Angela Ribeiro Ferreira
Cyntia Simioni França
Márcia Elisa Teté Ramos
(Organizadoras)

Professores que pesquisam,

Histórias que transformam:

o ProfHistória no Paraná

UEPG

UEM

UNESPAR

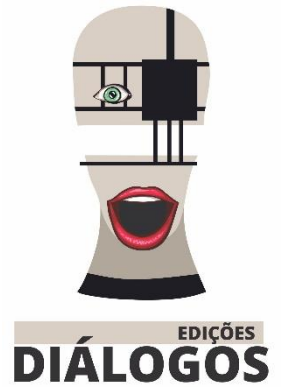
UFPR

EDIÇÕES DIÁLOGOS

Angela Ribeiro Ferreira
Cyntia Simioni França
Márcia Elisa Teté Ramos
(organizadoras)

PROFESSORES QUE PESQUISAM, HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM:
O ProfHistória no Paraná

Maringá: Edições Diálogos, 2026



Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790
Bloco H-12, sala 16
Maringá/PR
CEP: 87020-900
E-mail: editoradialogos@uem.br

Conselho editorial

Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)
Alexandre Fortes (UFFRJ)
Cláudia Viscardi (UFJF)
Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)
Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)
Francisco Carlos Palomanes Martinho (USP)
Gilmar Arruda (UEL)
João Fábio Bertonha (UEM)
José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)
Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)
Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica)

Copyright © 2026 para os organizadores.

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, da editora ou do autor.

EQUIPE TÉCNICA

Revisão textual e gramatical: Adriana Camargo
Normalização textual e de referências: Adriana Camargo
Projeto gráfico/diagramação: Clube de Autores
Foto Capa: Cedida pelas organizadoras.
Tamanho da obra: 17x24cm
Fonte: Tahoma
Publicação online

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ferreira, Angela Ribeiro; França, Cyntia Simioni; Ramos, Márcia Elisa Teté [organizadoras].
F383p Professores que pesquisam, histórias que transformam: o ProfHistória no Paraná. Apresentação das organizadoras. Prefácio de Marcelo de Souza Magalhães. -- Maringá, PR : Edições Diálogos, 2026.
266 p. Il. PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-02-49083-9

1. História. Pesquisa e ensino. 2. ProfHistória. 3. Paraná. I. Ferreira, Angela Ribeiro. II. França, Cyntia Simioni. III. Ramos, Márcia Elisa Teté. IV. Título.

CDD 907

SUMÁRIO

PREFÁCIO **7**
Marcelo de Souza Magalhães

APRESENTAÇÃO **9**

PARTE I — *Ensino de História e Diversidade*

PRÁTICAS CIRCULARES E ENSINO DE HISTÓRIA: Contribuições para o debate de Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Básica **20**
Luciane Corrêa; Angela Ribeiro Ferreira

EDUCAÇÃO LÚDICA E FEMINISMO: Cartas e Tabuleiro como Ferramentas Pedagógicas **36**
Denise Aparecida Ribeiro da Cruz; Martha Daisson Hameister

NARRATIVAS ESQUECIDAS E SILENCIADAS SOBRE MULHERES NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: Jogos-narrativos e novas práticas para o Ensino de História **51**
Lucio Fellini Tazinaffo; Márcio José Pereira

CARTÕES-POSTAIS DA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL (1914-1918): Representações da feminilidade no ensino de História **71**
Michelli Mulhbauer Duda; Marco Antonio Stancik

POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ NA COLEÇÃO LIÇÕES CURITIBANAS: Representações e apagamentos **90**
Fernanda Stockler; Paulo Eduardo Dias de Mello

DESENVOLVIMENTO E VIOLAÇÃO DE DIREITOS: Os Impactos de Itaipu sobre o povo Avá-Guarani (1973-1982) **104**
Crislene Bueno de Carvalho Galdino; Nadia Gaiofatto Gonçalves

TECENDO MEMÓRIAS: A construção de Histórias a Contrapelo no Ensino de História **122**
Julia Quézia Nunes Boina; Cyntia Simioni França

TORNAR-SE NEGRA E PROFESSORA DECOLONIAL: A importância da palavra e do coletivo na constituição de identidades **134**
Grace Kelly Ferreira; Ailton José Morelli

A EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA **148**
Iara Aparecida de Oliveira Veronezi; Ailton José Morelli

PARTE II— *ENSINO DE HISTÓRIA: diferentes linguagens e espaços*

QUEM É POVO DE DEUS EM GAZA? Ensino de história para aprofundamento da consciência histórica e elucidação de conflitos **161**
João Carlos Niehues Neto; Karina Kosicki Bellotti

A HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE VIVÊNCIAS LIGADAS A UM COLÉGIO ESTADUAL DE PARANAGUÁ-PR **174**
Renata Fernandes Neves; Ana Cláudia Urban

ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE NARRATIVAS GERACIONAIS **190**
Hyan Aguiar Janegitz; Neilane Ramos Rocha de Lima

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ENCONTRO ENTRE GERAÇÕES **204**
Federico Alvez Cavanna, Bruno Antonio Picoli; Adriana Maria de Lima

OS MOVIMENTOS POPULARES E A SOCIEDADE CIVIL A CAMINHO DE UMA CONSTITUINTE **217**
Juliano Gualberto Ribeiro; Leandro Brunelo

O IMPERATIVO CATEGÓRICO E O FUNDAMENTO ÉTICO: Kant, Rüsen e a Educação Humanista **229**
Aline Taboni Rodrigues; Márcia Elisa Teté Ramos

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: Percurso na Formação Docente **248**
Divânia Luiza Rodrigues

SOBRE AUTORES E AUTORAS **266**

Prefácio

O ProfHistória: Diálogos interinstitucionais e o fortalecimento do ensino nas escolas do Paraná

As salas de aula da Educação Básica guardam vivências, inquietações e saberes tecidos no dia a dia da docência. Distante de ser um receptáculo passivo de diretrizes curriculares ou teorias abstratas, a escola se firma como um ambiente pulsante de produção de conhecimento histórico escolar, no qual professores e professoras interrogam o passado, tensionam o presente e constroem, ao lado de seus estudantes, novas narrativas e horizontes de reflexão. Contudo, por longo tempo, as barreiras impostas entre o conhecimento acadêmico e os saberes docentes tenderam a invisibilizar e silenciar as práticas e pesquisas concebidas no chão da escola, submetendo a atuação dos educadores a uma injusta hierarquia entre teoria e prática, conhecimento científico e saberes docentes.

É na ruptura decisiva com essa dicotomia e no tensionamento dessas fronteiras que se consolida a trajetória do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória). Ao reconhecer os professores e professoras da Educação Básica como pesquisadores, capazes de investigar, interrogar, formular e transformar criticamente a realidade em que atuam, o programa reconfigura o estatuto da formação continuada no país. Esta coletânea nasce precisamente como um testemunho dessa transformação no estado do Paraná. Ao reunir os capítulos elaborados por seus egressos e egressas, escritos em conjunto com orientadores e orientadoras, a obra se apresenta como uma qualificada e expressiva amostragem do impacto real do ProfHistória na valorização e no aperfeiçoamento dos docentes que conduzem o componente curricular de História na Educação Básica paranaense.

Um dos maiores trunfos desta iniciativa reside na força de sua construção colaborativa. A obra materializa a bem-sucedida articulação entre as quatro instituições associadas ao ProfHistória no estado: a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A interlocução entre

instituições de ensino superior com vocações, trajetórias e inserções regionais tão diversas é sempre uma experiência profundamente rica. A soma de esforços entre universidades estaduais e federal expande as fronteiras da pesquisa em ensino de História.

Essa colaboração entre instituições fortalece o compromisso público com a democratização do conhecimento e com a melhoria da escola pública. A troca de perspectivas metodológicas, de repertórios historiográficos e de vivências regionais oferece um solo fértil para a interlocução crítica e o compartilhamento de inquietações. Como resultado desse diálogo, as investigações reunidas nesta coletânea implicam em reflexões teóricas e propostas didáticas afinadas com as demandas concretas do cotidiano escolar do Paraná.

Conforme enfatizado na apresentação desta coletânea, a formação docente promovida pelo ProfHistória não se encerra na aquisição de novas técnicas ou na elaboração pontual de propostas metodológicas. Trata-se de um exercício permanente de diálogo e problematização sobre os sentidos de ensinar e aprender História, no qual a pesquisa acadêmica não é levada de forma vertical para o interior da escola, tampouco a experiência docente é reduzida a um simples objeto de análise teórica. A produção de conhecimento acontece na relação viva entre diferentes sujeitos, espaços e saberes.

Esta coletânea cumpre, assim, uma função acadêmica e social indispensável: dar visibilidade e circulação às investigações produzidas por quem vivencia cotidianamente as complexidades da sala de aula. Os textos reunidos reafirmam o papel do ensino de História na construção do pensamento crítico e no fortalecimento da cidadania.

Que a leitura desta coletânea sirva de inspiração para novos diálogos. Ela reforça a certeza de que o trabalho compartilhado entre as instituições em um programa de formação continuada de professores é um caminho fecundo para o contínuo fortalecimento da educação pública paranaense, mas não só, inclui também o restante do país.

Marcelo de Souza Magalhães
Coordenador Nacional do ProfHistória
nov./2026

Apresentação

Quantas histórias habitam o cotidiano das escolas? Quantas experiências, inquietações e saberes são produzidos por professores e professoras que, diariamente, fazem do Ensino de História um espaço de encontros, lutas, disputas, reflexões e possibilidades de transformação? E quantas dessas histórias permanecem silenciadas ou invisibilizadas?

Essas inquietações nos convidam a pensar a escola como espaço de produção de conhecimento histórico escolar. Um lugar onde professores e professoras, atravessados pelas experiências de seu tempo, interrogam o passado, problematizam o presente e constroem, nas relações com seus estudantes e comunidades escolares, outras possibilidades de ensinar, aprender e narrar a História.

Ao longo de suas trajetórias, professores e professoras produzem conhecimentos que emergem das experiências vividas, dos desafios enfrentados, das escolhas historiográficas e pedagógicas, das relações estabelecidas com seus estudantes e das perguntas que nascem diariamente no cotidiano escolar. Entretanto, nem sempre esses conhecimentos encontram espaços de reconhecimento, circulação, interlocução e divulgação com a produção acadêmica. Historicamente, a separação entre aqueles que pesquisam e aqueles que ensinam contribuiu para estabelecer hierarquias entre universidade e escola, teoria e prática, conhecimento científico e saberes docentes.

É no tensionamento dessas fronteiras que se inscreve o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Ao articular pesquisa, formação e Ensino de História, o programa tem contribuído para ampliar as possibilidades de produção de conhecimento histórico-educacional, reconhecendo os professores e professoras da educação básica como sujeitos que investigam, interrogam, interpretam e produzem conhecimentos a partir das questões que atravessam suas experiências docentes.

Esse movimento não significa simplesmente levar a pesquisa acadêmica para o interior da escola, tampouco transformar as experiências docentes em objetos a serem explicados exclusivamente pelas teorias historiográficas. Trata-se de reconhecer que

a produção de conhecimento pode acontecer nas relações construídas entre diferentes sujeitos, espaços e saberes, em um exercício permanente de diálogo, problematização e reflexão sobre os sentidos do ensinar e aprender História.

Nessa perspectiva, a formação docente não se encerra na aquisição de novos conhecimentos ou na elaboração de propostas metodológicas. Ela envolve também a possibilidade de revisitar experiências, desnaturalizar práticas, interrogar certezas e construir outros olhares com os estudantes, os currículos e os conhecimentos históricos que circulam nas salas de aula. Pesquisar, nesse contexto, pode se constituir em uma experiência formativa que mobiliza não apenas modos de conhecer, mas também de compreensão da docência.

É nesse horizonte que nasce a proposta de organização desta obra coletiva, construída a partir do encontro entre os quatro núcleos do ProfHistória no estado do Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nós, pesquisadoras do campo do Ensino de História com uma trajetória acadêmica de mais de 20 anos na área, percebemos a riqueza das pesquisas que são desenvolvidas nesse programa de mestrado e decidimos construir coletivamente uma obra para partilhar essas experiências.

A iniciativa surgiu em 2024, quando conversamos sobre a importância de aproximarmos trajetórias, percursos e colocarmos em diálogo pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos escolares e não escolares e universitários. Mais do que reunir produções vinculadas a quatro instituições, buscamos construir uma obra que expresse a potência de uma rede de formação e investigação, reconhecendo a diversidade de professores e professoras, espaços, perspectivas teórico-metodológicas e problemáticas que constituem o campo do Ensino de História no estado do Paraná.

A aproximação entre esses núcleos representa, portanto, uma possibilidade de ampliar interlocuções e fortalecer a construção coletiva de conhecimentos. Cada instituição possui suas particularidades e desafios que, ao serem colocados em relação, permitem reconhecer aproximações, diferenças, tensões e desafios compartilhados. Não se trata de apagar essas singularidades em nome de uma identidade homogênea, mas de compreendê-las como parte da riqueza de uma produção que se constitui na pluralidade.

Nessa obra, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfHistória nascem de inquietações que atravessam o cotidiano das escolas e se desdobram em diferentes questões históricas, educativas, culturais e sociais. São investigações que interrogam práticas de ensino, materiais didáticos, currículos, memórias, narrativas, patrimônios, identidades, relações étnico-raciais, silenciamentos e disputas em torno dos usos e sentidos do passado. Ao fazê-lo, evidenciam que ensinar História é uma prática atravessada por escolhas, conflitos, responsabilidades ético-políticas e possibilidades de construção de outros horizontes educativos.

