19 de março em homenagem a São José, pedindo a sua intercessão nos períodos de seca, suplicando pela benção da chuva. Uma vez recebida a benção a procissão acontecia e/ou acontece em agradecimento, inclusive a última procissão aconteceu em 2018. Isso pode suscitar visita de estudos a açudes locais e estimular o debate sobre o uso de recursos hídricos para além da disciplina História, trazendo pelo menos a Geografia e a Biologia para o debate.

A história local dos desterrenses não foi marcada somente por tragédias e ataques de cangaceiros, ela também conta com festividades que podem ser consideradas patrimônio da cidade. Anualmente comemoramos as festividades juninas no mês de julho, conhecida como João Pedro, festividade criada na década de 1990. Esse festejo é chamado de João Pedro, em homenagem aos santos São João e São Pedro. Antes da criação do João Pedro, no mês de junho a população desterrense celebrava o São João na sede do município, “[...] é a grande noite de São João Batista, as ruas ficam enfeitadas com bandeirinhas coloridas, fogueiras nas portas das casas e decorativas lanternas penduradas.” (BARBOSA, 1981, p. 52). O São Pedro se comemorava também com bandeirinhas e fogueiras no Distrito de Cacimbas. Depois da emancipação política do Distrito em abril de 1994 foi criada a festa do João Pedro em julho do mesmo ano.

Assim sendo, os dias que acontecem essa festividade os desterrenses que moram em outras cidades visitam seus amigos e familiares.

Outra festa importante acontece no mês de novembro, a festa da Padroeira Nossa Senhora do Desterro. Essas festividades também propiciam um aumento do dinamismo econômico para a cidade e são transmitidas pela Rádio Comunitária Entre Rios, principal meio de comunicação atualmente. Esses dois eventos constituem as principais comemorações festivas da cidade na contemporaneidade. Na festa da padroeira, no entanto, comparando a festa atual com as de outras décadas, podemos perceber mudanças:

tinha os pavilhões, o pavilhão vermelho, o pavilhão azul e tinham as candidatas, e nós trabalhávamos para determinada candidata como garçomete do pavilhão para arrecadar fundos para a igreja. E isso se perdeu, não existe mais, promovia uma interação muito grande era em dezembro e quem estava fora de Desterro geralmente vinha passar o natal, porque era quando existia a festa. (Entrevista com Maria Auxiliadora Correia da Cunha, em 30 de setembro de 2019).

Hoje não mais existem os pavilhões como em décadas passadas. Por isso mesmo, fazer um resgate da história local, das festividades, conhecer e identificar o patrimônio cultural da cidade promoverá o registro dos processos, que por sua vez, pode vir a se tornar material didático que dará suporte aos alunos e professores. Neste sentido,

Na história local, além da consideração da memória, seja ela individual ou coletiva, observa-se também o reconhecimento dos espaços de memória materiais expressas das mais diversas formas e, presentes no cotidiano.” (MELO, 2015, p. 89).

Uma das principais fontes para a elaboração da história local é a pesquisa oral, desse modo, para fazer a diferença na aula de história é importante que o professor coloque em pauta o debate sobre a história local, dado que,

[...] nem toda herança recebida no âmbito da educação é um mero entulho “tradicional” que exige apenas a sua remoção. O

respeito ou, pelo menos, o conhecimento de experiências de outras épocas, ressaltando seus limites ou eventuais equívocos, é algo a ser devidamente considerado. [...] (PESSOA, 2016, p. 143).

Portanto, a memória é também um patrimônio, que contribui com a elaboração da história, seja local, regional ou nacional, e por isso mesmo, precisa ser preservado, levado para o debate em sala de aula, uma vez que, conhecida pelas gerações futuras podem desenvolver o sentimento de pertencimento à sua localidade, sua identidade, e com isso se orgulhem da sua origem, da sua história. O trato com o ensino da história local sob uma perspectiva mais ampla e vinculado à educação patrimonial tem um potencial muito significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico nacional (SPHAN), em suas primeiras décadas de atuação, se preocupou muito mais em preservar edifícios, considerados patrimônios para atender os interesses dos grupos dominantes e para divulgar a ideia de uma história nacional homogênea e sem conflitos. Todavia, em relação às pequenas cidades também dotadas de história e de patrimônio muitas vezes pouco percebido, também é tarefa do ensino de História, do professor de história levar para a sala de aula essa compreensão. As mudanças no ensino de História acontecerão quando tanto professor, quanto alunos compreenderem que somos todos sujeitos históricos.

Isto posto, ao conhecer a história local, ter entendimento sobre o seu patrimônio, os alunos aprenderão a preservar, serão agentes multiplicadores dessa consciência de conservação, além do que, construirão e fortalecerão seu lugar de pertencimento, bem como evitarão uma história que apenas se limita a exaltar os feitos de “grandes personagens”. Assim sendo, esse conhecimento viabilizaria a percepção de

[...] aqueles situados no presente se apropriassem do passado e pudessem construir suas próprias relações de pertença ao lugar,

que pudessem olhar para o patrimônio de todas as épocas como marcos de suas histórias. (PESSOA, 2012, p. 149).

Portanto, incluir no currículo escolar a história local e o estudo do patrimônio local proporciona aos alunos outras possibilidades de olhar sobre as aulas de História e, conseqüentemente, outras percepções sobre a importância do seu estudo. É significativo que os professores deixem de ver o livro didático como a sua exclusiva ou principal fonte para mediar o conhecimento sobre a história e compreendam que eles próprios podem e devem ser produtores didáticos e a escola deve ser um espaço democrático de ensino e aprendizagem e, por isso, os alunos têm direito a aprender a história e o patrimônio da sua comunidade, como algo de valor salutar em suas vidas escolares.

REFERÊNCIAS

Arquivo pessoal de José Soares Sobrinho.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História no Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BARBOSA, Pe. Antônio. *História de Desterro*. 2 ed. Rio de Janeiro: ART HOJE EDITORA, 1989.

FERREIRA, Marieta Moraes e FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7 ed. rev. Campinas-SP: editora da Unicamp, 2013.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. *História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. In: *Revista Brasileira de História*. V. 13, número 25/26, set/ago. São Paulo, 1993.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, v.10, p. 7-28, dez.1993.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. Apropriação e fruição coletivas do patrimônio cultural na construção da cidadania. In: CEBALLOS, Rodrigo e BEZERRA, Josineide da Silva (orgs.). *História, Memória e Comemorações – ANPUH-PB*. Campina Grande: Ed. UFCG Liberdade, 2012.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. Educação patrimonial, ensino de história e cultura histórica: algumas experiências e considerações. In: SAECULUM – *Revista de História* [35]; João Pessoa, jul./dez. 2016.

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. *Poder local e capital político-familiar: estratégias de poder, familismo e clientelismo da família Leite no sertão paraibano – Desterro - PB (1977-1989)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: *Revista Brasileira de história*. São Paulo, v 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

MODESTO BROCOS (1825-1936) E A RECEPÇÃO DE SUA OBRA EM LIVROS DIDÁTICOS

Heloisa Selma Fernandes Capel

O texto é fruto de uma pesquisa que propõe, dentre outros objetivos, discutir a recepção do artista compostelano Modesto Brocos (1852-1936) como pintor racista e defensor do embranquecimento. Resume a trajetória da recepção de sua obra *Redenção de Cã* (1895), sua apropriação por grupos intelectuais higienistas e sua recepção em livros didáticos de história como artista defensor do projeto de branqueamento da população brasileira. O diálogo crítico com ideias religiosas é claro na obra *Redenção de Cã* (1895), na qual o próprio título fere as interpretações convencionais da história do Gênesis 7: 21. Dezesesseis anos após sua elaboração, a obra foi levada para o I Congresso Internacional das Raças pelo médico e antropólogo do Museu Nacional João Batista Lacerda em 1911, para ilustrar uma profecia propalada à época: a ideia que em três gerações, o Brasil seria branco. A conjunção entre o discurso artístico e o científico se fazia notar e relacionava-se à ideologia republicana de formação da nação brasileira. Com apoio da bibliografia especializada e de documentos, além de outras obras visuais e textuais do pintor, o texto pretende contribuir para avaliar a posição da tela em livros didáticos de história, considerando a colocação de sua obra em associação a textos, fotos, diagramas, legendas, colunas, grades e margens, tipografias e qualquer outro elemento visual e/ou escrito que contribua para compreender a recepção de imagens e sua difusão no ensino de história.

A inserção de Modesto Brocos como artista nos livros de história é recente e atende às exigências da legislação sobre o ensino afro-brasileiro e africano, interpretando a obra do artista à luz da necessidade de discussão do racismo estrutural no Brasil. O modo satírico inspirado em sutil ironia parece ter sido uma constante nas opções estéticas de Modesto Brocos. Ficou evidenciado em sua colaboração com o jornal satírico re-

publicano *O Mequetrefe*, ainda quando era um jovem aluno da Academia Imperial de Belas Artes em 1875, em suas constantes participações nos Salões de Humor da Escola Nacional de Belas Artes já como professor de desenho e, ainda, no seu quadro-ícone vencedor da medalha de ouro na II Exposição Geral de Belas Artes: o quadro *Redenção de Cã* (1895), no qual explorou um tema tabu e que optou por apresentar com sutil ironia o ideal de branqueamento de alguns setores da intelectualidade brasileira vinculados às instituições artísticas e políticas. A suspeita é que a recepção de Modesto Brocos foi favorecida pela conjuntura histórica que acendeu o debate sobre o lugar social dos negros no Brasil por seus contemporâneos e, posteriormente, de forma apressada, no âmbito do crescimento das discussões mais atuais sobre o racismo, por uma interpretação que não condiz com o pensamento de sua obra.

REDENÇÃO DE CÃ E LIVROS DIDÁTICOS

Há alguns anos realizo pesquisa sobre o pensamento artístico-racial do pintor compostelano Modesto Brocos y Gomez (1852-1936). Espanhol radicado no Brasil, o pintor ganhou destaque em alguns trabalhos acadêmicos e, sobretudo nos últimos anos, em sua inserção nas escolas de ensino básico por, supostamente, ter defendido o “projeto de embranquecimento racial no Brasil”, interpretação que se organizou em torno de sua obra *Redenção de Cã*, óleo premiado na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro no ano de 1895 (Imagem 01). Tal interpretação deve-se, especialmente, à vinculação de sua obra ao *I Congresso Internacional das Raças* realizado em Londres, em 1911. Nele, o médico e antropólogo do Museu Nacional, João Batista Lacerda, fez uso da tela para ilustrar uma profecia propalada à época: a certeza que em três gerações, o Brasil seria branco.

Em trabalhos anteriores, tentei articular a tela de Modesto Brocos com outras obras visuais e escritas produzidas por ele para fazer uma contraposição a essa ideia. Nas discussões já realizadas sobre o tema, considero que a chave interpretativa para *Redenção de Cã* passa

pela ironia¹. Sob essa perspectiva, a intenção do artista era muito mais apresentar o tema à discussão do que promover a defesa de um projeto de “embranquecimento” no Brasil. Todavia, em que pesem diversos indícios dessa premissa ao combinarmos os traços presentes no conjunto da produção do artista e em outros indícios², sua obra vem sendo utilizada sistematicamente nos livros didáticos como exemplo dos projetos de embranquecimento e nas discussões sobre racismo. Com uma preocupação inicial diagnóstica, esta etapa da pesquisa investiga a recepção de Modesto Brocos como artista que auxiliou na difusão de um pensamento racial discriminatório no Brasil, especialmente pela exploração de sua obra em projetos gráfico-editoriais nos livros de história a partir do ano de 2006, quando os efeitos da Lei 10.639/03 já se faziam sentir nos projetos e execução de manuais e livros didáticos.

1 Tais argumentos foram desenvolvidos em vários textos, especialmente em CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. Entre o riso e o desprezo: Modesto Brocos como crítico na “Terra do Cruzeiro”. 19&20, Rio de Janeiro, v. XI, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/criticas/mb_critico.htm>. Acesso em 02/03/2021.

2 Por sua trajetória associada ao satírico, pelo tratamento das cores em situações de ironia expostos no livro *Retórica dos Pintores*, pelas pistas de que não era fácil miscigenar com negros em seu romance *Viagem a Marte*, pelo estudo, desde os clássicos, passando por Aristóteles, Quintiliano e Cícero que há uma associação entre o riso e o desprezo. A emoção expressa pelo riso é sempre uma mistura de alegria e escárnio, afirma Skinner. Na teoria clássica do riso, segundo Skinner, rimos não só para expressar alegria, mas para “transmitir uma sensação de superioridade escarnecedora e desdenhosa” (SKINNER, Quentin. *Hobbes e a Teoria do Riso*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004, p. 10-14)



IMAGEM 01– Modesto Brocos. Redenção de Cã. 1895. Óleo s/Tela, 199 x 166 cm. RJ, MNBA.

A problematização do tema passa pela discussão que envolve a pesquisa sobre livros didáticos, a iconografia didática, o livro como agente na circulação de ideias e sua materialidade composta de maneira complexa pela articulação entre texto e imagens. Mais do que o conteúdo escrito em suas páginas, o livro didático veicula elementos de visualidade e é um agente que conforma sentidos em seu projeto didático e editorial. Antes de explorar alguns livros que apresentam a tela Redenção de Cã na composição de suas páginas e apresentarmos algumas hipóteses de trabalho, vamos explorar algumas discussões que envolvem o campo dos arranjos visuais cognitivos nos manuais didáticos.

De saída, é preciso admitir que a afirmação do pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica na França, Alain Choppin (2004) sobre as dificuldades das investigações a respeito da história dos livros

e das edições didáticas ainda se mantém³. A primeira dificuldade está na própria definição do objeto. Circe Bittencourt dá ao livro didático uma definição abrangente, considerando como didático, todo livro produzido com a intenção de ser utilizado em sala de aula, isso inclui livros paradidáticos ou mesmo obras clássicas adaptadas para uso escolar (BITTENCOURT, 1995, p. 389). A autora ainda complementa que o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, objeto da indústria cultural e um depositário de conteúdos que realiza a transposição do saber acadêmico para o saber escolar. Sobretudo, explica a autora, o livro didático veicula um “sistema de valores, uma ideologia e uma cultura” (BITTENCOURT, 1995, p. 72). Outro autor, Kazumi Munakata (1997), define o livro didático pelo seu uso e isso faz do livro didático um elemento a partir do qual é possível discutir especificidades visuais e materiais. Assim, considerado como produto cultural é inegável que o livro didático só pode ser pensado no cruzamento interdisciplinar entre os campos da pedagogia, da história, do design⁴, campos que se preocupam com a produção editorial, a cultura e as práticas de leitura.

A segunda dificuldade na pesquisa sobre livros didáticos está na raridade de bancos de dados disponíveis para consulta e, além disso, na limitação das pesquisas sobre o assunto que, segundo Alain Choppin, se situam na categoria dos trabalhos centrados no “conteúdo dos livros” em busca de informações estranhas a ele. Esse tipo de investigação exclui, muitas vezes, as pesquisas que consideram o livro como objeto físico, como um produto fabricado, comercializado, distribuído, ou ainda, utensílio concebido segundo alguns usos em determinados contextos (CHO-

3 O pesquisador afirma que a primeira dificuldade está na própria definição de livro didático, especialmente por sua diversidade de vocabulário e instabilidade dos usos lexicais, sem correspondências exatas em diferentes línguas. Há diversas origens etimológicas para o termo que podem estar no contexto escolar (schoolbook), na forma material (manuais), na autoridade do texto (textbook) ou mesmo centrada na função, como é o caso de “livro didático”.

4 Segundo Moraes (2010), o estudo de objetos comuns no campo do design ficou muito tempo prejudicado pela consideração de que apenas objetos desenhados segundo a busca da boa forma propugnada pelo design europeu de matriz bauhausiana e vistos como manifestação de arte seriam design. Hoje, segundo o autor, sabe-se que para haver design, basta que haja uma etapa claramente definida de preparação de modelos, matrizes e instruções de execução para que o objeto se transforme em mercadoria (idem, p. 27). A partir dessa concepção, no campo do design gráfico, a visualidade do livro didático é explorada tanto como objeto de pesquisa em história de um produto da cultura material como em metodologia de projeto. Segundo o autor, identifica-se o design quando os fatores projeto, produção, venda e consumo integram um só processo unitário e final como eventos sequenciais relacionados e dependentes entre si. (MORAES, 2010, p. 27)

PPIN, 2004, p. 554). Há, portanto, uma predileção pela pesquisa do conteúdo dos livros, que, envolvem, historicamente, trabalhos focados em estudos sobre nacionalidades e estudos de formação identitária. Mas, o importante aqui é enfatizar que há especificidades no gênero didático de livro e, ainda, que tais livros precisam ser encarados em suas materialidades e visualidades. Fazer tal opção é escolher avaliar a recepção de Modesto Brocos nos livros didáticos não apenas em seu conteúdo, mas na forma com a qual é pensado em seu arranjo visual cognitivo⁵.

Para além do conteúdo adequado ao currículo e a legibilidade apropriada ao público-alvo, o livro-didático deve apresentar uma montagem adequada aos objetivos da aprendizagem e que envolvem a subdivisão da obra em partes como textos, boxes, resumo, glossário, bibliografia, atividades e exercícios, dentre outros elementos (MUNAKATA, 1997, p. 100). É importante considerar, dessa forma, que a despeito da ignorância ou insensibilidade quanto ao fenômeno visual, determinadas conformações visuais nas páginas dos livros didáticos comunicam para além do seu conteúdo textual e escrito (MORAES, 2010, p. 30). Isso nos remete à perspectiva de encarar o livro em seu projeto gráfico-editorial, elemento a ser considerado por sofrer variações históricas que pressupõe usos e leituras diferentes, segundo Roger Chartier (1999, p. 251)⁶. Compreendendo o livro didático como um gênero secundário de discurso, com Bakhtin poderíamos, ainda, afirmar que “o projeto gráfico-editorial de um livro determina a ordem, o acabamento, a combinação das massas verbais” (2003, p. 211).

É forçoso admitir que mesmo destinada apenas à leitura do conteúdo linguístico e despojada de imagens ou elementos gráficos, a página de texto é sempre visual (Moraes, 2010). Letras e sua estrutura

5 Kazumi Munakata resume o que considera fundamental como critério para avaliar um livro didático: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade apropriada ao público-alvo, e, além de tudo, uma montagem adequada aos objetivos da aprendizagem e que envolvem a subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumo, glossário, bibliografia, atividades e exercícios, dentre outros elementos (MUNAKATA, 1997, p. 100).

6 Para Chartier, “um processo de leitura pode ser ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que lhe é dado ler” (Chartier, 2001, p. 96). A valorização da imagem por sua aspiração ao naturalismo ocorreu com o desenvolvimento das ciências a partir do século XVII e esteve em páginas do que é considerado o primeiro livro didático para crianças, *Orbis Sensualium Pictus* (O Mundo Visível em Imagens), de Comenius.

construtiva (o desenho de tipos), a superfície resultante da união das linhas, dentre outros, são traços que conformam legibilidades e formam elementos definidos culturalmente.⁷ Didier Moraes expõe os elementos materiais que constroem a visualidade de uma página e enfatiza que os elementos materiais e visuais de uma página são articulados segundo uma lógica própria do modo visual. Assim, a leitura de um título, de uma legenda ou de um bloco de texto seguirá o procedimento da leitura ocidental, no nosso caso, da esquerda para a direita e de cima para baixo, antes das regras gramaticais. O momento e a sequência que a leitura desse texto terá início e a importância e o significado de seu posicionamento e relação com outros materiais gráficos transmitirão serão determinados pela linguagem visual. A composição visual do livro influencia os trajetos do olhar e impacta no sentido pretendido para além da velocidade de leitura. Imagens tem poder de atração e são vistas em primeiro lugar em relação às palavras. Normalmente, a imagem é o ponto de partida para se chegar ao texto. Quando a imagem não é ponto de partida, ela tende a ser usada como ilustração, mas mesmo no grau extremo da autoridade do discurso, como diria Roland Barthes (apud MORAES, p. 38), ela interfere no arranjo visual.⁸

Embora seja defendido desde Comenius (1592-1670) para além da relação entre texto e imagem e seu uso em cartilhas, o uso das imagens nos livros didáticos só começa a ser vulgarizado nas últimas décadas do século XX. No Brasil, o PNLD tem sido vago em relação às orientações gráfico-editoriais dos livros didáticos e a palavra “imagens” só vai aparecer no Guia do PNLD/2011. Segundo pesquisas na área, mesmo com a admisão da importância do arranjo visual didático, o projeto gráfico-editorial orientado pelo Guia no Brasil esteve, muitas vezes, dissociado do projeto de ensino-aprendizagem.

Nos livros contemporâneos a relação texto-imagem é complexa

7 Como um texto falado que combina expressões, gestos e posturas corporais, uma página de texto e os elementos e configurações materiais e plásticos combinados informam e potencializam os efeitos da leitura (MORAES, 2010, p. 34).

8 *Orbis Sensualium Pictus* (O mundo visível em imagens), de Comenius. Publicado em 1658, apresentava imagens seguidas de texto em vernáculo (alemão) e latim, servindo para instruir sobre os assuntos tratados e ensinar a língua universal. No ano seguinte já foi editado em inglês e latim, e em 1666 surgiu uma edição quadrilíngue (latim, alemão, francês e italiano), sendo seguida de inúmeras outras. (MORAES, 2010, p. 39)

e não flui como um *continuum*, mas quebrado em blocos que recebem títulos intermediários, seções e boxes para leitura paralela ou complementar. Em alguns livros, o autor pode ter vários pontos de entrada, ao contrário da página tradicional. Existem, portanto, arranjos visuais cognitivos que facilitam a legibilidade e a velocidade da leitura, o que para alguns estudos da psicolinguística é elemento constitutivo de uma maior possibilidade de reconhecimento sintético e não um processamento analítico-sintético. Uma leitura rápida permite reter melhor o que se lê, especialmente pela limitação da memória de curto prazo (BOCCHINI, 2007).

Portanto, a partir de tais considerações, poderíamos ensaiar algumas observações iniciais sobre os arranjos visuais nos livros didáticos nos quais Modesto Brocos aparece. Em primeiro lugar, é importante constatar que os estudos sobre o pintor só se intensificaram nos últimos anos, sendo, entretanto, um artista ainda pouco explorado pela literatura acadêmica. De maneira geral, há indícios que no afã de discutir questões relacionadas ao racismo, possivelmente, a partir da Lei 10.639/03, livros didáticos passaram a explorar a imagem Redenção de Cã em algumas obras. A exemplo, nas páginas que se apresentam em três livros didáticos que vão do ano de 2006 ao ano de 2011, a imagem Redenção de Cã aparece de maneira diversa, embora ocorra algumas regularidades.

RECEPÇÃO DA OBRA EM ARRANJOS DIDÁTICOS

No primeiro deles, o Caderno de Atividades para o professor do livro *A Cor da Cultura* do ano de 2006, a imagem aparece no canto esquerdo da página 30 e é associada a um texto dos autores Maio & Santos⁹ com letra serifada¹⁰ à sua direita (Imagem 02). Sugere que a imagem deve ser vista primeiro e, portanto, preparar a leitura. A página é dinâmica, as frases não são muito longas e a diversidade de atividades em tipos de diferentes tamanhos cria uma dinâmica de leitura mais rápida. Embora o

9 Refere-se ao livro de Marcos Maio e Ricardo Ventura Santos. MAIO, Marcos C. e SANTOS, Ricardo Ventura. *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995.

10 Na tipografia, as serifas são os pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras. As famílias tipográficas sem serifas são conhecidas como sans-serif (do francês “sem serifa”), também chamadas grotescas (de francês grotesque ou do alemão grotesk) ou gothik.

texto tente explicar a obra com a ideia que Brocos pintou a esperança de branqueamento populacional em poucas gerações, a página propõe um exercício de *ekphrasis* logo abaixo, o que denota a perspectiva de observar a tela e seus elementos, para só então avançar sobre seu significado.

A imagem está sob o título “Ancestralidade e Memória Iconográfica” e propõe uma experiência com a ancestralidade negra e com a memória, “sempre atentos ao próprio preconceito”. Embora a tela de Modesto Brocos seja o mote para se discutir a mestiçagem, a ideia da defesa do branqueamento é apresentada pelo texto como uma apropriação da tela por João Batista Lacerda. É um detalhe, mas um elemento que distancia a obra de uma comunicação direta com o leitor implícito: alunos e professores cientes da necessidade de trabalhar com temas étnico-raciais, que estudam imagens para problematizar o assunto e, por meio dele, discutir preconceito, ancestralidade, memória e a situação do negro no período pós-abolição. Brocos não é defensor da mestiçagem na leitura atenta do livro, mas sua obra é utilizada por um médico como exemplo do projeto de alguns setores intelectuais e científicos no Brasil.

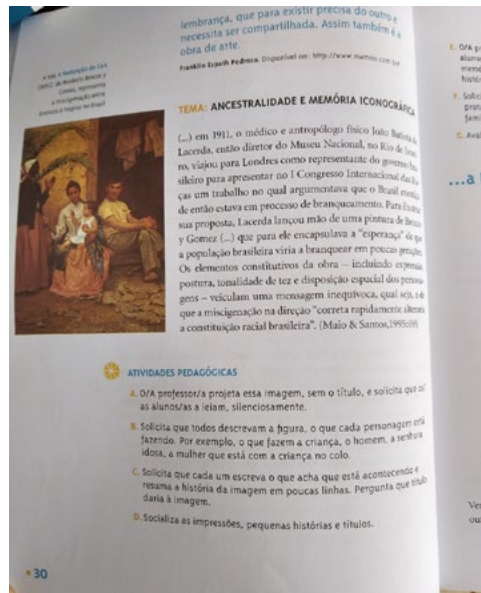


IMAGEM 02 - Redenção de Cã/ Modesto Brocos em BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *A Cor da Cultura. Saberes e Fazeres*, V.3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 30.

A segunda imagem aparece no ano seguinte, em 2007, no livro de Ensino Fundamental de nove anos, o livro História do Projeto Araribá. Nele, Redenção de Cã é uma imagem no canto esquerdo ao final da página. Não há nenhum protagonismo da imagem nessa página e ela é associada ao tema da imigração no Brasil. A posição da imagem na página é contrária ao que o clássico livro Edição e Design da década de 1970 de Jan V. White recomenda para os destaques: argumentando que a página é curva, o que se quer mostrar deve ficar nas bordas exteriores, algo que facilite ao leitor que queira apenas folhear rapidamente (Imagem 03). Além disso, as áreas mais valorizadas de uma página são os cantos superiores e, dentre as mais desprezadas estão as inferiores e próximas das dobras (WHITE, 2006, p. 5). Redenção de Cã está em uma área desvalorizada da página e associada a outra imagem, a fotografia de um monumento na qual também aparece uma família, só que de japoneses, imigrantes (Imagem 04).

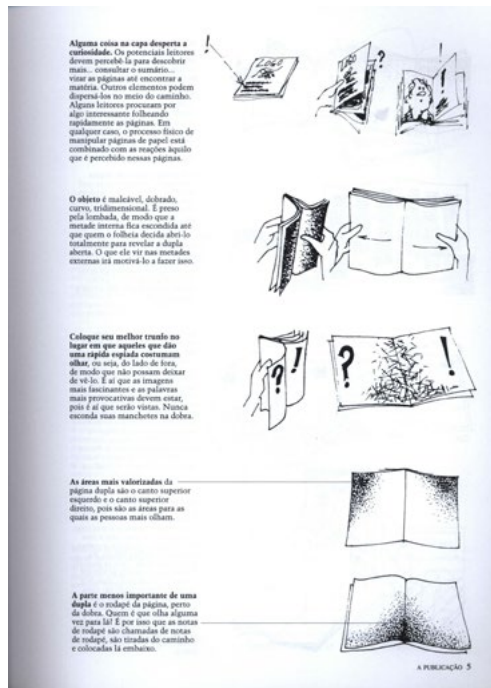


IMAGEM 03 – Página de WHITE, Jan. *Editing By Design*. RR Browker, 1974, p. 5



IMAGEM 04 - Redenção de Cã/ Modesto Brocos em APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.executiva). *Projeto Araribá: história/ensino fundamental 8.2ª ed.* São Paulo: Editora Moderna, 2007, p. 237.

A obra de Brocos está sob uma legenda cujo tema é o “branqueamento”, mas não há nenhuma discussão específica a respeito. A imagem comparece com a intenção de reforçar ilustrativamente o texto na ideia que nos apresenta: “alguns setores da elite brasileira, influenciada por teorias racistas europeias, consideravam que os brancos eram superiores e, portanto, a vinda de imigrantes para o Brasil promoveria um branqueamento”. Todavia, mesmo comparecendo como um reforço “ilustrativo” da ideia, o paralelismo das imagens que ocorre na montagem gráfica entre as duas fotos denuncia uma contradição: enquanto o pai da família japonesa faz o gesto ativo de apontar para o futuro, o pai de Brocos entrelaça as mãos pousadas sobre os joelhos. O pai japonês homenageado na obra espera e acredita no futuro, o pai sertanejo apresentado por Modesto Brocos oscila entre o orgulho e a incredulidade. Este é o caso típico do material no qual as imagens estão em um *status* inferior ao texto, mas

consideradas como agentes, podem ser pensadas como elementos dinâmicos e que possuem linguagem e sentidos próprios. Sob essa perspectiva, a rigor, nenhuma imagem é ilustrativa.

A ampliação dos efeitos da Lei 10.639/03 sobre as instituições de ensino e as discussões sobre as minorias amplia o conhecimento e a exploração da obra de Brocos nos livros didáticos, fazendo com que quatro anos depois, em 2011, ela apareça com um protagonismo jamais visto. No Manual do Professor do livro *História em Movimento*, da Editora Ática, Redenção de Cã comparece como a imagem principal em duas páginas destacadas em um box de fundo azul (Imagem 05). Sob o título “olho vivo” no capítulo no qual um dos objetivos é “compreender o processo de nascimento/recrudescimento do preconceito contra a população negra no Brasil e conhecer algumas formas de luta dos negros na conquista de direitos” (SERIACOPI & AZEVEDO, 2011, p. 53), a obra está em destaque e sua exploração se dá pelos diversos indicadores que apontam suas características, bem como com o texto que acompanha a página dupla. A imagem é a maior mancha gráfica da página e sua análise está baseada no texto de Rafael Cardoso, *Arte Brasileira em 25 Quadros* (2008). Não foi suficiente apresentá-la em destaque, foi preciso cercá-la de explicações que explorassem personagens e possíveis significados. O texto acima da imagem apresenta a obra associada ao pensamento científico do período, seus usos no Congresso Internacional das Raças e o fundo bíblico do tema associado às justificativas para a escravidão no Brasil. Embora a explicação seja aqui mais complexa Brocos é apropriado, mais uma vez, como um instrumento de defesa do embranquecimento, fato que, explica o texto, “contribuiu para fazer emergir e consolidar na sociedade brasileira, o preconceito contra o negro e seus descendentes”. (SERIACOPI & AZEVEDO, 2011, p. 53).

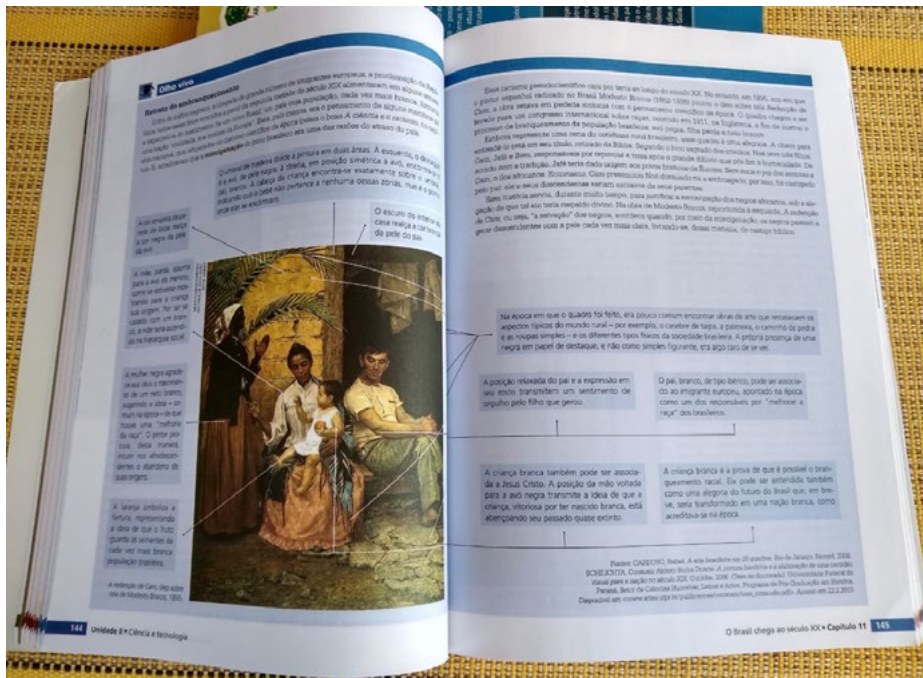


IMAGEM 05 – Redenção de Cã, Modesto Brocos em SERIACOPI; R. & AZEVEDO, G. *História em Movimento: ensino médio*. São Paulo: Ed. Ática, 2010, p. 145.

Concluindo, a partir desses três pequenos exemplos, apontamentos iniciais de uma pesquisa em curso, é possível indagar sobre a recepção da obra de Modesto Brocos em livros de história. Considerados como os “primos pobres da literatura e primos ricos das editoras”, os livros didáticos são mais do que veiculadores de conteúdos indicados em programas curriculares. Pensados para além dos temas e em projetos gráficos e visuais, podem contribuir para a compreensão das políticas públicas de ensino e suas práticas na escola, além das diversas formas de transposição didática em manuais de uso. A leitura do livro será sempre invenção, apropriação, uma expressão concreta de relações sociais e ideias circulantes. Pensar o livro didático em sua materialidade e visualidade é, também, contribuir para superar a marca ocidental que promove a submissão das formas visuais a outros tipos de comunicação, superando o não reconhecimento da autonomia de outra linguagem que não a verbal como produtora de sentidos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. O que é Livro Didático. In. *Leitura e Literatura para a Infância e a Juventude*. Anais do 2º Seminário de Literatura infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores. São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1995.

BOCCHINI, M. O.. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. In: Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História, 2007, São Paulo. *Anais do Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História*. São Paulo SP, 2007.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. Entre o riso e o desprezo: Modesto Brocos como crítico na “Terra do Cruzeiro”. *Revista 19&20*, Rio de Janeiro, v. XI, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/criticas/mb_critico.htm>. Acesso em 02/03/2021.

CARDOSO, Rafael. *Arte Brasileira em 25 Quadros*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2008.

CHARTIER, R. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, R (org.). *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2ª. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHOPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte. In. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.3. São Paulo, set/dez 2004.p. 549-566.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. Visualidade do Livro Didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. *Dissertação Apresentada à Faculdade de Educação da USP*. São Paulo: 2010.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos. *Tese de Doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

SKINNER, Quentin. *Hobbes e a Teoria do Riso*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

WHITE, Jan V. *Edição e Design*. Para Designers, Diretores de Arte e Editores. São Paulo: JSN Editora, 2006.