Nesse movimento, os professores-pesquisadores não apenas investigam problemas relacionados às suas práticas profissionais, mas também colocam em questão os próprios modos de produzir, ensinar e compartilhar o conhecimento histórico escolar. Essa compreensão nos permite reconhecer que a relação entre universidade e escola não precisa se organizar a partir de uma lógica de transferência unilateral de conhecimentos. Ao contrário, pode constituir-se como espaço de interlocução, no qual diferentes experiências e saberes se encontram, se confrontam e se (trans)formam. É nesse encontro que se abrem possibilidades para uma formação docente comprometida com a reflexão crítica, com o reconhecimento dos sujeitos e com a produção compartilhada de conhecimentos.

Entretanto, reconhecer a potência dessas experiências não significa desconsiderar as condições concretas em que a docência se realiza. As pesquisas produzidas por professores e professoras também se constituem em meio às contradições que marcam a educação pública no estado do Paraná: precarização do trabalho docente, plataformização de ensino, disputas curriculares, perseguições políticas no campo educacional, violências de várias naturezas e desvalorização da docência. Nesse cenário, pesquisar pode representar uma possibilidade de compreender criticamente essas condições que nos atravessam, tornando visíveis experiências, conflitos e questões que nem sempre encontram espaço nos discursos oficiais sobre a educação paranaense.

Ao reunir diferentes produções, esta coletânea pretende contribuir para a circulação de conhecimentos construídos nas relações entre pesquisa e docência, ampliando as possibilidades de diálogo entre professores da educação básica,

pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e demais sujeitos interessados no Ensino de História.

Assim, esta obra representa um convite ao encontro. Encontro entre universidades e escolas, entre diferentes gerações de professores e professoras, entre experiências e perspectivas de investigação, entre questões do passado e as demandas emergentes do presente. Um convite para podermos reconhecer, na diversidade das pesquisas aqui reunidas, não apenas resultados acadêmicos, mas também percursos formativos, escolhas, desafios, sonhos, lutas, resistências e possibilidades que se abrem quando professores e professoras assumem a pesquisa como dimensão constitutiva de seu trabalho docente.

A seleção de textos que apresentamos neste livro é resultado de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória da UEPG, UEM, UNESPAR e UFPR. Foi um trabalho organizado em parceria entre as coordenações do ProfHistória nas universidades. Os textos refletem sobre o Ensino de História de várias temáticas diferentes, todos escritos por professores e professoras da Educação Básica com seus orientadores e orientadoras, e foram organizados em duas partes. A parte um, intitulada Ensino de História e Diversidade, traz textos que tratam de gênero e história das mulheres, história indígena, relações étnico-raciais e educação antirracista.

Luciane Corrêa e Angela Ribeiro Ferreira apresentam em seu capítulo *PRÁTICAS CIRCULARES E ENSINO DE HISTÓRIA: Contribuições para o debate de Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Básica*, uma proposta do uso de práticas circulares para ensinar História, gênero, corpo e sexualidade. A partir da observação e de documentos como regulamentos, livros de registro, Atas, refletem sobre como as práticas escolares, muitas vezes, reproduzem normas sociais preconceituosas, silenciamentos e controle dos corpos e da sexualidade, especialmente das meninas. O uso dos chamados Círculos de Construção de Paz, permite o acolhimento, empatia e engajamento dos/as estudantes no aprendizado, e as reflexões contribuem para a formação humana desses sujeitos. Defendem ainda a necessidade da inclusão do ensino das temáticas de gênero na escola como caminho ao combate à violência.

O capítulo intitulado *EDUCAÇÃO LÚDICA E FEMINISMO: Cartas e Tabuleiro como Ferramentas Pedagógicas*, de autoria de Denise Aparecida Ribeiro da Cruz e

Martha Daisson Hameister, debruçaram-se sobre temas que definem como polêmicos: os movimentos sociais de luta antirracista e o movimento feminista. Para levar os temas para a sala de aula, elas analisam um jogo chamado Suffragetto e propõem um novo jogo que chamaram de "Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres" para ensinar de forma lúdica as temáticas envoltas em preconceitos e silenciamentos. O jogo é composto por cartas que traçam os marcos de conquista de direitos das mulheres ao longo dos séculos XIX e XX. Para além do tema dos direitos das mulheres, também se preocupam com a metodologia do uso de jogos no ensino de História e as potencialidades para a aprendizagem histórica.

NARRATIVAS ESQUECIDAS E SILENCIADAS SOBRE MULHERES NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: jogos-narrativos e novas práticas para o Ensino de História dos autores Lucio Fellini Tazinaffo e Márcio José Pereira, é um capítulo que trata da participação das mulheres na Segunda Guerra Mundial como um marco de transformação social, cultural e política, que ultrapassou os limites tradicionais de gênero e impactou diretamente a condução e os desdobramentos do conflito. Atuando como trabalhadoras em fábricas, enfermeiras, agentes de resistência, combatentes e protagonistas na manutenção da vida cotidiana, as mulheres desempenharam papéis fundamentais, frequentemente invisibilizados pela historiografia tradicional e pela memória coletiva, marcada pelo predomínio de narrativas e figuras heroicas masculinas. O silenciamento dessas experiências reforça a necessidade de revisitar criticamente as formas como a História é ensinada e aprendida, sobretudo no espaço escolar. O objetivo deste artigo é mostrar, a partir de um estudo de caso, como os jogos narrativos podem se constituir em ferramentas eficazes para o Ensino de História, favorecendo tanto a ampliação de temáticas voltadas à história das mulheres quanto a formação de uma consciência histórica mais plural.

CARTÕES-POSTAIS DA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL (1914-1918): REPRESENTAÇÕES da feminilidade no ensino de História, foi escrito por Michelli Mulhbauer Duda e Marco Antonio Stancik, o tema central é a análise das representações da feminilidade nos cartões-postais da Primeira Guerra Mundial e as possibilidades de ensinar História das Mulheres a partir desses documentos. Propõem refletir sobre a atuação feminina, bem como as representações e estereótipos das

mulheres que foram criados naquele período e estampados nos cartões, a partir da análise das imagens.

O capítulo *POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ NA COLEÇÃO LIÇÕES CURITIBANAS: representações e apagamentos* de Fernanda Stockler e Paulo Eduardo Dias de Mello, apresenta uma análise da temática indígena na Coleção Didática Lições Curitibanas, publicada na gestão de Rafael Greca na prefeitura de Curitiba. A preocupação é evidenciar as representações e apagamentos da história indígena do Paraná no material didático e propor caminhos para pensar o tema na sala de aula.

As autoras Crislene Bueno de Carvalho Galdino e Nadia Gaiofatto Gonçalves produziram o capítulo *DESENVOLVIMENTO E VIOLAÇÃO DE DIREITOS: Os Impactos de Itaipu sobre o povo Avá-Guarani (1973-1982),* em que analisa os impactos sociais, culturais e ambientais decorrentes da implantação da Usina Hidrelétrica de Itaipu durante a ditadura civil-militar (1964-1985), evidenciando as contradições entre o discurso desenvolvimentista e as violações de direitos sofridas pelos povos indígenas, especialmente os Avá-Guarani.

TECENDO MEMÓRIAS: A construção de Histórias a Contrapelo no Ensino de História das autoras Julia Quézia Nunes Boina e Cyntia Simioni França, discute a questão das relações étnico-raciais e partilha uma pesquisa com estudantes para ouvir as suas experiências vividas diante de práticas de racismos. As narrativas escritas, iconográficas e poéticas dos estudantes compõem o site intitulado "Histórias a Contrapelo", um espaço de resistência às narrativas dominantes e oferece uma ferramenta potente para educadores comprometidos com uma educação antirracista, plural e inclusiva.

TORNAR-SE NEGRA E PROFESSORA DECOLONIAL: A importância da palavra e do coletivo na constituição de identidades, de Grace Kelly Ferreira e Ailton José Morelli, é um capítulo que apresenta questões relevantes sobre a questão étnico-racial e a necessidade da construção de uma educação revolucionária antirracista e decolonizante desde a escola, na academia e para a vida, bem como a importância do uso da palavra e da construção e posse de um discurso próprio como dispositivo de poder ser negra/negro ou poder ser quem quiser ser (e não produto da colonialidade).

A EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA é um capítulo de autoria de Iara Aparecida de Oliveira Veronezi e Ailton José Morelli, que trouxe o

potencial de trabalhar no Ensino de História com obras literárias, entre elas, o conto "Negrinha" (1920), de Monteiro Lobato. Essa obra traz as possibilidades de analisar e conscientizar os estudantes sobre temas polêmicos como: racismo, violência contra a criança, figura da criança e da mulher, a superioridade e o abuso de poder, a falta de liberdade e a exploração do trabalho infantil.

A parte dois, intitulada *ENSINO DE HISTÓRIA: diferentes linguagens e espaços,* apresenta um conjunto de textos com temas variados, desde discussão de religião e consciência histórica em Gaza, conceito de geração, cinema e ensino, história local, humanismo e ensino, movimentos populares.

QUEM É POVO DE DEUS EM GAZA? Ensino de história para aprofundamento da consciência histórica e elucidação de conflitos é o capítulo de João Carlos Niehues Neto e Karina Kosicki Bellotti, em que discutem a necessidade de aprofundamento de estudos sobre o sionismo cristão no Brasil atual e o silenciamento dos cristãos palestinos. Eles questionam as confusões que marcam o tema, a ponto de muitos evangélicos brasileiros associarem os judeus da antiguidade aos israelenses atuais como se fosse a mesma sociedade e, por outro lado, ignorarem os cristãos palestinos. Os autores defendem a necessidade desse debate na formação de professores e no ensino de História, visto que a religião ocupa a vida da maioria da população, para o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens.

A HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE VIVÊNCIAS LIGADAS A UM COLÉGIO ESTADUAL DE PARANAGUÁ-PR, das autoras Renata Fernandes Neves e Ana Cláudia Urban, compartilha uma pesquisa realizada sobre a história local, desdobrada em várias etapas, desde caráter bibliográfico, uso de documentos de arquivos familiares em sala de aula e entrevistas com a comunidade pelos estudantes em espaços escolares e não escolares.

O capítulo *ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE NARRATIVAS GERACIONAIS* de Hyan Aguiar Janegitz e Neilane Ramos Rocha de Lima reflete sobre as contribuições que as narrativas de diferentes gerações têm na capacidade de ensinar História e construir uma visão ampla sobre diferentes temporalidades. Para isso, os autores dialogam com Jörn Rüsen e Paul Ricoeur de modo a fazer uma ponte de ligação entre o tempo histórico e as narrativas, além de pesquisas mais recentes sobre o ensino de história.

O capítulo *O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ENCONTRO ENTRE GERAÇÕES* dos autores Federico Alvez Cavanna, Bruno Antonio Picoli e Adriana Maria de Lima, refletem sobre a educação em geral e o ensino de História em particular como uma "prática da hospitalidade e um encontro entre gerações como um convite a pensarmos um pouco além do que poderíamos chegar a pensar sozinhos. Um chamado para nos descobrirmos como aprendizes na tentativa entre gerações de criar um mundo comum. Precisamos de um mundo, das tradições, da memória que ofereça as bases para uma vida humana, mas que não estejam petrificados a ponto de interditar o novo e o inesperado.

O capítulo *OS MOVIMENTOS POPULARES E A SOCIEDADE CIVIL A CAMINHO DE UMA CONSTITUINTE* dos autores Juliano Gualberto Ribeiro e Leandro Brunelo tratam historicamente da ideia de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e do envolvimento da sociedade para sua divulgação e mobilização. Para isso, debate-se o processamento da abertura política no cenário político brasileiro e o rompimento dos círculos político-partidários formalizados como fundamentais para permitir que os movimentos populares e outras instituições pudessem aparecer no plano político nacional.

O IMPERATIVO CATEGÓRICO E O FUNDAMENTO ÉTICO: Kant, Rüsen e a Educação Humanista é das autoras Aline Taboni Rodrigues e Márcia Elisa Teté Ramos, que analisam a aplicabilidade do Imperativo Categórico, conceito central da filosofia moral de Immanuel Kant, como fundamento para o ensino regular básico. Busca-se, com isso, contribuir para a construção de uma educação ética e humanizadora, pautada no respeito mútuo, na convivência solidária e na valorização da dignidade humana. No campo do ensino de História, as autoras buscam compreender de que modo os princípios kantianos podem orientar práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade como valor formativo e como base para a formação da alteridade/identidade.

No capítulo *ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: percurso na Formação Docente*, a autora Divânia Luiza Rodrigues reflete sobre as possibilidades do Ensino de História por meio da criação de vídeos documentários. Entre 2021 e 2024, estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Campo Mourão) produziram 48 vídeos documentários em diferentes componentes

curriculares: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História (Pedagogia, 2022-2023); Ensino de História e Cinema (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, 2023-2024); e Patrimônio Cultural (História, 2024). Essas produções tiveram como referência teórica os conceitos de objeto biográfico (Bosi, 2004) e objeto gerador (Ramos, 2004), que orientaram a construção de narrativas históricas a partir de objetos de acervo familiar. Em sala de aula, os(as) estudantes selecionaram objetos significativos, investigaram suas histórias, formularam questões e revelaram as experiências de vida daqueles(as) que os guardaram (Ramos, 2004; Cainelli, 2008).
Enfim, em tempos marcados por ataques ao Ensino de História, pela desvalorização dos professores e professoras, por tentativas de cerceamento da autonomia docente e por disputas em torno dos conhecimentos históricos que devem circular nas escolas, esta obra adquire também um sentido político de resistência. Os capítulos aqui reunidos, produzidos por professores-pesquisadores da educação básica, materializam não apenas os resultados de investigações, mas também posicionamentos diante de um tempo atravessado por silenciamentos, negacionismos, revisionismos históricos e ameaças à educação pública, democrática e plural.