LIVROS DIDÁTICOS

APOLINÁRIO, Maria Raquel (ed.executiva). *Projeto Araribá: história/ ensino fundamental 8.2ª ed*. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *A Cor da Cultura. Saberes e Fazeres, V.3*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

SERIACOPI, Reinaldo & AZEVEDO, Gislane Campos. *História em Movimento: ensino médio*. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

OS JORNAIS E A SALA DE AULA: QUANDO O PROFESSOR FALA DE DOCUMENTOS¹

Matheus Fellipe Rodrigues Braga

O objetivo deste artigo é tratar da contribuição que as fontes históricas fornecem ao profissional da educação que, ao assumir a sala de aula e a disciplina de História, encontra-se na tarefa de mediar o conhecimento e facilitar a apreensão do conteúdo para os alunos. Assim, podemos citar modos diferentes de abordar o passado que tenha como princípio a análise de fontes diversas, como músicas, filmes, quadros, charges, imagens, cartas, inquéritos, moedas etc., sendo visuais ou audiovisuais. A discussão que farei a seguir, portanto, visa analisar a contribuição dos jornais para a didática da história, entendendo-a não apenas como um facilitador do conteúdo, mas, segundo Bergmann, como processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da História (1990, p. 30). Dessa forma, além do jornal contribuir para a produção historiográfica e de sentidos do passado, eles permitem, também, abordagens na sala de aula que reflitam sobre a própria categoria do documento, seus usos, o que dizem, sua importância na representação do passado e os desafios de lidar com esses documentos.

O interesse pela discussão surgiu após a realização do estágio supervisionado e a percepção da necessidade de elevar discussões em torno do uso de documentos em sala, muitas vezes escassos e que contribuem para o ensino de história. Em paralelo ao estágio nas escolas, também realizei atividades no museu Memorial Serra da Mesa, situado no município de Uruaçu, por meio do projeto de extensão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) intitulado *Memória artístico-cultural, história e sociedade: Programa de produção e divulgação artística erudita e popular no Memorial Serra da Mesa e regiões circunvizinhas*. O projeto tinha por objetivo a

1 Este texto é produto do projeto de extensão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) *Memória artístico-cultural, história e sociedade: Programa de produção e divulgação artística erudita e popular no Memorial Serra da Mesa e regiões circunvizinhas*, em apoio com o Ministério da Educação.

higienização, conservação e digitalização dos documentos existentes no acervo do Memorial Serra da Mesa. A documentação localizada no acervo remonta à própria história da cidade de Uruaçu e regiões circunvizinhas, reconstruindo desde a década de 30 até início do século XXI, fornecendo um amplo panorama político e econômico da cidade de Uruaçu.

Assim, tanto o estágio nas escolas quanto o trabalho desenvolvido no museu propiciaram as bases para essa discussão. O primeiro por proporcionar reflexões acerca do ensino de história e o segundo pelo contato e articulação com os documentos históricos. O texto se divide, portanto, em duas partes: na primeira, procura-se traçar um percurso que remonta ao século XIX e a transformação da História como ciência e a ênfase nas fontes para, a partir disso, discutir as implicações dos jornais para a reconstrução/representação do passado; a seguir, partindo de um estudo introdutório sobre o ensino de história, será realizada a articulação desse tema com a análise de um documento retirado do museu Memorial Serra da Mesa, discutindo com isso as contribuições que os jornais fornecem à didática da história, fazendo a crítica interna e externa da fonte e discutindo as possibilidades de lidar com documentos históricos em sala de aula.

FONTES E EVIDÊNCIAS: DO OBJETO A INTERPRETAÇÃO

O século XIX representou para a História o auge da disciplina, pois é a partir desse contexto que a História se torna científica e adquire métodos próprios para a compreensão do passado. Tem-se a necessidade de distinguir aqui os conceitos de “História”, em maiúsculo, caracterizando a disciplina científica e acadêmica com seus métodos próprios em relação ao objeto e “história”, em minúsculo, como os acontecimentos humanos no decorrer do tempo. O debate acerca da metodologia histórica ocupou um ponto importante na virada do século XIX para o XX tendo o seu auge com o historicismo, na Alemanha com a *Escola Histórica Alemã* e na França com a *Escola Metódica*.

Diferenciando das filosofias da história - que pressupõe uma finalidade para o curso da história - o historicismo configurava uma nova

abordagem para os eventos humanos, sobretudo nos métodos empregados para a produção historiográfica, rejeitando, portanto, as especulações abstratas na compreensão dos eventos históricos e se legitimando enquanto uma disciplina que dispunha de métodos próprios para a compreensão do passado.

A principal crítica que os primeiros historiadores científicos desenvolvem diz respeito à historiografia praticada no século XIX, profundamente influenciada pela concepção iluminista que pensava a história em um formato linear rumo ao progresso. Hegel, principal idealizador de uma concepção de história linear no século XIX, definia o sentido da história como: “a história universal é o progresso na consciência da liberdade” (HEGEL, 2008, p. 25). Para Hegel, portanto, a história seria a marcha da razão rumo a liberdade e a realização da história universal. Esse pensamento ilustra bem as concepções que refletem o século XIX e que caracterizam a história como um processo rumo a determinada finalidade.

O historicismo, por sua vez, surge como um movimento de afirmação da História como uma disciplina autônoma – ao mesmo tempo que rejeita as explicações teleológicas² – e que dispõe de métodos próprios para compreender as sociedades. A ênfase nos métodos revela a emergência de novas necessidades para a prática historiográfica, agora apoiada em fontes que permitem ao historiador representar o passado por meio de documentos preservados e disponíveis à interpretação, embora a concepção de fontes ainda seja restrita para os primeiros historiadores profissionais.

Podemos considerar como fontes históricas todos os vestígios deixados pelas sociedades, sendo escrito ou não, visuais e audiovisuais, como quadros, filmes, músicas, imagens, jornais, documentos oficiais, manifestações culturais, pinturas corporais etc., tudo o que foi produzido pelas sociedades e estão disponíveis à interpretação. Embora as fontes sejam consideradas pelo historicismo apenas como aquilo que é oficial, no século XX observamos uma renovação historiográfica que se inicia

² Teleologia é um campo que se dedica aos fins, objetivos e metas de um processo. As filosofias da história, bem como a de Hegel, eram teleológicas pois pensavam a história em uma marcha rumo a um determinado fim.

a partir da Escola dos Annales, cuja atividade começou em 1929. Este nome “Escola dos Annales” ficou conhecido através do periódico francês *Annales d’histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social), fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre. A partir do século XX é incorporado não apenas um novo modo de conceber a História, mas principalmente a incorporação de novas metodologias em relação a fonte de pesquisa, entendida a partir do século XX como tudo aquilo que foi deixado pelas sociedades do passado, sendo as fontes tanto materiais quanto imateriais.

Para o historiador, as fontes são os principais recursos que mobilizam a sua atuação enquanto profissional da área. Segundo Le Goff (2013, p. 497), o documento nunca é algo ingênuo, isolado, e o testemunho que ele traz deve ser analisado para além do seu significado aparente, relacionando-o com o seu contexto social, político e econômico, analisando a estrutura de poder que o produziu. O passado é uma invenção do presente, o que significa dizer que é no presente que o historiador, ao dispor de fontes sobre determinado contexto, busca interpretar as fontes e atribuir sentido ao passado.

Durval Muniz em sua obra *História: a arte de inventar o passado* tece interessantes reflexões sobre o assunto, reafirmando a importância de compreender o documento para além de seu significado aparente. Ao discutir sobre o papel do historiador em relação às fontes, Durval afirma:

Cabe ao historiador ir ao passado e interrogar as evidências que este deixou com as perguntas adequadas, munido dos conceitos e métodos apropriados, para este passado oculto revelar-se em sua lógica subjacente, agora por ele percebida, embora, muitas vezes, ignorada por seus próprios agentes. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 27)

Ao historiador, portanto, cabe a tarefa de questionar as fontes, lançar perguntas ao passado e perceber lacunas entre uma fonte e outra, confrontando-as a fim de perceber nos detalhes alguma informação que possibilite a interpretação daquele passado. As fontes não são evidentes por si só, a História não se produz sozinha, necessitando sempre da

intervenção especializada do historiador, que interpreta e atribui sentido ao passado. Os eventos históricos são produtos de relações sociais, conflitos, tensões e de relação humana. As fontes, os vestígios, aquilo de passado que existe no presente, também são produtos de relações sociais e culturais e representam, embora não em sua totalidade, o pensamento daquela época, o interesse e os anseios do contexto em que a fonte foi herdada, seja músicas produzidas na ditadura no Brasil, filmes nazistas na década de 30 ou charges produzidas no contexto da Guerra Fria.

Para citar um exemplo, uma charge produzida pela Marvel em 1954³, contexto da Guerra Fria, foi elaborada e estampada com a imagem do Capitão América com seu traje simbolizando as cores da bandeira dos EUA e combatendo monstros. O título era: *Captain América: defy the communist hordes*⁴. Na imagem os monstros eram identificados com seus uniformes estampando a imagem da foice e o martelo, claramente uma referência à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que era personificada como comunista e durante a Guerra Fria era oposição aos EUA e, vale destacar, a Marvel Comics era produzida e divulgada pelos Estados Unidos da América. A partir desse exemplo, podemos compreender que as fontes não são objetos desinteressados e produtos do acaso, mas sim produzidas em determinado contexto e que possui um determinado objetivo.

No caso acima, podemos identificar o forte trabalho midiático dos EUA para desmoralizar a URSS, representada por monstros nos quadinhos. Do mesmo modo, a URSS não se manteve inerte às críticas e desmoralizações, adotando, inclusive, a mesma estratégia de produção de charges, desenhos e filmes para demonizar os EUA. As charges, os desenhos, os filmes, as fontes históricas não são produzidas pelo acaso, mas como resultado de disputas políticas e de narrativas. Assim, um historiador que dispõe de fontes, seja jornais, charges, músicas ou qualquer outro documento, precisa articular sua fonte ao contexto da sua produção, fazendo tanto a crítica interna quanto externa. Na crítica interna, trata-se de interpretar o seu conteúdo, a mensagem que determinada fonte pas-

3 Cf. Captain America, n. 78, nov. 1954.

4 “Capitão América desafia hordas comunistas” para o português.

sa; na externa, deve ser observado o contexto de produção, o interesse de quem produziu e para quais fins a obra foi produzida.

Os jornais, portanto, enquanto fonte histórica deve ser interpretada tanto internamente quanto externamente. O historiador, ao analisar o passado, precisa compreender o contexto ao qual se debruça para não cometer anacronismos, ou seja, tomar uma fonte com os olhos do presente, rejeitando informações ou considerando inválidas para o seu trabalho. Assim, se observo um jornal da década de 40, preciso questionar os seguintes elementos: Quem produziu? A quem ou a quais interesses representa? Qual o contexto da sua produção? Qual a mensagem que o jornal apresenta e qual o público direcionado? Sem as perguntas adequadas, as fontes não dizem nada. As fontes apresentam aquilo que o historiador questiona.

A operação historiográfica é tanto objetiva quando subjetiva: objetiva pois é regulada pelo método e suas fontes, e subjetiva, pois, a interpretação que se faz de um passado é sempre interessada e motivada por questões pessoais. A subjetividade aqui destacada não quer dizer que o historiador diz o que quer sobre o passado, mas sim que o discurso que se faz de um evento varia conforme a interpretação que o historiador faz das fontes, interpretações essas reguladas sempre por métodos e fontes. A escrita da história tem se modificado consideravelmente a partir do século XX, incorporando novos métodos e modos de conceber o passado. Se a História enquanto ciência a partir do século XIX representa uma autonomia da disciplina e um rigor metodológico, é no século XX que a discussão se amplia em torno da própria prática historiográfica, incluindo novas fontes para a pesquisa, sendo tanto materiais quanto imateriais.

Neste tópico busquei, de forma resumida e para contextualizar a discussão do tópico a seguir, discutir sobre o percurso da própria disciplina de História e principalmente o debate que se inicia a partir da Escola dos Annales, configurando um novo quadro à disciplina. A seguir será discutido sobre a contribuição que os documentos, e no caso particular os jornais, podem fornecer à didática da história.

JORNAIS E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Na primeira parte foi apresentado uma história da historiografia, desde o momento em que a disciplina se torna ciência até a renovação historiográfica do século XX. Se no primeiro momento discutimos sobre o historiador e suas fontes, aqui será discutido sobre o professor e suas fontes. A discussão do tópico anterior contribuiu para pensarmos a didática da história especialmente no que diz respeito à crítica das fontes, que é o tema deste artigo, aplicado à sala de aula e sua contribuição para a formação histórica. Para a construção desse debate, utilizarei de um jornal que se encontra no museu Memorial Serra da Mesa, Uruaçu-GO, que tive acesso através do projeto de extensão da Universidade Estadual de Goiás. O exemplar utilizado neste texto é da edição de 20 de junho de 1943 pelo jornal *O Popular* de Goiânia.

Ao utilizar os documentos em sala de aula, é preciso entender que o professor parte de objetivos diferentes em relação ao historiador que se debruça pelo mesmo documento. As fontes utilizadas pelo historiador têm por finalidade possibilitar a interpretação de determinado contexto. A partir do momento que a fonte é levada para sala de aula, o documento é transformado como material pedagógico que auxilia o professor na abordagem de determinado conteúdo, mas que também é metodologia própria da história. Se por um lado o uso de fontes auxilia a abordagem de um assunto, por outro, é possibilidade também para que a própria metodologia da história seja desenvolvida com os alunos, o rigor científico e a análise de documentos.

A didática da história, que tem por objetivo os fundamentos da educação histórica, dispõe de recursos que auxiliam e facilitam a compreensão do aluno. No entanto, a didática da história não se resume unicamente a “ensinar história” ou meramente como um recurso de facilitação do aprendizado. Para Klaus Bergmann, a didática da história está preocupada com:

[...] ao mesmo tempo, com o fato de possibilitar uma consciência

histórica, constituída de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujos conteúdo e qualidade humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos. (BERGMANN, 1990, p. 31-32)

Dessa forma, o processo de aprendizado histórico se constitui pelo desenvolvimento da consciência histórica proporcionado por uma reflexão que favoreça a práxis social, o entendimento da instabilidade do tempo histórico, que as condições sociais podem ser melhoradas, desnaturalizando desigualdades e inserindo os problemas econômicos, sociais e políticos dentro de um processo histórico que admite mudanças a partir da ação de agentes históricos.

A consciência histórica, por sua vez, não é apenas conhecimento histórico adquirido. Segundo Rüsen, “ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (2006, p. 14). É a compreensão da historicidade das coisas, que nada é eterno e imutável, mas que o entendimento do presente depende da compreensão do passado, assim como a reflexão e ação do futuro depende de como articulamos passado e presente. Essa é a principal preocupação da didática da história.

Como discutido no tópico anterior, as fontes não falam por si só, e isso também se observa na sala de aula. Não adianta utilizar de documentos apenas com o objetivo de evitar uma aula “presa ao livro didático” ou com o objetivo apenas de inovar, como se as fontes por si só fossem contribuir para a formação histórica do aluno. A intervenção do professor tornando o documento um recurso que contribui à didática da história é essencial ao utilizar de fontes em sala de aula. Assim, conforme aponta Circe Bittencourt:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém os alunos perceberem

rem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (BITTENCOURT, 2018, p. 268)

Assim, torna-se necessário também que o professor explique aos alunos o que são fontes históricas, diferenciando fonte de evidência e inserindo os jornais dentro de uma amplitude de registros do passado que são os mais diversos. A partir disso, o professor irá refletir sobre a própria disciplina de História para que os alunos possam compreender as fontes como categoria basilar da disciplina. O jornal, ao ser inserido em sala de aula contribui para o aprendizado histórico, necessitando sempre que o professor ou professora transforme a fonte em material didático e trabalhe seus elementos internos e externos.

Ao utilizar os documentos na sala de aula, torna-se necessário uma explicação externa à fonte que seja capaz de localizar o documento em um determinado contexto. Se utilizo um jornal sobre venda de negros escravizados no século XIX no Brasil, preciso contextualizar o modo de produção escravocrata, possibilitando ao aluno inserir a fonte dentro de uma problemática maior, que é a escravidão. A partir daí podemos analisar o documento internamente, a linguagem expressa, o tratamento em relação aos negros e diante disso analisar a escravidão no Brasil. As fontes históricas, se utilizadas corretamente pelo professor em sala, contribuem imensamente para o aprendizado histórico.

Especialmente quadrinhos e filmes, que fazem parte da realidade de muitos estudantes, aproximam ainda mais o aluno à disciplina de História. Isso não significa que todo e qualquer documento possa ser usado em uma aula de História, depende muito do tema abordado e se a fonte dialoga com o conteúdo. O documento auxilia para ilustrar o assunto e deve estar intrinsecamente ligado a ele. Isso também fará com o que o aluno desenvolva sua capacidade de interpretação, aprendendo a identificar elementos históricos em diferentes espaços, não apenas na sala de aula e em documentos oficiais, mas também nos audiovisuais que consome cotidianamente.

A seguir analisaremos um documento da década de 40 no jornal “O Popular”, de Goiânia.



IMAGEM 01. Fonte: *O Popular*, 20 de junho de 1943, Goiânia. Extraído do museu Memorial Serra da Mesa, Uruaçu, Goiás.

Na imagem do jornal observamos uma manchete intitulada “Brasileiros! Produzir borracha é obra patriótica” e a fonte nos indica a datação do jornal em 1943. Antes de fazer a análise interna do documento, uma contextualização já possibilita identificar o objetivo de divulgação dessa notícia. A partir do ano de sua produção e relacionando com o cenário internacional da época, podemos perceber o desenrolar das ações durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no qual as potências europeias guerreavam entre si, não só europeias, mas também com o apoio de outros países do continente americano, como os EUA e inclusive o Brasil. Assim, apenas com o ano da fonte podemos analisar o contexto e situar o documento dentro desse panorama e interpretá-lo à luz do seu tempo. Conforme aponta Circe Bittencourt:

O importante no uso de textos jornalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro e imparcial. A veiculação das notícias e informações, como ou sem análise por parte dos jornalistas, precisa ser apreendida em sua ausência de imparcialidade, para que se possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele. (BITTENCOURT, 2018, p. 273)

Se anteriormente discutimos as fontes como registro do passado, e registros do passado são produzidas por seres humanos, então os jornais jamais serão neutros ou desinteressados, pois ações humanas são sempre movidas por interesses. Assim, tendo-se em vista o título da manchete e a crítica à fonte, é visível o objetivo do jornal em impulsionar a produção de borracha a partir de uma retórica nacionalista “produzir borracha é obra patriótica!”. Aqui surge um novo conceito a ser trabalhado, o conceito de “nacionalismo”. Apenas com o título e o ano de produção já é possível explorar a fonte e realizar uma aula sobre o conceito de nacionalismo relacionando com a Segunda Guerra Mundial, discutindo nacionalismo na Alemanha e até mesmo no Brasil.

Partindo agora para a análise do texto expresso na manchete, observamos logo no início uma referência à guerra, mas referindo-se a Segunda Guerra Mundial como “guerra total” e dizendo que “(...) nossa honra e liberdade ultrajadas, não dependem, apenas, da luta nas frentes. Hoje, tudo e todos são mobilizados e tarefas importantíssimas cabem aos que ficam à retaguarda”. Após uma leitura crítica desse fragmento, podemos perceber que: 1) o texto inicia fazendo referência à Segunda Guerra Mundial, 2) depois afirma que as decisões não dependem apenas da luta nas frentes, 3) afirma que todos precisam estar mobilizados e contribuindo para a defesa da honra e liberdade, em proteção da nação e 4) a afirmação de que as decisões dependem de todos, inclusive daqueles que não estão no campo de batalha.

Na segunda parte do texto a frase se inicia da seguinte forma “Trabalhador: os nossos Aliados, que já se encontram em combate (...) precisam, seriamente, do seu esforço de produção!”. Mais adiante observamos “E para que essas armas rodem até a Vitória, será necessário conseguir mais borracha, a borracha que o Brasil possui, em reservas astronômicas, mas que agora, devemos extrair! Devemos (...)” Apenas nessa segunda parte, identificamos duas vezes o emprego da palavra “devemos” e a expressão “precisam, seriamente, do seu esforço de produção!”. Fazendo uma comparação com o cartaz norte-americano com a imagem do “Tio Sam” apontando o dedo para o receptor e a seguinte frase “I Want You

for U.S Army”⁵, podemos perceber o mesmo tom patriótico, a exemplo do próprio título, no jornal em que analisamos. Mais adiante, logo no final da página, observamos um comunicado para as pessoas escutarem, diariamente, a rádio e o programa da borracha às 18:30, informando logo embaixo do enunciado as emissoras para a transmissão.

Na imagem observamos homens em florestas retirando látex de seringueiras para a comercialização da borracha para os EUA. Vale destacar que na Segunda Guerra Mundial, embora o presidente da época, Getúlio Vargas, sinalizasse apoio à Alemanha nazista, o Brasil entrou do lado dos Aliados – Inglaterra, França e Estados Unidos da América – no ano de 1942. Muitos homens que se alistaram e foram transportados para a Amazônia com o objetivo de extrair borracha para os EUA não retornaram para suas casas ao término da guerra. Vários fatores dificultavam ou impediam o retorno desses homens, o mais grave de todos foi o alto índice de mortos nas florestas por doenças ou atrocidades da selva. Aqueles que permaneciam vivos encontravam outras dificuldades para retornar às suas casas, como o endividamento aos seringalistas. Vários fatores, portanto, dificultavam a atividade dos homens que optavam a essa “obra patriótica”.

A partir dessa análise, é visível a abundância de informações que o texto jornalístico nos permite interpretar. Em sala de aula, apenas com essa fonte, é possível discutir vários assuntos além de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades interpretativas. Desde a Segunda Guerra Mundial, passando por Goiás na década de 40, nacionalismo, os “soldados da borracha”, a participação do Brasil na guerra e, especialmente, o papel da mídia na construção de um imaginário ou como mecanismo de controle através dos elementos discursivos.

As fontes não reconstroem o passado, evidentemente, tampouco uma fonte nos permite falar tudo do passado, o que torna necessário conectar uma fonte a outra, liga-las entre si e procurar lacunas entre um documento e outro. O historiador fala a partir de fontes, mas fontes não permitem o historiador falar tudo do passado, pois o passado jamais pode ser reconstruído na sua totalidade. A realidade excede à percepção,

5 “Eu quero você para o exército dos EUA” em português.

podemos apenas interpretar uma parte do passado que ainda se faz presente em nós a partir de registros que as sociedades legaram.

Neste sentido, Paul Veyne, ao discutir sobre a incompletude as fontes, afirma que “O curso dos fatos não pode, pois, se reconstituir como um mosaico; por mais numerosos que sejam, os documentos são necessariamente indiretos e incompletos; deve-se projetá-los sobre um plano escolhido e ligá-los entre si” (1982, p. 78). Assim, torna-se necessário ao professor não apenas transformar o documento em material didático que o auxilie em suas aulas, mas principalmente estabelecer relações entre diferentes documentos com o objetivo de confrontar, analisar e discutir com o aluno os desafios e possibilidades de lidar com fontes históricas.

As fontes históricas fornecem uma grande contribuição em sala de aula, e é importante que o professor esteja atento a esses recursos no qual se dispõe na execução de seu ofício. Não apenas para evitar uma aula “presa ao livro didático”, mas principalmente como um recurso que contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórica do aluno e sua relevância para o aprendizado histórico. O uso de documentos em sala não deve ser buscado apenas para fugir de uma metodologia, mas como uma nova metodologia que visa tanto inserir o aluno no conhecimento histórico, como também contribua para o desenvolvimento da consciência histórica do aluno, que passa a entender por História não apenas como um “saber morto” ou “história é coisa de museu”, como se os seres humanos vivessem fora do tempo histórico, mas que questione e interprete a própria disciplina, entendendo-a como produto de ações humanas e que, seguindo essa lógica, os alunos possam estar inseridos dentro da própria História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos históricos são intrínsecos no ofício do historiador, mas não deixa de ser um recurso a ser explorado também em sala de aula. Neste artigo busquei discutir essa relação, demonstrando um campo profícuo de discussão no campo da didática da história. Evidentemente muitos professores utilizam documentos históricos em sala ao abor-

dar determinado conteúdo, uma parte por entender a complexidade e contribuição que os documentos oferecem à didática da história, outra parte apenas para evitar determinada metodologia, não fazendo a crítica necessária do documento em sala de aula. Outros simplesmente não usam. O objetivo não foi esgotar toda a temática, uma vez que seria impossível atingir esse objetivo, mas trazer algumas contribuições sobre os documentos e a didática da história.

Após realizar o estágio em um museu e em escolas públicas, no primeiro caso trabalhando com documentos e no segundo com o ambiente escolar, tive a percepção que o tema ainda é pouco debatido, e muitos ainda possuem dificuldades em lidar trabalhar com documentos. A primeira parte do artigo foi direcionado mais para a parte teórica, onde foi discutido os documentos em si e o papel do historiador frente às fontes. Na segunda parte buscou-se relacionar a discussão do primeiro tópico com a didática da história a partir de um jornal extraído do museu Memorial Serra da Mesa, datado em 20 de junho de 1943.

Com isso tive como objetivo demonstrar a contribuição que os jornais – os documentos em geral – fornecem à didática da história, pensando inclusive o próprio ensino de história. As fontes não são evidentes por si só, o que necessita sempre de uma intervenção exterior especializada. O passado é uma invenção do presente, é no presente que interpretamos o passado, no entanto nossas interpretações estão sempre limitadas à fonte, não podendo ser uma invenção no sentido ficcional do termo literário, mas invenção como dar sentido a um discurso coerente. Da mesma forma, o professor que atua na sala de aula é aquele que inventa a partir de fontes, que dá sentido ao passado e, além disso, possibilita aos alunos interpretar os documentos e também atribuir sentido ao tempo histórico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado (ensaios de teoria da história)*. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

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

BITTENCOURT, Circe maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2018.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. Trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. 2º ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão [et al]. 7º ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985) E CENSURA ATRAVÉS DA MÚSICA: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Lívia Karolinny Gomes de Queiroz
Isaíde Bandeira da Silva

A Ditadura civil-militar iniciou-se oficialmente em 31 de março de 1964, através de um golpe de que depôs o então presidente João Goulart e teve seu marco final com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, através do Colégio Eleitoral¹, em janeiro de 1985.

Decorridos mais de cinquenta anos, o movimento continua a ser visto como um momento, cujo ciclo histórico ainda traz inúmeras questões, debates e disputas. A nossa intenção não é cobrir toda a história da época, mas revisitá-la através de um outro olhar, à luz da produção historiográfica recente. Tendo como foco a censura imposta através do Ato Institucional nº5, decreto emitido durante o governo de Artur Costa e Silva, no dia 13 de dezembro, de 1968.

O AI-5 deu início ao período mais repressivo da ditadura, através deste, o presidente tinha plenos poderes para fechar o Congresso, cassar mandatos, suspender direitos políticos, demitir ou aposentar funcionários públicos, “crimes políticos” tiveram o direito de habeas corpus suspenso, entre outras medidas repressivas e arbitrárias.

No Brasil, pelo menos no campo cultural, e, em particular na música, podemos dividir a ditadura em dois momentos: antes e depois do Ato Institucional número 5, de 13 de dezembro de 1968. O AI-5 outorga-

1 Durante o governo militar no Brasil (1964-1985), as eleições aconteciam de forma indireta, por meio do Colégio Eleitoral. Este era composto por representantes das Assembleias Legislativas de todo o país. Em 1985 aconteceu a disputa entre Paulo Maluf, do Partido Democrático Social (PDS/SP), que era apoiado pelo Regime Militar e Tancredo Neves do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

va poderes ilimitados ao poder executivo e causa uma intensificação no processo de repressão política e censura. Sufocando um movimento que estava crescendo naquele cenário.

Antes da promulgação deste Ato, havia uma atenção voltada aos políticos, canais de televisão e na tentativa de interromper o contato entre o movimento cultural e as classes populares. O AI-5 é que muitos vão chamar de um “golpe dentro do golpe”, fazendo com que a repressão se tornasse mais ampla e direta.

Precisamos esclarecer pontos importantes sobre as reações da vida cultural diante das imposições do AI-5. Essa relação de crescimento do prestígio do campo artístico-cultural tem a ver com o contexto de crescimento econômico, fazendo com que esses bens culturais passassem a ser consumidos em escala “industrial”. Gerando o paradoxo entre a perseguição implementada pelo regime e o estímulo ao crescimento das produções culturais.

No começo dos anos 1970, o campo artístico-cultural protagonizado pela esquerda viveu um momento paradoxal. Por um lado, estava cerceado pela censura rigorosa às artes, sofrendo com a repressão direta a artistas engajados. Por outro, passava por um momento criativo e prestigiado socialmente, estimulado pelo crescimento do mercado e pelo papel político que assumiu como lugar de resistência e da afirmação de valores antiautoritários. Os meios de comunicação e a indústria da cultura como um todo conheciam uma época de expansão sem precedentes. (NAPOLITANO, 2019, p. 173)

Além dessas medidas autoritárias, é importante ressaltar que o AI-5 refletiu de forma muito negativa no campo da produção cultural, além de prisões arbitrárias de artistas e intelectuais, houve um aumento substancial da censura. O tema sobre censura cultural não estava detalhado no Ato, mas gerou interferências e censuras imediatas, sendo fortalecido pelo decreto-lei 1.077, de janeiro de 1970, que misturou a censura moral com a política, como vemos no Art. 1º “Não serão toleradas as publica-

ções e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação.”²

Por um lado, vemos a repressão gerar uma série de violências e interdições no campo artístico, por outro, vemos movimentos de resistência e invenção a partir das canções produzidas naquele contexto.

O olhar do professor/historiador para o passado deve ser desafiador, não no sentido de querer afirmar que ele nunca existiu, mas de revelar que os critérios estabelecidos pelo homem para relatar as suas experiências concretas, dependem de uma ótica pessoal que, por sua vez, torna o conceito de verdade e o estatuto do fato histórico, discutíveis ante a pluralidade do olhar humano.

É de fundamental importância defender a questão de nomear o período de “ditadura civil-militar”, fundamentada nas ideias de Reis (1997), tendo em vista que houve envolvimento de amplos segmentos da população no golpe. Daniel Aarão frisa que “o golpe de 1964 ocorreu com a participação de militares, populares, segmentos organizados, como a OAB, a CNBB e a Imprensa.

Além de perceber a ditadura de 1964 como algo que está além do envolvimento de militares, é importante ressaltar também, que no âmbito cultural e musical, além de estilos consagrados da chamada “MPB”, o estilo “brega” também foi censurado naquele período. Já que a censura não se tratava apenas de vetar músicas de protesto ao governo. Existia também a questão moral e religiosa, sendo assim, analisaremos também, a importância da música “brega” nesse período, a fim de resgatar essas memórias pouco lembradas nos materiais didáticos.

Nossa pesquisa insere-se na discussão do ensino história, numa perspectiva dos estudantes enquanto produtores do conhecimento histórico e na reflexão sobre como os mesmos formulam suas visões acerca dos fatos históricos, pensando e refletindo como a ditadura civil-militar

2 DECRETO-LEI Nº 1.077, DE 26 DE JANEIRO DE 1970. Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8, parte final da Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm . Acesso em: 16/02/2021.

pode ser abordada a partir da análise de canções que foram vinculadas e censuradas naquele período.

CAMINHANDO, CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO: DITADURA, MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

O uso de canções abre aos professores muitas possibilidades de trabalho com os conteúdos da História, chamando a atenção para o fato de que as letras podem ser tomadas como evidências para a compreensão de determinados acontecimentos (...) Tal metodologia de ensino auxilia os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos. As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e ressignificação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos. (ABUD, 2005, p. 315 e 316)

É neste sentido, pois, que escolhemos analisar as músicas que fizeram parte do cotidiano na sociedade que vivenciou a ditadura civil-militar, seja os compositores, produtores ou consumidores das canções, enquanto forma de suscitar o debate crítico sobre o período. Levando para a sala de aula tais canções, é interessante verificar a reação dos estudantes, procurando partir de suas experiências em um processo de interação entre os significados das canções e a interação feita nas aulas.

Existindo vasta bibliografia e memórias sobre o período, partimos da ideia da necessidade de uma construção crítica por parte do processo ensino-aprendizagem em que alunos e professores são sujeitos ativos, não simplesmente reproduzindo estereótipos e imagens consagradas. Percebendo que o período da ditadura ainda está em debate e que existem disputas acerca desse momento histórico.

Partimos das ideias de Napolitano (2002) sobre as relações entre a música brasileira e a história, em que nos atenta para como pensar os

usos da canção, analisada como constituída de vários elementos: melodia, letra, interpretação, etc., não aceitando que ela seja pensada como parada no tempo, nem como algo abstrato e que os sujeitos históricos não encham de valor e sentido.

Portanto, o universo de recepção de cantores, musicistas e compositores e o universo de recepção da audiência mais ampla (os chamados “ouvintes comuns”) não podem ser vistos de maneira dicotômica nem generalizante, mesmo dentro do mesmo momento histórico, cuja configuração é sempre complexa e nunca completamente determinada por forças estruturais que estariam por trás dos fatos. (NAPOLITANO, 2002, p. 83)

É importante salientar que a música tem suas particularidades metodológicas; cabe ao professor/historiador observar alguns pontos, como elementos textuais da canção, seu aspecto discursivo, identificar sua temática e outros procedimentos narrativos.

Sobre o ensino de História, é preciso pensar em quais conteúdos devem ser ensinados, o que será priorizado, de que maneira serão ensinados e com que finalidade. Ao definir isso, define-se o papel do/a professor/a em sala de aula e o papel que o ensino terá para os educandos.

Tendo em vista o fato de o assunto sobre ditadura ser muito amplo, sentimos a necessidade de fazer um recorte e estudar algumas músicas daquele período, analisar como tais músicas são abordadas e debatidas na escola, que é uma extensão da sociedade.

A música é algo que está presente na vida de todos e tem vários papéis e embla as experiências humanas. Através de leituras, como por exemplo, Napolitano (2002; 2019), percebemos que a música pode ser um excelente caminho para pensar a complexidade da ditadura, pensando estas como componentes daquele contexto e algo muito relevante para uma reflexão crítica sobre o que foi a música naquele período, a própria ditadura e seus significados atuais.

Para tanto, escolhemos algumas músicas, de diferentes gêneros que foram censuradas por motivações diversas. Durante a ditadura, a censura

à produção musical perseguiu toda e qualquer ideia que estivesse em desacordo com os interesses defendidos pelo governo vigente, mesmo que a música não tivesse especificamente conteúdo político.

A censura à música estava ligada a uma questão de costumes e valores, o que é obsceno, além de algo remetido à moral, também havia um olhar negativo para ideias consideradas tendenciosas. Odette Lanziotti, ex-censora, em entrevista ao site censuramusical.com³, relata que existiam alguns censores que eram destinados para acompanhar as letras das músicas de determinados compositores: “Existiam censores mais específicos para determinados autores, para analisar as questões políticas.” Sendo assim, é bastante interessante e válida essa multiplicidade nas escolhas das músicas, pois podemos pensar a diversidade de estilos e artistas censurados.