Em meio a esses tempos sombrios, pesquisar e ensinar História constituem possibilidades de enfrentamento às narrativas que naturalizam as desigualdades, apagam experiências e procuram interditar o pensamento crítico. Nesse sentido, a reunião dessas pesquisas representa um gesto coletivo de resistência e de afirmação da escola pública paranaense como espaço de produção de conhecimentos, de disputas de sentidos e de construção de outros horizontes históricos. Mais do que testemunhar as adversidades do presente, os professores e professoras que participam desta obra demonstram, por meio de suas pesquisas, que ensinar História também significa resistir ao silenciamento, à plataformização do ensino, às perseguições políticas, a interrogar o tempo presente e manter abertas as possibilidades de transformação social.

Ao compartilhar essas produções, desejamos contribuir para o fortalecimento do ProfHistória no Paraná e para a ampliação dos diálogos sobre o lugar da escola e dos professores na construção do conhecimento histórico. Desejamos, sobretudo, que as reflexões apresentadas nestas páginas provoquem novas perguntas, inspirem outras pesquisas e alimentem experiências de ensino comprometidas com uma

educação pública, democrática, plural e inclusiva. Porque, afinal, se ensinar História implica estabelecer relações entre passado, presente e futuro, pesquisar sobre o seu ensino também significa interrogar o mundo em que vivemos e os horizontes que desejamos construir.

Que as histórias reunidas nesta obra não se encerrem em suas páginas, mas continuem produzindo encontros, inquietações e possibilidades de transformação nos diferentes espaços em que o Ensino de História acontece.

Outubro de 2026

Angela Ribeiro Ferreira
Cyntia Simioni França
Márcia Elisa Teté Ramos

PARTE I

ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE

PRÁTICAS CIRCULARES E ENSINO DE HISTÓRIA:

Contribuições para o debate de Gênero, Corpo e Sexualidade na Educação Básica

Luciane Corrêa
Angela Ribeiro Ferreira

A presente escrita convida à reflexão sobre um campo de estudo e intervenção pedagógica que consideramos fundamental para a formação integral de nossos jovens: a abordagem de gênero, corpo e sexualidade nas aulas de História na educação básica. O texto é resultado da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, este texto visa compartilhar as inquietações iniciais que me moveram, os caminhos conceituais percorridos, os achados que emergiram e, sobretudo, a contribuição que este trabalho almeja oferecer à prática docente.

Foi a partir das vivências de uma das autoras e considerando o potencial dialógico das práticas circulares – inicialmente explorado em um projeto com meninas e, subsequentemente, como metodologia regular de ensino que surgiu a pesquisa: uma investigação sobre as potencialidades das práticas circulares para fomentar o debate acerca de gênero, corpo e sexualidade nas aulas de História. A problemática central foi: como as práticas circulares podem auxiliar no debate de gênero, corpo e sexualidade na escola, contribuindo para a construção de um ambiente mais justo e equitativo?

A questão não visa à obtenção de respostas unívocas, mas à exploração de caminhos e possibilidades que possam inspirar novas práticas pedagógicas. A urgência em abordar tais temas se intensifica diante de um contexto social e político mais amplo, marcado por discursos conservadores que tentam minar os debates sobre gênero e sexualidade na sociedade.

> [...] no Brasil o movimento pró-família engloba medidas sobre educação. Trata-se da defesa da primazia dos valores familiares e religiosos na formação dos indivíduos. Assim, promovem-se o *homeschooling*, o ensino do criacionismo e da Bíblia nas escolas, a proibição de materiais que tratem de

> gênero, da diversidade sexual ou que contrariem opiniões dos pais ou religiosas. E, contra a interferência do Estado no poder patriarcal, líderes do ativismo pró-família se manifestaram contra a “Lei da Palmada”. [...] a noção de “ideologia de gênero” foi desenvolvida por intelectuais católicos a partir de 1990 e é usada a partir de 2011 no parlamento brasileiro, principalmente por evangélicos, para combater a um só tempo o feminismo e as demandas LGBT, em defesa da família e da religião. [...] a família é o principal projeto para uma sociedade justa e o principal mecanismo para prevenir estupros, pobreza, gravidez precoce, entre outros males. A família e não o feminismo, oferece segurança que as mulheres querem e de que precisam. (Lacerda, 2019, p. 92-93)

A escola, enquanto instituição central na formação e socialização de indivíduos, defronta-se com o desafio constante de abordar temas como gênero, corpo e sexualidade que, embora intrínsecos à experiência humana, são frequentemente silenciados ou tratados de forma superficial. No contexto da educação básica, essa lacuna curricular se traduz em desinformação, perpetuação de preconceitos e dificuldades na construção de identidades autônomas e respeitosas. É papel da escola educar para a igualdade de gênero.

Margaret Crocco (2001) afirma que as escolas são os locais onde as identidades sexuais e de gênero são desenvolvidas. Meninos e meninas aprendem o significado de ser homem e mulher. Que os papéis sociais, que meninos e meninas levam para a escola, de ser homem e ser mulher, podem gerar assédio e violência de gênero. Pressuposto também compartilhado por Guacira Lopes Louro (1994, p. 43), que afirma “tornar-se homem ou tornar-se mulher supõe, portanto, um trabalho de socialização de sujeitos”.

A temática de gênero, corpo e sexualidade tem sido cada vez mais presente nas discussões pedagógicas e na práxis educativa, sobretudo como uma forma de promover ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e livres de discriminações. A inserção desses temas no ensino de História busca não apenas contextualizar o passado, mas também dialogar com as experiências e identidades dos(as) estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Confere-se que esses temas ainda encontram resistência ou são tratados de maneira superficial, muitas vezes reforçando estereótipos ou reproduzindo a invisibilidade de determinadas experiências e subjetividades.

> O lar, no qual meninos e meninas recebem as primeiras noções do que é ser homem/ser mulher e o papel que cabe a cada um(a) na sociedade; e a escola, onde as desigualdades de gênero são plantadas ou reafirmadas. Estabelecer uma hierarquia em grau de importância dessas instituições na solução desse

> problema é uma tarefa muito difícil, porque as duas estão intimamente ligadas e submersas na mesma cultura patriarcal. (Colling; Tedeschi, 2015a, p. 299).

O ensino de História não pode ser concebido como mera transmissão de fatos, mas como um processo de construção de conhecimento histórico, que envolve a análise crítica de fontes, a problematização do passado e a compreensão das relações entre passado e presente. Um ensino de História que se propõe a abordar gênero, corpo e sexualidade busca desnaturalizar concepções e promover a reflexão sobre as múltiplas experiências humanas, possibilitando abrir portas para transformar e questionar determinados paradigmas. Bem como uma forma de humanizar o processo educativo, despertando nos(as) estudantes a empatia, a criticidade e, principalmente, possibilidades de mudanças em suas vidas. Paulo Freire (2017, 2018) e bell hooks (2020) há muito já nos ensinam que é possível uma educação para a prática da liberdade, uma educação humanizadora por meio do pensamento crítico. Para eles, o diálogo é essencial nestes processos.

O espaço escolar é muito mais que sua estrutura e organização administrativa; é espaço marcado pelas relações sociais, afetivas e de poder. E, nesta perspectiva, o ensino de História pode contribuir para o debate de gênero na escola para que não apenas se desconstrua preconceitos, mas que a sua reflexão leve a:

> “[...] repensar sobre a cultura, a linguagem, a família, o papel da mulher e do homem na sociedade, entre outros temas relevantes. Utilizar gênero como ferramenta de análise da sociedade permite observar uma série de aspectos que vem perpetuando relações desiguais de poder entre homens e mulheres”. (Karawejczyk 2016, p.96)

A gênese da investigação partiu da observação empírica, oriunda da experiência docente, de que a instituição escolar, por vezes, atua como um espaço de reprodução de normas sociais que resultam no silenciamento, controle e, em certos casos, na violência direcionada a corpos e sexualidades. Também se presenciou entre 2019 e 2022 com a governança do país liderada pela extrema-direita, as políticas públicas, principalmente àquelas de combate à violência contra mulheres e de proteção às crianças e adolescentes sendo minadas, sendo substituídas por propostas fundamentadas no viés religioso. Exemplo disso, foi a campanha de abstinência sexual promovida pela então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves. Tais fatos demonstraram a urgência do tema, pois as

meninas estavam e, continuam inseridas num contexto de violências simbólicas e materiais.

> A mulher sabe que só adquirirá o papel que lhe pertence na sociedade da mesma forma que o homem quando o sexo deixar de ser tabu e ela deixar de ser vista como objeto de tentação e pecado. Nada dá mais medo hoje aos poderes políticos e religiosos do que esse movimento de libertação dos gêneros. Que a sexualidade é livre como o ar e o sol e ninguém, nem o poder religioso e o civil têm direitos sobre tal liberdade. Os tabus sobre o sexo foram e continuam sendo criados pelo poder masculino para submeter a mulher e os que ousarem fazer uso da liberdade de gênero e no exercício da sexualidade. (Arias, 2020, p. 3).

Os discursos institucionais e as normativas disciplinares presentes em regimentos e registros de ocorrências reiteram a hierarquização de gênero e a vigilância sobre os corpos femininos. Constatou-se, ademais, que as metodologias pedagógicas tradicionais frequentemente se revelam inadequadas para abordar a complexidade inerente a temas como gênero, corpo e sexualidade. Tal percepção corrobora com as análises de Guacira Lopes Louro (1997) acerca do papel da escola nos processos de silenciamento e disciplinarização. Para a autora as práticas e concepções foram tão bem apreendidas e interiorizadas, que tornaram quase naturais, o que foi culturalmente construído.

Para Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi (2015a, p. 299) é urgente trabalhar as relações de gênero e, em especial, no ensino de história. Para os autores “a escola e o ensino de história têm sido historicamente um lugar de demarcação sexual e ocultação das diferenças”. No ensino de História, discutir gênero é desnaturalizar papéis, questionar hierarquias e visibilizar a participação das mulheres e de outras identidades de gênero na história.

O percurso metodológico da pesquisa combinou a revisão bibliográfica sobre os conceitos centrais e a análise documental.

O conceito de gênero é aqui compreendido como uma construção social e histórica das diferenças entre os sexos, que estrutura relações de poder (Scott, 1990; Louro, 1997; Colling, 2004). Ao trazer a categoria de gênero para o Ensino de História, buscamos não apenas "incluir" as mulheres na narrativa, mas desestabilizar a história tradicional marcada pela hegemonia masculina, branca e heteronormativa.

De acordo com Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007, p. 282), no início da década de 90 “a categoria ‘gênero’ era novidade na historiografia brasileira”. No Brasil, o campo de estudo da História das Mulheres e de Gênero têm origem com as

militantes ingressadas nas universidades nas décadas de 80 e 90 que, como pesquisadoras e docentes, fundaram núcleos de pesquisas e desenvolveram projetos voltados às temáticas. Gênero enquanto categoria de análise possibilita “o questionamento de clivagens e permitindo a descoberta de outras subjetividades, até então pouco visíveis e insondadas” (Matos, 2002, p. 252). Em diálogo com o gênero, abordamos o corpo não como um simples invólucro biológico, mas como um palco de experiências, um território de identidades e um vetor de expressões sociais, permeado por discursos e relações de poder historicamente estabelecidas. Os corpos são e, foram socialmente moldados pelos processos culturais e históricos. “Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição de gêneros - feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (Louro, 2000, p. 6).

> Nessa construção das representações sobre os corpos, a escola exerce papel de destaque. Não apenas pela abordagem dos conteúdos relativos às suas configurações, suas partes e funções, mas, principalmente pelas permissões e interdições relativas ao uso dos mesmos. As rotinas e hábitos escolares, o dito e o não dito sobre os corpos vão produzindo o que as crianças e adolescentes podem e devem pensar e dizer sobre eles, assim como o que fazer com os mesmos. (Andrade; Camargo, 2010, p. 100).

O corpo feminino sempre esteve no centro das relações de poder, assumindo uma posição contraditória ao longo da história. Ao mesmo tempo que foi silenciado, vigiado e punido, também foi exposto na esfera pública como símbolo de beleza, sendo essa representação ainda hoje explorada pela publicidade (Perrot, 2003). No entanto, este corpo não pode se libertar, pois o controle é uma forma de manter a estrutura patriarcal, logo, a desigualdade na relação de gênero.

A sexualidade, por sua vez, foi analisada em sua vasta dimensão, abarcando desejos, identidades, afetos e práticas que, embora muitas vezes normatizadas e reprimidas, são elementos constitutivos da experiência humana e frutos de construções sociais e culturais ao longo do tempo.

Apesar de uma nítida manifestação de esconder, ainda no século XXI, de tornar “proibida” e silenciosa a sexualidade, ela está ali, aflorada, provocativa, delinquente, violenta e pecaminosa, a sexualidade ainda se revela na pura vontade de saber. E, como já nos mostrou Foucault (1988) a sexualidade passa por processos repressivos, ao mesmo tempo, essa repressão “divulga” a sexualidade por meio da multiplicidade de discursos que perpassam o religioso, o educacional, o médico e o político.

O dispositivo da sexualidade pode ser entendido por um “conjunto de discursos, práticas, técnicas e organização de espaços” (Rago, p. 291) que hierarquizados, excludentes e patologizados, ditam regras e, nos diz, qual sexualidade deve ser reconhecida e quais sujeitos têm autoridades para falar e fazer sexo. A sexualidade faz parte de estratégias compositivas de controle dos corpos e de poder (Foucault, 1970).

A análise documental fundamentou-se na teoria do discurso de Michel Foucault (1970), especialmente no que se refere ao entendimento de que os discursos escolares contribuem para a disciplina e controle dos corpos e das identidades, reforçando normas sociais e de poder, e constroem determinadas verdades sobre gênero, sexualidade e disciplina no espaço escolar. Entende-se que toda produção discursiva não é neutra, mas carregada de simbolismos e exerce poder.

> As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo, no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e mantém. As práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que ele de algum modo atualiza. Podemos encarar a arquitetura das escolas, seus portões o pátio, a distribuição das cadeiras, as atividades do recreio, etc., como práticas não discursivas. (Colling, 2015b, . 36).

Ao todo, foram lidos 20 livros Ata, com 285 registros. Destes, 182 foram selecionados por sua especificidade em relação às questões de gênero, violência contra meninas, corpo e sexualidade, sendo classificados em duas grandes categorias: "violências" (verbais, físicas, sexuais) e "comportamento" (namoro, conflitos entre meninas, assuntos externos, outras transgressões).

As atas escolares representam registros oficiais de ocorrências, decisões e debates realizados nas escolas, contribuindo para a compreensão das práticas pedagógicas, das relações de poder e das ideologias presentes no ambiente escolar: “As pesquisas acerca da história das instituições escolares, de seus arquivos e fontes ganharam espaço na historiografia educacional brasileira, a partir dos anos 1990, influenciadas pelas novas correntes historiográficas, oriundas da Escola Francesa, especialmente pela Nova História Cultural”. (Furtado, 2015, p. 148).

De acordo com Maria Aparecida Franco Pereira (2007), os documentos arquivados sejam escritos, manuscritos e/ou impressos são as fontes mais tradicionais, e, que constituem como um dos importantes referenciais da história e memória da instituição de ensino.

Essas fontes ampliam a compreensão sobre a cultura escolar, permitindo identificar como temas relacionados a gênero, sexualidade e corpo foram tratados ou silenciados no contexto escolar. Além disso, ao serem analisadas sob a perspectiva da teoria foucaultiana, as atas revelam os discursos de normatização, disciplinarização e controladores impostos na rotina escolar, possibilitando compreender os mecanismos de poder que influenciam a formação de identidades e os papéis sociais de meninos e meninas.

Dessa forma, as atas, são essenciais para revisar e questionar narrativas oficiais, revelar práticas pedagógicas, relacionamentos sociais e compreender como as questões de gênero, corpo e sexualidade são construídas, mantidas ou contestadas no ambiente escolar ao longo do tempo. Assim, sua análise se mostra uma peça-chave na construção de uma história social e cultural das instituições de ensino, contribuindo para discussões atuais sobre inclusão, direitos e práticas pedagógicas mais críticas e transformadoras.

A análise dos registros revelou que as questões referentes a namoro, sexualidade, assédio e violência permanecem presentes nos conflitos escolares, muitas vezes reproduzindo uma lógica de controle e silenciamento. Os relatos evidenciam o quanto o corpo feminino é alvo de regulação e vigilância na escola que, muitas vezes, é atribuído às meninas a responsabilidade pela ordem moral do espaço escolar. Ainda há uma forte influência de discursos que naturalizam a desigualdade de gênero e a repressão às expressões de sexualidade.

Outro conceito central da pesquisa foram as práticas circulares, originárias da Justiça Restaurativa e adaptadas para o contexto educacional, emergem como uma metodologia promissora. Inspiradas nas propostas de Kay Pranis e Ted Wachtel, que defendem uma abordagem pedagógica baseada na troca, escuta ativa e construção coletiva do conhecimento. Essas práticas privilegiam o diálogo, a escuta empática e o compartilhamento de experiências, promovendo a criação de uma comunidade de aprendizagem inclusiva.

A percepção de que o silenciamento e a punição não eram caminhos para a resolução de conflitos e com diversos outros problemas sociais (racismo, destruição do meio-ambiente, homofobia, violência doméstica) nasceu em diversos países uma abordagem “nova” para a resolução de tais problemas e conflitos. Primeiro no meio judicial que, concomitantemente, difundiu-se para outras áreas: a utilização do Círculo

como metodologia ou ferramenta para promover um novo olhar sobre si e a comunidade. Mas como afirma Kay Pranis (2010, p. 15) “essa nova metodologia é muito antiga”.

Os círculos nas aulas de História

No ensino de História há muito o que fazer para a inserção de temas relacionados à gênero e sexualidade, pois aparecem de maneira tímida em alguns documentos oficiais da disciplina. Como também ainda não são incorporados a contento no planejamento da maioria dos(as) docentes.

Ao se levar temas mais profundos para sala de aula e, que fazem parte da vida dos/as estudantes, também se faz necessário pensar a forma de ensiná-los. Foi pensando numa metodologia que possibilitasse o diálogo, que levei as práticas circulares para a sala de aula.

O uso dos chamados Círculos de Construção de Paz devido a sua estruturação e formato, permite o acolhimento, empatia e engajamento dos/as estudantes no aprendizado e as reflexões contribuem para a formação humana desses sujeitos. Desta maneira não só a metodologia da aula deve ser diferenciada, mas também a forma de enxergar as relações estabelecidas na sala de aula.

Há vários tipos de Círculos de Construção de Paz: diálogo, compreensão, restabelecimento, sentenciamento, apoio, construção do senso comunitário, resolução e conflitos, reintegração e celebração (Pranis, 2010). A proposta apresentada na pesquisa foi o Círculo de Diálogo, na perspectiva proativa, isto é, levar o/a estudante desenvolver o autoconhecimento e conhecer o outro, bem como ensinar o conteúdo curricular (Costello; B. Wachtel; T. Wachtel, 2011 s/p).

O uso dos círculos como metodologia na educação, especificamente no ensino de História, apontou ser um campo novo, possível de ser explorado. A organização da sala de aula ainda é hierárquica e vertical, estudantes enfileirados/as, muitas vezes, alguns e algumas adolescentes e crianças passam despercebidos/as, pois não conseguimos dar atenção para aquele sujeito na última fila, no cantinho da sala. O sentar em círculo possibilita a quebra de um modelo que vem há tempos na sala de aula, a educação do silêncio, pois muda a relação com a figura de autoridade: “Uma reunião em círculo, onde não há primeiro nem último lugar por sua própria natureza circular, estabelece uma igualdade de condições para todos os participantes. O uso

de círculos para se reunir e discutir questões desenvolveu-se em quase todas as culturas". (Costello; Wachtel; Wachtel, 2011, S/P).

O círculo transforma a sala de aula e dispõe os/as estudantes de forma igual, conectada e inclusa. Possibilita criar um ambiente de aprendizado melhor e mais produtivo, oportuniza que os/as estudantes mais calados/as sejam ouvidos/as sem terem que competir com os/as estudantes mais assertivos/as, além de se tornarem mais engajados/as, pois não ficam escondidos/as durante as aulas. Para os/as estudantes extrovertidos/as oportuniza a prática da escuta e do aprendizado com os outros (Watson; Pranis, 2015; Costello; Wachtel; Wachtel 2011, 2012).

Sentar-se em círculo é uma prática ancestral e natural, os primeiros seres humanos se sentavam em torno do fogo, para melhor ter acesso ao calor e a iluminação e para discutir questões comunitárias (Pranis, 2010; Costello, Wachtel; Wachtel, 2011). O círculo nos permite olharmos uns aos outros, ouvir e falar de forma a nos conectarmos e compartilharmos nossas histórias e experiências. Aos poucos o sentido de pertença é constituído, possibilitando a formação de uma comunidade humana saudável.

Com tantas tecnologias, descobrimos que é por meio dessa forma de discurso social que podemos (res)construir relações sociais que busquem a justiça social. O círculo no espaço escolar permite que professores e estudantes possam se conhecer, conectar-se e aprender juntos. A interação possibilita compreender seus valores, entender seus medos, suas dúvidas e questionamentos. "As perspectivas, os fatos e as histórias compartilhadas no círculo cultivam empatia e influenciam o comportamento" (Castello; Wachtel; Wachtel, 2011 s/p).

O círculo permite às pessoas o espaço no qual podem remover as máscaras e olhar umas às outras com sinceridade, verdade, humildade e empatia. O formato circular, que retoma os encontros tribais e comunitários em torno de fogueiras, fundado nos conceitos de liberdade, horizontalidade e individualidade possibilita a participação de todos, onde a prática da escuta e direito a fala propiciam "um espaço onde os participantes se sentem seguros para serem totalmente autênticos e fiéis a si mesmos". (Pranis, 2010, p. 26).

Dialogar é um princípio importante no processo do educar. Paulo Freire (2018, p. 142) versa sobre a "pedagogia da comunicação para vencer o desamor acrítico do

antidiálogo". Para ele não existe educar para prática da liberdade se a educação for silenciosa, não devemos permanecer no mutismo[1].

> O diálogo é um processo de comunicação que procura construir o relacionamento entre pessoas ao partilharem experiências, ideias e informações sobre um assunto comum. Seu objetivo é também ajudar grupos a assimilarem informações e pontos de vistas quando estão tentando chegar a uma nova e mais ampla compreensão da situação em pauta." (Schirch; Campt, 2018, p.8)

Os processos circulares têm potencial de abrir espaços para interrogar e pensar criticamente sobre as relações de gênero que se estabelecem não só na escola, como também na sociedade. As práticas circulares possibilitam elementos para transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado justo e equitativo. "O diálogo se impõe como caminho, é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e ser transformado e humanizado." (Freire, 2017, p. 108 -109)

Paulo Freire (2017) nos ensina que a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. A mesma concepção partilhada nos círculos. Quando estudantes valorizam a fala e o diálogo, bem como contribuem significativamente para a aula, desenvolvem o engajamento (hooks, 2020 Castello; Wachtel; Wachtel, 2011).

Adquirir conhecimento por meio de aulas dialógicas e problematizadoras possibilita o pensamento crítico, no entanto, ainda vivemos na sociedade em que "várias pessoas não dispõem de habilidades básicas de comunicação, porque na maior parte do tempo são consumidoras passivas de informação" (hooks, 2020, p. 83). E, infelizmente, muitas vezes, nós, professoras e professores, somos responsáveis pela passividade de nossas e nossos estudantes. Do texto pronto às páginas do livro para leitura e resumos, silenciamento total. "Ah! Aquela turma é boa, é quieta". Quantas vezes já escutei tal frase? É urgente a mudança de postura.

Os círculos fundamentados nos conceitos de liberdade, horizontalidade e individualidade possibilitam tornar a sala de aula "numa comunidade de aprendizagem onde é possível compartilhar e receber histórias uns dos outros, é um ritual de

[1] De acordo com Paulo Freire (2018) o que predominou na nossa sociedade foi a não participação dos sujeitos na solução dos problemas comuns. Nossa sociedade foi gestada numa estrutura patriarcal e passiva.

comunhão, que abre nossas mentes e nossos corações" (hooks, 2020, p. 92) tornando a comunidade escolar saudável e com qualidade de aprendizagem.

Por meio da prática circular desenvolvida, uma estudante, em especial, fez eu perceber a contribuição das minhas aulas não só para a vida acadêmica, mas também para a vivência social. No final do ano de 2018, me entregou uma carta, nela relatou:

> "[...] *foi com a prof que eu aprendi a ser feminista e defender meu corpo, entender que eu não preciso fazer coisas que eu não quero quando não estou com vontade, aprendi a defender minha mãe das vezes em que ela era abusada, tenho essa gratidão dentro de mim prof° por ter aprendido tantas coisas com você, obrigada."*

Dialogar não é algo inovador, nem distante do ensino de História, nem da educação. No entanto, é um grande desafio para um modelo de educação pautado na hierarquia, na violência de tratativa e no silenciamento.

Há muitas décadas predomina o modelo de escola que temos, baseada na punição, no sentar-se em filas e na hierarquia. Usar o Círculo de Diálogo, na perspectiva proativa, é introduzir uma nova metodologia de trabalho nas aulas, é mudar a forma de se relacionar e ensinar. É uma mudança de paradigmas para a professora e professor que aceita o sentar em círculo e tirar as máscaras. Como Bob Castello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011) afirmam é começar uma escola alternativa dentro da escola.

A prática circular não é uma panaceia, nem tão pouco uma sessão terapêutica. É uma forma de conexão, de cultivar empatia e influenciar o comportamento que pode contribuir de maneira eficaz para formar pessoas mais humanizadas e engajadas.

No entanto, ao usar o círculo na aula, a/o docente deve ter em mente os pressupostos e lembrar que não há como separar corpo, mente e espírito, isto é, a expressão de afeto estará presente no processo de ensinar: "Toda sala de aula em que for aplicado o modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (hooks, 2017, p. 35).

O Círculo é uma metodologia que vem sendo implementada em escolas dos Estados Unidos e Canadá. As práticas circulares buscam não só as resoluções de conflitos, mas também possibilitam debater e compreender questões sociais, políticas e econômicas. Há experiências de professores e professoras que utilizam os círculos

para trabalhar seus conteúdos em sala de aula, como afirmam Bob Costello, Joshua Wachtel e Ted Wachtel (2011, s/p.) o “círculo é uma outra corda ao arco de um professor, uma técnica versátil capaz de servir a múltiplas funções”.

Para Kay Pranis (2010, p. 98), “as aplicações para o Círculo no contexto escolar são infinitas[..]”, Katherine Evans e Dorothy Vaadering (2018, p. 82) inferem que “no ambiente escolar, os círculos de conversa podem explorar conteúdos curriculares de modo aprofundado, como questões de raça, privilégios, ou mudanças climáticas”.

O Círculo possibilita reconectarmos uns aos outros e com nós mesmos, sua elaboração proporciona um espaço seguro e, que todas as vozes sejam ouvidas, respeitadas e acolhidas. Por sua própria estrutura, o Círculo, transmite ideias e valores como: igualdade, segurança, confiança, responsabilidade, participação e conexões. Deve-se lembrar que no círculo não há um(a) líder, mas um(a) facilitador(a) que deve intervir e zelar pelo transcorrer do círculo.