Essas canções censuradas nos falam sobre a sociabilidade da época da ditadura. Através delas podemos compreender a questão política implícita em algumas músicas, mas também podemos analisar diversos outros fatores, como a desigualdade social, preconceito, a questão moral, etc. Através da análise e uso das músicas em sala de aula, é possível buscar uma contextualização, percebendo os interesses da época e o debate em torno das diferentes versões que permeiam a história da ditadura no Brasil.

Destacamos, por exemplo, que são muitos assuntos envolvendo o tema da ditadura, tais como “socialismo, comunismo, populismo, Estados Unidos e América-latina; assim sendo, por que não dialogar com essas temáticas utilizando as canções “Apenas um rapaz latino Americano” de Belchior, que fala de questões cotidianas, da emoção de ser um latino-

3 A entrevista foi colhida no site www.censuramusical.com.br, o qual tivemos acesso no ano de 2016. O site foi criado por André Rocha, Gabriel Pelosi e Lucas Mota, que na época eram estudantes de jornalismo da Universidade Mackenzie, em São Paulo. Durante o trabalho acadêmico, por meio de pesquisa de campo e diversas entrevistas, bem como ao acesso a documentos oficiais da censura, a pesquisa foi ganhando corpo e se transformou em site. O grande diferencial é que o site se baseava não apenas nas músicas conhecidas pelo grande público, mas também nas inúmeras composições de artistas populares que tiveram suas obras vetadas, o gênero brega, por exemplo.

Atualmente o site não está mais no ar, mas vemos uma relevância em citá-lo, pois foi a partir do contato com essas fontes que visualizamos a possibilidade de trabalhar com canções censuradas, trechos de entrevistas com cantores, censores, produtores e os documentos oficiais com os pareceres emitidos pela Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP) e do Departamento de Polícia Federal do Ministério da Justiça. Esses documentos podem ser encontrados no Arquivo Nacional de Brasília.

-americano. Percebendo as relações entre ditadura e música, quais as imagens que cada música pode passar da ditadura, suas tramas e experiências variadas? Através desse diálogo com as canções podemos ligar presente e passado, perceber se os temas do passado fazem sentido hoje e reinterpretar esse período.

Podemos falar também sobre “O Samba do Arnesto”, composição de Adoniran Barbosa, no ano de 1953 e gravada pelo grupo Demônios da Garoa em 1955. O compositor paulista usava em suas canções um jeito coloquial de falar, em 1973 o artista lançou um álbum com diversas músicas já gravadas na década de cinquenta, e mesmo as músicas não sendo inéditas, diante da linguagem coloquial, o disco teve cinco músicas vetadas, dentre estas estava o Samba do Arnesto que tinha em seus versos:

*O Arnesto nos convidou
Prum' samba ele mora no Brás
Nós fumos num encontremos ninguém
Nós vortemos com uma baita de uma reiva
Da outra vez nós num vai mais
Nóis não semos tatu
No outro dia encontremo com Arnesto
Que pediu desculpas
Mas nós num aceitamos
Isso não se faz, Arnesto
Nóis não se importa
Mas você devia ter punhado um recado na porta
(BARBOSA, 1953)*

Na época, o censor só liberaria a música se a mesma fosse reformulada de acordo com o parâmetro correto da linguagem. Vale ressaltar que o próprio Adoniran era a favor do sistema de censura naquela época, o que nos mostra que havia apoio ao sistema. Sobre o Samba do Arnesto, há uma leitura, que além da questão relacionada aos erros gramaticais,

“Arnesto” seria uma alusão a Ernesto Geisel, general escolhida para ocupar o cargo presidencial no ano de 1974.

Outra canção interessante para falarmos sobre a sociabilidade da época da ditadura, é “Pare de Tomar a Pílula”, de Odair José, que diz o seguinte:

*Nossos dias vão passando
E você sempre deixando
Tudo pra depois
Todo dia a gente ama
Mas você não quer deixar nascer
O fruto desse amor
(...)
Pare de tomar a pílula
Pare de tomar a pílula
Pare de tomar a pílula
Porque ela não deixa nosso filho nascer
(JOSÉ, 1973)*

A música foi censurada por ir contra os valores cristãos e também por ter sido lançada quando o governo fazia campanhas para ter um controle de natalidade entre as populações pobres. Para os censores, esta canção representava uma desobediência civil, além de uma referência explícita à sexualidade.

“A pílula” foi proibida também na Argentina. Todas as canções de Odair José que foram proibidas no Brasil, foram proibidas também na Argentina. Então, podemos dizer que a censura é também uma questão de cultura latina. Podemos, assim, levantar problemas sobre as músicas no contexto da ditadura através cruzamento entre músicas e documentos oficiais da ditadura.

Nossa intenção ao levar essa música para sala de aula é fazer com que os alunos conheçam outros artistas e estilos de músicas que passa-

ram por censuras, como foi a questão do gênero brega. O próprio Odair José, em entrevista ao site censura musical, ressalta que a cada 12 canções que ele fazia 7 eram censuradas, e mesmo assim a música brega é pouco lembrada quando se fala nesse período de censura. Então, porque a música brega é lembrada por uma minoria? Sendo que esses cantores bregas foram perseguidos e vetados pelos censores! Acredito ser de grande importância dar mais atenção a outros estilos, e não focar somente na MPB, por exemplo, onde a maioria das pesquisas é concentrada, o objetivo é buscar e conhecer outros espaços de discussão e análises.

Destacamos também, a música “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil. No ano de 1973 a música foi proibida; ainda naquele ano, no evento “Phono 73”, festival promovido pela Polygram, Chico e Gilberto tiveram seus microfones desligados quando iriam cantar “Cálice”, por uma decisão da produção do show, pois não queriam criar problemas com a ditadura. Nesta canção a palavra cálice é repetida por diversas vezes, adotando um sentido e a sonoridade de “cale-se”, representação da repressão a produção cultural. A composição parece dialogar não só com a censura, mas com a tortura e mortes para calar os que ousavam falar, a violência se relaciona com o silêncio nos versos:

*Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue
Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
(...)
Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
(BUARQUE; GIL, 1973)*

Diante das diferentes canções encolhidas, nos cabe fazer alguns questionamentos e reflexões; como os alunos reagirão com os diferentes tipos de censuras? É possível refletir e perceber como tais músicas foram interpretadas naquela época e como serão nos dias atuais, incentivando uma percepção das canções e seus sentidos históricos.

Tendo uma perspectiva de analisar os documentos, que são importantes no processo do desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, é importante refletir também sobre seus usos. Partindo da reflexão de que esses documentos devem ser motivadores e estimuladores, transformando-se em materiais didáticos e facilitadores na compreensão dos acontecimentos históricos.

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objetivo de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Desta forma os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso. (BITTENCOURT, 2004, p. 408)

É importante pensar também que, para a compreensão de um documento, é fundamental que haja uma análise dele como sujeito de uma ação, formulando algumas indagações, como por exemplo, sobre a sua existência, o que é um documento, pensar porque ele existe, quem o fez, em que circunstância e contexto. Cabe ao educador fazer estas indagações, descrever e explicar o documento, dialogar com os conhecimentos prévios dos alunos, para que os mesmos se situem nesta análise.

Entendemos, assim, que a música é um objeto de reflexões para analisar aspectos de nossa sociedade, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. No entanto, para que essa análise não se torne apenas uma

simples ilustração, não se deve focalizar apenas nas letras das composições, é fundamental explorar a música em sua totalidade, isto é, nos seus aspectos discursivos e musicais, identificando sua temática e explorando o diálogo da canção.

OS SONS DA DITADURA: EXPERIÊNCIA DO USO DA MÚSICA EM SALA DE AULA

Percebemos que o ensino de história é visto como “decoreba”, algo cansativo e que, por muitas vezes, não desperta interesse nos alunos. Pretendemos, com esse debate sobre música, ditadura e ensino, contribuir para que essas novas gerações formulem uma visão crítica do período, identificando mudanças e continuidades. O uso da música como recurso didático auxilia os estudantes na elaboração de conceitos e a darem significados a fatos históricos. E o papel do historiador é estimular nos estudantes a capacidade de pensar, debater e construir - através das músicas, fontes e bibliografia - uma consciência crítica e política.

A música tem facilidade de romper com o óbvio, levantando novas questões, problemáticas e abordando temas até então pouco debatidos em sala de aula. Enxergamos na música um elemento capaz de informar, expor ou explicitar as ações humanas, suas histórias, existências, angústias e necessidades.

Através desta proposta, queremos conseguir a ampliação de conhecimentos sobre o período da ditadura civil-militar Brasil, e que a análise das músicas traga novos olhares e percepções sobre esse período recente da nossa história, além de dar maior visibilidade a temas pouco estudados, como é o caso do gênero “brega” e perceber a música e os documentos como elementos instigantes e importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos, juntamente com o ambiente escolar, são fundamentais para percebermos qual a compreensão que os mesmos têm sobre o processo de ditadura civil-militar no Brasil, as visões de mundo desses es-

tudantes, o que eles pensam do período são fatores fundamentais e que precisam ser levados em consideração.

Atualmente vivemos um período de muitos negacionismos⁴, exemplo disso são os embates travados pelo presidente Bolsonaro no que diz respeito à ditadura civil-militar, ao seu explícito saudosismo com este período e forma como enaltece torturadores em seus discursos. Esse debate se faz presente quando observamos que parte da população brasileira considera preferível um regime militar a um sistema democrático.

(...) a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores sociais e ideários políticos. (BITTENCOURT, 2005, p. 106)

Percebendo a escola dessa maneira numa perspectiva Paulo Freireana e diante da realidade dos alunos, os conteúdos selecionados foram pensados a partir da oportunidade de trazer um sentido para educandos, com a possibilidade de vislumbrar a ditadura de 1964 através de ‘novas’ versões, ‘novas’ músicas, ‘novas’ discussões.

A verdade historiográfica em torno do apoio da sociedade civil ao Golpe e à Ditadura, em meio a este contexto crescente de guerras de memória e recrudescimento de negacionismo e revisionismo? Este novo contexto deveria ser capaz de reorientar as perguntas e, mais ainda, as respostas oferecidas pela historiografia acadêmica? Eis o dilema ético-político que atravessa toda a minha análise, eis o ponto de interrogação ancorado na experiência da crise. (PINHA, 2020, p. 58)

O debate levantado por Pinha (2020) nos faz refletir sobre essa guerra de narrativas no tocante a ditadura militar no Brasil e a movimen-

⁴ Termo criado no final dos anos 1980 para fazer referência aos movimentos que negavam o Holocausto. Esse termo vem sendo utilizado também para referir-se a outras negações de acontecimentos do passado, como a ditadura civil-militar (1964-1985).

tos negacionistas que surgem na contemporaneidade. “[...] *Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff* [...]”.⁵ A fala do então Deputado Jair Messias Bolsonaro traz à tona um passado bastante conflituoso e que diz respeito a essa “guerra de memória” abordada por Daniel Pinha.

Em 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil, tendo como pautas de seus discursos acabar com a corrupção, além do discurso revisionista, onde o mesmo afirma que não houve supressão de direitos fundamentais nos 21 anos de ditadura militar no Brasil, e sim, o que houve foi um mal necessário no combate à instauração do comunismo, uma forma de fortalecer a democracia no Brasil.

Através de discursos negacionistas, apologia às armas, slogan e brado nacionalista “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, Bolsonaro fortalece a ideia e movimento de pró-ditadura, enaltece torturadores, zomba dos torturados e propaga ódio e extremismo em seus discursos.

Importante ressaltar que o negacionista está presente em nosso cotidiano muito antes da eleição de Bolsonaro, no próprio contexto da ditadura, esses negacionismos já faziam parte das disputas de narrativas. Porém utilizaremos a figura de Bolsonaro como um marco que tem fortalecido essas ideias no tempo presente.

Esses discursos se espalham através das redes sociais e encontram cada vez mais adeptos que pedem e esbravejam por uma “intervenção militar”, discursos estes que também estão presentes nas salas de aulas. Alunos que replicam aquilo que ouvem em casa ou nas mídias.

Essas ideias parecem ganhar fôlego maior, em especial, na disputa da memória coletiva de fatos e acontecimentos, deixando de lado a importância histórica de determinados atores e de suas memórias individuais e coletivas, que é o caso da história sobre a ditadura civil-militar no Brasil.

5 Discurso do então Deputado Jair Bolsonaro, na Câmara dos Deputados do Brasil, em Brasília, no ano de 2016. BOLSONARO, Jair Messias. Câmara dos Deputados do Brasil. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/#> Acesso em: 15 de Janeiro, 2021.

Todas essas discussões e vertentes no debate sobre a ditadura civil-militar no Brasil nos mostra que esse passado ainda traz muitas contradições, “versões e ficções” que precisam ser debatidas por estudantes, pesquisadores, pela sociedade.

A experiência dos anos 60 é assim: como um quebra-cabeças, recusa-se a avaliações definitivas. Tempos críticos, de movimentos subversivos, em que os sistemas estabelecidos foram postos a rude prova. Apropriar-se deste passado, monopolizar, se possível, a sua memória, passa a ser um objetivo crucial, inclusive porque, como se sabe, o controle do futuro passa, em larga medida, pelo do passado, dado, por sua vez, aos que imprimem na memória coletiva a sua específica versão dos acontecimentos. No Brasil, sobre o período, há muitas propostas de análise e interpretação. (REIS, 1997, p. 101 e 102)

Essa reflexão vem de encontro com o que propomos ao esmiuçar esse passado em busca dessas versões sobre um período tão marcante da nossa história. Tendo nos diferentes gêneros musicais esse ponto de partida no processo de construção de narrativas sobre a ditadura civil-militar no Brasil.

Existe, pois, uma intensa revisão sobre esse momento histórico, e cremos que isto ocorra devido às contradições que o período ainda provoca e às muitas visões e interesses que existem sobre o mesmo. Existindo também uma tentativa de redefinir este passado tanto pelos que vivenciaram o momento, como também pelos que investigam e interpretam com base em documentos escritos e orais.

É salutar trazer esse debate sobre negacionismo à tona, pois as mídias sociais fazem parte do nosso cotidiano, sendo vistas como fontes de informações e “verdades” inquestionáveis, inclusive para nossos alunos.

Em um Brasil de “Guias politicamente incorretos sobre a história do Brasil”⁶ e em tempos de ascensão e presença cada vez mais forte do

6 O guia politicamente incorreto da História do Brasil é uma produção de Leandro Narloch (Curitiba, 1978) jornalista e escritor brasileiro. Este foi repórter da revista *Veja* e editor das revistas *Aventuras na História*

“Brasil Paralelo”⁷ no cotidiano dos/as nossos/as alunos/as, abordar e propor esses olhares sobre o período de ditadura no Brasil, é também um ato de resistência.

O Guia Politicamente Incorreto já bateu recordes de venda e não podemos negar que este faz parte das leituras e vivências dos/as nossos/as alunos/as, esse é um tipo de material que os estudantes consomem. Então qual o nosso papel diante dessas questões?

Pensamos que esse diálogo com diversas fontes é essencial para esclarecer dúvidas, confrontar e comprovar informações, por isso, consideramos ser um trabalho muito relevante e de resistência diante desses ideais negacionistas que se propagam a cada dia na sociedade brasileira.

Durante a nossa experiência metodológica nos propomos a utilizar abordagens de diversos métodos, evitando que a aula/oficina fique predominantemente amarrada apenas a um método. Também fizemos uso dos “suportes pedagógicos” característicos da abordagem construtivista, estes foram slides e vídeos, além das músicas já citadas.

Vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário. Outra caracterização da forma pela qual o conhecimento é apreendido corresponde à fragmentação das informações provenientes de diferentes espaços e de maneira simultânea. (BITTENCOURT, 2005, p. 108)

Mas o método predominante que utilizamos foi o investigativo que traz diversos benefícios e possibilidades de se trabalhar. Através desse

ria e Superinteressante, do Grupo Abril. O Guia já bateu a marca de mais de 1 milhão de exemplares vendidos. E no que diz respeito ao assunto sobre a ditadura de 1964, este traz narrativas como a negação de uma ditadura cruel, justificando que a quantidade de mortes foi mínima, a ideia de que quem foi preso ou torturado é porque era guerrilheiro ou fez algo de muito errado, dentre outras questões que põem em dúvida essa página de nossa História e aponta para ideias negacionistas.

7 A LHT HIGGS Produções Audiovisuais LTDA, mais conhecida por “Brasil Paralelo”, é uma empresa brasileira fundada em 2016, em Porto Alegre, que produz documentários sobre política, história e atualidades. A empresa tem por objetivo desafiar as perspectivas de mundo hegemônicas entre intelectuais brasileiros, além de oferecer serviços de formação a seus assinantes. As produções da empresa são alinhadas aos valores da direita política.

método há o estímulo à pesquisa histórica desde cedo, inclusive para os/as alunos/as do ensino fundamental, poderíamos dizer que é muito cedo para tanto, mas em contrapartida, se deixarmos para mais tarde os alunos sempre sentirão dificuldades por não terem tido um contato anteriormente.

O método é o caminho por onde professores/as e alunos/as devem passar no processo de aprendizagem, ou seja, é como acontece a aprendizagem. Temos um método quando seguimos um caminho, a fim de alcançar um determinado fim. Esse fim pode ser o conhecimento.

Então o nosso caminho consiste basicamente em uma problemática; a desconstrução, reconstrução e construção de discursos. Com o uso das canções sobre o período da ditadura, conhecer e construir visões desse período.

Ao trabalharmos música como fonte devemos levar em consideração a maneira em que está sendo proposto em sala de aula, para que os/as alunos/as não fiquem com um conhecimento vago, sem se realizar de fato uma reflexão sobre o que está sendo ensinado, ou seja, uso da música como fonte. Ao pensar a música como fonte histórica devemos considerá-la como um documento histórico, um fragmento de seu tempo, passível de ser explorada pelo historiador. De acordo com Bittencourt (2004), o uso de documentos nas aulas de história justifica-se pelas contribuições que podem ser oferecidas aos/às estudantes:

(...) uma delas é facilitar a compreensão do processo do conhecimento histórico pelo entendimento que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares e fazem parte da memória oficial e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade. Outra exigência para o uso das fontes históricas é o cuidado para com as diferentes linguagens. Os documentos como foi anteriormente apresentado, são produzidos sem intenção didática e criados por diferentes linguagens que expressam formas diversas de comunicação. Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos; materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções); visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais). (BITTENCOURT, 2004, p. 333)

Mais uma vez, é importante deixar claro as músicas que foram escolhidas e o motivo dessa escolha. A primeira delas, “Samba do Arnesto”, que foi censurada pelo jeito coloquial com que o cantor Adoniran Barbosa utilizava para compor as canções. Pensamos que o fato de uma música, que não era de crítica ao governo, ter sido censurada nos motiva a pensar os diferentes leques da censura. O que nos remete a pensar a ditadura e a censura como algo bem mais amplo do que se imagina, pois a censura não acontecia somente com as músicas ditas de ‘protesto’, havia mais critérios, como por exemplo, moral, educacional, religiosa.

Reflexões interessantes também podem ser estimuladas através a música “Pare de tomar a pílula”, que foi lançada em 1973, causando desconforto na igreja e no governo, por tratar abertamente de um tema delicado: o controle da natalidade. Pois Odair (ou o protagonista da letra) queria de qualquer forma ter um filho, mas a mulher insistia em métodos anticoncepcionais. E ele suplica, em tom desesperado: “pare de tomar a pílula, porque ela não deixa nosso filho nascer”.

Para auxiliar nas abordagens das canções, existe a possibilidade do uso de documentos oficiais dos órgãos de censura, encontrados no Arquivo Nacional de Brasília, do Rio de Janeiro e do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Esses documentos mostram o pedido de liberação da canção, feito pelo próprio Odair José, nele ele justifica a ideia central da música. Nota-se que o censor acaba por liberar a letra enviada.

Por fim, a música ‘Cálice’, de Chico Buarque. Na canção, a palavra cálice é repetida frequentemente, adotando o sentido e a sonoridade de cale-se, representação da repressão sobre a produção cultural – a manifestação artística calada arbitrariamente pelo Estado. A cada estrofe da música o tal silêncio imposto torna-se mais forte.

Na primeira estrofe da música há o verso “mesmo calada a boca resta o peito.” Nesse sentido a boca pode ser encarada como uma simbologia da incapacidade de comunicação que havia naquela época. A composição de 1973 parece dialogar diretamente com o governo de Médici, que usou, além da censura, a tortura e a morte para calar os chamados subversivos.

A respeito dessa música, Homem (2009) diz que a mesma foi:

Composta para o show Photo 73, realizado em maio de 1973, no Anhembi, São Paulo, a música seria cantada pela dupla de autores. Gil mostrou a Chico a primeira estrofe e o refrão “Pai, afasta de mim esse cálice”, referência á data em que os escrevera, uma Sexta-feira Santa. O parceiro viu, mais do que depressa, o jogo de palavras “cálice x cale-se”. Foi necessário apenas mais um encontro para que terminassem a canção de quatro estrofes – a primeira e a terceira de Gil, e as outras de Chico. No dia do show, souberam que a música havia sido proibida. Decidiram cantá-la sem letra, entremeada com palavras desconexas. Desta vez, porém, a censura contou com a colaboração da própria gravadora, que organizava o espetáculo e que operou a truculência. Assim que começaram o microfone de Chico foi desligado. (HOMEM, 2009, p. 120)

O autor Wagner Homem, traz alguns relatos do próprio Chico Buarque, quinze anos depois, em entrevista ao *Correio Braziliense*, onde o compositor comenta sobre as distorções que a censura provocava. O mesmo diz que havia muita pressão de ambos os lados, que acabavam lendo e ouvindo as canções de forma política.

Podemos concluir que a música é uma importante ferramenta na busca por uma aula de história diferenciada, atrativa e envolvente. Considerando que está presente na vida humana e embala todas as gerações, se desenvolvendo e evoluindo juntamente com ela. Então, se faz necessário que ao empregar a música como documento no ensino de história em sala de aula, o/a professor/a analise a realidade do/a aluno/a, buscando perceber seu ambiente, o tipo de música que ouvem com mais frequência, e a partir dessas análises, elaborar um planejamento em conjunto com os/as alunos/as e um plano de aula buscando efetivar a ideia.

Analisar músicas exige trabalho, dedicação e paciência, mas muito recompensador, considerando que sua utilização em sala de aula, torna o ambiente escolar inclusivo e o ensino construtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

História é a ciência que nos leva à arte de investigar, interpretar e refletir sobre as questões do homem, suas relações com a sociedade e com a natureza em diferentes espaços e temporalidades. Pensar a História significa rever teorias, buscar outras fontes, descobrir novos fatos, reconstruir memórias, criar novas metodologias, estabelecer relações espaço-temporais, avaliar dados e informações, etc. O trabalho de escrita da história deve ser compreendido como parte de um esforço maior de construção social da vida humana.

O tema sobre ditadura militar sempre nos traz diversas interrogações, visões, ficções, fatos, memórias, novas fontes e possibilidades de análises e construção de conhecimento histórico. Falar sobre ditadura civil-militar é também um ato de resistência, um ato necessário, no processo de combate a ideias negacionistas e reacionárias.

É importante enxergar esse período histórico como um processo que está em debate, as possibilidades estão abertas para interpretação. Assim, tendo em vista o debate historiográfico sobre o assunto, verificamos que o período não deve ser interpretado como um jargão, e sim, dentro de uma perspectiva crítica em que os silêncios e desdobramentos do período sejam sempre discutidos, pois as memórias estão em disputas.

O uso da música e dos documentos como recursos metodológicos nos possibilitam uma amplitude de percepções e análises, porém, sabemos que ainda há muito que ser pesquisado nessa área. Diante de tantas versões, ficções e disputas acerca do período, cabe ao/à professor/a e pesquisador/a, estar atento/a para tais fatos, procurando abordar as tantas histórias e sons da ditadura de 1964-1985 no Brasil. Finalizamos com (BOBBIO, 1997, p. 55) “(...) nada de parar. Devemos continuar a escavar! Cada vulto, gesto, palavra ou canção, que parecia perdido para sempre, uma vez reencontrado, nos ajuda a sobreviver”.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Registro e Representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.25, n. 67, p. 309-317, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a04v2567.pdf>. Acesso em 21 jul.2020
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- HOMEM, Wagner. *Histórias de canções: Chico Buarque*. São Paulo: Leya, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. *História e Música. História Cultural da Música Popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.
- PINHA, Daniel. Ditadura Civil-Militar e Formação Democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. *Revista TransVersos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 37-63, abr.2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/50330/33250>. Acesso em: 20 jan.2021.
- REIS, Daniel Aarão. Um passado imprevisível: a construção da memória da esquerda nos anos 60. In: REIS, Daniel Aarão (org). *Versões e Ficções: O sequestro da história*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997, 2ª edição.

CANÇÕES CITADAS

Cálice – (Chico Buarque e Gilberto Gil) – Gravação de Chico Buarque. CD “Chico Buarque” – Philips P. 1978.

O Samba do Arnesto – (Adoniran Barbosa) – Gravação de Adoniran Barbosa – Odeon 1975.

Uma vida só – Pare de tomar a pílula (Ana Maria e Odair José) – Gravação de Odair José. CD “Odair José” – Polydor. 1973

DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA INTELIGÊNCIA TERRITORIAL NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PROPOSTAS DIDÁTICAS NO MUSEU COMUNITÁRIO VIVO OLHO DO TEMPO – PB

Victor Batista de Souza

Museus, centros históricos, igrejas e suas arquiteturas de diferentes épocas, monumentos, oficinas de artesanato diversas com seus saberes, festas e celebrações tradicionais, estão entre as opções lembradas pelos turistas em suas viagens pelo mundo. Mas, o que eles estão buscando ao visitarem esses lugares? A partir da década de 1980 ocorreu uma crescente mobilização de diferentes segmentos da sociedade pela reivindicação de suas memórias, ou seja, pelo direito de preservá-las, com isso multiplicaram-se os lugares onde a memória, transportada pela história, é cristalizada e mantêm-se viva em uma luta contra o esquecimento. Nesse sentido, a memória, sujeita a lembranças, esquecimentos e distorções é submetida a uma operação intelectual crítica da História e pode ser materializada em suportes exteriores como arquivos, museus, monumentos, celebrações, entre outros (NORA, 1999, p. 9). Contudo o que justificaria a procura por lugares de memórias como os citados no início desse texto é o desejo de querer reviver momentos que são de nosso passado, que emocionam, que fascinam, que podem ser exibidos, vistos e tocados, sem necessariamente provocarem uma reflexão.

Iremos problematizar que, para além do fascínio pelo passado, os lugares de memória também podem atrair o público por serem meios importantes para promoção de aprendizagens.

Percebemos que na contemporaneidade existe uma corrida pela

salvaguarda das memórias por diversos grupos e o Ensino de História deve aproveitar essa “obsessão pela memória” e conseqüente proliferação de lugares que a ancora para além da rememoração ou entretenimento, e buscar promover aprendizagens significativas a partir da atribuição de sentido a esses lugares que levem a orientação na vida prática dos estudantes da Educação Básica. Nesse sentido defendemos um Ensino de História que tenha por objetivo aprimorar o pensamento histórico dos sujeitos, tendo em vista que existem diferentes formas de atribuir sentido ao passado e, portanto, operacionalizar a chamada consciência histórica, e que quanto mais complexo for o pensamento histórico do sujeito, mais complexa também será a interpretação que ele fará do passado e conseqüentemente influenciará positivamente o seu agir, pois a “evocação do passado é uma condição necessária para fornecer a vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado” (RÜSEN, 2009, p.185).

Um Ensino de História que tenha como premissa complexificar a forma que os alunos atribuem sentido ao passado não deve ter como única opção metodológica a exposição de conteúdo, que privilegia a memorização e o acúmulo de informações por vezes desvinculadas com as suas realidades. Partimos da ideia que o professor identifique os conhecimentos prévios e a realidade dos alunos e, em seguida, busque que eles compreendam como a História é construída a partir do método do historiador e da discussão dos conceitos de segunda ordem como, por exemplo, os conceitos de narrativa, evidência, empatia, explicação histórica, pois:

um ensino de história centrado na perspectiva dos conteúdos curriculares substantivos, sem discutir várias ideias de segunda ordem que lhes são inerentes, impede níveis de conceituação mais sofisticados e possibilidades de visualização da progressão do pensamento histórico (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 13).

Seguindo esse entendimento percebemos o potencial dos lugares de memória no despertar de aprendizagens históricas significativas à medida que o professor pode, ao valorizar o território como espaço educativo, dialogando com a comunidade, levar seus alunos a compreendê-los

a partir dos significados atribuídos por eles e também utilizá-los como importantes fontes históricas para o conhecimento da História local.

Escolhemos para aprofundar a discussão o exemplo dos museus. Devido a grande variedade de grupos e coisas que os diferentes museus representam, fazer uma definição não é uma tarefa fácil. Seguimos àquela proposta pelo Conselho Internacional de Museus (Icom):

Um museu é uma instituição permanente, aberta ao público e sem fins lucrativos a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o patrimônio tangível e intangível da humanidade e do ambiente para fins de educação, estudo e deleite. (MELO; CARVALHO, 2016, p. 6)

Sabendo que os museus são espaços que preservam o patrimônio material e imaterial, podemos dizer que eles guardam artefatos repletos de valores que podem ser simbólicos, estéticos, cognitivos, afetivos, portanto, podem ser um importante elo de identificação com seus visitantes à medida que eles compreendam os sentidos dos bens. O professor tem a possibilidades de trabalhar os objetos museais como fontes históricas levando o estudante a desenvolver habilidades investigativas, perceber mudanças e permanências em diferentes tempos e deixar a passividade de observador para tornar-se construtor do próprio conhecimento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as aprendizagens devem convergir para que os estudantes desenvolvam dez competências gerais ao longo da Educação Básica, entendendo por competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). As competências socioemocionais estão presentes em todas as dez competências gerais, o que torna obrigatório as escolas incluí-las em seus currículos. Elas podem ser separadas em cinco grandes áreas que se relacionam: a) autoconsciência: entender as próprias emoções, reconhecer pontos fortes e limitações; b) autogestão: gerenciar o estresse; c) consciência so-

cial: exercitar a empatia; d) habilidades de relacionamento: saber ouvir, cooperar, solucionar conflitos de modo construtivo; e) tomada de decisão responsável: pautar suas atitudes de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

Pensando nisso, tendo o Ensino de História como orientador para a vida prática e os lugares de memória um importante lócus de construção de identidades e propulsor de aprendizagens significativas, acreditamos poder mobilizá-los para fomentar uma educação socioemocional a partir das inteligências emocional e territorial. Nesse capítulo discutiremos esses conceitos e destacaremos uma possibilidade de desenvolvê-los a partir das ações promovidas no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E INTELIGÊNCIA TERRITORIAL NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Apontamos que o Ensino de História não pode resumir-se ao acúmulo de conteúdo, mas sim favorecer o desenvolvimento de habilidades que capacitem os estudantes a interpretar o passado de maneira mais complexa de modo a melhor orientarem o seu agir. Sabendo que devemos ter como ponto de partida a vivência do aluno e as suas ideias prévias, defendemos que é fundamental o professor também estar atento a dimensão afetiva do estudante, desse modo a inteligência emocional e a inteligência territorial atuam como aliadas importantes na formação do sujeito.

A inteligência emocional está ligada a capacidade do indivíduo de compreender e regular as suas emoções, ter empatia em relação ao sentimento dos outros, fomentar o trabalho colaborativo, ter autocontrole, automotivação, estar apto a adaptar-se a diferentes situações em seu meio (RITE; LÓPEZ, 2017, p. 161-162). Por emoções entendemos as “reacciones e las informaciones (conocimientos) que recibimos em nustras relaciones com el entorno” (BIQUERA, 2008, p. 63).

Já o termo inteligência territorial surgiu em um contexto, fins da década de 1990, em que o modelo de desenvolvimento vigente passa a

ser contestado em virtude do agravamento da destruição ambiental, em sociedades que exploram os recursos naturais privilegiando uma minoria detentora do capital. O território é o espaço central para o desenvolvimento dessa inteligência, onde a comunidade é levada a “conocer el territorio, comprender su desarrollo y controlarlo” (RITE; LÓPEZ, 2017, p. 165). O sujeito deve ser capacitado a identificar os problemas do local e estar apto a transformar sua realidade em busca de um desenvolvimento sustentável.

Os lugares de memória e a Educação Patrimonial são meios importantes para desenvolver essas inteligências nas aulas de História. Os indivíduos são rodeados de bens que são marcas dos territórios em que vivem. Quando existe uma conexão afetiva entre determinados bens e um grupo de pessoas, podemos classificá-lo como patrimônio. Conhecer o patrimônio a partir de um olhar histórico mais complexo, entendendo sua historicidade, percebendo a importância para constituição de identidades, reconhecendo-o como um campo de disputas e silenciamentos, identificando a relação do outro com ele, favorece uma melhor compreensão da realidade e conseqüentemente permite tomadas de atitudes que possam transformá-la. Estuda-lo permite o desenvolvimento integral do estudante, podendo promover as competências emocionais e territoriais.

O desenvolvimento de competências emocionais, territoriais e do pensamento histórico torna-se uma atribuição para a Educação Patrimonial à medida que permite ao indivíduo uma melhor percepção de si e de seu redor, favorecendo a transformação de sua realidade. Vale ressaltar que pensamos a Educação Patrimonial não como metodologia, mas sim como área de atuação, com fundamentações teóricas e conceituais próprias.

Trabalhar com o patrimônio permite provocar diferentes sentimentos e emoções, a missão da Educação Patrimonial é levar o sujeito a compreender o valor e significado que as pessoas dão a ele, pois esse valor reflete as demandas, as ideias e os interesses da comunidade. Quando os alunos tomam consciência de suas emoções de modo a serem capazes de compreendê-las e de compreender o sentimento dos outros podem perceber esses valores e atuar de forma crítica em sua realidade, afim de melhorá-la.

O professor de História vai apropriar-se dessa característica e buscar a promoção de aprendizagens significativas para os alunos de modo que eles sejam capazes de compreender suas emoções, primeiro relatando seus conhecimentos prévios e sentimentos e depois, percebendo o patrimônio como fonte, reelaborando suas ideias iniciais e procurando dar sentido às emoções, orientando seu agir de modo sustentável.

Nesse processo destacaremos o papel dos museus e como eles podem ser explorados como uma fonte de estímulos para o desenvolvimento de aprendizagens históricas a partir de sua capacidade de potencializar sentimentos, emoções, desenvolvendo dessa forma as inteligências emocional e territorial.

Para atender os desafios do século XXI apontados pela UNESCO, entre eles o desenvolvimento sustentável, os museus têm ressignificado seu papel e organizado propostas pedagógicas junto às escolas que valorizem não apenas a dimensão cognitiva da aprendizagem, mas também a emocional e estimulem um diálogo entre o pensar, o fazer e o sentir e que suas exposições “estimulen facilmente la reflexión, provoquen emociones, evoquen recuedos y sentimientos, contribuyan al fomento de valores, inciten a la observación precisa” (DOMÍNGUEZ, 2013, p. 107).