É muito importante que façamos do Círculo um espaço de confiabilidade e, não utilizemos as informações, as confissões e relatos dos/as estudantes como forma de controle ou qualquer outra forma de influência sobre eles/as.

O objetivo dos círculos de Diálogo na perspectiva proativa é construir salas de aula com “culturas escolares relacionais, interconectadas e interdependentes” (Vaadering, 2014 p. 65). E encorajar para o processo de consciência crítica para a promoção da justiça social.

O material paradidático elaborado visa auxiliar esse processo, com perguntas de check-in e checkout, e cartas com conteúdos históricos que servem de gatilhos temáticos.

Evidencia-se que o ensino de História pode (e deve) ser um campo de formação para a cidadania crítica e emancipada. Os círculos favorecem um ambiente de empatia e solidariedade, essencial para trabalhar temas sensíveis como gênero e sexualidade. Mais do que transmitir conteúdos, o papel do(a) docente de História é provocar reflexões que articulem passado e presente, que possibilitem aos estudantes compreenderem a historicidade das normas sociais e ressignificarem suas trajetórias.

A inserção das práticas circulares na prática pedagógica potencializa a função social da escola como espaço de formação humana. Para a História, isso significa reconhecer que nossos objetos de estudo impactam diretamente a forma como os sujeitos se veem no mundo.

A metodologia das práticas circulares revela-se potente ferramenta didática para a abordagem de temas historicamente marginalizados no currículo escolar. As contribuições desta pesquisa vão além da elaboração de um recurso pedagógico: propõem um olhar sensível e político sobre o ensino de História, capaz de construir saberes que humanizem, incluam e transformem.

Considerações Finais

Como docente-pesquisadora, reafirmo a importância de uma História ensinada com escuta, com afeto e com compromisso social. A história das mulheres, dos corpos dissidentes e das subjetividades silenciadas precisa estar no centro da sala de aula.

Acredita-se que a principal contribuição da pesquisa para a prática docente de História na educação básica reside na proposição e validação de uma metodologia didática inovadora e eficaz para abordar temas complexos e frequentemente negligenciados em sala de aula. As práticas circulares oferecem aos professores e professoras de História um caminho concreto para: criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, fundamental para o debate de gênero, corpo e sexualidade; promover o diálogo e a escuta ativa, desenvolvendo a empatia e a compreensão da diversidade de experiências históricas e sociais; desenvolver o pensamento crítico sobre gênero, corpo e sexualidade, permitindo a problematização de construções sociais e a desnaturalização de preconceitos; conectar o passado ao presente, tornando o aprendizado da História mais relevante ao evidenciar como as questões históricas reverberam nas identidades e vidas atuais dos estudantes; e fortalecer as relações interpessoais na sala de aula, contribuindo para uma comunidade de aprendizagem mais coesa e respeitosa.

Em suma, a pesquisa desenvolvida fornece um arcabouço teórico e prático para que os professores e professoras de História possam integrar discussões aprofundadas sobre gênero, corpo e sexualidade em suas aulas, indo além do cumprimento curricular para contribuir efetivamente na formação de sujeitos mais conscientes, críticos, empáticos e aptos a navegar pela complexidade das relações humanas em uma sociedade diversa. Reafirma-se que o ensino de História, quando embasado em metodologias dialógicas e participativas, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação mais equitativa e inclusiva, desvelando as tramas

históricas que conformam as identidades e as experiências de gênero, corpo e sexualidade.

Referências:

ANDRADE, Maria Celeste de Moura; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Corpos femininos “escolarizados”. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ**. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 1-14, jul./dez, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18687/9808>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ARIAS, Juan. **Por que os poderes religioso e político temem tanto a sexualidade? Jornal El País**. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-02-08/por-que-os-poderes-religioso-e-politico-temem-tanto-a-sexualidade.html>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **Círculos em movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Tradução: AJURIS e Terre des hommes. [S. l.: s. n.], 2015.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (org.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13–38.

COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33–48, jan./jun. 2015b.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas,** Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 295–314, jan./jun. 2015a.

COSTELLO, Bob; WACHTEL, Joshua; WACHTEL, Ted. **Círculos Restaurativos Nas Escolas:** Construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado. International Institute for Restorative Practices. Edição do Kindle, 2011.

COSTELLO, Bob; WACHTEL, Joshua; WACHTEL, Ted. **Manual de Práticas Restaurativas para Docentes, Agentes Disciplinadores e Administradores de Instituições de Ensino**. International Institute for Restorative Practices. Edição do Kindle, 2012

CROCCO, Margaret Smith. The Missing Discourse About Gender and Sexuality in the Social Studies. **THEORY INTO PRACTICE**, Volume 40, Number 1, Winter 2001. Disponível em: <https://www.academia.edu/28475195/The_Missing_Discourse_About_Gender_and_Sexuality_in_the_Social_Studies>. Acesso em: 20 ago.2020.

CROCCO. Margaret Smith. Gender and Sexuality in History Education. In: METZGER, Alan Scott. HARRIS, Lauren McArthur. **The Wiley international** handbook of history teaching and learning. New York: Wiley-Blackwell, 2018. pdf

CROCCO. Margaret Smith. Gender and Social Education: What’s the Problem? In: ROSS, Wayne. E. **The Social Studies Curriculum**: Purposes, Problems and Possibilite. 3° ed. State University of New York Press, Albany, 2006. pdf

EVANS, Katherine; VAADERING, Dorothy. **Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5° ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza as Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 42° ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145–159, 2011. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v2i2p145-159.

hooks, Bell, **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da Liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2° ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2017

hooks, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução Gisele de Souza.** 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

KARAWEJCZYK, Mônica. Vamos falar de... Gênero? Um debate necessário. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 93–98, jul./dez. 2016.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre, RS, Zouk, 2019

LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O Corpo Educado:** Pedagogias da sexualidade. 2° ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1012>. Acesso em: 20 abr.2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**. São Paulo. v.11 nov. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/issue/view/798/showToc>. Acesso em: 20 ago. 2019

MATOS, Maria Izilda Santos de. Gênero: Categoria/perspectivas e constituição do campo historiográfico. 2017. In: TAMANINI, Marlene; BOSCHILIA, Roseli;

SCHWENDLER; Sônia Fátima. **Teorias e políticas de gênero da contemporaneidade**. Curitiba, UFPR, 2017.

MATOS. Maria Izilda Santos de. **Da invisibilidade ao gênero:** percursos e possibilidades nas Ciências Sociais contemporâneas. Margem, São Paulo, n. 15, jun. 2002, p. 237-252. Disponível. em: <http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m15mim.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PEREIRA, Maria Apparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 85–90, maio/ago. 2007.

PERROT, Michelle. Corpos Subjugados. In: PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2° ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda Santos de. SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de construção de paz**. São Paulo; Pala Athena, 2010.

SCHIRCH, Lisa. CAMPT, David. **Diálogo para assuntos difíceis**: um guia prático de aplicação imediata. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281–300, 2007.

VAADERING, Dorothy. Relational restorative justice pedagogy in educator professional development. Special Issue: **Curriculum Inquiry** 44:4. Editor: Kathy Bickmore, 2014. Disponível em: http://www.tandfonline.com/ Article DOI: http://dx.doi.org/10.1111/curi.12057. Acesso em: 20 ago. 2020.

Educação Lúdica e Feminismo:
Cartas e Tabuleiro como Ferramentas Pedagógicas

Denise Aparecida Ribeiro da Cruz
Martha Daisson Hameister

Quarenta estudantes, quarenta universos singulares: histórias familiares diversas, trajetórias únicas e um caleidoscópio de opiniões construídas a partir de diferentes ambientes de convivência — família, escola, igreja e as múltiplas mídias que atravessam o cotidiano. Nesse cenário, insere-se o trabalho docente, responsável por transitar nos vastos currículos de História e trazer à tona temas frequentemente classificados como polêmicos, como os movimentos sociais de luta antirracista e o movimento feminista. Conforme lembra bell hooks, a tarefa é, esperançosamente, "engajar os estudantes em alguma forma de pensamento crítico" (hooks, 2000, p. 57).

Mas surge o desafio: como realizar essa proposta diante dos preconceitos, resistências e silenciamentos que ainda permeiam tais discussões? Para enfrentá-lo, é oportuno revisitar movimentos históricos que souberam transformar sua luta em estratégias criativas e eficazes. As sufragistas britânicas, já no início do século XX, recorreram a um recurso que permanece atual e relevante: os jogos de cartas e tabuleiro, capazes de unir ludicidade, entretenimento, prazer e aprendizagem em prol de uma causa social.

Os jogos analógicos *(board games)*, que utilizam recursos físicos como tabuleiros, cartas, peças e dados, vêm conquistando um público cada vez maior nos últimos anos. Esse crescimento tem despertado o interesse do mercado: segundo a Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (Abrinq, 2025, p. 14), apenas os jogos de tabuleiro e cartas já correspondem a 14,8% das vendas de brinquedos no Brasil. Ainda assim, jogos com temática feminista permanecem à margem, com pouco apelo mercadológico e raramente encontrados ao lado dos títulos mais populares. Em geral, essas produções de caráter pró-social são desenvolvidas em projetos acadêmicos, políticas públicas ou iniciativas de coletivos e indivíduos comprometidos com a conscientização de uma causa.

Essa origem, entretanto, limita sua distribuição e circulação. Muitas vezes, a oferta se restringe ao contexto para o qual o jogo foi idealizado, como o ambiente escolar ou da saúde; em outros casos, depende do investimento pessoal de seus criadores, que assumem a responsabilidade pela divulgação. Há também jogos disponibilizados gratuitamente na internet, mas sua presença em rede não garante que cheguem, de fato, a um público mais amplo.

Por outro lado, os jogos despertam interesse de pesquisadores e educadores, configurando-se como potentes ferramentas de ensino e aprendizagem. Paulo Freire nos lembra que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades de sua produção ou a sua construção" (Freire, 2013, p. 47). Sob essa ótica, os jogos favorecem a construção ativa do saber, pois aproximam o processo educativo das vivências concretas dos estudantes ao utilizar uma linguagem lúdica já presente em seu cotidiano.

A experiência lúdica do jogo é expressa de forma sensível por Marcelo Giacomoni, que afirma que o uso do jogo na aula de História constitui um exercício amoroso:

> Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. [...] Jogar é desobrigar-se das utilidades da sala de aula [...] Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. Nesse limitado e isolado tempo, lançando mãos às palavras de Huizinga (2000, p. 13), tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa." (Giacomoni, 2013, p. 19)

Assim, o jogo em sala de aula favorece uma aprendizagem desafiadora e motivadora, estimulando o estudante a aprender com o erro e a buscar novas estratégias em uma segunda tentativa. Trata-se de uma prática flexível e interativa, capaz de potencializar desde a fixação e revisão de conceitos até competências mais complexas, como classificar, comparar, analisar, argumentar, planejar e discutir criticamente sobre o tema. Além disso, contribui para a compreensão de noções históricas fundamentais — temporalidade, simultaneidade, permanências e transformações (Fermiano, 2005, p. 5) — e pode facilitar o trabalho com temas áridos

ou polêmicos, como o feminismo, ao inserir personagens e contextos históricos que favorecem a empatia e a compreensão crítica.

Ainda assim, o uso pedagógico dos jogos exige equilíbrio entre diversão e função educativa. Muitos docentes deixam de utilizá-los por falta de formação, receio da indisciplina ou pela associação dos jogos ao "não sério". Como qualquer ferramenta didática, eles apresentam vantagens e limitações. Cabe ao professor escolher com critério, mediar sem retirar a ludicidade e articular o jogo ao processo de aprendizagem antes, durante e depois da prática. Também é preciso ajustar a rotina escolar, como tempo e espaço, para que os jogos cumpram seu papel de recurso significativo. Se, por um lado, enriquecem conteúdos e estimulam a reflexão, por outro podem esbarrar em entraves como custos elevados, inadequação temática ou falta de atratividade em jogos estritamente educacionais.

Diante desses desafios e potencialidades, analisaremos a seguir jogos que integram a história do feminismo ou que abordam esse tema, buscando compreender suas mecânicas, objetivos e contribuições como ferramentas pedagógicas. Pretende-se explorar seu potencial não apenas como instrumentos de reflexão crítica, mas também como recursos para a preservação da memória, a discussão de valores sociais e a problematização de narrativas históricas.

Jogo histórico: um caminho da conquista sufragista

Os jogos são documentos históricos. Longe de serem criações neutras, eles refletem o contexto no qual foram concebidos e carregam consigo referenciais culturais, sociais e simbólicos. Cada elemento presente em sua estrutura — seja nas regras, na estética visual, nas narrativas ou mesmo na forma de interação entre os jogadores — expressa intenções que podem ser pedagógicas, mercadológicas ou políticas. Pois, como afirma Huizinga, o jogo é um elemento da cultura, mas também é um elemento na cultura. (Huizinga, 2001)

Nesse sentido, os jogos revelam visões de mundo, modos de organização social e representações ideológicas de uma determinada época. Um tabuleiro pode traduzir disputas territoriais; cartas podem transmitir valores de gênero, classe ou poder; e as

próprias mecânicas de competição e cooperação mostram como diferentes sociedades entendem o convívio coletivo.