Quando o professor propõe uma aula extraclasse em um museu não deve restringir sua preocupação apenas no acúmulo de conteúdos por parte dos alunos, diferente disso, ele deve estar mais interessado em desenvolver competências ligadas ao pensar historicamente e as questões afetivas. Contudo deve-se buscar que o lado cognitivo e o emocional dialoguem de modo a contribuir para uma formação integral do estudante, evitando que um lado irracional das emoções se sobreponha a uma reflexão crítica daquilo que se pretende discutir. A partir de práticas pedagógicas que se direcionem para o desenvolvimento do pensamento histórico, da inteligência emocional e da inteligência territorial esperamos que os alunos sejam capazes de melhor interpretar o passado, refletirem sobre o que sentem e atuarem para transformar o espaço em que vivem.

Os professores que esperam aflorar as emoções de seus alunos devem, primeiramente, fazer um exercício de compreensão dos próprios sentimentos, procurando perceber quais fatores, coisas ou pessoas os

despertam, entendendo como eles são e como os afetam, pois irá favorecer a formação de vínculos sentimentais entre todos os envolvidos no processo educativo.

Em seguida é preciso transformar o museu em “espacios interpatrimoniales” (MERILLAS; REDONDO; LÓPEZ, 2015, p. 167), ou seja, um espaço de diálogo, onde o professor não apenas ensina, mas também aprende com os alunos, ele deve mostrar sua experiência com o lugar e com os bens culturais e estar aberto a ouvir as experiências dos demais participantes.

Outra estratégia importante para o florescer das emoções é adotar uma exploração sensorial sobre os objetos. Essa ideia parte da premissa de que além do observável é importante propiciar aos alunos outras percepções como a olfativa, gustativa, auditiva, tátil e a de movimento, esta última fazendo referência a aproximação ou afastamento do objeto podendo percebê-lo por diferentes ângulos e perspectivas. Dessa forma é possível sentir as sensações transmitidas pelos objetos tornando essa experiência um momento memorável, ou seja, ao lembrarmos dessa experiência evocamos as emoções sentidas (AGUIAR, 2015, p. 35-37).

Para aprofundar o elo de pertencimento e a afetividade entre os envolvidos na ação pedagógica e os bens culturais o professor pode trabalhá-los como fonte histórica do local partindo de uma situação problema relacionada aos interesses dos alunos e os levando a contextualizá-los em sua temporalidade, espacialidade, funcionalidade, verificando o seu valor tanto no passado, quanto no presente, buscando identificar “como era”, “como é”, “o que mudou”. O aluno deve ser levado a refletir sobre o patrimônio para além da função que originalmente foi criado e compreender as histórias que o ancora.

Compreendendo o museu como um espaço intrapatrimonial e adotando a metodologia da observação sensorial do objeto estimulamos a sensibilização dos estudantes, construindo novos significados para o patrimônio em um processo de aprendizagem ativo que se inicia com a observação do bem cultural e o desenvolvimento de conexões entre as experiências de todos os envolvidos a partir de diferentes percepções sensoriais, despertando emoções capazes de criar uma relação íntima

entre os participantes e o bem cultural, de modo a leva-los a compreender o valor atribuído ao bem pela comunidade, percebendo a sua importância e tomando consciência da necessidade de atitudes sustentáveis. Já com o uso do patrimônio museístico como fonte para a história local é possível que os alunos percebam o seu entorno para além do “cimento e concreto”, comecem a enxergar os sentidos, significados e histórias por trás de cada lugar, objeto, saber, celebração ou forma de expressão, criando uma inteligência territorial.

É sabido que é possível aprender com os objetos em um museu, porém quando eles despertam emoções e esses sentimentos são refletidos criticamente a partir de ideia históricas mais sofisticadas, são promovidas aprendizagens significativas e emancipatórias. Tendo em vista que a emoção motiva uma ação, seja voluntária ou involuntária, ao desenvolverem a inteligência emocional e territorial os alunos podem ter atitudes de preservação e de desenvolvimento sustentável, seja no despertar de emoções positivas em relação ao bem, seja na compreensão de possíveis sentimentos negativos e as consequências das reações geradas, buscando mudanças de postura, de forma a caminhar para atitudes cidadãs.

PROPOSTAS DIDÁTICAS NO MUSEU COMUNITÁRIO VIVO OLHO DO TEMPO

Nesse tópico caminharemos da teoria para a prática ao apresentarmos algumas propostas para o desenvolvimento das inteligências emocional e territorial em museus, a partir da exposição do Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo pensada para representar e valorizar o Vale do Gramame e sua gente. O professor pode usar essas sugestões e adequar ao seu contexto e realidade, tanto nas aulas em diferentes museus, quanto trazendo seus alunos de diferentes comunidades para conhecer o Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo e traçando paralelos entre a comunidade representada com a dos visitantes.

A COMUNIDADE: SUJEITOS E DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

O Vale do Gramame está localizado às margens do rio Gramame, englobando áreas rurais e urbanas, dos municípios de João Pessoa e do Conde, abrangendo um total de treze comunidades. O museu faz parte da Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), que fica na área rural do bairro de Gramame, em João Pessoa, e que desenvolve ações nas comunidades Gramame (comunidade rural), Engenho Velho (comunidade rural), Capadócia (ocupação irregular), Gervásio Maia (comunidade urbana), Colinas I e II (comunidade urbana), Portal da Colina (comunidade urbana), Marinês (comunidade urbana), Irmã Dulce (comunidade urbana), além de Mituaçu (comunidade quilombola do município do Conde).

Dados do censo do IBGE de 2010 apontaram que o bairro do Gramame contava com 24.829 habitantes, tendo a segunda maior população ao sul de João Pessoa, sendo 96,07% consideradas pessoas de baixa renda, variando entre 0 a 2 salários mínimos (SANTOS JÚNIOR; SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 7-12). Entre as comunidades que são atendidas pela EVOT podemos constatar precariedade de serviços públicos e infraestrutura, em especial a falta de saneamento básico, os trabalhadores em sua maioria estão na informalidade ou em serviços temporários e dependem da agricultura e da pesca, também destacamos o baixo grau de escolaridade da população.

Principal atrativo para ocupação inicial da população na região, o rio Gramame atualmente sofre com assoreamento, poluição de suas águas, sendo constatado até a presença de metais pesados, além da destruição de sua mata ciliar. A EVOT tem entre suas ações a promoção de campanhas que busquem a mobilização em prol da defesa do rio, tendo as atividades realizadas em seu museu um papel fundamental nesse desafio.

O MUSEU: BREVE HISTÓRICO

O Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo, localizado no Vale do Gramame, em João Pessoa, na Paraíba, faz parte da Escola Viva Olho do

Tempo (EVOT), criada em 1998 e que hoje tem o status de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

A escola atende no contraturno escolar crianças da comunidade oferecendo atividades de leitura, contação de história, música, dança, informática e de educação patrimonial e ambiental, em uma estrutura física que conta com laboratório de informática; salas de aula, de leitura e contação de histórias; biblioteca; sala de teatro; cozinha; refeitório; sala de apoio psicopedagógico; sala do setor administrativo; banheiros; secretaria; estúdio para gravações musicais; museu; área para prática esportiva e uma área verde com plantas nativas da Mata Atlântica.

Todas as atividades desenvolvidas na EVOT são orientadas pelo documento “Programa Ecoeducação, Cultura, Memória e Tecnologia” que foi construído e é revisado de forma coletiva a cada início de ano por toda a equipe escolar (educadores, gestores e oficinairos). Tem por objetivo “proporcionar às comunidades do Vale do Gramame a construção de conhecimentos, experiências e práticas de fazeres e saberes que possibilitem uma maior apropriação da realidade, buscando alternativas para transformá-la” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 134). Dentre as atividades realizadas destacamos: oficina de percussão; grupo de percussão Tambores do Tempo; Mostra Musical Olho do Tempo; Educação Ambiental; Educação Patrimonial; Gincana de conhecimento e preservação dos patrimônios culturais e naturais do Vale do Gramame; Campanha “O rio Gramame quer viver em águas limpas”; Trilhas ecológicas e griôs; Biblioteca Comunitária Olho do Tempo; Projeto Leitura Itinerante; Oficinas de dança, de flauta e canto, de música, de capoeira e corporeidade; Bloco Luzes do Vale; Práticas esportivas, jogos e brincadeiras populares; Estação Digital; Campanha do Abraço; Sustentabilidade; Campanha “adote um educador/educadora”; Coletivo de comunicadores/ras; Museu Comunitário Olho do Tempo. Sendo este último o foco desse capítulo.

As origens que levaram os organizadores da EVOT pensarem na criação do museu remonta as reuniões realizadas desde 2009 pela Rede de Educadores em Museus da Paraíba (REM/PB). Nesses encontros, a mestra Doci e a griô aprendiz Peninha, representantes da EVOT, apresentaram o que a escola já fazia em relação à preservação do patrimônio da região e conheceram experiências de outras pessoas que também

atuavam no campo do patrimônio e da memória. Nessa troca, tomaram conhecimento do Museu da Maré, localizado na favela da Maré, no Rio de Janeiro e inspiradas nessa concepção de museu surgiu a iniciativa de representar as memórias e referências culturais do Vale do Gramame em um museu comunitário.

Podemos dividir o processo de materialização do museu em dois momentos, o primeiro, em 2010, deu-se a partir da coleta de objetos que representassem e tivessem significados para a comunidade como “objetos do cotidiano local, como artefatos dos saberes e fazeres dos mestres e peças de artesanato; objetos “antigos”, mas de grande valor afetivo e ligados à memória do Vale” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 159), privilegiando àqueles ligados aos moradores mais antigos na região como representação de uma identidade do Vale. Contudo, a primeira exposição do museu carecia de técnicas da museologia e apresentou problemas na seleção dos objetos e na comunicação, o que não impediu que se promovesse uma ressignificação dos objetos expostos, proporcionando uma valorização das coisas e costumes locais, pela comunidade.

No segundo momento, entre os anos de 2012 e 2013, o museu passou a receber apoio do Iphan/PB, tendo a sua exposição requalificada conforme técnicas museológicas adequadas e passou a ter a cultura local como fio condutor a partir do resultado de rodas de conversas e entrevistas com dez mestres e mestras referências no Vale.

Os mestres que participaram desse processo são: mestra Betinha, cantadora de Lapinha; mestre Zé Pequeno, mateiro e pescador; mestre Zé do Balaio, artesão, que trabalha com cipó titara; mestra Judite Palhano, poeta popular; mestres João, Cixa e Geralda, cirandeiros; mestre Zominho, tocador de acordeon; mestre Marcos, puxador de quadrilha; e mestra Doci, coordenadora da Evot e contadora de histórias. (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 166)

O olhar sob o Vale do Gramame desses mestres e mestras ganhou destaque na exposição por serem considerados líderes na comunidade por atuações políticas, religiosas e principalmente no âmbito cultural.

O rio Gramame também é considerado um grande personagem na exposição, onde é apresentado o problema da poluição e a cultura ligada à pesca.

Dois características do museu chamaram nossa atenção quando ao seu potencial para o desenvolvimento das inteligências emocionais e territoriais, primeiro a sua formatação como um “museu-narrativa” e segundo a condução da exposição a partir da pedagogia griô. Somado a elas, ainda temos a possibilidade de levar os visitantes a refletirem sobre a história local ampliando suas ideias históricas e tornando-as mais complexas a partir dos bens patrimoniais e das histórias orais de griôs, mestres e mestras trabalhando-os como fonte histórica. Essa é a discussão que faremos a seguir.

POR DENTRO DO MUSEU: DESENVOLVENDO AS INTELIGÊNCIAS EMOCIONAL E TERRITORIAL

O Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo faz parte da EVOT, por isso, apesar de nossa pretensão ser aprofundar as ações desenvolvidas nele, não podemos dissociá-lo do conjunto de atividades realizadas pela escola.

Os visitantes quando chegam são recebidos pelo grupo de percussão Tambores do Tempo composto por alunos da escola entre 6 e 17 anos que aprendem diversos ritmos como “maracatu, samba-reggae, coco de roda, viradas dos tambores, marcação de tambores, ciranda, mangue-beat, toré, variações de baques de macaratus, baque de parada, baque de arrasto, baque de virada, baque de luanda, toadas diversas” (SANTOS, 2019, p. 58). Por vezes a acolhida também é feita pelo grupo de capoeira aos sons dos berimbaus.

O professor que levar seus alunos para visita ao museu, já no momento da recepção poderá pensar estratégias para desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e territoriais tendo como principal ferramenta a música tendo em vista que ao escutá-la:

uma pessoa percebe as vibrações sonoras nelas contidas, sendo afetada organicamente por essas vibrações, ou seja, pela dimensão afetiva e exteriorizada através da dimensão motora. Essa primeira reação à música são sensações que podem ser descritas, às vezes, como um “frio na barriga” ou um “coração acelerado”, que se revela como um gesto, uma lágrima, um sorriso ou um movimento. Essa sensação inicial é o que chamamos de emoção (LEONARDO, 2017, p. 12).

É um conjunto de elementos presentes em uma música que podem gerar diferentes emoções, ou seja, dependendo da melodia, do tempo, do ritmo, da tonalidade, da harmonia, do timbre, da textura, do estilo musical, das frases, do gestual e dos movimentos, podemos sentir diferentes sensações como felicidade, tristeza, raiva, medo, etc.

Ao buscar despertar diferentes emoções a partir da música, o professor poderá abrir uma roda de diálogo entre os partícipes da ação para ouvi-los a respeito de quais sentimentos àquelas músicas os proporcionam e, de forma coletiva, levá-los a questionarem essas sensações, buscar entender porque determinada música desperta determinado sentimento nele e no outro, considerando-a como importante linguagem entre pessoas de todas as idades e forma de expressão de identidades. É imprescindível que nesse processo o professor também esteja aberto para dialogar e refletir sobre seus próprios sentimentos.

Compreender as emoções e usá-las de forma inteligente desde o acolhimento pode fazer toda diferença para a sequência das atividades, pois “ajuda a flexibilidade do pensamento, melhora o processo de tomada de decisão, redireciona, de forma positiva, o humor, e aumenta a persistência perante tarefas” (SANTOS, 2014, p. 130).

Algumas letras das músicas são compostas pelos alunos da própria EVOT em parceria com compositores locais, vamos observar trecho de duas músicas como exemplo:

Quando tô aqui me sinto em casa, passa para beija-flor com seu bater de asas. No Olho do Tempo tudo é bonito pra gente brincar, tem canoa, viola, Capoeira de Angola pra gente jogar..

(trecho da canção composta pelos educandos Diogo Amorim e Robson Carlos, produzida para a Mostra Musical Olho do Tempo, em 2017, com a colaboração do compositor Bruno Miranda) (SANTOS, 2019, p. 39-40).

Percebemos por esse trecho que é possível explorar a questão do pertencimento ao local tanto dos alunos participantes da EVOT, quanto dos alunos visitantes. O que te faz se sentir em casa? Com o quê do local você se identifica? Por quê? O que é importante para você e para comunidade? Por quê? Que transformações você percebe em sua vida e ao seu redor a partir das ações da EVOT? São algumas questões que podem iniciar esse debate. A partir das respostas, o professor pode conhecer as ideias prévias e os afetos dos alunos em relação ao lugar que vivem e estimulá-los a refletirem sobre o espaço que ocupam e qual o seu papel no desenvolvimento desse local, contribuindo para desenvolver uma inteligência territorial.

*Sua beleza enchia os olhos
As suas águas tão cristalinas
Que um alfinete se podia encontrar
Sobre esses espelhos, foram barcos
Cheios de peixes e histórias pra contar
Águas felizes do lugar! [...]
Rio Gramame grita: traz de volta a minha alegria!*
(Composição da educanda Willyane Rodrigues, com a contribuição dos compositores Bruno Miranda e Gláucia Lima) (SANTOS, 2019, p. 46).

Nessa segunda música observamos que os alunos cantam com saudosismo sobre um tempo que o rio Gramame não era marcado pela poluição que se encontra atualmente. O professor pode começar questionando quantos dos alunos presentes viveram a época que o rio possuía suas águas cristalinas e depois continuar com as questões: é possível

sentir saudades de um tempo que não viveu? Por quê? Como é possível saber sobre a época que o rio não era poluído sem ter vivido o período? Como você acredita que era a vida no local na época em que o rio não era poluído? E hoje, como é? O que mudou? O que permaneceu? A vida das pessoas na comunidade depende do rio? Por quê? Que fatores foram responsáveis pela poluição do rio? O que podemos fazer para transformar essa realidade? Depois de ouvi-los o professor pode convidá-los a buscar algumas respostas a partir da exposição do museu e da conversa com os grãos, sobre esses últimos detalharemos mais à frente.

O professor ainda pode trabalhar nesse primeiro momento de acolhimento a noção de patrimônio, partindo das respostas dos alunos sobre aquilo com o que se identificam no local, sobre o rio Gramame como patrimônio ambiental, sobre os vários ritmos aprendidos e tocados pelo grupo Tambores do Tempo e a capoeira, como sendo saberes e formas de expressão representando o patrimônio imaterial. Defendemos que o professor não apresente um conceito pronto, permita que os alunos construam o próprio a partir do que viram e das suas experiências. O objetivo é ao longo da visita ao museu desenvolver ideias mais complexas a respeito desse conceito.

Podemos enquadrar o Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo como um “museu-narrativa” em contraposição ao “museu-informação”. Antes de apresentarmos as características do museu que nos levaram a essa conclusão e também como elas podem ser utilizadas para o desenvolvimento das inteligências emocional e territorial, cabe traçarmos uma breve distinção desses dois modelos de museus.

Uma das principais distinções entre o “museu-narrativa” e o “museu-informação” dar-se-á pela forma que se relacionam com os visitantes. O primeiro recebe uma menor quantidade de público, porém este é mais seletivo. Os objetos da exposição não apresentam textos informativos, mas chamam a atenção dos visitantes de tal maneira que requer um deslocamento mais compassado, de modo a apreciar cada momento, sem pressa. Já o segundo é marcado por receber um vasto público voraz pelo consumo de informações e bens culturais. As visitas são em um ritmo acelerado de modo a consumir mais informações em menos tempo.

(GONÇALVES, 2007, p. 70-72). A ideia de “museu-informação” por outro lado abriu espaço para considerarem-se os patrimônios de grupos sociais antes invisibilizados, diante de uma tendência em que “tudo” é patrimônio, fruto da resistência desses grupos por garantir a preservação de suas memórias. Portanto, embora existam características do “museu-narrativa” na exposição do museu que estamos apresentando, não podemos deixar de citar que ela representa um grupo que por muito tempo estava silenciado, evidenciando seu caráter democrático.

A exposição do Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo procura mostrar o cotidiano, os saberes e os fazeres dos moradores do Vale do Gramame, além das belezas e dos problemas sociais locais, a partir da oralidade dos mestres e mestras griôs, da poesia e dos objetos expostos. A exposição não está centrada na informação, mas sim na sensibilização e na reflexão sobre os problemas da comunidade e “os sujeitos sociais ali representados são os sujeitos comuns, no seu dia a dia, com suas referências culturais, mas também com seus problemas sociais” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 176).

Em uma das salas da exposição encontramos uma canoa feita por um mestre barqueiro local que traz em seu interior tarrafa, candeieiro, balaios, remos, entre outros elementos ligados a cultura da pesca¹, uma das principais atividades praticadas na comunidade. Nesse contexto o professor pode problematizar alguns pontos como: a importância do rio Gramame para a comunidade, o saber do mestre barqueiro, os sentidos e significados dos objetos expostos para os ribeirinhos. Na sala também está presente a poesia da mestra Judite Palhano, vejamos:

*Eu me lembro que
aos sete anos de idade
Este rio tinha paz e prosperidade
Suas águas cristalinas e areia branca
Suas margens refletiam tranquilidade*

1 Entre os elementos citados temos a tarrafa que é uma espécie de rede de pesca que se lança à mão e o balaio que é um cesto feito de cipó ou taquara usado para recolher o produto da pesca.

*Hoje, ao vê-lo poluído sinto pena
E revolta por tamanha crueldade.
(TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 169-170).*

Seguindo na exposição painéis com fotografias mostram atividades cotidianas dos moradores como o banho no rio, a lavagem de roupas, a pesca do camarão e os instrumentos utilizados na pesca artesanal, a capoeira, o cultivo de mandioca, as festividades e celebrações locais e também mais poesias da mestra Judite Palhano:

*Socorro! Rio Gramame delira...
Em seu coma induzido apela e chora
Não vamos continuar indiferentes
A esta população que hoje implora
Ao ver seu rio moribundo
Pede providências já, agora!
(TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 171)*

Em outra sala da exposição temos um painel sobre os mestres e mestras locais que ajudaram a construir a exposição e mais objetos referentes ao dia a dia dos moradores com destaque para a reprodução de uma cozinha rural com fogão de barro.

O conjunto de objetos, fotografias e poesia proporcionam um ambiente propício para sensibilizar os visitantes que se reconhecem a cada sala do museu. Durante a condução de seus alunos pela exposição o professor deve partir da provocação, do questionamento, fazer com que eles falem o que sentem e o que pensam sobre os problemas locais que são denunciados, sobretudo a poluição do rio Gramame.

O professor deve explorar a possível ligação afetiva dos alunos ou de seus familiares com os bens representados no museu, “a partir deste momento o corpo do sujeito emerge um sentimento que influenciará

na potência de agir e de pensar do mesmo [função afetiva]” (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019, p. 851). Entendendo por afetividade um conjunto de sentimentos, que podem ser positivos ou negativos, a reflexão sobre essas emoções é o que vai permitir mais uma vez o exercício de autoentendimento e de empatia, promovendo o desenvolvimento da inteligência emocional.

As poesias também podem ser exploradas como estímulos reflexivos, para isso o desafio do professor é incentivar que seus alunos façam mais do que uma simples leitura, mas sim busquem “Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (SILVA, 2005, p. 45), ou seja, é necessário que eles reflitam sobre o que estão lendo e façam pontes entre a leitura, suas vidas e o seu entorno. Consequentemente quando a mensagem da poesia é bem entendida, de modo a levarem os sujeitos a tomarem consciências de si mesmos e de suas atitudes, compreendendo o seu lugar naquele contexto, é possível visualizar um crescimento da inteligência emocional.

Para ajudar os alunos no processo de entendimento de si, dos outros e de seu entorno, o professor vai retomar as questões feitas no acolhimento e propor que eles encontrem respostas a partir dos bens do museu e dos grãos, pensados como fontes históricas.

É possível sentir saudades de um tempo que não viveu? Por quê? Como é possível saber sobre a época que o rio não era poluído sem ter vivido o período? Como você acredita que era a vida no local na época em que o rio não era poluído? E hoje, como é? O que mudou? O que permaneceu? A vida das pessoas na comunidade depende do rio? Por quê? Que fatores foram responsáveis pela poluição do rio? O que podemos fazer para transformar essa realidade? Essas foram algumas das perguntas que sugerimos no momento do acolhimento e que serão retomadas.

Para que os alunos consigam usar os objetos e as representações do museu como fontes históricas de maneira mais didática, sugerimos a metodologia proposta no Guia Básico de Educação Patrimonial: observação, registro, exploração, apropriação, a partir de fichas distribuídas pelo professor.

Na observação o aluno deve elaborar perguntas que o ajudem a identificar o objeto, sua função e significado:

Que cor tem? Que cheiro tem? Que barulho faz? De que material é feito? O material é natural ou manufaturado? O objeto está completo? Foi alterado, adaptado ou consertado? Está usado? Onde foi feito? Foi feito a mão ou à máquina? Foi feito em uma peça única, ou em partes separadas? Com uso de molde ou modelado a mão? Como foi montado? (com parafusos, pregos, cola ou encaixes?) Quem o fez? Para que finalidade? Como foi ou é usado? O uso inicial foi mudado? De que maneira a forma indica a função? Ele é bem adequado para o uso pretendido? O material utilizado é adequado? É decorado, ornamentado? Como é a decoração? O que a forma e decoração indicam? Sua aparência lhe agrada? Para as pessoas que o fabricaram? Para as pessoas que o usam? (ou usaram?) para as pessoas que o guardaram? Para as pessoas que o venderam? Para você? Para um Banco? Para um museu? (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 12).

No registro será feito um aprofundamento da observação, a partir da descrição do objeto observado, de fotografias, desenhos, etc. Na exploração o aluno irá buscar outras fontes para conseguir mais informações sobre o objeto. No museu é possível conseguir essas informações através dos grîôs.

Uma das principais características da EVOT é a chamada Pedagogia Griô, com objetivo de valorizar e fortalecer a memória, a história e os saberes e fazeres da comunidade, dando visibilidade a sujeitos historicamente silenciados. A proposta da Pedagogia Griô parte da valorização da oralidade e da ancestralidade na construção do saber a partir do diálogo com mestres e mestras do local. A escola passou a seguir essa prática a partir de 2010 quando, representada pela mestra Doci, conheceu em uma atividade promovida pelo Ministério da Cultura, Líllian Pacheco, que criou Pedagogia Griô e a implementou em escolas públicas de Lençóis/BA. (SANTOS, 2019, p. 104-109)

A prática na EVOT acontece da seguinte forma: a griô aprendiz coloca os alunos em círculo e prepara o ambiente para chegada dos mestres e mestras com música, danças, brincadeiras, histórias sobre o mestre ou

a mestra que vai chegar. Alguns dos mestres e mestras locais que participaram desses momentos de compartilhar saberes foram:

O mestre Zé Pequeno com seu conhecimento sobre as plantas da região, inclusive, aquelas que podem ser usadas na medicina popular, e cria contos sobre elas; mestra Judite Palhano com suas poesias elucidando as lendas, causos e estórias locais; mestre Marcos Antônio renova a quadrilha junina tradicional; Dona Cícera, Dona Geralda e Senhor João da Penha, cirandeiros e cantadores de coco de roda; mestra Doci Gomes contadora de estórias infantis, lendas, causos e mitos do Vale do Gramame. (LIMA, 2014, p. 100-101)

Muitas vezes a EVOT também faz o caminho inverso e leva seus alunos até os mestres em atividades fora da escola.

Nossa sugestão é que o professor convide mestres e mestras locais já parceiros/as da EVOT e pessoas mais velhas da comunidade para, durante as rodas de conversas, os alunos questionarem sobre as histórias da comunidade a partir dos elementos que observaram e registraram no museu.

Por fim temos a etapa da apropriação, nesse momento os alunos voltam a um processo de reflexão sobre suas emoções e as emoções do outro, a partir das rodas de diálogo passam a entender historicamente as ligações que eles e a comunidade têm com os bens da exposição e o porquê a importância de sua preservação, seja do ponto de vista cultural, social e até econômico. Com isso, detentores de uma leitura mais complexa do seu entorno, desenvolvem a inteligência territorial e podem tomar consciência da necessidade de adotarem atitudes sustentáveis para transformar a realidade em que vivem. Do ponto de vista do Ensino de História, uma melhor compreensão de seu passado e do passado da comunidade poderá proporcionar novas orientações de agir em sua vida prática, tendo a preservação do local onde vivem uma preocupação constante. O professor pode solicitar que os alunos deem propostas de enfrentamento a poluição do rio e de como melhorar a vida das pessoas da comunidade a partir de um texto, uma pintura, uma música, um vídeo, entre outros.

Por fim, ressaltamos que ainda existem várias possibilidades que o professor pode explorar em uma visitação com seus alunos ao Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo e que esse texto não tem a pretensão de esgotar todas as abordagens igualmente necessárias quando se trata da Educação Patrimonial e Ensino de História, mas apresentar possibilidades de desenvolver as inteligências emocional e territorial durante a aula de História no museu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é incomum entre os sujeitos quererem ter o que não se pode ter, essa seria uma das possibilidades do interesse e do fascínio que as pessoas têm por lugares de memória, pois através deles podem ver materializadas as memórias de uma época que não volta, e também não os pertencem. Nesse sentido, pensamos em usar esse desejo pelo passado que atraem os sujeitos como um estímulo para proporcionar aprendizagens de maneira integral, ou seja, além dos aspectos cognitivos, também levarmos em consideração as emoções e o entorno do aprendente. Logo, nos propomos a pensar o lugar que o Ensino de História pode ocupar no desenvolvimento das inteligências emocional e territorial a partir da Educação Patrimonial.

Primeiramente, filiados a um referencial teórico para o Ensino de História a partir da premissa proposta por Jörn Rüsen, entendemos que o objetivo da disciplina História na Educação Básica deve ser o de formar sujeitos para pensar historicamente de maneira mais sofisticada, tendo em vista que a partir de uma atribuição de sentido ao passado de forma mais complexa o sujeito poderá orientar seu agir de modo a transformar sua realidade levando-se em conta uma reflexão que seja capaz de produzir “contranarrativas” que podem ir de encontro a narrativas oficiais e também considerando o outro nas suas tomadas de decisões.

Dessa forma optamos por trabalhar os lugares de memória, em especial os museus, primeiro devido à possibilidade de proporcionar vínculos afetivos entre os estudantes e as histórias e lugares representados e depois por considerarmos que o professor poder trabalhar os objetos

museais como fontes históricas levando os alunos a desenvolverem habilidades investigativas, percebendo mudanças e permanências e compreendendo melhor o seu entorno a partir de uma perspectiva histórica, contemplando assim as competências emocionais e territoriais na formação dos sujeitos.

Os conceitos de inteligência emocional e inteligência territorial estão imbricados à medida que consideramos que as emoções são as reações dos sujeitos com a interação com o seu entorno. Desse modo, desenvolver a inteligência emocional, isto é, compreender os seus sentimentos e os sentimentos dos outros em relação aos estímulos recebidos ao seu redor, deve acontecer quando existe um momento de reflexão acerca dessas sensações e também um momento de busca por compreender o seu meio, favorecendo o desenvolvimento da inteligência territorial e consequentemente a tomada de atitudes sustentáveis.

Defendemos que ao pensar historicamente sobre sua história e a história do lugar que vive, o encantamento pelo passado pelo vínculo emocional passa a tornar-se mais reflexivo, promovendo um autoconhecimento e uma preocupação com o outro contribuindo para o entendimento do que sente e do que o cerca.

Encontramos no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo duas características importantes para a promoção dessas inteligências, a sua proposta de “museu-narrativa” e a Pedagogia Griô, pois ambas favorecem o diálogo entre todos os envolvidos nos caminhos da exposição, transformando o museu em um espaço interpatrimonial. As músicas, as poesias, os objetos e fotografias referentes às gentes da comunidade, os mestres e mestras locais, os griôs aprendizes, são elementos presentes no museu que o professor pode explorar na visitação de modo a contribuir para desenvolver em seus alunos a autoconsciência, a autogestão, a consciência social, habilidades de relacionamento e de tomada de decisão responsável.

Esperamos que esse texto contribua para que o professor de História comece a pensar em suas práticas possibilidades para trabalhar as questões socioemocionais com os alunos, sem deixar de lado as competências exigidas para o ensino de história na Educação Básica. Na análise

do Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo apontamos alguns caminhos que podem ser replicados em diversos espaços e adaptados de acordo com a realidade de cada escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Liliana. *Ver, Tocar e Sentir a Maia: um projeto de Mediação Patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Museologia). Faculdade de Letras do Porto, Porto, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BISQUERRA, Rafael. *Educación para la ciudadanía*. bElbenfoquede la educación emo-cional. Barcelona: Wolters Kluwer, 2008

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, n. 40, p. 1-16, 2018.

DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez. Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Sevilha, n. 22, p. 93-116, 2013

GONÇALVES, José Reginaldo dos Santos. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; FARIAS, Priscila; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, Iphan, 1999.

LEONARDO, Ana Maria Manito. *O Ensino da Música e o Despertar de Emoções*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Departamento de Artes e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra, 2017.

LIMA, Sandra Maria Barbosa. *Imagem, Memória e Identidade: o acervo imagético da Escola Viva Olho do Tempo, Vale do Gramame – Paraíba*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, João Pessoa, 2014.

LÓPEZ, Jose Cuenca; RITE, Mónica Trabajo. La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Puls*, 40, p. 159-174, 2017.

MELO, Douglas Brandão de; CARVALHO, Rita de Cássia Moura. Relações entre patrimônio cultural e museus: um referencial teórico para o desenvolvimento. *Mosaico*, v. 7, n. 10, p. 1-18, 2016.

MERILLA, Olaia Fontal; REDONDO, Carmen Gómez; LÓPEZ, Sara Pérez. *Didáctica de las artes visuales en la infancia Colección: Didáctica y Desarrollo*. Madrid: paraninfo, 2015.

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Milena Behling; RIBEIRO, Diego Lemos. Patrimônios Afetivos: um novo recurso para o turismo em Morro Redondo-RS, Brasil. *Revista Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade*, Caxias do Sul, v. 11, n. 4, p. 847-860, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18226/21789061.v11i4p847>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

SANTOS, Maria Dea Limeira Ferreira Dos. *Escola Viva Olho do Tempo e as Fontes Culturais dos seus Educadores e Educadoras do Vale do Gramame*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB/Educação, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Maria do Céu Colaço dos. *Inteligência Emocional e a Criatividade: Um Estudo Empírico*. Tese. (Doutorado Gestão de Empresas) em Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/>

bitstream/10316/27152/1/Intelig%C3%Aancia%20Emocional%20e%20Criatividade.pdf. Acesso em 01 mar. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Adalberto Duarte; SILVA, Milena Dutra da; SILVEIRA, José Augusto Ribeiro da. Caracterização socioeconômica da borda urbana na cidade de João Pessoa, Paraíba. SIMPÓSIO DE ESTUDOS URBANOS – SEURB, 2, 2013, Paraná. *Anais do Simpósio de Estudos Urbanos*. Paraná: SEURB, 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/ii_seurb/documentos/santos-junior-adalberto-duarte. Acesso em 01 mar. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura*. Ed. 10ª. São Paulo: Cortez, 2005

TOLENTINO, Átila Bezerra; FRANCH, Monica Lourdes. *Espaços que suscitam sonhos: narrativas de memórias e identidades do Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

JOGOS E PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA

Cláudia Cristina do Lago Borges
Luara Alencar Francisco
Henrique Saraiva Louvem

Os debates sobre o Ensino de História tiveram início nos anos de 1970, quando grupos de historiadores passaram a discutir questões referentes ao ensino básico e a pautar como o conhecimento histórico deveria ser trabalhado na educação brasileira. A partir da formação de grupos de discussão organizados por integrantes da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) deu-se início às análises e críticas quanto à publicação de documentos reguladores para educação, começando pelos implementados durante os anos da ditadura militar, e se fortalecendo a partir da expansão dos cursos de pós-graduação pelo país (COSTA & OLIVEIRA, 2007, p. 148). Desta forma, criava-se as bases para que o Ensino de História se tornasse uma área de conhecimento no campo da História.

Até início dos anos 1990, as pesquisas nesta área se concentravam em temas sobre os manuais didáticos, porém, faltavam discussões reflexivas e teóricas sobre os aspectos metodológicos e das práticas de ensino pelos próprios historiadores, temas antes debatidos por pesquisadores e professores da área de Educação (COSTA & OLIVEIRA, 2007, p. 147).

No decorrer dos anos de 1990 e dos anos 2000, os marcos regulatórios para educação no Brasil, tais como a LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), impulsionaram os pesquisadores da área de Ensino de História a intensificar trabalhos que discutissem as metodologias e as práticas pedagógicas. No âmbito acadêmico, esse processo coincide com debates feitos na área de Educação como um todo, e, externamente, se deparará com a introdução das tecnologias no cotidiano das pessoas, especialmente a partir do uso de computadores pessoais (anos

1980), da popularização da internet (1992) e das mídias móveis, como os smartphones (1993) e os *tablets* (2010) (HERNANDEZ, 2012, p. 8).

Mas, no curso dos anos 2000, o sistema educacional começa a se ver diante de um novo desafio. O uso das tecnologias tornava-se essencial e, por consequência, pessoas de diferentes idades sentiam-se atraídas pelas diferentes modalidades tecnológicas. Entretanto, a forma rápida com que os recursos digitais se popularizavam, fazia-se necessário intervenções na base escolar, até mesmo para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Com isso, em 2007, o Projeto de Lei n. 162 tornou o conteúdo de Informática obrigatório nos currículos do Ensino Médio (LACERDA, 2012). A partir de então, as escolas passaram a implantar laboratórios de informáticas e, com isso, alguns professores tiveram que se familiarizar com essas novas ferramentas pedagógicas.

Quanto a isso, é preciso fazer um comparativo entre as escolas privadas e públicas. Enquanto as primeiras investiram na implementação desses laboratórios, com equipamentos atualizados e profissionais especializados, nas escolas públicas o processo foi bem mais lento. Quando implantados, eram compostos com equipamentos nem sempre atualizados e com número limitado para quantidade de alunos. Mas, em ambos os espaços escolares, a ideia dos laboratórios de informática se restringia basicamente sobre como usar esses equipamentos e suas ferramentas, do que fazer uma avaliação crítica sobre a inserção da tecnologia no campo do trabalho e da aprendizagem no cotidiano pessoal e escolar. É a ausência dessa crítica, provavelmente, justifica-se por não se dimensionar, até aquele momento, a extensão do avanço tecnológico e digital nos diversos setores.

No mesmo contexto dos laboratórios de informática, as escolas começaram seus processos de “modernização”, e aparelhos como Tvs, vídeo cassetes e retroprojetores foram substituídos por computadores, projetores multimídias e softwares, permitindo assim a aplicação de sistemas mais dinâmicos e interativos nas atividades em sala de aula. No entanto, as implementações tecnológicas e digitais não significaram, necessariamente, mudanças na prática escolar, tanto pelo ponto de vista das metodologias docentes quanto na relação dos alunos com a aprendizagem,

e nisso podemos concordar com uma citação do relatório *Tecnologias para a transformação da educação: experiências bem sucedidas e expectativas*, apresentado pela Unesco em 2014: “[...] se um professor de finais do século XIX entrasse hoje em uma sala de aula típica de uma escola na América Latina, a maioria das coisas lhe seriam muito familiares: o giz e a lousa, as carteiras ou os livros didáticos são tão comuns agora como naquela época” (UNESCO, 2014, p. 12).

É preciso darmos conta de que o convívio com a tecnologia é constante, e na área do ensino, ela se tornou essencial. As questões que se põe é o quão estamos preparados para lidar com tantos recursos e quais limites podem ser considerados adequados na relação escolar. Essa é uma discussão que envolve todos os ambientes educacionais, seja dentro ou fora do espaço escolar. Isto porque, cada vez mais, o uso de redes sociais, canais de vídeo e publicações aleatórias, sem qualquer uso de filtros quanto a veracidade das informações, tem tomado o lugar do conhecimento formal, das fontes documentais e do respaldo científico. Ou seja, o que temos visto é uma tendência para se crer mais nas informações de redes sociais, e das chamadas *Fake News*, do que aquela produzida pela academia.

Um outro problema que precisamos apontar para esse quadro das tecnologias voltados ao ensino, é que, só muito recente, o acesso e o incentivo ao uso de dispositivos e plataformas virtuais foram permitidos nas escolas. Para muitos estabelecimentos de ensino, o uso de dispositivos como o smartphone em sala de aula era inadmissível, sob a alegação de que ele causaria distração aos alunos. Entretanto, o ano de 2020 pode ser considerado um marco divisor na educação mundial. A pandemia do Covid-19 obrigou todos a um distanciamento social, e, definitivamente, o sistema educacional teve a urgência de se adequar a uma outra realidade, e o que antes parecia um futuro distante, tornou-se o presente. A sensação de que saímos de um modelo de filme de ficção para uma realidade urgente, obrigou a todos a se reinventarem no campo do ensino. E se antes pensávamos que somente os alunos tinham mais habilidades práticas no uso das tecnologias, vimos que todos os setores escolares foram impactados diante da nova realidade.

No caso do professor, cuja prática há muito estava voltada para o binômio quadro negro e uso do livro didático, o impacto tem sido exaustivo diante de uma pluralidade na forma de realizar as práticas pedagógicas e pelo desafio de se adaptar às novas tecnologias. Ao mesmo tempo que precisou descobrir quais recursos podem ser ofertados aos alunos, sem perder a transmissão do conteúdo e ainda promover o ensinar de forma lúdica, teve que inserir novos conhecimentos, tais como ensino remoto, ensino híbrido, atividades síncronas e assíncronas, plataformas digitais, entre outros.

Não tão dissonante, o sistema remoto trouxe para os alunos uma realidade que, a princípio, pareceu inovador, mas que tem se tornado desgastante e pouco produtivo. Na pesquisa realizada pelo Projeto *Tecnologias e Metodologias Ativas no Ensino de História*, desenvolvido em 2020/2021 (PIBIC-UFPB)¹, em que 41 alunos do ensino básico de João Pessoa foram questionados sobre qual a maior dificuldade que eles encontraram no ensino remoto, 65,9% disseram ter como maior problema manter a concentração nas aulas; e sobre o desempenho deles no aprendizado com ensino remoto, 24,4% disseram que conseguiam aprender mais, 29,3% disseram aprender menos, e 46,3% disseram ser indiferente.

Os dados apresentados causam certa surpresa, tendo em vista que já há alguns anos, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação tem direcionado escolas, professores e alunos a participarem conjuntamente no domínio desses recursos, e não apenas como um fim, mas como um meio para o aprendizado. Antes relacionado apenas para as áreas tecnológicas ou de comunicação em massa, o termo TDIC tornou-se uma referência nova nos meios educacionais, e acabou se popularizando nos processos de inclusão metodológica e de formação docente.

Assim, quando tratamos das TDIC voltadas para educação, devemos pensar em como os recursos tecnológicos, desde o computador, o celular, a internet, além de outros, podem ser utilizados como meios didáticos.

1 Projeto PIVIC/PROPESQ UFPB, 2020-2021. Coordenação da Profa. Dra. Cláudia Cristina do Lago Borges e graduandos voluntários Henrique Saraiva Louvem e Luara Alencar Francisco.

A exemplo disso, podemos citar os inúmeros recursos como vídeoaulas, podcast, jogos educacionais, webquest, entre outros, aplicados a diversos níveis escolares e extraescolares. Entretanto, a questão não cabe somente em fazer uso dessas tecnologias, mas essencialmente em saber qual, como e quando usá-las.

Essa perspectiva da diversidade metodológica tem sido abordada a partir do conceito de metodologias ativas, na qual o professor busca trabalhar com o aluno suas habilidades e capacidades cognitivas, tornando este um agente participativo no processo de aprendizagem, ou seja, “enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271).

Entre o ensino tradicional e o chamado ensino inovador, durante muitos anos persistiu no ensino de História a aplicação de modelos pedagógicos do tipo mecanicista e conteudista (BITTENCOURT, 2004). Diante deste quadro, o enfrentamento para os professores é pensar meios de transformar o ensino de História, seguindo o perfil das novas gerações conectadas aos interesses digitais e virtuais. Mas, quais são as possibilidades ou sistemas viáveis, considerando as especificidades de cada grupo de alunos? Como utilizar as tecnologias sem perder a essência do aprendizado do conteúdo? E como o professor se prepara para essa realidade?

Frente a essas questões e diante do repentino uso do sistema remoto de ensino por causa do agravamento da pandemia da COVID-19, adaptar-se a esta nova realidade representou enveredar por uma área desconhecida para muitos. E neste caso, é importante colocar as diferenças entre essas práticas de sistemas virtuais de ensino para condução das aulas, em que três tornaram-se comuns no vocabulário educacional: sistema online, remotas e EAD.

O sistema online pode inserir aulas ao vivo ou gravadas, oferecer atendimento online com atividades imediatas ou programadas. Já as aulas remotas acontecem ao vivo, cuja interação professor e aluno é seguido por um plano de aula, e as atividades podem ser presenciais ou programadas. No caso do Ensino à Distância, praticamente todo conteúdo é mi-

nistrado em aulas gravadas e os alunos não interagem diretamente com o professor, mas com um tutor que administra as atividades avaliativas. Para cada sistema citado, é necessário o uso de plataformas específicas, e que, para adequação do “novo ensinar”, muitas foram disponibilizadas e/ou criadas para os diversos setores educacionais.

A ideia de práticas ativas com o uso de tecnologias foi apresentada pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017) e a BNC-Formação (2019). Ambos os documentos trazem novas diretrizes sobre as estruturas curriculares nacionais para o ensino básico, e, no caso do segundo, quais os segmentos para a formação do professor. Como a BNC-Formação está alinhada à BNCC, os dois apontam que, para as competências docentes, sejam estabelecidas “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana[...].” (BRASIL, 2017, p. 8) e que o professor deve

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 8-9. Grifo nosso)

Analisando essa determinação, fica claro que caberá ao professor a tarefa de utilizar e criar tecnologias digitais. No entanto, algumas questões são necessárias: o professor recebeu tal instrução durante sua formação? As licenciaturas propõem esse conhecimento nas suas estruturas curriculares? Mesmo que tenham recebido ou tenham domínio do uso das tecnologias, as escolas terão o devido suporte? E como saber quais os recursos mais adequados ao seu público de alunos?

A partir de 2018, esses questionamentos começaram a ser levantados pelo Grupo de Pesquisa Humanyzarte: usos de novas tecnologias para educação na formação do Licenciado em História, do Departamento de História da UFPB, cujo trabalho versa sobre o uso de tecnologias apli-

cados ao Ensino de História, e a partir do Projeto Tecnologias e Metodologias Ativas no Ensino de História, desenvolvido em 2020/2021, que tem como foco as metodologias ativas no ensino remoto.

Considerando o contexto da educação e do ensino de História em caráter da pandemia e seus impactos futuros, em linhas gerais, este texto discute a questão das metodologias ativas e do uso de tecnologias em dois aspectos: em primeiro lugar, na configuração das aulas de História antes e durante o período da pandemia, e em segundo, como as metodologias ativas e o uso da TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) se processam no âmbito escolar. Neste último ponto, analisaremos o desenvolvimento e as aplicabilidades do uso de dois suportes em sala de aula, os games e podcast. Para tanto, foram utilizados como amostragem da pesquisa professores e alunos de escolas públicas de João Pessoa. Neste processo, analisamos os marcos regulatórios da Educação brasileira, os sistemas de metodologias ativas e a aplicação das TDIC no ensino de História, e observamos dados obtidos a partir da aplicação de questionários online.

ENTRE O TRADICIONAL E AS PRÁTICAS INOVADORAS: A REALIDADE DE ALUNOS E DOCENTES NO USO DAS TECNOLOGIAS

Um dos desafios enfrentados por professores que atuam em escolas de ensino básico, sejam elas da rede privada ou pública, é conseguir promover uma aula cujo aprendizado do aluno tenha um resultado satisfatório, e que, ao mesmo tempo, o instigue a se aprofundar cada vez mais no conteúdo relativo à matéria ensinada. Os cursos de licenciatura, em geral, possuem um corpo docente que emprega como parte de sua metodologia, estratégias de ensino que versam, quase exclusivamente, ao conteúdo da disciplina específica. Já as discussões sobre didáticas aplicadas ao ensino, acabam em torno dos professores e disciplinas da área de formação pedagógica. O problema é que, muitas vezes, não há uma concordância ou seguimento entre essas áreas do saber, em que se trabalhe a relação óbvia: como trabalhar os conteúdos teóricos de forma prática no ensino básico.

Nesse contexto, devemos pensar como as práticas metodológicas se conectam com os conteúdos, sem que haja perda das abordagens adotadas e agreguem alunos de diferentes vivências pessoais e cognitivas. Este conflito tem mostrado que a diversidade e o acesso à tecnologia têm impactado no conhecimento e como a educação tradicional tem perdido cada vez mais o efeito sobre seu propósito.

As novas gerações de alunos acostumadas com o uso da tecnologia já não se contentam com os modelos unilaterais de aprendizagem do conhecimento. Enquanto antes o professor era praticamente o único emissor da informação, agora ele concorre com uma série de informações instantâneas, muitas vezes transmitidas de forma lúdica e interativa. Os alunos em faixa etária até 13 anos, se vislumbram com desafios que lhes são impostos, especialmente aqueles propostos através dos games. Já os alunos adolescentes se atentam para a diversidade, cujas capacidades cognitivas permitem que eles façam atividades simultâneas, como ouvir música enquanto estudam, por isso os sistemas de vídeo-aulas e podcast são bem aceitos por essa faixa etária. Na perspectiva da educação, conforme afirma Morán, “O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital” (MORÁN, 2015, p. 16).

Trabalhar com metodologias ativas não cabe somente em “criar” ou “adotar” sistemas metodológicos inovadores em sala de aula, conforme dito na BNCC, é preciso observar para quem, como e quais sistemas ou métodos devem ser aplicados. Além disso, deve-se considerar os efeitos anteriores e consequentes da aplicação das metodologias ativas com o uso das TDIC, ou seja, o professor precisa avaliar quais as capacidades e habilidades dos alunos e a resposta cognitiva produzida através do método.

Quando se discute a introdução de tecnologias no ensino básico, em geral visualiza-se salas de aula ou laboratórios modernos e devidamente equipados. Porém, essa não é a realidade da maioria das escolas públicas, e tampouco os alunos que nela estudam podem, em sua totalidade, ter acesso a internet ou as mídias digitais. Neste caso, aumenta-se o grau de desafios para quem deseja enveredar neste campo.

Dados obtidos na pesquisa realizada pelo Projeto Tecnologias e Metodologias Ativas no ensino de História, mostram uma realidade diversa sobre o grau e a frequência de acesso e uso da tecnologia. A partir dos questionários aplicados junto aos professores e alunos do ensino básico de João Pessoa (dados coletados entre 01 e 10/11/2020²), em um total de 6 docentes e 41 discentes, vê-se que ambos os grupos fazem usos constantes dos recursos digitais, inclusive para seus estudos e trabalhos.

Avaliando em primeiro lugar o grupo docente, todos informaram utilizar o livro didático como principal fonte para preparação das aulas, seguido por sites diversos e videoaulas. Sobre o uso de jogos e podcast, os dados mostraram que 33% recorrem ao primeiro e apenas 16% recorrem ao segundo. Porém, todos os professores consultados apontaram que usam vídeos nas suas atividades em sala de aula.

Esse quadro geral mostra uma boa perspectiva dos professores quanto ao uso das tecnologias, porém vê-se que as escolhas se limitam majoritariamente aos vídeos, e as justificativas apontam para três razões: eles não conhecem muitos materiais ou recursos digitais para complementação das aulas, não dispõem de tempo para pesquisa desses recursos, e ainda, não sabem exatamente como utilizá-los em sala de aula.

Considerando a implantação do ensino remoto, todos informaram que suas escolas não possuíam nenhuma plataforma digital antes da pandemia, e mesmo com o ensino remoto, 20% continuaram sem utilizar esses recursos. É claro que a implementação do sistema remoto feito de modo inesperado e emergencial pelas escolas, resultaria em alternativas imediatas, algumas vezes sem um devido planejamento no que se trata da capacitação das equipes docentes. E neste aspecto, podemos apontar as dificuldades de conectividade como principal problema enfrentado, ou seja, na falta de equipamentos e recursos adequados, bem como de acesso à internet de qualidade.

Na amostragem dos alunos, com faixas etárias entre 11 e 14 anos, percebe-se uma maior interação quanto ao uso dos recursos digitais. Dos 41 estudantes consultados, 97,6% disseram ter smartphome e utilizá-lo

2 Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFPB, protocolo 20428619.0.0000.8069, de 03/12/2019.

para fins de estudo, e 31,7% possuem computador em casa, porém, somente 9 alunos afirmaram utilizá-lo em suas atividades escolares. Esse quadro converge com a utilização dessas mídias tanto para o entretenimento como para fins de estudos, mas um ponto chama a atenção: o uso do livro didático fica em segundo lugar na escolha dos alunos como fonte de estudo (46,3%). Esse dado nos aponta para algumas hipóteses, dentre elas a pouca prática de leitura por parte dos alunos, e a de que os materiais didáticos não possuem atratividade para esse público mais exigente, ao contrário das ofertas encontradas na internet, cuja rapidez e dinamismo alinha-se com o perfil dessa nova geração.

Mas, alguns números obtidos na pesquisa reforçam nossa tese de que os recursos digitais são realmente promissores para as práticas educativas. Dos 41 alunos participantes da pesquisa, 78% disseram buscar informações sobre o que estão estudando por conta própria e 61% informaram que fazem suas pesquisas por indicação dos professores.

Os dados apresentados pelos alunos e professores nos mostram que a introdução do sistema remoto realmente impactou no cotidiano escolar. Na pesquisa, 97,6% dos alunos responderam que, antes da pandemia, o uso de celular durante as aulas era proibido, e dedicavam entre uma a duas horas por dia com o uso da internet para seus estudos. Agora, essa média de estudos diários subiu para duas a três horas diárias. Além disso, mostraram que houve por parte dos professores mais indicação sobre o uso de materiais complementares para os estudos, como jogos e videoaulas.

De modo geral, conforme apresentado pela pesquisa, observamos que isso vai além das questões da prática metodológica, ou seja, é necessário analisar como a aplicação dessas metodologias impactam na atuação do professor e no desenvolvimento cognitivo de alunos no processo de ensino-aprendizagem, e, principalmente, como adaptar tais metodologias à realidade de alunos e professores na volta das atividades escolares presenciais.

Nesta perspectiva, apresentaremos duas modalidades metodológicas que podem ser aplicadas em sistemas presenciais ou remotos e trabalhados de síncrona e assíncrona: games e podcast. Esses aplicativos

possuem sistemas diversos e grande variedade temática. Alguns são disponibilizados gratuitamente ou com baixo custo de acesso, outros podem ser trabalhados através de download, e, portanto, sua utilização não necessita de conexão simultânea com a internet.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O desenvolvimento de jogos digitais surgiu por volta dos anos 1960, quando cientistas de institutos de tecnologias dos Estados Unidos testaram a criação de softwares interativos em computadores de grande capacidade. A intenção não era exatamente criar algo lúdico, mas simplesmente testar o equipamento. A questão é que, após um modelo básico, a ideia instigou os engenheiros, e no decorrer dos anos, a proposta seguiu uma evolução técnica, até que, a partir dos anos 1970 houve uma sucessão de modelos, todos criados para fins comerciais (LEITE, 2006).

Desde então, os jogos têm atraído cada vez mais a atenção de públicos diversos, e com as inovações gráficas e mecânicas, a indústria tem investido em diferentes tipos de mídias e de suportes capazes de hospedar sistemas cada vez mais interativos. Em alguns casos, para se ter acesso aos jogos é necessário um equipamento próprio, como os consoles, em outros, basta um dispositivo móvel e o acesso à rede de internet.

Os jogos utilizados como ferramentas pedagógicas não é novidade, em especial pela capacidade de poder agregar uma atividade lúdica ao conteúdo que está sendo ensinado. No entanto, o modelo eletrônico tem uma dinâmica diferenciada, tanto pela diversidade técnica quanto pelo designer. Partindo da premissa de que o uso de atividades interativas aprimora e intensifica as percepções cognitivas, promovendo um estímulo ao aprendizado, a inclusão desses recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas pareceu apropriado. Deste modo, é possível encontrar uma grande variedade de tipos e modelos de jogos, desde aqueles com mecânicas e designer simples, até os com modelagem 3D e de realidade virtual.

No curso dessas inovações, em especial na prática das metodologias ativas, recorrer a gamificação ou ao uso de games em sala de aula têm

sido alternativas viáveis em algumas áreas de ensino. Para entendermos tais conceitos, define-se a gamificação pelo conjunto de metodologias com aplicação de jogos e atividades do tipo *non-game*, cujas mecânicas buscam motivação e mudanças comportamentais nos indivíduos ou nos grupos. Já o games fazem parte do processo da gamificação, podendo ter caráter e sistemas diversos, seja ele físico (denominado jogo) ou eletrônico (conhecido como game), e composto por regras, táticas e narrativas amplas. (ROCHA, 2017; COSTA & MARCHIORI, 2016)

Nesta perspectiva, trabalhar na sala de aula a partir da gamificação ou da aplicação de jogos digitais já disponibilizados, pode gerar bons resultados, com situações participativas entre alunos, professores e conteúdo abordado, auxiliando assim tanto os educadores quanto os próprios alunos, possibilitando-os a um aprendizado mais imediato do que o tradicional exercício proposto no livro didático.

Entretanto, é necessário considerar algumas questões cruciais. Em primeiro lugar, assim como qualquer outro recurso tecnológico utilizado em aula, o jogo por si só não ensina, ele é um complemento, talvez um catalisador para que os alunos compreendam melhor determinado assunto. Do mesmo modo, é necessário saber qual jogo é ideal para o conteúdo abordado e se ele é adequado para a turma que está sendo trabalhada. Ou seja, é um conjunto de fatores que determinará se, e qual jogo deverá ser aplicado em sala de aula.

Com isso, cabe-nos pensar: como o professor saberá identificar o jogo certo para turma certa? Neste caso, é necessário que ele tenha um reconhecimento sobre a metodologia a ser aplicada, e isso pode ser respaldado quando o curso de formação docente proporciona uma familiaridade com o tema e com as abordagens tecnológicas, conforme aponta o relatório da Unesco (2014, p. 14): “O pilar fundamental da qualidade educativa são as competências profissionais docentes [e] o requisito básico caso se queira conseguir uma verdadeira transformação da escola”. O segundo ponto recai sobre as condições de acesso aos recursos, seja na escola ou fora dela. Sempre que pensamos na educação, seja nas práticas metodológicas, inovadoras, etc, temos que relacionar às escolas públicas e nos perguntar: é possível aplicar nestes campos institucionais? E de

que forma seriam aplicados? Para responder essas questões, é preciso conhecer e avaliar a realidade e a circunstância conjuntural de seu objeto de estudo, neste caso, alunos e professores de escolas públicas.

Partindo da experiência realizada pelo Grupo de Pesquisa Humanyzarte, a qual vem desenvolvendo no projeto **O ensino da Pré-história através de Evolucy** um jogo eletrônico voltado para alunos do 6º ano de escolas públicas de João Pessoa, foi possível avaliar a resposta dos estudantes quanto a receptividade do uso de jogos educativos. O jogo em questão, elaborado pelos graduandos em História/UFPB³, funciona em plataforma RPG Maker (conf. Imagem 01), e tem como intuito trabalhar o processo evolutivo humano. Em fases testes realizados em 2018 e 2019 mostrou que a familiaridade dos estudantes com a mecânica do jogo foi rápida, tendo em vista que essa é uma geração usualmente “conectada” com os recursos tecnológicos (BORGES; LEITE, 2020).



3 Equipe do Projeto Evolucy: Ana Beatriz Saraiva Leite, Ana Laura Santos Medeiros, Carlos Antônio Henrique Sobrinho, Devid Vicente de Carvalho, Francinally Pereira de Melo, Gustavo Silva Diniz, Mariana Karen Alves dos Santos, Maria Luísa Soares Marcolino, Thiago Lacombe Torquato Carvalho e Yris Campos Oliveira. Agradecemos a todos os discentes que contribuíram para o desenvolvimento do projeto.



IMAGEM 01 - Fases do Evolucy. Interação com Homo

Os objetivos estabelecidos no jogo vão de encontro com o que é apresentado nas competências da BNC-Formação (2019), o qual

[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira[...] (BRASIL, 2019, p. 1).

Neste caso, o emprego do termo competência referido na citação deve ser entendido não apenas na esfera individual do professor, mas deve abranger as capacidades, habilidades e ações deste profissional em proporcionar ao aluno um aprendizado que não se limite a tão somente transmissão de conteúdos, mas que permita aos alunos perceberem o que são capazes de fazer com que sabem.

Assim, seguindo as expectativas que compreende um curso de formação docente e o que está determinado pela BNCC e a BNC-Formação, o estudo sobre a gamificação e as metodologias ativas voltadas ao ensino de História, e sua aplicabilidade na rede básica devem considerar as perspectivas atuais da formação docente e as habilidades das novas gerações de alunos em assimilar de forma rápida as mecânicas presentes nos sistemas gráficos de jogos digitais.

Considerando as atividades de ensino remoto, a utilização de recursos diversos para a sistematização e complementação das aulas pode ser uma saída positiva, se levarmos em conta que isto pode atrair a atenção do aluno tanto no decorrer da aula quanto para além dela. Na pesquisa desenvolvida pelo Projeto Tecnologias e Metodologias Ativas no Ensino, 73,2% dos alunos participantes da pesquisa informaram ser usuários de jogos eletrônicos, sendo os que envolvem perguntas e respostas os mais aceitos para as atividades de estudos.

Nessa perspectiva, alguns aplicativos estão disponíveis e podem ser facilmente trabalhados em sala de aula, com ou sem a necessidade de utilizar um desenvolvedor de softwares, dentre eles jogos como Kahoot ou Rise of Nations. O docente pode ainda elaborar jogos-atividades com aplicativos para celulares no Google Forms ou Microsoft Forms, usando técnicas e diagramas de causa e consequências, no qual o aluno-personagem é levado a escolher entre um menu de opções a sua trajetória no jogo, interagindo com a história e fixando e aprofundando seus conhecimentos sobre o tema abordado no jogo.

Dentre os citados, o Kahoot é o mais utilizado, até mesmo pela facilidade de programação. Esta é uma plataforma que utiliza jogos de múltipla escolha, podendo ser acessado pela Web ou pelo próprio aplicativo Kahoot. Sua programação requer do professor a elaboração de um questionário simples a partir de um tema específico, e os alunos têm um tempo limitado para responder as questões. A mecânica do jogo envolve um processo dinâmico de concentração, motivação e aprendizado, atende a ideia de ludicidade, pode ser trabalhado em equipes de alunos ou individualmente, e aplicado em aulas presenciais ou remotas.

Na diversidade das proposições, a aplicação da gamificação ou de jogos na sala de aula traz um entendimento da dinâmica do ensinar e aprender, permite uma relação entre o virtual e o real, com possibilidades de compreensão sobre os muitos conteúdos abordados. Se a lógica do aprender com o lúdico é potencializado a partir dessas metodologias, a prática do ensino, e no caso específico do ensino de História, permitirá um engajamento do aluno em temas que lhes parece distantes. Assim, ao jogar, poderá relacionar passado e presente de forma mais clara, reflexiva e crítica.

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DO PODCAST

Atualmente, com o avanço dos recursos tecnológicos, a diversidade de ofertas disponível para a área de educação e ensino é bastante promissora. Entretanto, identificar o que é conciliável no processo ensino-aprendizagem e o que é simples entretenimento, tem sido uma tarefa muitas vezes difícil para o professor. Por outro lado, essa convivência com a geração acostumada e totalmente familiarizada com as tecnologias e o mundo virtual, tem impulsionado diferentes áreas do ensino a discutirem e adotarem novas metodologias, e, assim, aproximar-se de alunos cada vez mais conectados ao mundo digital.

Outra característica dessa nova geração é a pouca aptidão para o hábito da leitura, em especial àqueles ainda na forma física, ou seja, livros e revistas. Dados levantados pelo Instituto Pró-Livro em 2019, mostraram que 42% dos brasileiros, com mais de 5 anos, não leem porque não compreendem ou têm dificuldades para ler; 44% não são leitores (não leram nem mesmo um trecho de um livro), e 12% dos brasileiros são leitores de romances ou contos. Quando esses dados são remetidos ao nível escolar, em particular das escolas públicas, 61% delas não possuem bibliotecas, e os números são maiores quando remetidos as escolas rurais (84%) e as que se encontram no Norte e Nordeste do país (70%).

As hipóteses para esse cenário são os mais claros: o custo dos livros para o consumidor/leitor, a falta de hábito e incentivo a leitura no espaço doméstico e escolar, e no caso das escolas, a falta de incentivo público em

equipar as bibliotecas. Deste modo, fica evidente a relação do ensino, em que professores e alunos se limitam ao uso do livro didático como única fonte de leitura e pesquisa.

Quanto menos leitura, menor a capacidade de percepção do indivíduo em realizar avaliações críticas sobre o seu contexto social, político e histórico. Aliado a isto e na contramão do conhecimento, temos uma enorme quantidade de informações rápidas, divulgadas de formas instantâneas, sem filtragem de dados, passíveis de inverdades. E é exatamente no dispersar das chamadas *fake news* que muitos se consideram “especialistas” em assuntos da qual não têm a menor expertise, e ainda se negam a aceitar qualquer informação que seja proveniente de quem realmente tem a especialização profissional.

Mas como combater as *fake news* e os movimentos negacionistas em tempos de tecnologia? Ou melhor, como aliar a tecnologia em favor de uma aprendizagem que leve o indivíduo a fazer reflexões críticas do seu contexto sócio-histórico? Que perspectiva teria o professor nesse combate?

Dentre as ferramentas atuais, podemos citar o podcast. Percebendo essa facilidade de comunicação em massa, em especial junto aos jovens da geração “nativos digitais”, que colocamos tal recurso como uma das possibilidades pedagógicas para uso do professor, isto porque, dentro de uma perspectiva dinâmica, a aula em si vai para além do espaço físico da escola, e o aluno poderá ter acesso ao conteúdo em qualquer lugar, em qualquer tempo e a partir de qualquer mídia.

A ideia de processar informações a partir de áudios surgiu na década de 1980, mas até fins dos anos de 1990, as plataformas eram ainda limitadas, com poucos recursos e sem opção de intervenção ou criação própria. Porém, foi em 2003 que, com o uso de recursos chamados RSS e de MP3, foi possível realizar gravações e edição de voz a partir do uso de softwares específicos (POLITI, 2019).

Na educação, essa plataforma tem sido também difundida como ferramenta didática, pela mesma característica que as vídeoaulas: facilidade de acesso e dinamização na comunicação e transmissão do conte-

údo. Essa modalidade de ensino à distância, conhecida como e-learning, faz parte dos modelos aplicados nas metodologias ativas na educação. Para Barca (et all),

[...] o podcast permite ao professor disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio que podem ser ouvidos pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico. O estudante pode acessar à informação disponibilizada pelo professor e descarregá-la para o seu dispositivo móvel, utilizá-la onde e quando quiser e ainda interagir com o professor sob a forma de comentários deixados no aplicativo. (2007. p. 837-846).

Na pesquisa realizada pelo Projeto Tecnologias e Metodologias Ativas no Ensino de História (UFPB), o podcast se mostrou mais acessado pelos alunos do que pelos professores. E isto pode ser decorrente da própria natureza do recurso frente ao hábito de leitura. Na prática do ensino, conhecer os sistemas disponíveis e saber quais canais podem ser aplicados juntamente com o tema trabalhado em aula, significa trazer dados complementares para o aluno, e instigá-lo a buscar mais informações, para além dos conteúdos que constam nos livros didáticos.

Assim, é preciso avaliar sobre o uso de podcast no ensino de História, considerando os impactos positivos e negativos nas práticas das metodologias ativas e na aprendizagem discente, especialmente se considerarmos as formulações da BNCC (2017) e da BNC-Formação (2019), as quais determinam que compete ao professor “[...] Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (BRASIL, 2019, p. 17).

Neste sentido, um dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Humanyzarte é o projeto de extensão que trabalha com o podcast “Senta Que Lá Vem História”⁴, iniciado em 2020 e produzido pelos alunos do curso de História da UFPB, sob a coordenação da professora Priscilla

4 Participam do Projeto Senta que lá vem História: professora Priscilla Gontijo Leite (coordenadora); professores colaboradores Cláudia Cristina do Lago Borges, Fernando Cauduro Pureza e Ana Maria Veiga; e os discentes Gabriela Castro de Lima, Luara Alencar Francisco e José Miguel Holderbaum Ferrari.

Gontijo Leite. Por meio da ação de extensão, o trabalho tem abordado o conhecimento histórico produzido na academia levando-o para além dos muros da Universidade. Apesar do ensino de História nas escolas ter um conteúdo consagrado, relacionado às determinações curriculares, os temas apresentados pelo podcast buscam trazer temas de interesse social, a partir de uma linguagem mais lúdica e didática voltada para todas as idades. A ideia do projeto pauta-se em ampliar o debate sobre a História, utilizando-se da tecnologia para combater as fakes news que, infelizmente, têm repercutido de forma negativa no cotidiano e nos processos de comunicação.

Em análise, a equipe produziu 13 episódios em 2020, envolvendo temáticas culturais e sociais, além de trazer à tona as críticas atuais com a participação de especialistas em cada tema abordado. Os conteúdos são disponibilizados através das plataformas Spotify, Deezer ou Youtube, não obstante, publicações com indicações de materiais e vídeos exclusivos são postados nas redes sociais do projeto (@sentaquelavempodcast), como forma de ampliar a divulgação e acesso ao conhecimento.

Em um levantamento de dados, o canal já apresenta um número significativo de visualizações, passando de 1.000 pelo Spotify e pelo Youtube, tendo este último, 163 inscritos no canal, de acordo com dados coletados em 24/11/2020. Entretanto, não há como diferenciar ou classificar os usuários por categorias de alunos ou professores.

O uso dessa plataforma pode trazer atividades que instiguem o aprendizado em dois eixos: a reflexão e o debate. Ao utilizar-se de um tema específico e que esteja relacionado ao conteúdo trabalhado em aula, o professor poderá promover a partir das discussões do podcast, debates entre os alunos em torno do problema apresentado no áudio. Partindo de alguns exemplos do canal “Senta que lá vem História”, temas como epidemia (Peste Negra e Corona vírus – Episódio 1) e Ensino à distância (Episódio 7), os quais trazem abordagens atuais, podem produzir debates entre os alunos a partir de suas próprias reflexões. Como resposta de atividades, o docente pode, entre outras, avaliar os alunos desde a apresentação oral, bem como instigar os alunos a produzirem seus próprios materiais de áudio. Para este último, ao buscarem cumprir a tarefa, os

alunos acabam por desenvolver o conhecimento através da pesquisa do tema a ser abordado, organização das informações, elaboração do roteiro, desenvolvimento da oralidade e habilidade de trabalho em equipe.



IMAGEM 02 - Podcast Senta que lá vem História, episódio 1.