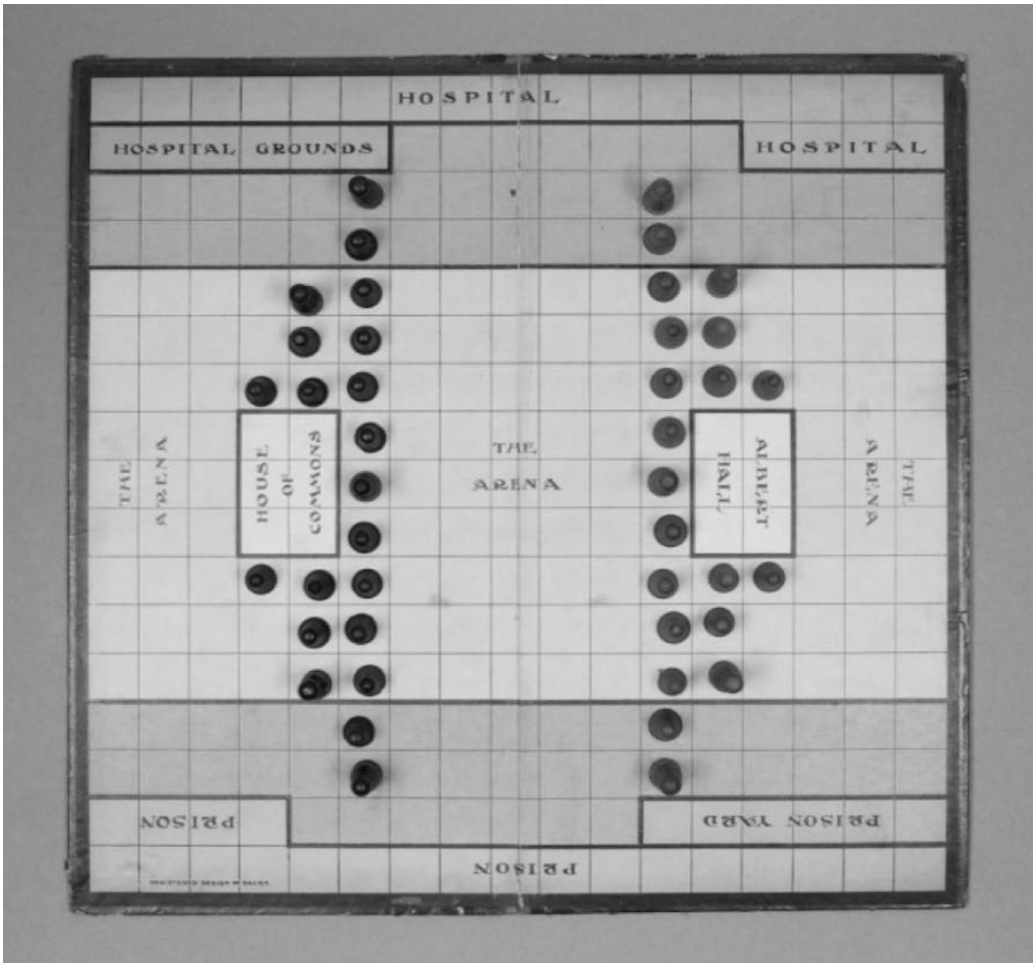
Assim, quando analisados criticamente, os jogos se tornam fontes históricas relevantes, capazes de revelar não apenas a experiência lúdica, mas também os discursos e significados que atravessam sua produção e circulação. Serve, portanto, como ferramentas para compreender mentalidades, práticas culturais e processos sociais que marcaram ou ainda marcam determinadas gerações.

Nesse escopo, abrem-se também possibilidades para o ensino da história do movimento feminista, particularmente no que diz respeito à conquista do direito ao voto. Se, no Reino Unido, as sufragistas britânicas conquistaram esse direito em 1918, em países como a Arábia Saudita, ele só se tornou efetivo em 2015. A comparação evidencia o caráter histórico, político e cultural das conquistas femininas e como sua trajetória pode ser explorada pedagogicamente por meio dos jogos.

O movimento sufragista britânico *Women's Social and Political Union* (WSPU) foi fundado em reação às táticas pacifistas consideradas lentas de outros grupos. Suas estratégias incluíam interrupções de discursos políticos, ocupação de espaços públicos, vaias, destruição de propriedade, incêndios criminosos, greves de fome e até confrontos físicos. Mas também investiram em recursos criativos, como a criação e a venda de jogos de cartas, tabuleiros e quebra-cabeças. Abertamente políticos, esses jogos cumpriam uma dupla função: entreter e arrecadar fundos para o movimento, ao mesmo tempo em que difundiam propaganda feminista (Shelby, 2019).

Um exemplo notável é o jogo de tabuleiro *Suffragetto*, de 1907-8. Baseado em fatos históricos, apenas um exemplar sobreviveu e encontra-se na Biblioteca Bodleiana de Oxford. O tabuleiro é dividido em quatro seções, com 21 peças representando sufragistas e outras 21 representando policiais. A dinâmica, semelhante à do jogo de damas, facilita a aprendizagem. O objetivo dos policiais é interromper a reunião das sufragistas em Albert Hall e impedir que entrem no Parlamento, enquanto as sufragistas devem proteger sua reunião e conquistar o acesso ao Parlamento. Vence o grupo que conseguir introduzir seis peças no território adversário. As peças capturadas vão para a prisão (no caso das sufragistas) ou para o hospital (no caso dos policiais), reforçando o simbolismo das práticas reais da época.

TABULEIRO DO JOGO SUFFRAGETTO (1907-8)



FONTE: SHELBY, 2019

Segundo a historiadora Renee Shelby, *Suffragetto* encenava os muitos confrontos entre o WSPU e a polícia. Um deles foi o Motim da Sexta-feira Negra (18 de novembro de 1910), quando cerca de 300 militantes enfrentaram as barricadas policiais após o bloqueio do Projeto de Lei de Conciliação, que concederia o voto a quase um milhão de mulheres britânicas. O embate resultou em agressões, mortes, ferimentos e 119 prisões. Em resposta à violência policial, o WSPU organizou um grupo de autodefesa composto por trinta mulheres, conhecidas como Amazonas, treinadas em jiu-jitsu e armadas com bastões para proteger suas líderes. Sylvia Pankhurst, uma das líderes do movimento, chegou a afirmar ao *New York Times* (1913) que era necessário que as mulheres aprendessem jiu-jitsu para fazer frente à repressão policial. (Shelby, 2019)

No jogo, essa luta simbólica ganha nova dimensão. As jogadoras experimentavam, por meio do lúdico, ideias sobre corpo, gênero e poder. Todas as peças se movem e "desabilitam" adversários de maneira igual, rompendo com desigualdades de gênero e corporais que marcavam a realidade. Nesse sentido, *Suffragetto* envolvia o jogador na ideologia feminista, aproximando-o das estratégias e da história do movimento, e deixando evidente que o direito ao voto não seria concedido, mas conquistado com persistência e múltiplas formas de resistência.

Como documento histórico, o jogo explicita tensões sociais e políticas do período, ao mesmo tempo em que ensina, sensibiliza e mobiliza. Conforme aponta Giacomoni (2013, p. 20), a aprendizagem mediada por jogos se dá em uma realidade abstrata, em que é possível subverter as dinâmicas do poder e criar espaços de imaginação e deslocamento. No *Suffragetto*, essa subversão se traduz na igualdade entre as peças e na possibilidade de alterar, ainda que simbolicamente, a realidade social da época. É uma forma de imersão que conecta os jogadores ao passado e, ao mesmo tempo, os convida a refletir criticamente sobre o presente.

Jogo sobre a história: Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres Brasileiras

A análise do *Suffragetto* evidencia como os jogos, além de fontes históricas, podem se transformar em instrumentos de conscientização e mobilização social. A experiência lúdica, nesse caso, aproxima as jogadoras da luta sufragista, inserindo-as em estratégias, valores e disputas que marcaram um período crucial da história do feminismo. Essa potência pedagógica do jogo histórico inspira a pensar como, no presente, também podemos criar recursos semelhantes para problematizar o passado e iluminar o presente.

Foi justamente nessa perspectiva que surgiu o jogo *Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres*, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/UFPR) em 2022. Inspirado nos jogos analógicos utilizados pela WSPU, o jogo foi concebido como ferramenta didática para discutir a trajetória dos direitos das mulheres no Brasil. Ele é composto por cartas que percorrem conquistas e marcos históricos desde o século XIX até o século XX.

A ideia nasceu de um exercício em sala de aula, quando os estudantes foram questionados em uma aula de História: quais são os direitos das mulheres? Quais são os direitos que ainda precisam ser conquistados? As respostas vieram em forma de um grande silêncio, entrecortado por frases como "Não sei!". Mas não se tratava de um silêncio ingênuo. Era, antes, o resultado de uma estratégia histórica de silenciamento, programada e naturalizada. Um silêncio moldado por uma historiografia centrada nos "grandes homens", de memória branca, cristã e eurocêntrica, que relegou as mulheres a papéis secundários, privados e invisibilizados.

Esse silenciamento ecoa no currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com quase 500 páginas, menciona as expressões "mulher" ou "mulheres" apenas quatro vezes, sendo duas delas na disciplina de História — no 6º ano (Brasil, 2018, p. 420) e no 9º ano (Brasil, 2018, p. 431). A palavra "feminino" aparece uma única vez, também no 9º ano. Já a expressão "movimento feminista" sequer é citada. Essa lacuna se reflete nos livros didáticos, muitas vezes o único material disponível para os estudantes, em que a história das mulheres aparece como apêndice, em casos episódicos e marginais, quase nunca integrada à narrativa principal. E, como é sabido, o que não está explícito acaba frequentemente não sendo ensinado.

Assim, não surpreende que muitos estudantes concluam sua formação escolar sem conhecer o movimento feminista, suas protagonistas, suas lutas e conquistas. Essa ausência dificulta a leitura crítica do presente: se não conhecemos nossa história, se não reconhecemos as relações de gênero que atravessam o cotidiano, não saberemos pelo que lutar. Nesse vazio, tende-se a silenciar, naturalizar desigualdades e aceitar diferenças de tratamento como se fossem inevitáveis.

Diante desse cenário, o movimento feminista se coloca como horizonte e responsabilidade ética para o trabalho docente, principalmente dos docentes de História. Abordá-lo em sala de aula significa assumir-se como sujeito político, comprometido em questionar sistemas que sustentam desigualdades de gênero e em problematizar os determinismos impostos às mulheres ao longo da história. Mais que isso, é um modo de incitar uma educação crítica e problematizadora, em que os sujeitos, como nos ensinava Paulo Freire (2014, p. 100), "vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham".

O jogo *Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres* nasce, portanto, como resposta a esse silenciamento histórico. Ele não apenas organiza informações sobre os direitos conquistados, mas cria um espaço de reflexão lúdica em que os estudantes podem se apropriar da história, compreender avanços e desafios ainda em aberto e, sobretudo, reconhecer-se como sujeitos capazes de continuar essa trajetória de lutas e conquistas.

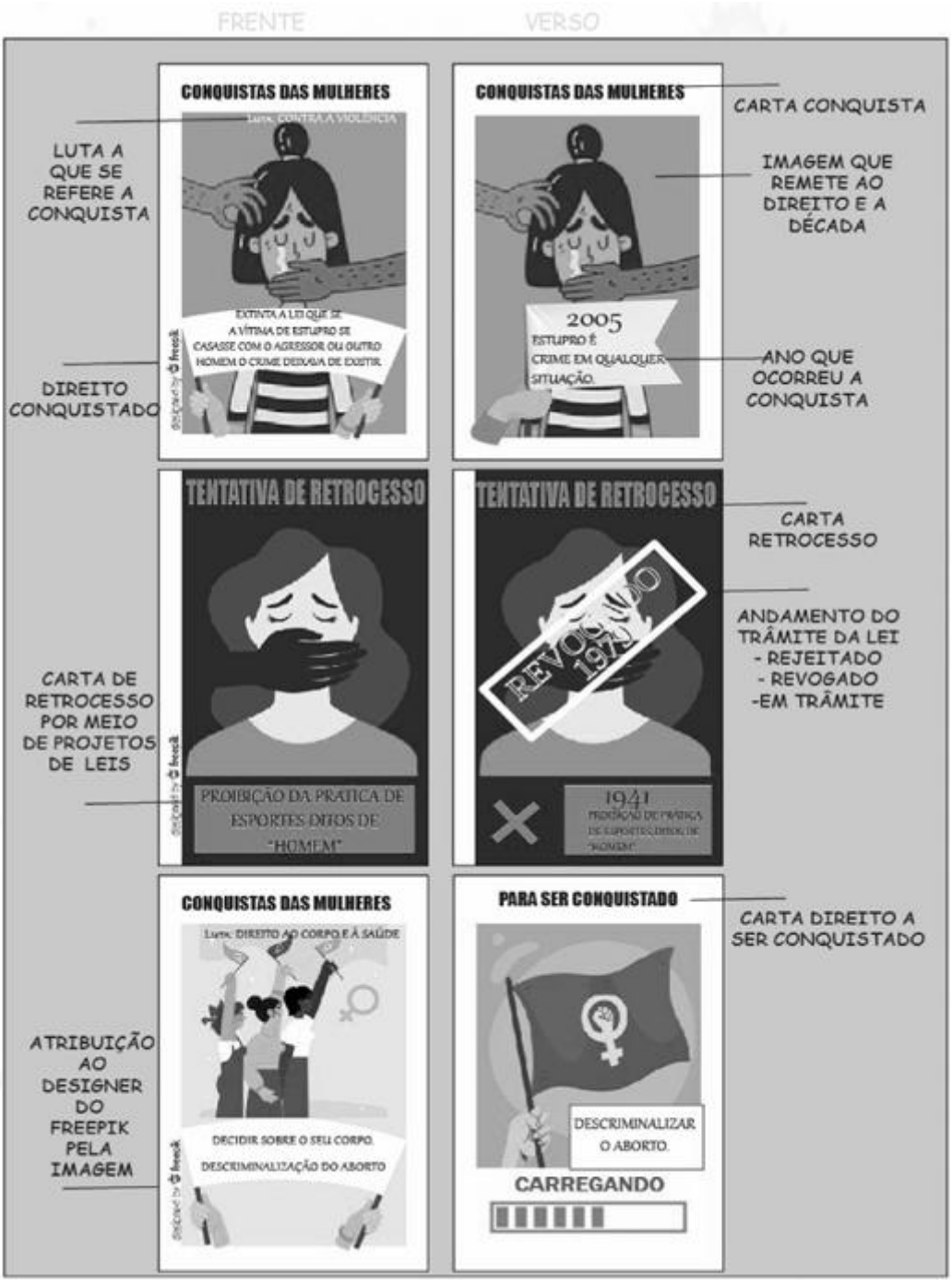
JOGO LINHA DO TEMPO DAS CONQUISTAS E DIREITOS DAS MULHERES



FONTE: A AUTORA (2022)

O jogo é composto por 68 cartas que abrangem as conquistas das mulheres brasileiras desde o século XIX até o XXI, contemplando direitos de natureza jurídica, política, econômica, social e cultural. São direitos familiares, reprodutivos, educacionais, de representatividade política, direito ao esporte e outros.