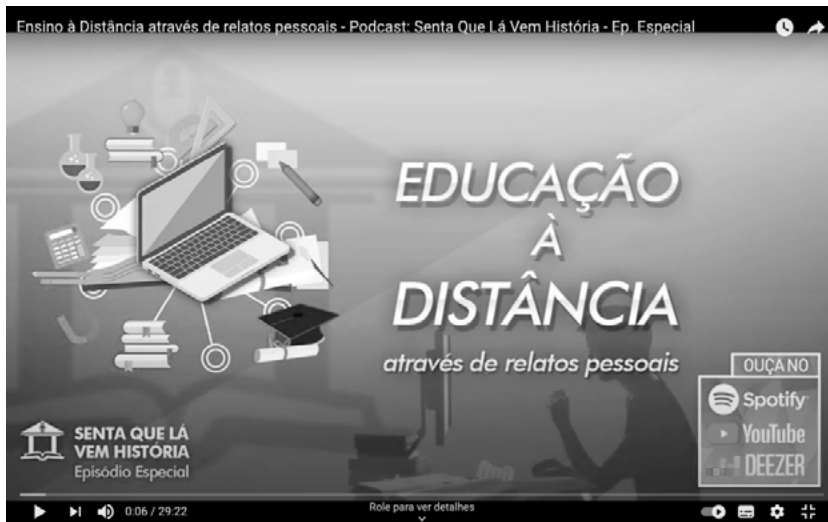


IMAGEM 03 - Podcast Senta que lá vem História, episódio 7.

Outra modalidade de uso do podcast é através o *storytelling*, que consiste na produção e contação de histórias, curtas ou seriadas, com temáticas do cotidiano (LOURES, 2018, p. 23). A partir do uso dessa técnica, João Victor Loures apresenta uma alternativa didática para os professores de História, cuja experiência foi aplicada em uma escola Estadual em Ponta Grossa, no Paraná. Partindo de um podcast sobre a vida de Lili Jaffe, o autor, que também é professor da escola, realizou a atividade através das seguintes etapas: contextualização do tema, pesquisa e produção do *storytelling*, cuja culminância da atividade foi a apresentação dos áudios produzidos pelos alunos. Todo o processo foi realizado pelos estudantes, com orientação do docente. Na reflexão de Loures,

A metodologia do *storytelling* possui várias qualidades que devo destacar: Ela é flexível e proporciona que ao mesmo tempo seja instintiva, pois não se baseia em modelos complexos e teóricos. É orgânica, quando se assemelha a técnicas milenárias de educação e, também, organizada, porque se fundamenta em um plano com metas e objetivos. (LOURES, 2018, p. 9)

Numa perspectiva geral, o uso dessa metodologia, mesmo sendo ainda pouco explorada pelos docentes e discentes, pode trazer uma diversidade didática e promover uma percepção reflexiva e crítica por parte dos alunos. No entanto, devemos ser insistentes em reforçar a necessidade de um planejamento prévio por parte do professor em aplicar essa atividade, caso contrário, o recurso não atingirá o objetivo da aprendizagem, mas se limitará ao caráter lúdico e de entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tempo em que docentes, alunos e escola tentam se ajustar as diretrizes da BNCC, a conjuntura do ensino provocada pela pandemia da Covid-19 exigiu de todos os grupos uma adaptação do uso de tecnologias. Conforme discutido aqui, as circunstâncias desse processo de inserção de novos modelos no ensinar e aprender, parece impactar não somente no agora, mas como será no pós-pandemia.

Alguns especialistas já discutem que o ensino híbrido se torne o “novo normal”. Na definição de Michael Horn e Heather Staker (2015), essa modalidade de ensino traz uma combinação do ensino considerado formal, em que o uso de materiais e a orientação do professor se fazem no espaço físico da escola, com as aulas e atividades on-line, cuja mobilidade e uso dos recursos parecem mais acessíveis. Esse é um contexto que poderíamos pensar como ideal, mas nos perguntamos até que ponto seria real. Na conjuntura brasileira da educação pública, sem investimento do Estado, de professores mal remunerados, de alunos em vulnerabilidade social e de escolas com pouca ou sem estrutura para suporte tecnológico, o cenário parece não ser um dos mais promissores na candidatura de sistemas inovadores de ensino. Claro, há exceções.

Mas, fazendo uma rápida reflexão dos pontos acima elencados, podemos detalhar um pouco mais sobre cada situação. Os investimentos na área educacional por parte do Governo Federal diminuíram 10,5 bilhões entre 2016 e 2018 (BRASIL, 2020). Isto representa uma estagnação no que confere a necessidade de implementação de novos acervos, estruturas, materiais e recursos para o setor escolar.

Já no caso dos docentes, o ensino remoto expôs não só as fragilidades na sua formação, tendo em vista que os professores ativos completaram suas graduações anterior as publicações das diretrizes (BNCC e BNC-Formação), e os cursos, na sua grande maioria, não disponibilizam componentes curriculares que abordem a criação e uso de tecnologias aplicadas ao ensino. Outro ponto fundamental nesta análise, trata dos recursos financeiros para aquisição de dispositivos e conexões de qualidade para a realização das aulas on-line.

Para os alunos, o cenário segue na mesma direção no que se refere aos dispositivos e de acesso à internet, agravado pelo compartilhamento desses recursos com mais de um indivíduo em casa. E aí podemos elencar mais outros fatores, como a indisponibilidade de ambiente adequado em casa para acompanhamento das aulas, o que dificulta a capacidade de concentração e aprendizagem, a falta de recursos materiais próprios da escola e a orientação direcionada do professor ou dos pais.

Quanto ao uso de metodologias ativas, como a aplicação de jogos e podcast para o ensino de História, necessita de maior divulgação junto a alunos e professores. Como mostramos aqui, os dados levantados pela pesquisa mostram que o livro didático ainda é a principal referência para professores, enquanto os recursos digitais são mais utilizados para consulta em casa do que na própria escola. Porém, com os impactos do sistema remoto, devemos crer que as escolas e o poder público compreenderão a importância e as possibilidades do uso dessas mídias concomitante com as aulas presenciais.

Dentro do perfil geral das práticas pedagógicas, a atual experiência tem nos mostrado a grande distância entre o modelo tradicional de ensino e a inserção de novas tecnologias no contexto escolar. Nesse sentido, cabe aos recursos tecnológicos e ao uso adequado destes, uma maneira alternativa e inovadora de se ensinar, principalmente em momentos que o mundo da tecnologia engloba os meios de aprendizagem. Percebe-se que as mudanças sociais e de toda estrutura da educação, tem impulsionado tanto alunos quanto professores por um acompanhamento desses processos e repensar as maneiras tradicionais de se ensinar, de modo a criar vínculos com as gerações atuais - e futuras - nas quais, cada vez mais, se inserem em contextos virtuais e tecnológicos.

No início do ano de 2020, todo o sistema educacional do país se viu forçado a atualizar seus métodos de ensino e aprendizagem, com aulas e atividades remotas, passando por um processo que ainda se encontrava em um horizonte de alguns anos, mas que se exigiu ações abruptas, pois era o meio mais seguro de transmitir conhecimentos aos alunos em decorrência do distanciamento social.

As perguntas que nos caberão fazer nos próximos anos é quais aprendizados adquirimos nesse sistema? Que medidas deverão ser tomadas quanto a preparação do corpo docente e discente? Que estruturas serão dadas as e pelas escolas quanto ao acesso remoto e a implantação de plataformas digitais? E, por fim, ou talvez o começo: estamos prontos para o sistema híbrido de ensino?

Assim, conjecturar a adoção de sistemas híbridos, remotos ou inovadores com uso de tecnologia, é saber que há um longo caminho pela

frente para que a implementação e os resultados sejam compatíveis, e, ao contrário do que temos atualmente, esse sistema se torne inclusivo ao invés de aumentar a exclusão social no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BARCA, A., PERALBO, M., PORTO, A., DUARTE da Silva, B. e ALMEIDA, L. (Eds.) (2007). Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. A. Coruña/Universidade da Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Acesso em: <http://hdl.handle.net/1822/7094>. Acesso em: 15/04/2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.

BRASIL. *BNC-Formação*. Portaria n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 3º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Sumário executivo, 2020*.

POLITI, Cassio. *Conheça a História ao Podcast no mundo*. Disponível em: <https://www.comunique-se.com.br/blog/conheca-a-historia-do-podcast-no-mundo/>. Acesso em 19/04/2020.

COSTA, Aryana Lima, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Revista Saeculum*. Revista de História, n.16. João Pessoa, jan./jun. 2007.

COSTA, Amanda; MARCHIORI, Patricia. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, set. 2015/fev. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912/103928>. Acesso em: 07/04/2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem

teórica. *Revista Thema*, 2017, Volume 14, No 1. Disponível em <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 15/04/2020.

Entenda as diferenças: Educação remota, online e EAD. Disponível em: <https://www.fazeduacao.com.br/post/diferencas-educacao-remota-online-e-ead>. Acesso em 06 de março de 2021.

HERNANDEZ, Daniel Monteiro, et all. *A Popularização dos Smartphones e Tablets*. Disponível em: http://www.etehortolandia.com.br/novo/files/ptcc_smartphones.pdf. Acesso em 14/04/2020.

HORN, M.; STAKER, H. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2015.

LACERDA, Morgana. Informática como disciplina obrigatória na educação básica. *Anais do IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e VI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 2012. <http://evidosol.textolivre.org/>. Acesso em 14/04/2020.

LEITE, Leonardo Cardarelli. *Jogos eletrônicos multi-plataforma: compreendendo as plataformas de jogo e seus jogos através de uma análise em design*. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Artes e Design, 2006. (Dissertação de Mestrado).

LEITE, Priscilla Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina do Lago. EVOLUCY. Uma gamificação para o ensino de Pré-história. In: BORGES, Airan dos Santos de Oliveira; COSTA, Maria da Conceição da Silva. *História em jogo: as questões do tempo presente e os desafios do ensino de História*. São João do Meriti: Desalinho, 2020.

LOURES, João Victor. *Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história*. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (orgs.) *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania*:

aproximações jovens, 2015. Vol. II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 15/04/2020.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Revista *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, p. 75-94, 2015.

Plataforma Pró-livro – IPL. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 05/04/2021.

ROCHA, Julci. *Game design, gamificação e games na educação: será que estamos falando da mesma coisa?* Disponível em: <https://www2.geekie.com.br/blog/gamificacao-game-design>. Acesso em 18/04/2020.

UNESCO. *Tecnologias para a transformação da educação: experiências bem-sucedidas e expectativas*. Relatório. 26 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ci_preliminar_doc_tecnologias_transformacao_educacao.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2019.

“MAIS UM TURNO”: *CIVILIZATION* E A NARRATIVA NEOLIBERAL SOBRE A (A-) HISTÓRIA

Fernando Cauduro Pureza

Não faltam textos e artigos que enfatizam a importância dos jogos – inclusive os eletrônicos – no processo de ensino-aprendizagem de História¹. Geralmente utiliza-se a obra do filósofo Johan Huizinga, *Homo ludens* (2008), para embasar a importância da ludicidade no aprendizado, considerando o jogo como elemento de ruptura da “vida cotidiana” (2008, p. 24) e, a partir dele, estabelece-se os ganhos oriundos de uma abordagem lúdica no processo de aprendizagem. Todavia, a definição de Huizinga, não obstante seja complexa e permita inúmeras reflexões, tem seus limites: pensada originalmente como reflexão acerca do Ocidente medieval, ela nos diz muito pouco sobre jogos eletrônicos, sobre como essa indústria de entretenimento se consolidou no centro do capitalismo e sobre como ela movimentava atualmente bilhões de dólares². Tampouco fala como o Brasil, não obstante seus impasses em termos de desenvolvimento, possui um público *gamer* de 73,4% de sua população³. As transições que jogam Huizinga nessa modernidade em constante aceleração com o fim de destacar esfera da ludicidade, por mais relevante que seja, podem acabar apagando elementos que nos ajudam a perceber que, ao lidar com jogos eletrônicos, estamos lidando com uma manifestação de um segmento multibilionário da indústria cultural.

1 Uma abordagem interessante sobre o tema pode ser vista no artigo de Helyom Telles, “Um passado jogável? Simulação digital e videogames”. Contudo, creio que em muitos aspectos, a reflexão proposta neste artigo inquirir os jogos comerciais de forma diferente a que Telles propôs em seu artigo.

2 “Global games market value rising to \$134.9bn in 2018”. GamesIndustry.biz. 18th December 2018. Disponível em: <https://www.gamesindustry.biz/articles/2018-12-18-global-games-market-value-rose-to-usd134-9bn-in-2018>

3 “Mais de 70% dos brasileiros se divertem com jogos eletrônicos, aponta pesquisa”. Prodvie. 9 de junho de 2020. Disponível em: <https://prodview.com.br/2020/06/09/mais-de-70-dos-brasileiros-se-divertem-com-jogos-eletronicos-aponta-pesquisa/>.

A premissa desse texto é que a condição inerente de valiosa mercadoria dos jogos eletrônicos comerciais acaba gerando uma série de bloqueios na forma como eles representam o passado. Em outras palavras, ele afirma que os jogos eletrônicos, como forma de entretenimento dentro do capitalismo, não se propõem a questionar o modo de produção dominante de forma aberta e são incapazes de representar a própria história do capitalismo sob um viés crítico. Esse não é propriamente um argumento novo, convém dizer. Nick Dyer-Witheford e Greig De Peuter, na coletânea *Games of Empire: global capitalism and videogames* (2009) estabeleceram as bases da reflexão sobre como a indústria de jogos eletrônicos está umbilicalmente ligada ao capitalismo neoliberal do final do século XX e início do século XXI. Tais jogos simulam não o passado histórico, como se poderia arriscar, mas sim identidades contemporâneas tão necessárias para o desdobramento do capitalismo – tais como a ideia de cidadão-soldado, trabalhador autônomo, aventureiros ciborgues, criminosos corporativos etc. Nas palavras dos autores, “os jogos virtuais treinam as personalidades necessárias para empregos flexíveis, moldando sujeitos para atuarem em mercados militarizados e fazendo com que o ato de tornar-se um súdito neoliberal seja divertido”. (DYER-WHITFORD. DE PEUTER, 2009).

Civilization é uma franquia de sucesso, conhecida mundialmente. Usualmente é enquadrada como jogo comercial, sem fins didáticos específicos – não obstante alguns professores e pesquisadores possam utilizá-lo dessa forma⁴. Mas que tipo de relação ensino-aprendizado uma mídia comercial pode estabelecer, ainda mais uma que se vale do formato dos chamados jogos eletrônicos (ou *videogames*)? Para responder esta questão, proponho aqui uma leitura à contrapelo sobre como se constitui a narrativa histórica em um jogo comercial, *Civilization VI*. Nele, a deshistoricização de uma série de elementos é crucial para garantir a ludicidade, o que inclui também a deshistorização do capitalismo – e em última instância, reforçando a ideia de uma identidade adequada ao neoliberalismo. Mas para melhor visualizar isso, convido o leitor a se embrenhar na estrutura do jogo.

4 O principal nome nessa discussão é o de Kurt Squire, pedagogo que trabalhou com o jogo *Civilization III* como recurso didático e produziu alguns textos sobre essa experiência.

‘PRESS START’: COMEÇANDO PELO ALGORITMO

Antes de começar esse texto, talvez seja preciso situar o leitor não familiarizado com o jogo *Civilization VI*. Trata-se, a bem dizer, da sexta edição de uma série de jogos de simulação (ou “simulação histórica”) criada por Sid Meier e que teve início em 1991, com o jogo *Civilization* sendo lançado para plataformas de computadores⁵. Fenômeno de vendas, o jogo eletrônico rapidamente se tornou um sucesso internacional e virou marca registrada de um tipo de *game* chamado de “simulação histórica”. De 1991 até 2021, o jogo foi lançado em seis títulos, percorrendo diferentes plataformas, ainda que sempre priorizando os computadores domésticos. *Civilization VI*, por sua vez, lançado em 2016, foi o mais bem-sucedido jogo da franquia em termos de número de cópias vendidas, chegando a 5.5 milhões⁶. O recorde de vendas no gênero “simulação histórica” demonstra que seu sucesso comercial o torna um objeto de análise relevante⁷.

A série, não obstante suas mudanças, explora a dinâmica de um jogo de tabuleiro: uma partida reúne diversos jogadores, cada um representando uma “civilização” dentre as disponíveis. O objetivo, claro, é vencer a partida, mas a forma de fazê-lo mudou em cada edição – você pode eliminar os demais jogadores, superá-los na construção de um satélite artificial, controlar a religião mais poderosa do planeta, receber a maioria dos turistas do mundo, apenas para ficar em alguns dos meios mais famosos. A ludicidade consiste em reforçar o caráter do “jogo de tabuleiro” e, portanto, a partida decorre em turnos, que correspondem não só a vez do jogador, mas também a uma noção linear de tempo.

A mecânica do jogo, por si só, é um caso à parte. Cada turno exi-

5 BROWN, Fraser. “The complete history of Civilization”. *PC Gamer*. 6th April, 2020.

6 “Civilization 6 sells 5.5 million to become the series’ fastest selling game ever”. *PC GamesN*. 6th Aug. 2019. Endereço eletrônico: <https://www.pcgamesn.com/civilization-6/sales>

7 Claudio Fogu questiona até que ponto o modelo de simulação histórica da indústria dos jogos eletrônicos não compreende precisamente a simulação do ponto de vista dominante, inclusive comparando o jogador bem sucedido de *Civilization* com um “administrador de campos de concentração” da Alemanha nazista, desprovido de qualquer reflexão ética (FOGU, 2009, p. 115). O argumento ressoa como hipérbole, já que o autor considera que o gênero de simulação não deveria ser narrativizado da mesma forma que outras formas de ficção.

ge que o jogador tome decisões das mais variadas e, depois de ter feito tudo que era possível, ele passa a sua vez adiante para outros jogadores (sejam eles controlados por inteligência artificial, seja por outros jogadores humanos no modo *multiplayer*). Cada turno é demarcado por uma quantidade de anos e, dessa forma, as ações dos jogadores são ações em dado tempo histórico simulado – por exemplo, o jogador que controla a civilização chinesa construiu uma represa no ano de 2.130 a.C., enquanto no mesmo ano o jogador que controla a civilização egípcia descobriu a escrita

O que há de “simulação histórica”, de fato, nesse tipo de narrativa? Ao contrário do que se possa imaginar, o jogo não coloca o jogador em situações historicamente factuais e explora as possibilidades do contexto. Inicialmente, jogos como *Civilization* são caracterizados pela ideia de “God-like” ou “God game” (em uma tradução literal, “tipo Deus” ou “jogo de Deus”), no qual de forma semi-onipotente o jogador está acima dos conflitos e gere aquela sociedade sem realmente se envolver com ela⁸. Via de regra, em *Civilization* o jogador sabe, aproximadamente, o caminho tecnológico evolutivo da sociedade (por exemplo, sabe que a metalurgia antecede a invenção da imprensa) e com isso pode maximizar seus resultados. Mas as vantagens, via de regra, terminam por aí, pois cada nova partida embaralha os contextos geográficos, os adversários, os recursos... e diante de tantas mudanças, o desenrolar da partida – que acompanharia o percurso linear do tempo cronológico – dificilmente seria o mesmo, por mais que o jogador sempre usasse das mesmas estratégias. Em outras palavras, o passado não é recriado em uma partida de *Civilization VI*.

Tom Taylor em um artigo chamado “Historical simulations and the future of the Historical narrative” (2003) afirma que essas simulações não “recriam a história”, mas nos ajudam a entender o alcance das experiências de uma determinada era. Mas será que ajudam mesmo? Considerando um exemplo aleatório, jogando uma partida qualquer de *Civilization VI*, chegamos em 1380 d.C. e o jogador que utiliza o Egito (co-

8 Alguns exemplos entre os jogos comerciais incluem a série *Age of Empires*, *Europa Universalis* e *Command and Conquer*, para ficar entre os mais famosos. Embora cada série tenha um gameplay diferente, em todas elas o gerenciamento social é feito sem que o jogador efetivamente faça parte daquele corpo social o qual ele está gerindo. Ver PFEILSTETTER, 2020, p. 3.

mandado por Cleópatra) conseguiu completar a circum-navegação do globo, enquanto o jogador que utiliza a Rússia (comandado por Pedro, o Grande) está prestes a “descobrir” o livre mercado. Como experiências tão diversas e tão distante dos elementos factuais de historicidade podem ajudar a compreender as experiências de uma era?

Taylor não explica isso, mas outro autor propõe uma reflexão dirigida para as vantagens do uso de *Civilization* no ensino de História. Adam Chapman, em especial o seu artigo “Is Sid Meier’s Civilization history?” (2013), ficou famoso por defender que o jogo não apenas é uma ferramenta didática importante, mas que ele está pautado pelas diatribes da narrativa histórica tanto quanto o texto historiográfico tradicional. De fato, Chapman pretende demonstrar como o jogo constitui uma narrativa histórica cuja forma, conteúdo e, no caso, prática, permite explorar a ideia de que podemos sempre reconfigurar o passado de tal forma que ele possa fazer sentido para a nossa contemporaneidade (CHAPMAN, 2013, p. 28). Dessa forma, o jogo e sua prática – efetivamente visualizada nas comunidades de fãs, dispersas em fóruns da internet – permitem que se observe uma constante reconfiguração e reapropriação de sentidos acerca de múltiplas narrativas históricas que convergem, portanto, numa forma jogável. Trata-se, invariavelmente, de uma defesa da liberdade dos sujeitos em produzir sentidos e significados sobre o passado, para além de uma concepção diegética do jogo.

Chapman contesta, dessa forma, a tese de Alexander Galloway, em “Allegories of control” (2006). Para Galloway, a única textualidade que o jogador realmente aprende a partir de *Civilization* é a do algoritmo que o jogo apresenta (p. 92), o que implica necessariamente de que tudo que é contingente numa partida de *Civilization VI* já foi previamente modelado – e modulado! – de pleno acordo com o código construído para determinar as regras do jogo. De acordo com o que Galloway sintetiza aqui, o algoritmo carrega consigo o significado político previamente estabelecido pelos agentes. Isso permite compreender por que Sid Meier, criador do jogo, já emitiu declarações onde afirma ser contrário a trazer elementos como a escravidão para essa forma de representação. Segundo ele, os produtores decidiram não criar dilemas morais para os jogadores, nos quais a adoção da escravidão (que seria moralmente condenável)

poderia se tornar uma vantagem ao jogador⁹. Discutirei isso de forma mais pormenorizada no decorrer deste texto, mas por ora fica evidente que o argumento de Galloway possui coerência: o algoritmo ditado pelos produtores determina previamente o desenrolar do jogo, por mais que possa existir uma série de variações a cada partida: não representar a escravidão, por exemplo, não é também uma forma de narrar o passado histórico?

Chapman tende a ignorar essas barreiras morais interpostas na representação do jogo, voltando-se para o que ele chama de “ludo-narrativismo funcional”, um termo vago que se propõe a reforçar a necessidade de olhar para a interação dos sujeitos que jogam. Dessa interação pode emergir o fenômeno da intertextualidade, celebrado pelo autor diante de casos em que estudantes creditavam ao jogo *Civilization II* uma compreensão prática de livros como *Ascensão e queda dos grandes poderes*, de Paul Kennedy ou *Choque de Civilizações*, de Samuel Huntington (CHAPMAN, 2013, p. 316-317)¹⁰. Mas o quanto a interação é, efetivamente, “livre” para atribuir significados a um jogo cujo conjunto de regras e signos já foram definidos por produtores? As visões sobre História estabelecidas pelo produto cultural não tendem, por sua vez, a estabelecer os parâmetros de qualquer narrativa que se possa criar a partir do jogo? No caso de uma intertextualidade, ela não teria que estar “afinada” com os usos da história que o próprio algoritmo base do jogo já evidencia?

Para estabelecer este argumento, podemos propor uma lógica um pouco diferente do que a mera competição entre civilizações numa partida (algo que por si só já é bastante ideológico) e sim pensar em algo mais pontual: a história do capitalismo. Afinal, como o “ludo-narrativismo funcional” de Chapman pode lidar com a narrativa de um elemento crucial na história da humanidade como a emergência do capitalismo? Como uma partida de *Civilization* percorre um tempo entre 4.000 a.C. até o século XXI de nossa era – e além – o capitalismo representaria somente uma parte do jogo. Mas como essa parte é efetivamente narrada?

9 SCHREIER, Jason. “Sid Meier: the father of Civilization”. *Kotaku*, 26th June, 2013. Disponível em: <https://kotaku.com/the-father-of-civilization-584568276>

10 Infelizmente, Chapman pouco nos diz sobre o fato de o jogo alinhar-se tão bem com narrativas historiográficas tão conservadoras.

Em outras palavras, como o capitalismo se encaixa nessa disposição algorítmica de ver o passado como competição entre diferentes povos?

“CONTINUE”: CAPITALISMO E JOGOS ELETRÔNICOS

O leitor mais familiarizado com textos historiográficos deve saber que o debate da transição entre feudalismo e capitalismo foi um dos mais profícuos da historiografia ocidental do século XX¹¹. Para este texto, contudo, creio que seria importante retomar uma concepção do economista Karl Polanyi que compreendeu três diferentes eixos para entender as mudanças oriundas da criação da chamada “economia de mercado”: a terra, o trabalho e o dinheiro, o que o autor chamara de “mercadorias fictícias” (POLANYI, 2000, p. 89-98). Tais elementos existiam antes do capitalismo, é bem certo, mas são ficcionalizados ao serem transformados em mercadorias passíveis de serem compradas e vendidas. Portanto, ao olhar para cada um desses elementos, é possível observar o processo de formação da “ficcionalização” da mercadoria, no qual cada um deles foi convertido em elemento crucial da economia de mercado.

A posição de Polanyi obviamente não esgota o tema – e nem pretende fazê-lo, considerando a própria historicidade do autor e de sua obra. Contudo, as três “mercadorias fictícias” podem também constituir três eixos de análise para serem tratados aqui e, claro, para refletir sobre qual narrativa o jogo *Civilization VI* oferece aos seus jogadores no que se refere à história do capitalismo. Considerando cada um desses elementos, creio que é possível estabelecer as bases para uma reflexão em termos de síntese, procurando responder sobre como elementos centrais na história do capitalismo são representados no jogo.

11 Talvez seja enfadonho demais ao leitor retomar, de forma pormenorizada, os rumos do debate. Convém, contudo, destacar sua importância – em especial no contexto imediato após a Segunda Guerra Mundial. Paul Sweezy, em sua icônica resenha de 1950 ao livro de Maurice Dobb, *Studies in the development of capitalism*, inicia seu texto com a seguinte frase: “Vivemos no período de transição do capitalismo para o socialismo, fato que empresta particular interesse aos estudos das transições anteriores de um sistema social para outro” (SWEEZY, 2004, p. 39). Ainda que uma transição do capitalismo para o socialismo pareça hoje distante das reflexões dos historiadores, o debate da transição segue mantendo seu lugar nos currículos e vem gerando desdobramentos interessantes na atualidade, com autores como Silvia Federici, Jairus Banaji, Manning Marable, entre outros, retomando alguns dos antigos debates sob nova roupagem.

TRABALHO

Trabalho é, sem dúvida, um elemento constitutivo da narrativa histórica que *Civilization* busca constituir e, para além disso, é também crucial para o jogador obter a vitória. Sem trabalhar a terra e os recursos ao seu redor, o jogador perderá valiosos bônus que, por sua vez, o deixará para trás perante os demais jogadores.

A mecânica que o jogo constrói para representar o trabalho nas sociedades é bastante peculiar. Como o jogo ocorre por turnos, o trabalho aparece como ação possível sempre que for a vez do jogador. A partir dela, ele poderá criar uma série de prédios e melhorias para a sua civilização, bem como desenvolver unidades para atacar, explorar ou trabalhar, tudo isso em um mapa em formato hexagonal. Essas unidades vão mudando conforme o tempo e o acesso a novas “descobertas” (p. ex., um guerreiro com uma clava é substituído por um espadachim conforme a metalurgia é descoberta; o espadachim é substituído por um mosqueteiro quando a pólvora é descoberta). Mas esse sentido linear e tecnicista da história deixa ileso uma unidade no jogo: o *construtor* (“builder”). Sendo a única unidade constante, do início ao fim do jogo, sua relevância é central: é ele quem constrói tudo, as fazendas, as minas, os distritos, os navios de pesca, os campos de caça, pedreiras, *plantations* entre tantas outras “melhorias”, para usar o vocábulo do jogo. A desvantagem dos *construtores*, por sua vez, é que eles possuem um número limitado de ações e só podem construir três melhorias. Ao usar a unidade três vezes, ela desaparece do mapa.

Porém, vale ressaltar que há uma forma de alterar a dinâmica da unidade de *construtor* para sua civilização. Ao longo da partida, os descobrimentos “científicos” e “sociais” feito pelos jogadores lhes oferta cartas que representam políticas de Estado. Todas elas são descritas como uma política real dando bônus aos jogadores. Cartas como “*laissez-faire*”, ou “economia de mercado”, ofertam vantagens como mais rotas comerciais, ou mais ouro – além de tornarem bastante opacas as referências históricas utilizadas. Dessas políticas, apenas três impactam nos *construtores*: “*ilkum*” (referente a um sistema de conscrição de trabalhadores da antiga mesopotâmia), “servidão” e “obras públicas”. A primeira permite que o

jogador crie *construtores* mais rapidamente, a segunda aumenta a quantidade de vezes que eles podem construir algo no mapa e a terceira, por sua vez, cria *construtores* mais rapidamente E aumenta a sua quantidade de construções.

Ainda assim, a constância dos *construtores* no jogo só é contrastada com as mudanças do *template*, a sua forma específica, que vai sendo alterada com o decorrer das eras (com macacões operários na era industrial e capacetes amarelos e jaquetas na era moderna). Além disso, conforme novas descobertas são feitas, eles ganham diferentes habilidades ao longo do jogo. Mas, reitera-se aqui: é a única unidade em todo o jogo que se mantém a mesma do início ao final da partida.

Essa é uma decisão aparentemente intencional dos criadores, que compreendem a posição dos *construtores* da seguinte forma, conforme a entrada da chamada “Civilopedia”, uma espécie de compêndio de verbetes históricos sobre os elementos do jogo:

Cada era é marcada por homens e mulheres que construíram suas fundações... as fazendas, as cercas, as minas, as estradas, as pontes, os fossos e tudo aquilo que poderia se somar a ideia de “civilização”. Fossem eles escravos, proletários, trabalhadores contratados, ou mesmo autônomos, estes *construtores* se lançaram rumo à natureza e a domesticaram, tornando-a produtiva e lucrativa. E assim mantiveram ela funcionando e consertando-a. Nenhuma civilização pode sobreviver sem esses homens e mulheres (e crianças, ao menos até parte do século XX). Ainda que a tecnologia e o maquinário efetivamente tenham ajudado, o trabalho de todas essas construções voltadas para a manutenção da infraestrutura de uma nação, ainda é exigente, sujo e perigoso; em 2013, os Estados Unidos registraram 828 fatalidades na indústria de construção dos Estados Unidos e 46 no Reino Unido¹².

Em outras palavras, a concepção geral que o jogo instaura é da constante permanência do trabalho dos *construtores* ao longo da história. Suas mudanças são sempre pontuais e, portanto, o trabalho mantém-se constante.

12 “Builders”. *Civilopedia*. Civilization VI – Firaxis, 2013.

Há que se considerar que uma leitura como essa instaura a possibilidade interpretativa de um princípio marxista da História: afinal, para Marx, o trabalho é o elemento crucial da história da humanidade, a propriedade que distingue os seres humanos dos demais animais (MARX; ENGELS, 2001, p. 10-11). Para o marxismo, é bem certo, o trabalho é uma constante histórica sempre a ser considerada e, portanto, a figura do *construtor* se assemelha diretamente com a do trabalhador.

Mas há dois elementos que se cruzam nessa análise e que impossibilitam a aproximação com o marxismo: a primeira é que esse trabalhador não é constrangido por nenhum laço que não o comando do jogador, que ordena a construção e a unidade realiza disciplinarmente. O impacto direto na alimentação e na subsistência da unidade é pouco claro, mas existe. Quanto menos alimentos, mais difícil a criação de novos *construtores* – e quanto menos a cidade produz, mais demorada essa criação. Mas as diferentes eras e seus impactos perante os *construtores* não são visíveis e, excetuando a referência à servidão, a relação social a qual esses trabalhadores se submetem não é definida pelo jogo.

Um exemplo disso é a forma como a escravidão é retratada no jogo. A rigor, como foi demonstrado antes, o criador do jogo, Sid Meier, afirmara em entrevista que considera desnecessária a reprodução histórica factual do escravismo como sistema de trabalho, tendo em vista que ela inculcaria decisões de moralidade ambígua aos jogadores (por exemplo, adotar o escravismo como relação produtiva para poder obter alguma vantagem no jogo). Todavia, em *Civilization VI*, ao jogar uma partida e escolher a civilização asteca, é possível construir unidades de *Guerreiros Águia*, soldados que ao derrotarem a unidade inimiga, transformam ela em *construtor*. A referência histórica fica atenta à prática desses guerreiros de capturarem inimigos para o sacrifício religioso – mas ao invés de sacrificar a unidade capturada, o jogador pode utilizá-la como *construtor* em sua própria civilização, convertendo assim a peça em uma espécie de “escravo”.

Contudo, a prática, que é restrita aos astecas, não faz menção direta a violência da escravidão e, de fato, o jogo não faz referência alguma ao mais antigo sistema de trabalho coercitivo conhecido pela humanidade.

O efeito disso é deletério – o trabalho é sempre um condicionante de um jogador que define o que vai ser construído sem pensar nas consequências desse processo¹³. Ao não representar o dilema moral da escravidão, a escolha que o jogo dá aos jogadores é de comandar o trabalho de homens e mulheres sem qualquer ambiguidade. Sequer a menção final do verbete na *Civiliopedia* sobre acidentes de trabalho é representada no jogo. Retirado de seu contexto histórico, é bem certo, o trabalho em todas suas formas históricas não representa nenhum tipo de risco a consciência coletiva de uma civilização (ou a consciência individual de um jogador).

TERRA

No início de uma partida, cada jogador recebe uma unidade de *colono* (*settler*). Essa unidade tem como única finalidade a construção de cidades no mapa. Tão logo o jogador decida onde vai construir seu primeiro assentamento, ela torna-se capital da sua civilização e, ao redor dela, os demais territórios são incluídos na esfera da cidade, formando uma espécie de fronteira. A partir desses territórios que se estabelecem dentro dos limites de sua civilização, os *construtores* podem erigir fazendas, minas e demais melhorias, ou elas podem então dar lugar a distritos especializados, voltados para o comércio, para a ciência, para o exército, ou para a cultura, para citarmos alguns dos principais. Cultura é um elemento central no jogo, pois ela é um bem cumulativo e quanto mais ela aumenta, mais acesso a políticas o jogador vai ter.