CARTAS DO JOGO



FONTE: A AUTORA (2025)

A seleção dos eventos e conquistas seguiu a bibliografia sobre o feminismo brasileiro e a legislação nacional, buscando oferecer um panorama da história das mulheres no Brasil. O conjunto inclui 54 cartas de conquistas históricas, 8 cartas de direitos ainda a serem conquistados e 6 cartas de tentativas de retrocesso, como

projetos de lei que buscaram retirar direitos já assegurados. Exemplos das cartas do jogo:

Essa diversidade evidencia que o movimento feminista é dinâmico e contínuo, e que direitos conquistados devem ser constantemente protegidos. Por exemplo, a autonomia sobre o corpo feminino, garantida parcialmente pela legislação, ainda enfrenta retrocessos frequentes na esfera política e religiosa.

A proposta do jogo é que os estudantes construam uma linha do tempo cronológica. No início de cada partida, cada jogador recebe cinco cartas, enquanto o restante permanece como baralho para reposição durante o jogo. Cada carta tem uma conquista e, no seu verso, a data em que ocorreu. Em cada rodada, os jogadores posicionam suas cartas antes ou depois da carta inicial colocada no centro da mesa, formando a linha do tempo. Após o posicionamento, a carta é virada para conferir se a ordem está correta; caso contrário, ela retorna ao baralho, e o jogador retira uma nova carta. As cartas que representam direitos ainda a serem conquistados são colocadas abaixo da carta central, acompanhadas da indicação "Ainda Não Existe". Vence a partida o jogador que conseguir organizar todas as suas cartas corretamente primeiro.

O objetivo pedagógico é duplo: por um lado, os estudantes consolidam o conhecimento sobre as lutas e conquistas feministas; por outro, trabalham com a noção de tempo histórico, percebendo mudanças, permanências e relações de causalidade entre os eventos. A interação com as cartas também permite explorar elementos visuais — vestimentas, objetos e cenários — que reforçam o contexto histórico de cada conquista. Por exemplo, a carta sobre as primeiras mulheres a obter a habilitação no Brasil foi ilustrada com carros dos anos 1920, ajudando os estudantes a relacionar imagens e temporalidade histórica.

Além disso, a linha do tempo construída em sala também contribui para a compreensão da temporalidade histórica, conceito central para a aprendizagem da História. Ao organizar os eventos, os estudantes passam a distinguir continuidade e ruptura, simultaneidade e sucessão, identificando que direitos que hoje parecem naturais foram arduamente conquistados e podem estar ameaçados. Ao trabalhar com as cartas de retrocesso ou direitos a conquistar, os estudantes são incentivados a debater e refletir sobre o impacto social, político e cultural desses acontecimentos,

tornando o jogo uma imersão histórica experiencial que conecta passado e presente e aproxima os estudantes do movimento feminista.

O jogo se consolida como uma ferramenta didática robusta, integrando ludicidade, aprendizagem e reflexão sobre o feminismo e os direitos das mulheres, permitindo que os estudantes compreendam que todos os direitos usufruídos no século XXI foram conquistados por meio de lutas seculares e que muitas batalhas ainda permanecem em aberto.

Do Jogo à Prática Pedagógica

A partir dessa proposta, os jogos *Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres* e *Suffragetto* podem ser incorporados à prática pedagógica em diferentes momentos do processo de ensino, especialmente no 9º ano do Ensino Fundamental. Podem ser articulados aos conteúdos sobre o nascimento da República e os processos históricos até a metade do século XX; modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre o período democrático contemporâneo e o papel do movimento feminista na luta por direitos e cidadania.

A proposta metodológica pode ser desenvolvida em cinco aulas integradas, articulando momentos de contextualização, prática e análise crítica. Ao integrar esses jogos ao ensino de História, a abordagem se fundamenta nos critérios de Fernando Seffner, que defende atividades capazes de articular conceitos históricos, promover a autoria e estimular o debate. (Seffner, 2013, pp. 36-42) Assim, a aplicação em sala de aula ocorre em etapas interligadas — contextualização, jogo e reflexão —, nas quais o professor orienta a leitura crítica do conteúdo e incentiva a produção autoral, seja por meio da criação de novas cartas, da escrita de textos, da organização de debates ou da elaboração de outros jogos. O diálogo entre passado e presente é constante, e o jogo se torna um instrumento para compreender o mundo, ampliar o vocabulário histórico e contribuir para a formação cidadã.

Na primeira aula, o professor introduz o tema com as perguntas: "Como era viver nos séculos XIX e XX? Como era a vida das mulheres nessa época?". A partir das respostas dos estudantes sobre educação, casamento, vestimentas e liberdade,

apresenta-se o jogo *Suffragetto* como uma forma de compreender a luta das mulheres pelo voto. Após uma breve contextualização histórica, retomando as questões, os estudantes são divididos em grupos e jogam uma partida, observando o caráter estratégico e simbólico da disputa. Ao final, realiza-se uma discussão sobre o significado da conquista do voto e os obstáculos enfrentados pelas mulheres.

Na segunda aula, o debate se aprofunda: os estudantes comparam o movimento sufragista europeu com o contexto brasileiro, analisando como a luta pelo voto feminino ocorreu no país. Nesse momento, o professor introduz o jogo *Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres,* explicando que ele permitirá compreender a continuidade dessas lutas até a atualidade. Em grupos, recebem suas cartas, jogam e começam a construir a linha do tempo coletivamente.

Na terceira aula, com a linha do tempo montada, o professor relaciona as conquistas femininas às diferentes "ondas" do feminismo. Propõe-se que os estudantes reflitam sobre como era ser mulher até 1930 (Primeira Onda), até 1990 (Segunda Onda) e na atualidade (Terceira Onda), identificando pautas, avanços e permanências.

A quarta aula foca nas cartas de tentativas de retrocesso, que tratam de temas como aborto, racismo, direito ao esporte e educação sexual. Divididos em grupos, os estudantes pesquisam argumentos a favor e contra determinadas pautas, fundamentando-se em leis, políticas públicas e aspectos culturais, e apresentam. Essa etapa estimula a argumentação, o pensamento crítico e o respeito à diversidade.

Na quinta aula, os estudantes analisam as cartas de direitos ainda a serem conquistados. A aula começa com a pergunta: "Quais são os direitos que as mulheres ainda lutam para conquistar hoje?". Em seguida, os estudantes criam novas cartas, ampliando o jogo e atualizando as pautas de luta, ou um novo jogo de tabuleiro baseado no *Suffragetto.* O encerramento da sequência pode ocorrer com uma nova partida do Linha do Tempo, incorporando as cartas produzidas pelos grupos e retomando o diálogo com o *Suffragetto*, destacando a continuidade da luta por igualdade e cidadania.

Com essa proposta integrada, enseja-se uma aprendizagem histórica significativa e crítica, unindo ludicidade e reflexão. Ao vivenciar o *Suffragetto,* os estudantes experimentam simbolicamente as estratégias e resistências das primeiras sufragistas. Com o jogo *Linha do Tempo*, compreendem a evolução dessas conquistas

até os dias atuais, reconhecendo que o feminismo é um movimento dinâmico e coletivo. Assim, os jogos se tornam ferramentas de ensino que promovem empatia, consciência social e valorização da luta das mulheres na história.

Considerações Finais

A utilização dos jogos sobre o feminismo em sala de aula pode ser compreendida como uma linguagem libertadora, uma forma de provocar consciência e engajamento, articulando diversão e reflexão histórica. É também um exercício da educação dialógica, na qual o aprendizado se constrói coletivamente, em interação, e na qual o jogo torna-se espaço de troca, escuta e produção de sentidos.

Esse percurso educativo promovido pelos jogos passa pela perspectiva de gênero, pelo reconhecimento histórico das mulheres que lutaram por direitos e pela compreensão das pautas que ainda permanecem em disputa. Assim como defende bell hooks, entende-se a prática pedagógica como um ato essencialmente político, de resistência ao sexismo, ao racismo e ao capitalismo. (Hooks, 2013)

A proposta pedagógica desenvolvida para o 9º ano, articulando o jogo *Linha do Tempo das Conquistas e Direitos das Mulheres* ao *Suffragetto*, busca promover uma aprendizagem significativa e crítica. O primeiro oferece um mergulho simbólico na luta sufragista britânica, permitindo que os estudantes compreendam as tensões e estratégias das mulheres que reivindicaram o direito ao voto. O segundo amplia esse olhar ao contexto brasileiro, percorrendo desde o século XIX até a atualidade, e possibilitando que os estudantes reconheçam as continuidades e rupturas nas trajetórias de luta feminina. Ao jogar, os estudantes não apenas reproduzem fatos históricos, mas vivenciam processos, constroem narrativas e reconfiguram o passado à luz do presente.

Ambos os jogos, em sua estrutura e dinâmica, convidam o estudante a agir criticamente. As regras simples e já conhecidas e a interação entre os jogadores criam um ambiente de colaboração, competição saudável e construção coletiva do conhecimento. A tensão descrita por Huizinga — a vontade de vencer e o compromisso ético com as regras — adquire aqui um sentido pedagógico: aprender a respeitar, dialogar e posicionar-se diante de desigualdades e injustiças. O layout dos jogos,

produzido com imagens históricas, símbolos do feminismo e fotografias de domínio público, reforça o aspecto estético e a imersão, tornando a experiência visualmente atraente e significativa.

Entretanto, como observado, ainda há desafios concretos, desde o tempo de aula até o vasto currículo de História. E ainda, o acesso a jogos históricos e educativos é limitado, e muitas escolas carecem de materiais. No entanto, por serem jogos analógicos, podem ser facilmente reproduzidos em folhas de sulfite A4 e tampinhas como peças.

Assim como as sufragistas transformaram o tabuleiro em espaço de luta política, cabe à educação transformar o jogo em um território de resistência, diálogo e esperança. Jogar, nesse contexto, é também um ato político e educativo — um gesto de reconstrução da memória, de valorização das mulheres invisibilizadas e de compromisso com a transformação social. O jogo, como a própria luta feminista, não acabou: ele se reinventa continuamente, abrindo novos caminhos para ensinar, aprender e lutar por um mundo mais justo e igualitário.

Referências

ABRINQ. **Relatório setorial de brinquedos no Brasil.** São Paulo: Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos, 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FERMIANO, M. **A ludicidade e o ensino de História:** possibilidades e desafios na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? **História Hoje**, v. 3, n. 7, p. 1–16, jul. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIACOMONI, M. **Jogos e ensino de História:** a ludicidade como estratégia pedagógica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o Jogo como Elemento na Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Playing the vote: Suffragette Games and Feminist Propaganda in Early Twentieth-Century Britain. Londres: Women's History Review, 2019.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.). **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SHELBY, R. "I Incite This Meeting to Rebellion": Radical Feminism and Police Violence in the Early 1900s Board Game **Suffragetto. ROMchip Journal,** [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2019. Disponível em: https://romchip.org/index.php/romchip-journal/article/view/46. Acesso em: 7 out. 2025.

SHELBY, Renee. "I Incite This Meeting to Rebellion": radical feminism and police violence in the early 1900s board game Suffragetto. **ROMchip: A Journal of Game Histories**, v. 1, n. 1, jul. 2019. Disponível em: https://romchip.org/index.php/romchip-journal/article/view/46. Acesso em: 7 out. 2025.

Fontes:

BBC NEWS. Oxford's Bodleian Libraries board game collection on display. **BBC News,** Londres, 13 jan. 2016. Disponível em:<https://www.bbc.com/news/uk-england-oxfordshire-35291243> Acesso em: 7 out. 2025.

CRUZ, D. A. R. **O jogo não acabou:** jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil (XIX-XXI). 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/80785. Acesso em: 7 out. 2025.

NARRATIVAS ESQUECIDAS E SILENCIADAS SOBRE MULHERES NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL:
Jogos-narrativos e novas práticas para o Ensino de História

Lucio Fellini Tazinaffo
Márcio José Pereira

"Por que as mulheres não pertenciam à História?"
(Perrot, 2015, p. 6)

Com a indagação da historiadora Michelle Perrot, iniciamos esse artigo para enfatizar que ainda vivenciamos na historiografia um despertar para narrativas cujo foco seja a história das mulheres. Mas de que História estamos falando? No seu clássico "Minha história das mulheres", a autora francesa enfatiza que esse silenciamento diz mais sobre escolhas feitas por pesquisadores que optaram por silenciar, omitir e até apagar a presença feminina em suas narrativas, uma vez que, "escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas" (Perrot, 2015, p. 6)

Porém, apesar de todo esforço de inúmeros historiadores e historiadoras, que desde a década de 1970 têm buscado dar centralidade às mulheres em suas pesquisas, o grande problema para as pesquisas não se trata da intenção de apresentar as mulheres como protagonistas da narrativa histórica, e sim não ter fontes suficientes para fazê-lo: "Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios". (Perrot, 2015, p. 21)

Essa narrativa masculinizada reverberou ainda mais forte no que tange à narrativa acerca dos conflitos bélicos. As guerras, em sua maioria, são narradas como feitos dos homens. Soldados, generais e líderes políticos ocupam o centro da memória coletiva e da historiografia, como se fossem os únicos protagonistas da violência e da

resistência. No entanto, as mulheres sempre estiveram envolvidas nos conflitos bélicos, de forma direta ou indireta. Sejam como mães, esposas, trabalhadoras ou combatentes, suas trajetórias foram atravessadas pela guerra. Ainda assim, suas experiências permanecem frequentemente relegadas a papéis secundários, associadas ao sofrimento, à espera ou ao silêncio, como se não tivessem desempenhado papéis ativos nos rumos da história.