Contudo, cultura também tem um papel importante na forma como a terra é representada no jogo. Como dito anteriormente, a cidade começa com seu centro e os territórios ao seu redor. Mas conforme a cultura da cidade cresce – através da construção de distritos especializados, melhorias e monumentos – as fronteiras da urbe aumentam, se ampliam, permitindo que outros territórios ao seu redor sejam incluídos. A expansão da fronteira agrícola, portanto, está diretamente ligado ao desenvol-

13 Entradas anteriores da série *Civilization* chegaram a utilizar a escravidão como metáfora de sistemas de governo (*Civilization IV*), mas tampouco se preocuparam em criar mecanismos para o jogador que o fizessem questionar os fundamentos ético-políticos do trabalho ao longo da história da humanidade.

vimento cultural de uma cidade. A terra aparece como um “bem” da civilização ao longo do jogo. Obter terra, portanto, exige ou que a cultura se expanda, ou que o jogador crie novos *colonos* para construir cidades que ampliem os seus domínios.

A perspectiva de que a cultura amplia fronteiras é, sem dúvida, interessante. Em última instância, a mercantilização do espaço agrário, ponto fundamental de uma historiografia que se deteve na reconstrução do capitalismo agrário como explicação para as origens do capitalismo, não está no primeiro plano. Contudo, o jogo também permite que cada civilização “compre” terras e amplie suas fronteiras usando ouro. A utilização de moeda é uma transação invisível, já que não há um sujeito que recebe o ouro investido. Nesse caso, a representação é menos de uma compra e mais de um custo – o quanto custa expandir suas fronteiras enquanto sua cultura não é suficiente para fazer isso da forma mais rápida.

A ligação entre uma expansão acelerada do território com dinheiro é mediada também pela quantidade de cultura desenvolvida – assim, quanto mais cultura a cidade desenvolveu, mais caro se torna o custo da “compra” da terra. Do aparente paradoxo, contudo, não se pode perder de vista que o investimento na expansão territorial exige, por sua vez, o trabalho dos *construtores*. Sem ele, o jogador perde uma série de bônus, ficando com apenas os recursos naturais à sua disposição, limitando a produção artesanal e de alimentos da cidade. Em outras palavras, a expansão territorial com dinheiro só faz sentido para o jogador se a terra for devidamente “trabalhada”, algo de pleno acordo com a mentalidade capitalista acerca da propriedade, conforme estabelecido por Ellen Wood. Segundo a historiadora, a ideia de “*improvement*” (melhoria) da terra foi uma criação tipicamente inglesa do século XVI e cujo estabelecimento só foi possível no século XVIII, no auge do capitalismo agrário britânico (WOOD, 2001, p. 88-91).

DINHEIRO

Por fim, a moeda aparece como elemento central no jogo. Entendida como “ouro”, ela assume sua forma mais deshistoricizante, pois do

início ao final da partida, as moedas de ouro são a única forma de dinheiro utilizada em todo jogo. Ouro, ou dinheiro, se resume a uma bonificação específica, mas não há nada que explique sua origem e o que ele efetivamente representa. O que o jogador sabe, contudo, é que ouro é capaz de comprar tudo que uma civilização seja capaz de produzir, de tal forma que nenhum entesouramento que não seja com a possibilidade de “gasto” no horizonte é vantajoso ao jogador – em termos marxistas, há somente valor de troca no dinheiro de *Civilization*, sendo que não se pode emprestar, ou fazer dele razão de crédito fiduciário. Em suma, há moeda, mas não há crédito¹⁴. Ela pode ser determinante para a estratégia do jogador na compra de tropas, universidades, templos, teatros (todos elementos que favorecem os diferentes tipos de vitória numa partida), mas ter mais dinheiro no seu cofre que os demais jogadores não gera nenhum tipo de vantagem por si só.

O dinheiro, contudo, se torna essencial não apenas para comprar itens, mas para garantir a manutenção das melhorias de uma determinada cidade. O custo de manutenção, como o jogo chama, pode ser fixo ou cambiante conforme o item. Mas caso o jogador não tenha ouro suficiente, unidades ou até mesmo melhorias podem ser vendidas. E enquanto o jogador estiver devendo, a produção das suas cidades diminui. Considerando um exemplo, é possível que o custo de manutenção das cidades aumente mais do que a proporção de ouro obtido nas atividades econômicas; o resultado é que ou o jogador altera as atividades e cogita a venda de itens, ou o próprio jogo fará isso por ele, à medida que sua civilização poderá entrar em colapso com a dívida.

Mas para quem deve o jogador? Quem recebe o ouro envolvido nas transações? De fato, o jogo apresenta dois tipos específicos de transações monetárias: aquelas feitas diretamente com uma inteligência artificial “invisível” (compra de unidades, de territórios, manutenção de melhorias, de exércitos) e aquelas feitas com os adversários. Ouro é um trunfo da diplomacia no jogo e, em uma partida, você pode melhorar acordos

14 Uma leitura marxista questionaria, afinal, que dinheiro é esse cuja natureza singular está despida do valor de uso. David Harvey aponta a inconsistência dessa visão, destacando que a própria ideia de “valor” acaba sendo bloqueada sem que seja acentuada a ambiguidade da forma dinheiro no capitalismo. Ver: HARVEY, 2018, p. 69-71.

comerciais usando de moeda, tanto com uma quantidade estabelecida de ouro (p. ex., 500 ouros) como uma quantidade constante (50 ouros por turno por até 25 turnos). O adversário pode fazer o mesmo com você, o que estabelece assim a moeda como parâmetro de troca – ainda que seja possível fazer trocas em espécie apenas, sem envolver ouro na transação.

Consideremos a primeira imagem: nela, o jogador deve lembrar da premissa de um famoso jogo de tabuleiro chamado “Banco Imobiliário” (ou *Monopoly*). Nele, como bem se sabe, existe um “banco” o qual empresta uma quantia fixa de dinheiro aos jogadores e que eles, para não se endividarem ao longo da partida, acabam recorrendo sempre que seus fundos se esgotam. O banco é um não-jogador, pois ao contrário dos demais, ele não está correndo atrás do objetivo de comprar as propriedades – seu funcionamento é simplesmente liberar dinheiro para que os jogadores possam, então, dar início a sua corrida desenfreada pelo monopólio de bens, serviços e estabelecimentos imobiliários da cidade. É precisamente nesse sentido que *Civilization VI* apresenta aos jogadores o seu “banco”, uma entidade que não participa do jogo e que acumula o dinheiro “gasto” pelas diferentes civilizações. Todavia, ao contrário do jogo de tabuleiro, aqui o banco é completamente invisibilizado; não há figura, forma, avatar ou unidade que dê forma específica ao destino do ouro do jogador. A compra de terras, por exemplo, é feita, mas de quem o jogador comprou? Não sabemos. O único registro da compra é o efetivo gasto de dinheiro – e o mesmo vale para unidades, prédios, melhorias etc.

Em tese, essa invisibilização tem como princípio uma representação das transações econômicas no interior de uma determinada sociedade. Ao comprar a terra, por exemplo, representa-se ali o esforço de expandir as fronteiras e de ocupar a terra com sua civilização. Custo em alimentos, ferramentas e todos os bens que podem permitir que uma parte da população passe a expandir as fronteiras geográficas de uma civilização. Mas há um limite nessa representação: o jogador pode acabar ficando no negativo caso o custo de manutenção de sua civilização ultrapasse sua capacidade de produção de ouro. Se a sua balança está negativa, a quem o jogador deve? Aos funcionários dos prédios governamentais? Aos soldados? Aos templos? Em outras palavras, a representação cria a dívida, mas não estabelece o parâmetro de seu funcionamento que, convém ressaltar

mais uma vez, é o mesmo do início ao fim do jogo.

David Graeber, em seu livro ensaístico *Debt: The first 5.000 years*, afirma que a dívida é um elemento moral e não necessariamente financeiro – embora, claro, no capitalismo é justamente essa forma que ele assume. Mas Graeber afirma que nos últimos 5.000 anos, na maior parte da história da humanidade, a maioria das pessoas foram consideradas endividadas perante algo, ou alguém, sendo compelidos a resolverem suas dívidas (GRAEBER, 2014, p. 19) perante os credores de forma resoluta. Assim, em *Civilization VI*, o jogador se vê obrigado pela própria estrutura algorítmica a resolver suas dívidas, inclusive fazendo escolhas difíceis do ponto de vista do jogo, sacrificando unidades, prédios e até distritos inteiros para poder reorganizar suas finanças. As escolhas, contudo, não têm nenhuma repercussão moral.

“GAME-ON: LUDO-NARRATIVAS DO NEOLIBERALISMO”

Considerando o argumento de Polanyi sobre a formação da “economia de mercado” e suas “mercadorias ficcionais”, trabalho, terra e dinheiro são elementos desprovidos de historicidade em *Civilization*. A representação que o jogo promove deles diz pouco – ou nada – sobre a formação do capitalismo, ou de economias de mercado, sequer sobre sua conversão em mercadoria (de fato, desde a primeira rodada o jogador pode usar seu dinheiro para comprar trabalhadores ou terras, sem qualquer tipo de problematização posterior). De fato, em uma partida normal, o jogador atravessa diferentes eras ao longo da História até que sai da “Era da Renascença” para a “Era Industrial” (precisamente no turno 256, ou no ano de 1725). Isso é tudo que *Civilization VI* pode dizer ao seu jogador sobre a transição do capitalismo, ou seja, ela é um efeito meramente cronológico e sequer nomeado¹⁵. Os seus elementos constitutivos, afinal, já existiam desde o início.

15 Uma leitura mais apurada sobre o debate de transição entre feudalismo e capitalismo certamente não identificaria de imediato a industrialização com o capitalismo. *Civilization* não faz isso, mas ao mesmo tempo, ele não oferece correspondência em termos de “eras” para a formação do capitalismo. A analogia aqui é meramente para ilustrar essa ausência de reflexão.

A partir deste olhar, creio ser possível afirmar que *Civilization VI* constitui uma narrativa sobre o passado tipicamente imbuída dos valores da contemporaneidade neoliberal. Afinal, se o trabalho não muda qualitativamente, se a obtenção de terra é pautada por cultura ou moeda e, por fim, se o dinheiro é uma variante constante no jogo, então o que se segue é que as transformações históricas não alteram substancialmente o andar da partida – e, conseqüente e paradoxalmente, da própria História. Em argumento semelhante, Galloway afirma que “a História, em *Civilization*, é o oposto da história, pois o jogo não apenas fetichiza a perspectiva imperial, mas porque os detalhes diacrônicos das vidas vividas são substituídos pela homogeneidade sincrônica da abstração algorítmica” (GALLOWAY, 2006, p. 103).

Mas e se essa “homogeneidade sincrônica” for muito mais um constructo ideológico para representar uma determinada forma do passado? Galloway afirma que seu argumento é somente sobre “controle informático” e não sobre “ideologia” e que um jogo baseado na obra *A people’s History of United States*, de Howard Zinn, teria os mesmos problemas. Contudo, se ao considerar que elementos cruciais da história do capitalismo são esvaziados de sua historicidade, como poderíamos considerar isto somente um “controle informático”?¹⁶ Em outras palavras, o controle informático é ele também produto da sociedade neoliberal, tanto quanto as narrativas ahistóricas sobre o capitalismo. Que elas possam se relacionar de forma tão umbilical não é mera coincidência...

Tomando essa questão de forma mais direta, trabalho, terra e dinheiro são apresentados em *Civilization* como meios para a obtenção da vitória do jogador, mas do início ao fim, nenhuma delas será causa determinante das transformações de uma sociedade, ou civilização. Em última instância, os jogadores compreendem que para vencer, não faz nenhum sentido refletir sobre como certos elementos emergiram no jogo. Jamie Woodcock argumenta, a partir de uma análise sobre o jogo em seu livro *Marx no fliperama*, que *Civilization* oferece uma visão de história progressiva e linear, pouco afeita efetivamente a uma leitura marxista da história

16 Em instigante ensaio sobre as relações entre neoliberalismo e o regime de historicidade presentista, Rodrigo Turin atualiza a discussão de François Hartog a partir de Wendy Brown e estabelece um paralelismo entre neoliberalismo e “destemporalização” que parece fortuito apontar aqui. Ver: TURIN, 2019.

(WOODCOCK, 2020, p. 210). Mas o que creio ser possível apontar aqui é algo que a historiadora Ellen Wood reconhece como a incapacidade do capitalismo de representar a si mesmo. Em outras palavras, “na maioria das descrições do capitalismo e de sua origem, na verdade não há origem”, pois afinal, “é como se o capitalismo sempre tivesse sido o destino do movimento histórico e, mais ainda, como se o próprio movimento da história tivesse sido guiado desde o início pelas ‘leis de movimento’ capitalistas” (WOOD, 2001, p. 12). Sem uma origem, o capitalismo aparece como elemento ahistórico constante da humanidade, sempre acessível e só dependendo que se retirassem entraves (como o feudalismo, por exemplo) para que ele pudesse prosperar (WOOD, 2016, p. 39). De fato, Wood apresenta aqui uma hipótese para reflexões mais profundas: afinal, por que a representação da origem do capitalismo esbarra na sua sanha ahistórica?¹⁷

Wood considera que tal forma de representação é condizente com a incapacidade do capitalismo de olhar para si como uma forma transitória e, portanto, superável. Mas creio que há duas formas de abordar essa questão: a primeira é pela incapacidade de uma mercadoria da indústria cultural em narrar efetivamente o processo da chamada “acumulação primitiva de capital” e toda violência inerente a ela – a dizer, a escravidão, os genocídios, a expulsão das gentes comuns da terra, a imposição de fomes massivas para instituir o livre mercado, isso tudo somente para ficar nos seus elementos mais drásticos. A segunda, por sua vez, esbarra na inevitabilidade do capitalismo, que emerge como único *telos* possível e onde toda e qualquer “fuga” desse caminho é tratada como arcaísmo.

No primeiro aspecto, *Civilization VI* oferece prontamente uma narrativa na qual a chamada “acumulação primitiva de capital”, para ficarmos no léxico marxista, simplesmente não ocorre – ao menos, não nos moldes estabelecidos pelo debate historiográfico. A própria escravidão, como referida anteriormente, não é sequer reproduzida na narrativa do jogo, pois ela geraria um dilema ético aos jogadores. Ao mesmo tempo, ao não ser exibida, ela tampouco é problematizada. A narrativa de

17 Esbocei uma reflexão nesse sentido em artigo chamado “O ‘pecado original’ e os videogames” (2018). Contudo, o caráter ensaístico do texto merece estudos de caso mais apurados para estabelecer os limites da hipótese, no que o presente artigo, em particular, procura sanar.

uma partida qualquer de *Civilization* não explica as inúmeras relações entre a escravidão atlântica e o sistema escravista colonial. Tampouco nos diz qualquer coisa sobre a permanência da escravidão no século XIX, as inúmeras formas de trabalho coercitivo ao longo dos séculos seguintes e suas múltiplas ligações com o capitalismo industrial. Essas inferências estão apagadas na lógica algorítmica do jogo. Sem o banho de sangue primordial, o que resta é uma visão na qual a exploração está completamente escondida da história da humanidade.

Richard Pfeilester constata que há uma considerável literatura anglo-saxã determinada em apresentar os jogos da série *Civilization* como ferramentas de ensino fundamentais, não obstante o jogo seja constantemente lembrado como perpetuador de narrativas etnocêntricas acerca do passado, com seu foco na dominação, na pilhagem e no aculturamento do outro (PFEILESTER, 2020, p. 13). Mas para além disso, *Civilization* também contribui com o *ethos* neoliberal de um capitalismo sem história, cujas instituições fundamentais são elementos dados de uma suposta natureza humana. Combinando o pior do colonialismo europeu com a ahistoricidade da narrativa neoliberal sobre o capitalismo, o jogo representa um elemento fundamental daquilo que Dyer-Whitford e De Peuter chamaram de “jogos do império”¹⁸.

Acerca do segundo aspecto, contudo, talvez seja impactante para o jogador de *Civilization* perceber que, desde o início dos tempos, ele estará aplicando uma razão econômica ao jogo. Afinal, o algoritmo recompensa uma forma de pensar a história típica do *homo economicus* do final do século XX sem que ele precise refazer os passos moralmente mais incômodos da história do capitalismo. Tudo, afinal, é uma questão de maximizar os bônus: montar a cidade perto da água aumenta o crescimento, criar fazendas perto dos rios aumenta a produção de alimentos em “+2”, construir distritos científicos perto das montanhas pode gerar “+1” ciência, bosques dão “+1” de fé... A abstração do bônus faz com que o jogador passe a calcular todas suas decisões para com isso obter a vitória – “todas

18 De fato, a série *Civilization* gerou também “*spin-offs*” feitos pelos mesmos estúdios, como *Colonization*, cuja mecânica depende basicamente da construção de uma colônia rentável nas Américas – constantemente ameaçada pela sanha predatória da metrópole. Contudo, assim como o jogo original, *Colonization* é notoriamente conhecido por não reproduzir o escravismo colonial, ainda que os “nativos” estejam representados como um recurso utilitário nas mãos do jogador. Ver: MUKHERJEE, 2017, p. 8-12.

esferas da existência são tipificadas e mensuradas por métricas e termos econômicos, mesmo quando tais esferas não são diretamente monetizadas”, diria Wendy Brown (2011, p. 10). Como o bônus é adquirido, se há exploração, saque colonial, desapropriação de terras, nada disso efetivamente está visível no jogo. Há um total apagamento no qual a lógica do bônus torna toda a vivência social opaca.

A busca por “eficiência” ou “eficácia” é o que torna o jogador mais adaptado para uma partida de *Civilization*. Conhecer o algoritmo, conhecer todas as possibilidades de bônus e não cometer “erros” (leia-se, deixar de aproveitar um bônus porque resolveu explorar outras lógicas que não aquela que o algoritmo induz como “correta”). Galloway entende que tal dinâmica está diretamente vinculada a um paralelismo, na qual enquanto o jogador joga, o algoritmo predetermina os caminhos possíveis (GALLOWAY, 2006, p. 104). O quão próximo não é essa dinâmica do célebre acrônimo de Margareth Thatcher, “There is no alternative” (TINA)?

MAIS UM TURNO DE NEOLIBERALISMO

Por mais que os jogadores de *Civilization* queiram construir narrativas lúdicas sobre o passado, há um limite estrutural, dado pelo algoritmo, que impede que tais narrativas constituam uma perspectiva crítica. Em tempos neoliberais, uma mercadoria rentável da indústria cultural pode fornecer ludicidade, mas dificilmente poderá contribuir para a criticidade – ao menos voluntariamente, claro. Como Christian Laval destaca, “na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento – velha herança do Iluminismo – é visto como uma ideia obsoleta” (LAVAL, 2018, p. 18). O passado, por esse formato pré-determinado, não pode sequer ser abordado como crítica, pois na simulação que *Civilization* oferece, ao gerenciar os rumos de uma “civilização”, você não está interessado em criticá-la – no máximo, aperfeiçoá-la para obter os bônus necessários para chegar à vitória final.

Telles argumenta, com razão, que “um jogo não é redutível as suas mídias” e que por meio de trocas simbólicas, “ricos significados são construídos pelos jogadores à medida que jogam e interagem com textos,

hipertextos e vídeos produzidos pelas diversas comunidades que se organizam em torno de um videogame” (TELLES, 2016, p. 186). Esse argumento se assemelha ao de Chapman e a ênfase na comunidade de *modders*, (fãs que reformulam elementos do jogo por meio de acesso limitado ao código), em que o autor assegura que isso garante a longevidade da ludo-narratividade nos jogos, alterando substancialmente o tom das partidas.

Efetivamente pode se concordar que esses elementos adicionam novas camadas de sentido às relações que a mídia estabelece. Mas para Souvik Mukherjee, não obstante as múltiplas camadas de sentido que podem se sobrepor a uma mídia, no final, *Civilization* ainda é um jogo imperial, fazendo troça com a figura de Gandhi, tornando opaca a luta de independência indiana e ensinando aos jogadores que o caminho da vitória é, inevitavelmente, o do colonialismo (MUKHERJEE, 2017, p. 77-80). Em termos análogos, é possível construir sentidos críticos à experiência do capitalismo contemporâneo em uma partida de *Civilization*, ou tudo que temos no nosso horizonte é o fatalismo de um mundo de exploração sem história? Afinal, é possível subverter uma mídia jogável de tal forma que seus objetivos de “vitória” e “derrota” sejam completamente invertidos e até mesmo apagados da experiência lúdica? Essa camada de sentido não parece estar ao alcance dos jogadores de *Civilization VI*.

Ao utilizar um jogo eletrônico comercial como instrumento de ensino-aprendizagem, educadores se veem diante de um impasse. Por um lado, utilizar uma ferramenta que pode tornar o aprendizado divertido e com isso estimular os alunos a constituírem outras camadas de sentido sobre aquela mídia; por outro, contudo, saber que está incutindo uma lógica algorítmica avessa a transformação fora de seus próprios limites – e que pressupõe um caminho único não só para reconhecer o passado, mas para visualizar o seu próprio presente. Desse impasse emerge um *ethos* neoliberal no qual aparentemente o jogador é livre para jogar como bem entender, criando as estratégias que considere mais “eficazes”. Mas os impasses e os apagamentos que não estão visíveis mostram que a ilusão da escolha é limitada justamente por um sistema o qual o jogador

possui pouco ou nenhum poder para alterar¹⁹. Impelido à vitória, o jogador percebe rapidamente que são os “bônus”, e não a criticidade sobre a representação do passado, que acabam ficando em primeiro plano. Em outras palavras, as escolhas do jogador já estariam pré-determinadas a partir do momento em que ele deu início à partida e o conteúdo ahistórico se reforça nesse determinismo digital. As regras que o próprio jogo estabelece de forma explícita, seu inquebrável algoritmo, sua separação entre vencedores e perdedores, tudo isso evidencia os limites da escolha do jogador – e do próprio educador ao trabalhar com essa mídia específica.

O que *Civilization VI* efetivamente apresenta é que você só precisa de mais um turno para aprender a amar a identidade do sujeito neoliberal, internalizando seus elementos por meio de uma divertida experiência “gameficada” de um passado que não passa. Se a construção e consolidação da identidade do sujeito neoliberal for o único caminho possível para a relação de ensino-aprendizagem no capitalismo, talvez seja uma boa hora de repensar o uso de jogos comerciais como ferramentas didáticas e passar a entendê-los como efetivamente são: a mídia constitutiva do capitalismo global do século XXI, nos dizeres de Dyer-Whitford e De Peuter.

Poderemos, por meio dos jogos eletrônicos constituir narrativas contra-hegemônicas no campo historiográfico? Creio que sim. Mas para isso, é preciso entender que os jogos comerciais, criados por uma indústria cultural multi-bilionária, estão eivados dos seus limites políticos. Mesmo *Civilization* e sua ênfase no passado mostram que os jogos são, efetivamente, artefatos de nossos nebulosos tempos neoliberais. Resta aos professores elaborarem a crítica sobre eles antes que, por mais um turno, estejamos consumindo uma ideologia dominante sem que possamos sequer “pausar” esse jogo.

19 Chapman argumenta que a comunidade de *modders* (fãs que reformulam elementos do jogo por meio de acesso limitado ao código) garante a longevidade da ludo-narratividade nos jogos, alterando substancialmente o tom das partidas. Não foi o foco desse artigo, mas é de se perguntar como seria possível constituir uma narrativa crítica sobre a história do capitalismo no jogo sem alterar profundamente a estrutura algorítmica dele.

REFERÊNCIAS

- BROWN, Wendy. *Undoing the Demos: neoliberalism stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.
- CHAPMAN, Adam. Is Sid Meier's *Civilization* history? In: *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*. Volume 17, 2013. Issue 3.
- DYER-WITHEFORD, Nick. DE PEUTER, Greig. *Games of Empire: Global capitalism and video games*. London: University of Minnesota Press, 2009.
- FOGU, Claudio. Digitalizing historical consciousness. In: *History and Theory*. Vol. 48, nº 2, theme issue 47. May 2009.
- GALLOWAY, Alexander. *Gaming: essays on algorithmic culture*. London: University of Minnesota Press, 2006.
- GRAEBER, David. *Debt: the first 5.000 years*. London: Melville House, 2014.
- HARVEY, David. *A loucura da razão econômica*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HILTON, Rodney. DOBB, Maurice. SWEEZY, Paul (et. al.). *A transição do feudalismo para o capitalismo: um debate*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2004.
- HUIZINGA, Jonah. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perpsectiva, 2008.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. Boitempo: São Paulo, 2018.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MUKHERJEE, Souvik. *Videogames and postcolonialism: Empire plays back*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

PFEILSTETTER, Richard. Gamifying Anthropological Theory Teaching. Critique, learning and the video game *Civilization*. In: *Disparidades – Revista de Antropología*. 75(2), juli-diciembre 2020.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2000.

PUREZA, Fernando Cauduro. O ‘pecado original’ e os videogames: limites da história pública diante da ‘acumulação primitiva de capital’. In: *Canoa do Tempo*, v. 10. Nº 1, agosto de 2018.

TAYLOR, Tom. Historical simulation and the future of the historical narrative. In: *Journal of the Association for History and Computing*. Vol. 6. Nº 2, September 2003.

TELLES, Helyom Vianna. Um passado jogável? Simulação digital, videogames e História Pública. In: *Revista observatório*. Vol. 2, Especial 1. Maio 2016.

TURIN, Rodrigo. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. In: ÁVILA, Arthur Lima; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). *A História (in)disciplinada*. Vitória: Ed. Milfontes, 2019.

WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. Os coveiros do capitalismo. In: *Revista História & Perspectiva*. V. 29, n. 55. 2016.

O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS DO PROJETO VOCABULÁRIO POLÍTICO DA ANTIGUIDADE

Priscilla Gontijo Leite
Laryssa Alves da Silva
Millena Luzia Carvalho do Carmo

O trabalho docente não é estático. O professor sempre deve acompanhar as mudanças políticas, sociais e econômicas da sociedade, bem como as suas transformações tecnológicas, linguísticas etc. Recusar esses processos de mudança, em qualquer área do conhecimento, é uma recusa ao ofício e à fluidez que o ensino exige.

Os desafios para construção desse ensino fluído, por sua vez, estão sempre presentes na interação professor/aluno; sala de aula/vida cotidiana. Isso porque não é possível isolar o processo de aprendizagem na escola, ele se manifesta na vida, em todos os aspectos do cotidiano. Algo que é muitas vezes ignorado quando a sociedade está presa a um modelo de ensino utilitário e tecnicista. Essa perspectiva hierarquiza o conhecimento, limita os conteúdos e seleciona as narrativas mais convenientes para manutenção das estruturas de poder. Isso é o oposto do que precisamos para uma educação voltada para a construção de uma cidadania ativa.

Assim, a não incorporação do campo social ao campo educacional, limita o discurso de “construção de um ensino melhor”, que apresenta pautas cada vez mais incompletas e unilaterais. Um dos problemas que podemos constatar é a concentração em apenas uma das problemáticas ligadas ao ensino, seja a formação do professor, a falta de estrutura das escolas, os alunos que não querem mais aprender etc. Essa abordagem

esvazia o trabalho de “aprender-ensinar-aperder” (BRANDÃO, 2002, p. 213) que deve estar presente em toda a sociedade, em todos os espaços, extrapolando, assim, o ambiente escolar.

Como exemplo, é possível citar a questão da leitura, que de acordo com a pesquisa realizada por Retratos da Leitura do Brasil, entre 2015 e 2019, a porcentagem de leitores no Brasil caiu de 56% para 52%. Sabemos sobre os impactos que a dificuldade de leitura provoca no processo de ensino-aprendizagem em todos as áreas do conhecimento. Para solucionar essa questão, não basta o espaço escolar intensificar o ensino das linguagens, mas deve-se ter políticas públicas que vão para além dos muros da escola, como a abertura de bibliotecas com acervo atualizado, estímulo para escritores e contadores de história e o incentivo para a publicação de livros que sejam de fácil acesso para todos.

Diante dos impasses do processo de “aprender-ensinar-aperder”, da possibilidade de integração entre escola e universidade e dos benefícios da interdisciplinaridade para o ensino, propusemos escrever esta reflexão no que tange os desafios do ensino de História Antiga no Brasil, a partir da experiência do projeto PROLICEN, desenvolvido desde 2016, intitulado *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*¹. O projeto visa integrar, não apenas várias metodologias de ensino aos conteúdos de História Antiga, mas sobretudo levar produções, traduções de fontes antigas e textos didáticos, realizadas no âmbito universitário ao Ensino Fundamental e Médio, para atender tanto professores quanto alunos.

Para iniciar essa reflexão, devemos considerar os desafios do ensino de História Antiga no Brasil, analisando a importância do trabalho dessa disciplina na articulação e compreensão da experiência humana nos diferentes espaços e tempos. Algumas de nossas questões norteadoras dizem respeito a quais são as limitações expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de História Antiga? Como o professor pode ultrapassar o conhecimento oferecido pelo livro didático? Qual é a importância de se estudar História Antiga para a formação do

1 O projeto é coordenado pelos professores Priscilla Gontijo Leite (DH/UFPB) e Lucas Consolin Dezotti (DLCV/UFPB). A lista dos discentes participantes está disponível no site: <https://vocabulariopolitico742115819.wordpress.com/historia-do-projeto/>

brasileiro? É possível que a aprendizagem da Antiguidade seja significativa para o aluno?

Em seguida, concentraremos nossa reflexão na experiência sobre o ensino de História Antiga, destacando o que consideramos contribuições para o campo, a partir dos resultados obtidos em nosso projeto.

Pretendemos, com isso, contribuir com as reflexões acerca das metodologias ativas e uso de tecnologias no processo de aprendizagem de História Antiga, defendendo sempre um ensino conectado com as várias áreas do conhecimento e realidades sociais.

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Desde sua consolidação como disciplina, no século XIX, a História vem passando por diversas reformulações ao longo do tempo (GUARNELLO, 2016). Como toda ciência, seus pressupostos e descobertas são passíveis de mudanças e discussões para, assim, aperfeiçoar e estabelecer bases para a construção do conhecimento. No que se refere ao ensino de História, diversos são os debates que existem no meio universitário e no meio escolar a fim de lutar por um ensino dinâmico, reflexivo, democrático e promotor da cidadania plena.

A relação passado/presente possibilita a criação do conhecimento histórico. *Pensar historicamente* é de fundamental importância para se compreender essa relação e para que o indivíduo entenda a realidade em que está inserido. Esse é um dos elementos para a construção da própria identidade do sujeito histórico. É a possibilidade de perceber-se como parte de um processo que não é linear, imóvel e que não se encerra em si mesmo, mas é dinâmico e pode ser construído e desconstruído. Consideramos, portanto, que esse seja um dos objetivos centrais do ensino de História.

O questionamento: “Para que serve o ensino de História?” faz parte do ofício tanto do historiador quanto do professor de História. A resposta para esse questionamento não é única. É exatamente a multiplicidade de

respostas, que por sua vez permite abertura para diversas reflexões, que reside uma das belezas da disciplina História.

É necessário observar que esse ensino, em diferentes épocas, serviu a vários interesses, sejam de natureza política, social ou econômica. No Brasil do século XIX, por exemplo, foi utilizado para criar a ideia de pertencimento a uma nação (LEITE, GURGEL, 2019). Atualmente, pensa-se um ensino de História mais emancipatório, com um olhar para a pluralidade da sociedade, buscando desenvolver no indivíduo habilidades e competências relacionadas à postura crítica e cidadã, à percepção da alteridade, ao combate a qualquer forma de desigualdade e preconceito (BRASIL, 2018). Em suma, em diferentes épocas, a História escolar busca cumprir sua função: formar sujeitos históricos.

Em todas as suas áreas de conhecimento, são perceptíveis os desafios colocados ao ensino de História, principalmente no que tange às temporalidades consideradas distantes cronologicamente, como é o caso da História Antiga. As limitações e os desafios que se colocam para a concretização da construção do saber sobre essas temporalidades em sala de aula ainda são muito persistentes. Em relação à visão da Antiguidade, especificamente, algumas mentalidades ainda persistem na sociedade, como: um período repleto do exótico, do extraordinário, que estaria mais próximo do campo da mitologia e da fantasia do que da própria realidade das ações humanas. A Antiguidade exerce um grande fascínio e curiosidade e isso pode ser uma importante ferramenta do professor no ensino de História Antiga. Contudo, há o risco do professor não conseguir ir além desses limites, perdendo a oportunidade de promover um ensino que seja capaz de ligar a Antiguidade com o presente de forma significativa, fazendo com que o aluno reflita sobre as peculiaridades das sociedades humanas daquele período histórico específico e como suas ações e ideias foram recebidas e utilizadas na formação política e cultural do Ocidente.

A História Antiga, enquanto campo de investigação universitário, tem crescido no Brasil, tornando-se um campo consolidado de estudos (SANTOS, KOLV, NAZÁRIO, 2017). O sistema universitário brasileiro é capaz de formar novos pesquisadores, há uma intensa atividade de grupos de pesquisas, grupos de trabalho e de sociedades científicas, além de

frequentes eventos acadêmicos, com a presença de pesquisadores nacionais e internacionais, que se debruçam no estudo da Antiguidade. Portanto, o Brasil produz conhecimento histórico sobre a Antiguidade que está em consonância com as mais recentes perspectivas historiográficas e demandas do presente. Ao observar o material utilizado na História escolar, porém, a Antiguidade ainda é abordado na mesma perspectiva da primeira metade do século XX, numa sucessão cronológica, em que as sociedades gregas e romanas são apresentadas como mais avançadas se comparadas a outros povos da Antiguidade, a exemplo dos egípcios (GUARINELLO, 2016).

Assim, se no ambiente universitário o estudo sobre o mundo antigo já se mostrou ser de fundamental importância para o desenvolvimento da capacidade crítica e para a compreensão de conceitos criados pelas sociedades ao longo do tempo, o mesmo não aconteceu na História escolar no que se refere à Antiguidade. Nosso desafio é tornar isso também uma realidade para o cotidiano do ensino-aprendizagem na educação básica utilizando as mais variadas tecnologias.

No século XX, com o advento da globalização, a História Antiga passou por um processo de reformulação (GUARINELLO, 2016, p. 12). Uma parte dos estudiosos, passaram a analisá-la a partir do conceito de “História Global”, ou seja, como parte integrante de um todo. O termo “História Global” foi trabalhado por historiadores como o Sebastian Conrad, que afirmava que esse conceito buscava romper com as barreiras do *nacionalismo* e *eurocentrismo* para, assim, promover um estudo de História mais amplo e inclusivo (CONRAD, 2019). Esse conceito alimenta reflexões dos historiadores desde a década de 1990, ganhando cada vez mais espaço diante dos intensos processos de integração, sobretudo econômico e cultural, que vivenciamos.

Ao analisar o ensino de História Antiga no Brasil, nota-se o foco na perspectiva ocidental e, muitas vezes, desvinculada do cotidiano do aluno. O mundo antigo é visto de forma distante, simplista e generalizada. Isso porque falta uma abordagem crítica dos conteúdos e proximidade entre os debates da universidade e as vivências da escola. A universidade é, erroneamente, taxada como a produtora do conhecimento e a escola

como reprodutora dele. Falta diálogo entre esses dois espaços tão importantes para a construção do conhecimento, por isso, eles precisam estar em constante interação para promover uma experiência educativa crítica e reflexiva, que fuja da simples transmissão de conteúdos e foque no criar e recriar o saber (BRANDÃO, 2002).

O cenário da educação no Brasil passou por diversas mudanças nas últimas décadas, mas deve-se destacar a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre 2015 e 2019. Em setembro de 2015, pesquisadores da História Antiga realizaram uma série de debates devido ao lançamento da versão da BNCC, num contexto de intensos conflitos políticos no país (LEITE, 2017, 2020). Diversas cartas abertas foram publicadas com o objetivo de tecer críticas à forma como os assuntos referentes à Antiguidade foram abordados. Além da nova proposta não apresentar o nome da equipe responsável pela sua elaboração, as temáticas apresentadas reforçavam a perspectiva eurocêntrica de ensino. Nessa proposta, a Antiguidade ficou relegada a um papel secundário, tornando-se encargo do professor escolher ou não trabalhar com essa temporalidade. Essa lacuna quanto ao ensino de História Antiga, dificulta o processo tão importante de compreensão, desde cedo, das diferentes vivências humanas ao longo do tempo.

Um fato a se destacar é que as discussões da BNCC se davam através das instituições acadêmicas de ensino e pesquisadores da área. Assim, outra crítica foi colocada: como discutir a BNCC sem a participação dos professores de ensino básico, os responsáveis por executá-la? Em 3 de maio de 2016, foi lançada a segunda versão da BNCC para o Ensino Fundamental, dessa vez com a participação de professores de Ensino Fundamental e Médio.

Nela, foi disponibilizado o nome da equipe de elaboração e os conteúdos de História Antiga apareceram no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos foram dispostos de forma linear, dessa forma, o professor seria incentivado a seguir um modelo de História linear e progressivo, desprovido de diálogos e interconexões. Os assuntos versavam sobre o surgimento da escrita, das cidades, da agricultura, chegando nas primeiras civilizações e, por fim, trabalhando a História da Grécia e de

Roma. Nota-se que a proposta reforça o modelo quadripartite da História (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea), o que pode contribuir, se não for feito as devidas reflexões, para a construção do *eurocentrismo*.

Nos outros anos do Ensino Fundamental, os conteúdos de História Antiga não aparecem, devendo ser trabalhados apenas no Ensino Médio. Isso se torna uma problemática, uma vez que, é ao longo do Ensino Fundamental II, que o aluno desenvolve sua capacidade de compreender a História de forma reflexiva e abstrata, como requerem os assuntos de História Antiga. Essa proposta reforçou, mais uma vez, o ensino linear e desconectado da realidade do discente, bem como a ideia de que esse momento da história foi superado seguindo uma lógica de “constante evolução” (LEITE, 2020, p. 100).

Com a permanência das críticas à segunda versão da BNCC, foi lançada uma terceira versão em 6 de abril de 2017, como uma proposta de revisão e complementação da versão de 2016. A terceira versão novamente trabalhou apenas com o Ensino Fundamental, porque em paralelo estava acontecendo os debates sobre reforma do Ensino Médio, que prevê um ensino em percursos formativos – assim a disciplina História estaria juntamente com Sociologia e Filosofia no perfil de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias (BRASIL, 2019).

A História, na versão final da BNCC do Ensino Fundamental, foi colocada como uma narrativa factual e linear. Nota-se que ela reforçou o que se desenhava na segunda versão, mantendo o ensino de História Antiga apenas no 6º ano, com a ausência de temáticas que envolvem a complexidade do período estudado. Dessa forma, fica a encargo do professor problematizar os conteúdos de História Antiga, para assim, estabelecer um ensino conectado com a realidade política, cultural, religiosa e social da atualidade.

O livro didático é o principal material disponibilizado ao docente e ao discente para o processo de ensino-aprendizagem. Ele está presente em todas as séries, seja em escolas públicas ou privadas. No entanto, há algumas dificuldades de se trabalhar com esse material didático, já que, em muitos casos, a aula tende a se resumir à exposição e leitura do texto

do livro didático, sem uma reflexão crítica e sem o questionamento do que é abordado, muito em conta de uma pressão em cumprir o que está determinado pela grade curricular.

No que se refere aos assuntos de História Antiga, é perceptível o distanciamento que o livro coloca entre esse período e o presente. Isso só reforça o pensamento presente no senso comum, de que a Antiguidade foi superada, ou então foi o período áureo da humanidade, sendo utilizada para referendar atitudes e discursos conservadores.

Quando se estuda Grécia, os principais assuntos destacados nos livros didáticos são Esparta, Atenas, democracia, a formação da sociedade e da filosofia; quando se estuda sobre a religião desses povos, é sempre relacionando ao mítico e ao maravilhoso. Quando o assunto é Roma, destaca-se o conceito de Monarquia, a ascensão do Império Romano, a República, o surgimento do Cristianismo, o direito romano e a língua latina. Assuntos que reforçam a tradição eurocêntrica (LEITE, 2020, p. 103). Nessa perspectiva, a aula de História Antiga se torna uma mera exposição de fatos que corroboram com a ideia da herança greco-romana ou, então, das civilizações que são o “berço” do Ocidente.

Outro problema nos livros didáticos é a ausência de fontes textuais originais (trabalhando, na maioria das vezes, com adaptações) e iconográficas com as informações corretas para se trabalhar os assuntos da Antiguidade. Nos livros, geralmente aparecem imagens anacrônicas e desconectadas do assunto (apenas com caráter ilustrativo), que tentam forjar uma relação com o conteúdo.

Assim, o professor é desafiado a ir além e desenvolver dois trabalhos: (1) buscar outros materiais fora do livro disponível e (2) a partir desses materiais, fazer uma análise crítica, juntamente com os alunos, do livro didático utilizado em sala de aula. Foi pensando nesses desafios que o projeto PROLICEN *“Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania”* foi criado, visando construir novas metodologias que contribuíssem com o ensino desenvolvido por docentes do ensino básico. Nossa preocupação concentrou-se em possibilitar o acesso a fonte textual antiga, já que essa foi a principal fragilidade constatada nas análises dos livros didáticos.

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO PROJETO VOCABULÁRIO POLÍTICO DA ANTIGUIDADE (2016-2019)

Com o objetivo de discutir esses desafios apresentados anteriormente, em 2016, o projeto *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania* foi proposto e vinculado ao PROLICEN, na Universidade Federal da Paraíba. Sob coordenação da professora Priscilla Gontijo Leite (Departamento de História) e do professor Lucas Consolin Dezotti (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas), o projeto começou a dar os seus primeiros passos, visando sempre manter a interdisciplinaridade entre as áreas de História e Letras Clássicas.

A partir de um debate horizontal entre os integrantes do grupo, definiu-se uma metodologia de trabalho focada em valorizar a discussão como parte fundamental da formação de sujeitos políticos e críticos, sujeitos que entendam e questionem as estruturas sociais (LEITE, DEZOTTI, 2017). Uma das reflexões fundamentais foi em relação a maneira como o nosso vocabulário político usa, cotidianamente, palavras como *democracia, monarquia, república*. Esses termos têm origem na Antiguidade Clássica, mas quando não articulados historicamente, acabam sendo esvaziados durante o processo de aprendizagem e nos dizeres cotidianos.

Diante disto, como os discursos políticos são construídos? Como eles influenciam o corpo social? Como a análise do vocabulário Antigo pode contribuir para os debates e entendimentos do presente? São questões possíveis de se fazer não apenas na sala de aula para os alunos, mas também para nós, cidadãos e cidadãs, sujeitos ativos da construção da história do país.

Feitas essas provocações, durante todo o ano de 2016, o grupo se dedicou à leitura de fontes textuais retiradas dos autores Heródoto, Aristóteles, Políbio e Tito Lívio, produzindo 32 fichas de análise sobre essas obras, sempre articulando os conceitos desse vocabulário com as mudanças observadas no presente. Em seguida, em 2017, alguns dos trechos dessas obras foram selecionados e traduzidos do grego, com o objetivo de possibilitar um trabalho mais horizontal durante as discussões des-

sas temáticas, com um olhar atento para as possibilidades de criação de propostas didáticas sobre esse conteúdo, baseando-se no trabalho com as fontes. Assim, no fim de 2017, tinha-se acumulado as fichas de análise do ano anterior e as traduções das fontes históricas.

Durante o ano de 2018, as propostas dos anos anteriores continuaram sendo desenvolvidas. Revisadas as 32 fichas até então elaboradas, deu-se início a diagramação desse material para um livro em formato e-book. A tradução da obra de Cícero *De Republica* também foi iniciada, bem como a elaboração de fichas, contendo textos e imagens, sobre o autor e o contexto histórico romano. A tradução foi feita por meio do trabalho conjunto dos alunos de História e Letras Clássicas, em reuniões semanais realizadas pela equipe. A produção das fichas também partiu das discussões feitas nas reuniões, com o objetivo de elaborar materiais que ajudassem na compreensão dos temas estudados.

Paralelamente à elaboração e revisão do material, participamos de eventos acadêmicos, oficinas, minicursos e escrevemos artigos sobre o trabalho até então desenvolvido. A partir das fichas sobre Heródoto, foi elaborado um plano de aula intitulado: “Heródoto: formas de governo”, no qual trabalhamos as formas de governo debatidas pelo autor em sua obra *Histórias*: Monarquia, Tirania, Oligarquia, Aristocracia e Democracia.

O plano de aula foi aplicado primeiramente no 6º ano do Ensino Fundamental e pensado para ser desenvolvido em duas aulas geminadas de 50 minutos cada. Na aula, apresentamos o contexto histórico da Grécia, falamos sobre Heródoto e sobre sua obra. Depois partimos para as formas de governo, destacando a formação dos termos e apresentando trechos da obra em questão. Durante a aula, lemos algumas partes do texto em grego, seguida da tradução. Esse foi um dos pontos mais interessantes da aula, porque percebemos que os alunos ficaram bastante curiosos e atentos à leitura (SILVA, CARMO, 2019). Isso nos mostrou o quanto é importante trazer para a sala de aula as fontes textuais que auxiliem na compreensão do conteúdo e integrá-las ao assunto de maneira instigante. Também realizamos uma atividade de fixação; uma dinâmica na qual os alunos tiveram que apresentar em forma de música, poema ou

encenação uma das formas de governo apresentadas; um roteiro de estudos; e um questionário para os alunos registrarem suas opiniões sobre a aula aplicada.



IMAGEM 01 - Aula no 6º ano, na Escola Francisco Campo, João Pessoa – PB.

No ano de 2019, continuamos nos dedicamos à editoração do livro com todo o material produzido desde 2016. Lançamos o livro *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*, em setembro do mesmo ano². Ele é composto por três partes, de acordo com os autores traduzidos durante os 4 anos: Heródoto, Políbio e Aristóteles. E se estrutura da seguinte forma: *fonte textual* traduzida pelos professores e alunos do projeto; *vocabulário*, destacando algumas palavras gregas que aparecem no texto original; *comentários* sobre a tradução, elaborados com o objetivo de ampliar o debate historicamente; e *tópicos para discussões*, que são sugestões de temas para discussão em sala de aula.

A partir do livro lançado, trabalhamos também com a elaboração de novos planos de aula, elaborando 9 sobre Heródoto, Aristóteles e Políbio, visando abarcar outras áreas de ensino, como Filosofia e Letras, para promover um ensino de História Antiga mais dinâmico e conectado com outros saberes. Além da produção dos planos de aula, buscamos ampliar

2 LEITE, Priscilla Gontijo Leite; DEZOTTI, Lucas Consolin. *Vocabulário político da antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019. Disponível para download no link: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/vocabulario-politico-da-antiguidade-reflexoes-para-o-exercicio-da-cidadania>

nossa atuação nas escolas da rede pública de João Pessoa. Conseguimos aplicar o plano “Heródoto: formas de governo”, também, no 9º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio.

Aplicamos o plano de aula sobre as formas de governo em Heródoto com as devidas alterações para atender as especificidades de cada turma. No 9º ano e na 1ª série propomos um jogo de cartas no estilo *Perfil*, no qual a partir das dicas da carta selecionada, o aluno teria que descobrir qual a forma de governo se refere. No 9º ano, tivemos duas aulas geminadas de 45 minutos, já na 1ª série precisamos adaptar a aplicação, reduzindo algumas partes, porque tivemos apenas uma aula de 45 minutos. Apesar do tempo reduzido, a aula fluiu bem e os alunos conseguiram compreender a proposta.

Um ponto a se destacar é que as três escolas onde aplicamos os planos de aula apresentavam uma boa estrutura, dessa forma, conseguimos fazer a projeção dos slides com textos e imagens. É fato que nem todas as escolas públicas contam com essa estrutura, por isso, adaptamos o material para que fosse possível usá-lo impresso. (SILVA, CARMO, 2019).

A aplicação no 6º ano trouxe uma rica experiência. Percebemos que os alunos ficaram bastante interessados com a leitura do grego e com a dinâmica. Apesar de eles não estarem na idade de compreender a complexidade das nuances de cada uma das formas de governo, eles conseguiram compreender a essencial dos conceitos apresentados, especialmente no que se refere a quantidade de pessoas que ocupam o poder: um só (monarquia, tirania), poucos (aristocracia e oligarquia), muitos (democracia). A utilização das fontes gregas e das imagens, ajudaram a tornar o conteúdo não apenas mais interessante, mas conectado com a realidade, já que durante as aulas, em vários momentos, discutiu-se sobre a democracia brasileira e o processo eleitoral, uma vez que a aula foi um pouco antes do primeiro turno das eleições de 2018.

Na 1ª série do Ensino Médio, apesar de termos contado apenas com uma aula, conseguimos desenvolver o conteúdo e estabelecer conexões com o cotidiano dos alunos. Um outro fator facilitador foi que, quando aplicamos o material, os alunos estavam estudando o conteúdo de Grécia nas aulas de História.



IMAGEM 02 - Aula na 1ª série, na EEEF Professora Antonia Rangel de Farias, João Pessoa – PB.

No 9º ano, surpreendemo-nos com o nível alcançado na aplicação e com o retorno dos alunos. Durante a aula, conseguimos relacionar o conteúdo das formas de governo com o assunto que os alunos vinham estudando no momento: República Velha, política do café com leite. Em conversa com a professora, ela destacou a facilidade que os alunos tiveram de articular os conteúdos de História Antiga e História do Brasil, especialmente no que concerne aos conceitos de oligarquia e monarquia.



IMAGEM 03 - Aula no 9º ano, na Escola Municipal Leônidas Santiago, João Pessoa – PB.

No 6º ano aplicamos o plano de aula para 27 alunos, no 9º ano para 51 e no 1º ano para 69, totalizando 147 alunos. Apesar da quantidade considerável de alunos que participaram da aula, percebemos que pouco mais da metade devolveu o questionário que entregamos para ser feito em casa. Dos 147, apenas 75 alunos fizeram a devolução, o que nos fez pensar na possibilidade de realizar todas as atividades da aula no ambiente escolar para garantir um melhor aproveitamento do conteúdo.

Apesar de História Antiga não fazer parte da grade curricular, o resultado do processo de aprendizagem dos alunos demonstra a importância de se estudar a História Antiga para se compreender conceitos presentes em nosso cotidiano. Assim, ao fazer esse *link* entre o ontem e o hoje, o professor consegue romper com a ideia de História linear e a de que existem temporalidades superadas.

Após as aplicações, conversamos com todas as professoras para receber um retorno do andamento das aulas. O diálogo com as docentes foi fundamental para melhorarmos o nosso projeto e pensarmos em novas metodologias de ensino, especialmente no que diz respeito à ampliação da interdisciplinaridade com outras disciplinas. Conseguir estabelecer essa comunicação com o Ensino Fundamental e Médio demonstrou, para as discentes do projeto, professoras em formação, a importância de conectar todos esses espaços de construção de conhecimento e aproximar a nossa vivência na Universidade ao espaço que em breve também ocuparão: a escola.

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: OCUPANDO NOVOS ESPAÇOS

Em consequência da pandemia da COVID-19, em 2020, tivemos que pausar alguns planos feitos para continuidade do projeto, como por exemplo a aplicação de novas atividades didáticas, buscando ampliar a interdisciplinaridade para áreas como Literatura e Filosofia. Também não foi lançado nenhum edital do projeto PROLICEN pela UFPB no decorrer do ano, então mantivemos o projeto funcionando apenas com voluntárias.

Um dos planos que vinha sendo considerado desde 2018, era a possibilidade de criação de um site que pudesse reunir todos os materiais produzidos pelo projeto – as propostas de planos de aula, o livro e os futuros trabalhos desenvolvidos pelo grupo. Assim, em 2020 nos dedicamos a desenvolver essas ideias mais voltadas para a *web*, vislumbrando também ampliar as nossas produções para outros espaços e ter um maior alcance de docentes e discentes. Além disso, outra preocupação foi fornecer materiais que auxiliasse os professores da educação básica nos desafios do ensino remoto, que repentinamente se tornou impositivo para todos os docentes em 2020.

Com isso, ainda no começo de 2020, criamos o site³ na plataforma WordPress, vinculando-o ao site do Laborhis⁴, que é um espaço de estudo e de produção de conhecimento sobre Ensino de História, vinculado ao Departamento de História da UFPB. O lançamento oficial para o público foi em junho do mesmo ano. O objetivo foi manter uma interface simples e objetiva, possibilitando a fácil compreensão dos usuários e o crescimento do site no futuro. No menu, o usuário encontra qual é o principal objetivo do site, bem como os botões para acessar os “Materiais Didáticos” e “Sobre”, para conhecer mais o projeto, suas publicações e seus participantes.



IMAGEM 04 - Menu principal do site – acesso aos materiais didáticos e as informações sobre o projeto.

3 Conheça o site do projeto Vocabulário Político da Antiguidade através do link: <https://vocabularypolitico742115819.wordpress.com/>.

4 Conheça o site do Laborhis através do link: <http://www.cchla.ufpb.br/laborhis/>.

A possibilidade de ampliar esse trabalho para o espaço digital, garante um cenário muito mais diverso, já que não saímos apenas dos muros da Universidade Federal da Paraíba para as Escolas Municipais e Estaduais de João Pessoa, mas também alcançamos outros docentes e discentes em outros estados do país. Mesmo em um contexto ainda de divulgação interna, entre as nossas próprias redes sociais, nosso site teve 739 visualizações e se pensarmos em quantos desses visitantes utilizaram o material que disponibilizamos para planejamento de aula ou simplesmente refletir sobre o ensino de História Antiga, podemos perceber que essa rede se amplia de forma muito mais orgânica.

Além do acesso ao livro e aos 9 planos de aula, criamos também uma sessão para “Quizzes”, como mostra a Imagem 04, na tentativa de elaborar uma proposta interativa para os alunos e ajudar o professor a pensar o seu planejamento de aula. Até agora criamos 4 quizzes, com temas: *Heródoto: formas de governo*; *Aristóteles: formas de governo*; *Políbio: os seis regimes políticos*; *Democracia ateniense: princípios e instituições*. Os usuários encontram o material em formato JPEG, facilitando o compartilhamento nas redes sociais, já que foi verificado que isso se constituiu na principal ferramenta do professor no contexto de ensino remoto.



IMAGEM 05 - Cartas do quiz: *Heródoto: formas de governo.*

Encontramos nesse material a possibilidade de expandir os nossos canais digitais e decidimos criar, também, um canal interativo no Telegram⁵, onde é possível que os alunos joguem os quizzes de forma mais interativa, inscrevam-se no canal e acompanhem todas as atualizações do projeto.

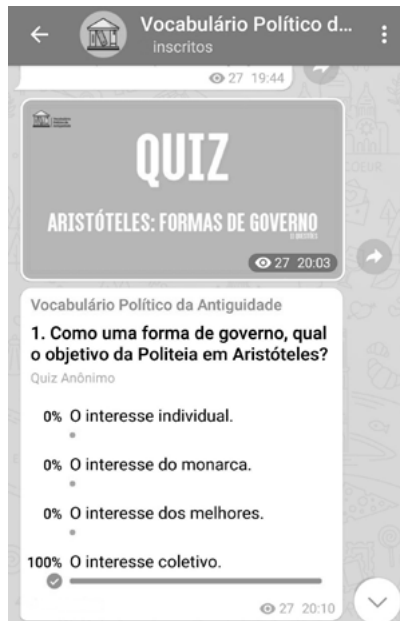


IMAGEM 06 - Canal criado no Telegram para publicação dos quizzes e informações sobre o Mundo Antigo.

Através dessas plataformas digitais, encontramos uma maneira de manter o projeto ativo, repensando a criação de materiais didáticos para o estudo da Antiguidade, valorizando sempre o uso das fontes textuais. Algumas coisas ainda precisam ser adaptadas, por exemplo, as atividades e propostas de dinâmicas dos planos de aula disponíveis no site. O mate-

5 Conheça o canal do Telegram do projeto Vocabulário Político da Antiguidade através do link: <https://t.me/vocpoitico>

rial foi projetado, a princípio, para ser utilizado presencialmente. Assim, todos os planos de aula têm atividades e dinâmicas em arquivo no formato PDF, para serem impressos e utilizados na sala de aula. Contudo, as novas exigências do momento que estamos vivendo nos provocou para pensar em outros suportes e metodologias que privilegiassem o ensino à distância, considerando as dificuldades de acesso à internet que infelizmente acomete a maioria dos brasileiros em idade escolar. Nesse sentido, criamos o canal do Telegram, nossa primeira experiência utilizando tecnologias como proposta de atividade didática.

Em seguida, refletimos sobre a maneira de possibilitar a experiência do contato com a língua antiga no ambiente virtual, pois como já dissemos, durante a aplicação presencial dos planos de aula, a leitura do grego antigo foi um dos momentos que os alunos mais gostaram. Além disso, também seria uma oportunidade para o professor ter contato com essa língua antiga. Assim, passamos a gravar a leitura de trechos utilizados nos planos de aula para serem disponibilizados no site. É nossa primeira experiência com o recurso sonoro e ainda avaliaremos os seus impactos.

Também para estimular o conhecimento da língua, utilizamos a plataforma gratuita de edição de textos *Ugarit*⁶. Através dela é possível alinhar a tradução e o texto original automaticamente, sendo possível identificar cada palavra associada ao seu respectivo significado. O alinhamento permite uma interação na leitura da tradução e um contato direto com a fonte antiga original de forma autônoma, sem a mediação direta de um especialista na língua. Espera-se que com essa ferramenta, o aluno sintá-se instigado a conhecer mais da Antiguidade, além de refletir sobre os sentidos das palavras e seus usos, especialmente no campo político.

Para divulgar o projeto, também nos aventuramos no campo do audiovisual, com a edição de um vídeo⁷ resumindo todo o trabalho do grupo, desde o livro até as propostas didáticas do site, publicado no canal do YouTube do Departamento de História da UFPB. Acreditamos que,

6 Conheça o site do Ugarit através do link: <http://www.ugarit.ialigner.com/>.

7 Assista ao vídeo do projeto Vocabulário Político da Antiguidade através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=amuyuVKK5GU&t=11s>.

através das redes sociais, seja possível integrar outros núcleos de estudo, compartilhando informações que, muitas vezes, ficam presas nos muros da universidade. O distanciamento dos espaços de produção de conhecimento dificulta ainda mais momentos como esses que vivemos devido à pandemia da COVID-19, então, podemos tentar diminuir essas distâncias de outras formas, conectando os nossos trabalhos, a nossa visão de uma educação brasileira mais crítica e integrada.

Projetos de ensino precisam estar sempre em expansão e adaptação, isso porque acreditamos em um ensino fluído e integrado a outras áreas de conhecimento. Hoje, podemos fazer essa integração utilizando essas tecnologias, então, ao invés de segmentar essas possibilidades de troca, podemos aprender a melhor forma de utilizá-las. No decorrer de 2020, para suprir as demandas do ensino remoto, a equipe do projeto teve que se dedicar a aprender a usar outras ferramentas, para além das de diagramação que estávamos habituados.

É importante ter em mente que, ao contrário do debate feito anteriormente sobre a não linearidade do ensino de História, essas ferramentas tecnológicas respondem a uma lógica completamente diferente, elas estão sempre sendo superadas, trocadas, atualizadas e acompanhar esses processos faz parte da nossa vida, não apenas como docente. Mas, uma vez integradas às metodologias de ensino, elas se reestruturam para outra finalidade e passam a ser facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino das disciplinas estabelecidas como de *Humanidades*, é visto pelos alunos, na maioria das vezes, de forma bastante tradicional em relação às metodologias aplicadas na sala. Associam-se ao livro didático, à leitura massiva, ao “decoreba”. O uso de ferramentas instigantes, como ir ao laboratório, testar jogos têm grande potencial no ensino. Acreditamos que, uma vez assumidas essas novas possibilidades, será possível não apenas mudar a visão estática que se tem em relação ao ensino de História, mas também conectar essas áreas do conhecimento, sem hierarquizá-las frente à formação educacional do aluno.

Por fim, visamos contribuir no debate das metodologias de ensino de História Antiga que, como já vimos, faz parte da vida dos alunos ape-

nas até o 6º ano. Debates como esses fomentam algo básico no processo de aprendizagem: a continuidade. Estudar esses conteúdos de forma contínua, relacionando-os com o tempo presente, contribui para a construção de indivíduos com percepção histórica, que não acreditam na linearidade dos fatos e questionam as imposições políticas e sociais que aparecem como “naturais” na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a História Antiga é aproximar, criticamente, temporalidades, não para compará-las, mas para pensá-las dentro de uma perspectiva integrada, de rupturas e permanências. O ensino de História Antiga no Brasil convive com desafios no que concerne à visão que se tem desse período, a própria apresentação da Antiguidade na BNCC e no livro didático, com destaque à ausência de fontes textuais antigas, são um exemplo disso.

A visão que prevalece no senso comum sobre o mundo antigo é a de que foi um período superado e que não tem conexão com a contemporaneidade. Assim, percebe-se que as aulas sobre Antiguidade, muitas vezes, restringem-se à exposição de conteúdos que parecem muito distantes do aluno, não só por causa da cronologia, mas porque o aluno não consegue estabelecer conexões com aquilo que faz parte do seu cotidiano.

Para romper com a visão estigmatizada da História Antiga e promover um ensino da Antiguidade mais dinâmico e reflexivo, foi criado o Projeto Prolicen “*Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*”, que tem como objetivo trabalhar o vocabulário político do mundo antigo e articulá-lo com os conceitos presentes na sociedade atual. Através de um trabalho interdisciplinar entre História e Letras Clássicas, trabalhamos com a tradução de fontes antigas e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino básico.

Entrar em contato com os alunos do ensino básico, ainda durante a graduação, e desenvolver atividades que nos aproximam de um debate horizontal, criativo e crítico é muito gratificante. A aplicação das fichas nas escolas da rede pública de João Pessoa nos trouxe não apenas a va-

lidação que buscávamos para o projeto, mas nos abriram um horizonte de possibilidades de integração do espaço escolar com o universitário, construindo novas vivências para nós e para todos os alunos que conseguimos alcançar.

A publicação do livro *“Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*, em formato e-book, foi um grande avanço do nosso projeto. Através da disponibilização do livro de forma gratuita, pudemos expandir nossa proposta e criar um material que pudesse auxiliar professores de diferentes localidades e realidades escolares, criando, mais uma vez, pontes entre esses espaços de construção de conhecimento.

Em 2020, apesar das dificuldades advindas com a pandemia da COVID-19, conseguimos criar o site, com o objetivo de ampliar a acessibilidade de professores e alunos ao nosso material. Nele, é possível encontrar a história do projeto, os 9 planos de aula que desenvolvemos entre 2018 e 2019 e, também quizzes sobre os autores estudados até então. Além disso, criamos um canal no Telegram para propor uma maior interação com esses quizzes. Todas essas ferramentas possibilitam o contato com os nossos materiais. Mesmo em tempos de distanciamento, buscamos aproximar os docentes e discentes através dessas plataformas. Pretendemos continuar o nosso trabalho criando novas metodologias para possibilitar a aplicação dos nossos planos de aula de maneira remota, além de promover uma maior integração com as Letras Clássicas durante essas aulas.

Por fim, acreditamos que a educação é o principal agente transformador da sociedade e a História Antiga tem muito a nos ensinar a pensar sobre o mundo em que vivemos e as possibilidades de mundo que podemos construir quando formamos sujeitos críticos e conscientes da sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de ensinar. In: BRANDÃO,

Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, pp. 185-229.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília, 2019.

CONRAD, Sebastian. *O que é a História Global?* Portugal: Edições 70, 2019, pp. 11-22.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques; SILVA, Gilvan Ventura. O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. In: CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (orgs.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Archai-UNB/Fortium, 2008.

GUARINELLO, Noberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2016.

LEITE, Priscilla Gontijo. “Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira”. *Mare Nostrum – Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo*. v.8, n. 8, 2017, p. 13 – 29.

LEITE, Priscilla Gontijo; GURGEL, Victor Braga. Apropriações da tradição clássica no Brasil e o ensino de História Antiga. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E.; ZARBATO, J. (Orgs.). *Aprendendo História: Ensino*. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019, p. 26 – 38.

LEITE, Priscilla Gontijo; DEZOTTI, Lucas Consolin. “Política na sala de aula: uma proposta interdisciplinar a partir da Antiguidade.” *Nuntius Antiquus*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2017.

LEITE, Priscilla Gontijo; DEZOTTI, Lucas Consolin (orgs.) *Vocabulário político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

LEITE, Priscilla Gontijo. O ensino de História Antiga no Brasil: percepções a partir das propostas da BNCC. In: SOUZA NETO, José Maria Gomes de; MOERBECK, Guilherme; BIRRO, Renan M. (Org.). *Antigas Leituras. Ensino de História*. Recife: EDUPE, 2020, p. 93-114.

SANTOS, D.; KOLV, G e NAZÁRIO, J. J. “O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: reflexões a partir de dados da Plataforma Lattes”. *Mare Nostrum – Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo*. v.8, n. 8, 2017, p. 115- 145.

SILVA, Laryssa Alves da; CARMO, Millena Luzia Carvalho do. O ensino dos regimes políticos em História Antiga: uma proposta a partir do projeto Prolicen. In: ASSUMPCÃO, Luis F. Bantim; BUENO, André; CAMPOS, Carlos E.; CREMA, Everton; NETO, José Maria de Sousa. *Aprendendo História: Experiências*. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Cláudia Cristina do Lago Borges. Professora do Departamento de História da UFPB, atuando como docente no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Doutora em História pela UNESP. Coordenadora dos Grupos de Pesquisa Abaíara – Estudos Indígenas da Paraíba e Humanyzarte – Uso de tecnologias para a educação na formação do licenciado em História.

Priscilla Gontijo Leite. Professora do Departamento de História da UFPB, atuando como docente no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Possui licenciatura e mestrado em História pela UFMG e Doutorado em Mundo Antigo pela Universidade de Coimbra. Desenvolve pesquisas e projetos de ensino na temática do ensino de história antiga, usos do passado, recepção da antiguidade, democracia antiga e moderna e estudos de retórica.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

André Mendes Salles. Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, docente permanente do Programa de Pós-graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História desta mesma instituição. Graduação em História pela UFPE. Mestrado em História pela UFPB. Doutorado em Educação pela UFPE.

Cláudia Cristina do Lago Borges. Professora do Departamento de História da UFPB, atuando como docente no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Doutora em História pela UNESP. Coordenadora dos Grupos de Pesquisa Abaíara – Estudos Indígenas da Paraíba e Humanyzarte – Uso de tecnologias para a educação na formação do licenciado em História.

Dêis Maria Lima Cunha Silva. Professora de História na Escola Cidadã Integral Gertrudes Leite (Desterro-PB). Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Graduada em História pela UNIFIP (Patos-PB) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, Mestra em História pela UFPB.

José Cunha Lima. Professor da Educação Básica no município de Araruna, Paraíba. Graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba, especialização em História Cultural pela mesma instituição, mestrado em História pela Universidade Federal da Paraíba.

Fernando Cauduro Pureza. Professor do Departamento de História da UFPB, atuando como docente no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Possui mestrado e doutorado em História pela UFRGS. Desenvolve pesquisas e projetos de ensino nas temáticas: história social do trabalho, movimentos sociais, literatura e história, história da Ásia e história pública.

Henrique Saraiva Louvem. Graduando do Curso de Licenciatura em História na UFPB, atuando nos projetos: PROLICEN 2019 - O uso de tecnologias digitais para o ensino de história indígena e o PIBIC 2020/2021 - O uso de tecnologias e metodologias ativas no ensino de História.

Heloisa Selma Fernandes Capel. Professora associada da Universidade Federal de Goiás, coordenadora do Profhistória (UFG) e membro da Comissão Acadêmica Nacional do Profhistória. Desenvolve a pesquisa Visualidades em Livros Didáticos e Visualidades Utópicas: cultura e verossimilhança em Modesto Brocos y Gomes (1852-1936). É coordenadora do GEHIM/ Grupo de Estudos de História e Imagem CNPQ/UFG desde 2011. Atua junto à linha Linguagens e Narrativas Históricas, Produção e Difusão.

Isaíde Bandeira da Silva. Professora do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras-MIHL/UECE. Professora permanente do ProfHistória da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN. Professora do Curso de Pedagogia da UECE. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, Mestra em História Social pela Universidade Federal do Ceará-UFC e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

Laryssa Alves da Silva. Graduanda do curso de História, pela Universidade Federal da Paraíba. Participou como voluntária do projeto de ensino *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*, entre 2018 e 2021. Elaborou trabalhos sobre ensino de História Antiga voltados para o Ensino Fundamental e Médio.

Lívia Karoliny Gomes de Queiroz. Professora de História da Educação Básica do Ensino Público e Privado em Quixadá-Ce. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará, pós-graduada em História do Brasil pela Universidade Cândido Mendes-UCAM, pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Universidade Única. É mestranda em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (ProfHistória)-UERN).

Luara Alencar Francisco. Graduanda em História na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participou do Projeto de Extensão: Podcast Senta que lá vem História, através do PROBEX 2020. Atua na Iniciação Científica Tecnologias e Metodologias Ativas no Ensino de História - PIVIC 2020/2021.

Matheus Fellipe Rodrigues Braga. É colaborador do Núcleo de Estudos em Teoria da História (NETH) da Universidade Estadual de Goiás. Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestrando em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha de pesquisa Ideias, Saberes e Escritas da (e na) História. Desenvolve pesquisas voltadas à teoria da história, história da historiografia e história das ideias

Millena Luzia Carvalho do Carmo. Graduanda do curso História, pela Universidade Federal da Paraíba. Participou do projeto de ensino *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*, nos anos de 2018 a 2021, como bolsista do projeto Prolicen. No projeto, desenvolveu trabalhos que pensam o ensino de História Antiga no Ensino Fundamental e Médio.

Priscilla Gontijo Leite. Professora do Departamento de História da UFPB, atuando como docente no PPGH/UFPB e no PROFHistória/UFPB. Possui licenciatura e mestrado em História pela UFMG e Doutorado em Mundo Antigo pela Universidade de Coimbra. Desenvolve pesquisas e projetos de ensino na temática do ensino de história antiga, usos do passado, recepção da antiguidade, democracia antiga e moderna e estudos de retórica.

Victor Batista de Souza. Professor efetivo do Governo do Estado da Paraíba. Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Mestre em Ensino de História (PROFHISTORIA-UFPE). Membro do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH - UFPE). Atualmente investiga a Educação Patrimonial, Aprendizagem Histórica, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Gamificação.