Essa memória, que é restrita ao privado, diz muito sobre como as mulheres são rememoradas fora do ambiente público, ausentes dos espaços comuns e das lutas:

> Assim, os modos de registro das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo acontece com seu modo de rememoração, da encenação propriamente dita do teatro da memória. Por força das coisas, ao menos para as mulheres de outrora e para o que resta do passado nas mulheres de hoje (e que não é pouco), é uma memória do privado, voltada para a família e para o íntimo, aos quais elas estão de certa forma relegadas por convenção e posição. (Perrot, 1989, p. 39)

Mas essa situação diz mais sobre como historiadores atuaram sem se preocupar com essa narrativa do que a própria realidade feminina, que se fazia presente e amplamente atuante em diversos espaços para além da casa e do matrimônio. Durante a Segunda Guerra Mundial, essa presença tornou-se ainda mais expressiva. O ambiente da guerra era concebido como um espaço exclusivamente masculino, no qual os homens reforçavam uma imagem de superioridade e heroísmo diante das mulheres no meio social. A elas, por sua vez, eram impostas restrições: tinham acesso limitado ao trabalho e à educação, destinadas prioritariamente ao papel de donas de casa e mães. Mulheres alemãs, francesas, inglesas, soviéticas, italianas e também brasileiras foram convocadas a assumir funções até então restritas aos homens.

Na retaguarda, criaram comitês de apoio, enviando roupas, medicamentos e cartas para os soldados. No front, tornaram-se enfermeiras, franco-atiradoras, aviadoras, correspondentes de guerra, sabotadoras e agentes da resistência. Essas experiências romperam barreiras de gênero e colocaram em xeque as fronteiras entre o espaço privado e o espaço público, entre o masculino e o feminino.

A historiadora Margareth Rago, em entrevista para o UOL Internacional, cujo título é "A guerra destruiu figura do "homem herói" e consagrou mulher no trabalho", alega que: "A guerra vai forçar tanto as mulheres quanto os homens a situações em que os homens vão deixar de ser heróis e vão mostrar sua fragilidade. Aquela ideia de

que o homem é poderoso, é viril, é racional, a guerra acaba com tudo isso". (Rago, 2015)

No entanto, mesmo diante de contribuições decisivas, muitas dessas trajetórias permaneceram silenciadas ou invisíveis. O silêncio em torno dessas mulheres revela muito sobre a forma como a memória da guerra foi construída. A historiografia tradicional priorizou feitos militares e políticos masculinos, marginalizando a participação feminina. Esse apagamento não é neutro: reforça estruturas patriarcais que limitam a compreensão da guerra a um evento exclusivamente masculino. Autoras como Svetlana Aleksiévitch (2016), ao dar voz às mulheres soviéticas que viveram a guerra, ou Wendy Lower (2014), ao mostrar o envolvimento de mulheres no nazismo, ajudam a desconstruir esse véu de esquecimento e apontam para a necessidade de uma história mais plural.

Wendy Lower, ao enfatizar a importância dos estudos históricos sobre as mulheres, evidencia que:

> Nenhuma história particular pode contar tudo, e as peças que descobrimos talvez não se encaixem a contento. Mas a colagem de histórias e lembranças, de crueldade e coragem, ao mesmo tempo que continua a testar nossa compreensão de história e de humanidade, nos ajuda a ver o que os seres humanos — não só os homens, mas as mulheres também — são capazes de aceitar e de fazer. (Lower, 2014, p. 220)

O silêncio das narrativas também impede a manifestação e a obtenção de direitos igualitários para as mulheres, pois, a guerra serviu como elemento histórico fulcral para as mulheres se perceberem como força produtiva e como parte fundamental da sociedade em que viviam e sustentavam com sua participação.

> A guerra favorece indiretamente essa emancipação feminina porque coloca as mulheres no mundo público, em qualquer profissão, em qualquer trabalho, porque a necessidade obriga, e um desenvolvimento econômico vai precisar de mais gente, também de mulheres. Isso favorece a explosão do feminismo. Se eu posso tanto quanto ele, por que eu ganho menos? (Rago, 2015)

Ao travarem batalhas coletivas no contexto da guerra, as mulheres também enfrentaram lutas pessoais. Esses engajamentos — conscientes ou não — contribuíram significativamente para a ampliação das conquistas femininas, impulsionando o acesso a espaços profissionais, o direito ao voto, a expansão de direitos civis, a flexibilização dos códigos de vestimenta e uma maior inserção na esfera pública.

Presenças e silenciamentos: entre livros e a sala de aula

Tratar de guerras e batalhas sempre foi uma das principais atividades dos historiadores vinculados à tradição clássica da historiografia, cuja narrativa se concentrava nas causas e consequências dos conflitos, nas nações envolvidas, na atuação de grandes generais e na descrição das batalhas. De acordo com a historiadora Joana Maria Pedro, narrar as guerras sob uma perspectiva de gênero, contudo, representa não apenas uma inovação na escrita da história, mas também a possibilidade de compreender como identidades são construídas e transformadas nesses contextos. Além disso, permite reconhecer a própria guerra como uma política de gênero, em que papéis, valores e representações masculinas e femininas são produzidos, reforçados ou subvertidos. (Pedro, 2005, p. 83)

Quanto às atuações e aos papéis desempenhados pelas mulheres nesse período, observa-se um caráter profundamente plural, que se intensifica com a eclosão do conflito em 1939. A guerra provocou transformações radicais nas estruturas sociais, culturais e políticas, abrindo brechas — ainda que temporárias — para a presença feminina em espaços antes interditos. Nesse contexto, as mulheres passaram a ocupar funções diversas: tornaram-se operárias, enfermeiras, aviadoras, espiãs, correspondentes de guerra e líderes de resistência, contribuindo de forma decisiva para o esforço de guerra e para a reorganização da vida civil.

Janaína de Oliveira Souza, reforça que as mulheres alemãs, italianas, japonesas, francesas, soviéticas, britânicas, norte-americanas, brasileiras, entre outras, passaram a vivenciar profundas transformações em seu cotidiano e em seus papéis sociais. Com grande parte dos homens mobilizados nas frentes de batalha, mortos ou feitos prisioneiros, essas mulheres precisaram aprender — ou reaprender — a viver de forma independente. (2022, p. 45) Nesse contexto, elas ampliaram sua participação na vida social, passaram a circular com mais frequência nos espaços públicos, adaptaram seus modos de vestir influenciadas pelas novas tendências da moda e enfrentaram longas filas de abastecimento. Ao assumir a responsabilidade pelo sustento da família, especialmente no que se refere à obtenção de alimentos, as mulheres tornaram-se protagonistas de uma nova dinâmica social, marcada pela resiliência e pela reorganização das estruturas domésticas e comunitárias.

Entretanto, a narrativa histórica dominante, marcada por uma hegemonia masculina, relegou essas experiências ao segundo plano. As memórias e testemunhos femininos foram frequentemente invisibilizados ou tratados como apêndices das grandes ações militares e políticas protagonizadas por homens. Esse silenciamento não se limita ao campo da historiografia, mas reverbera também no ensino de História, onde os currículos e materiais didáticos ainda reproduzem uma visão centrada em heróis, batalhas e líderes masculinos.

> Tudo o que sabemos da guerra conhecemos por uma "voz masculina" . somos todos prisioneiros de representações e sensações "masculinas" da guerra. Das palavras "masculinas". Já as mulheres estão caladas. Ninguém, além de mim, fazia perguntas para minha avó. Para minha mãe. Até as que estiveram no front estão caladas. Se de repente começam a lembrar, contam não a guerra "feminina", mas a "masculina". Seguem o cânone. E só em casa, ou depois de derramar alguma lágrima junto às amigas do front, elas começam a falar da sua guerra, que eu desconhecia. Não só eu, todos nós. (Aleksiévitch, 2016, p. 12)

Essa ausência impacta a formação da consciência histórica dos estudantes, restringindo sua compreensão sobre o papel das mulheres na guerra e, mais amplamente, sobre as dinâmicas de gênero que atravessam os processos históricos.

Em literatura relativamente recente, Claude Quétel enfatiza que:

> As mulheres são as eternas vítimas das guerras. Geradoras e guardiãs da vida, nas guerras elas são mais do que nunca presa dos ímpetos de morte dos homens. As mulheres são também as eternas esquecidas da historia das guerras. Metade da humanidade (e até um pouco mais, pelo jogo das expectativas de vida) parece furtar-se ao exame, e a história tem a maior dificuldade em erigir essa multidão em objeto histórico. Nem nação, nem classe social, nem partido político, nem minoria ativa, as mulheres veem sua história dissolvida na história dos homens. Isso é verdade em tempos de paz. E é muito mais verdade em tempos de guerra, nos quais os homens ocupam mais ainda o centro da cena e, por conseguinte, escrevem a história, a história deles (Quétel, 2009, p. 7).

Ao manter o olhar masculino como centro, se contribui para perpetuar a ideia de que a participação das mulheres é excepcional e não constitutiva dos acontecimentos. Porém

> Assim como suas contrapartes masculinas, as Mulheres do Nazismo vieram de vários estratos sociais: classe trabalhadora e classe rica, com instrução e sem instrução, católica e protestante, urbana e rural. Todas eram ambiciosas e patriotas. Em graus variados, todas tinham características de ganância, antissemitismo, racismo e arrogância imperialista. E todas eram jovens. (Lower, 2014, p. 178-179)

Um outro fator das narrativas é uma suposta pretensão de não aplicar as mulheres a mesma proporção de julgamento em relação aos homens, quando estas estão diretamente envolvidas com ações sórdidas da guerra. Wendy Lower, ao escrever sobre as mulheres intimamente vinculadas a liderança de Hitler não descarta suas ações como apoiadoras e perpetradoras do Holocausto:

> Podemos aplicar às mulheres a tipologia dos perpetradores homens no Holocausto? A pesquisa aqui, sobre mulheres que foram testemunhas, cúmplices e perpetradoras, mostra que as mulheres apresentavam os mesmos comportamentos e motivações que os homens. Embora não organizadas em unidades móveis de matança como os *Einsatzgruppen* ou os batalhões da Polícia de Ordem, algumas tiveram treinamento militar com o único objetivo de infligir terror ou, na visão delas, disciplinar os inimigos do Reich. O foco aqui concentra-se nas mulheres que se tornaram perpetradoras estando em outras situações, profissionais ou privadas, nos escritórios e hospitais de campo do Reich, ou em casa, com seus maridos. Naqueles diversos papéis e cenários, vemos que o comportamento imoral, violento se manifestava em formas variadas. Havia mulheres na elite da medicina e da ciência, mulheres que conduziam "pesquisas" em guetos e hospícios onde ocorriam genocídios. (2014, p. 178)

Se a história é o que acontece: "As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal." (Perrot, 2015, p. 16) Destarte, cabe ao(à) historiador(a) ampliar o olhar em direção a esses agentes históricos, de modo a oferecer à historiografia uma compreensão mais abrangente e plural dos conflitos em questão.

Podemos perceber que o tema das mulheres e das relações de gênero passou a ganhar destaque nas produções textuais das grandes editoras, refletindo um movimento mais amplo de revisão histórica e valorização de vozes antes silenciadas. Nesse contexto, a publicação de "A guerra não tem rosto de mulher", de Svetlana Aleksiévitch, representa um marco fundamental. A obra, publicada em 1985, ainda na União da República Socialista Soviética (URSS), foi resultado de um trabalho minucioso de escuta e reconstrução de memórias femininas sobre a Segunda Guerra Mundial, rompendo com a narrativa heroica tradicional e trazendo à tona a dimensão humana e cotidiana do conflito.

Com uma linguagem sensível e profundamente testemunhal, Aleksiévitch deu visibilidade às mulheres soviéticas que lutaram, sofreram e sobreviveram à guerra,

mostrando que a experiência feminina no front e na retaguarda era também uma forma de resistência. O impacto da obra foi imediato: o livro alcançou números expressivos de vendas e conquistou reconhecimento internacional, inclusive com o Prêmio Nobel de Literatura em 2015, ampliando a audiência para debates sobre memória, gênero e guerra.

Assim, "A guerra não tem rosto de mulher" não apenas consolidou o espaço das narrativas femininas no mercado editorial, mas também contribuiu para reposicionar o olhar historiográfico, mostrando que as experiências das mulheres são essenciais para compreender a totalidade dos conflitos bélicos. Cabe-nos enfatizar que mesmo sendo traduzido para o inglês em 1988, o livro demorou dezessete anos para ganhar o grande público, tanto que a edição brasileira tem um prefácio da autora enfatizando a retomada do mesmo em 2002.A repercussão da obra reforça a importância de incluir essas perspectivas no ensino e na pesquisa histórica, estimulando novas gerações de leitores e historiadores a repensarem o papel das mulheres nos processos históricos.

Outros livros fazem parte desse movimento de narrativa cujo enfoque é a mulher e seus papéis sociais, políticos e militares, recentemente a publicação da obra "As Bruxas da Noite: A História Não Contada do Regimento Aéreo Feminino Russo Durante a Segunda Guerra Mundial", de Ritanna Armeni, auxiliou na reconstrução da trajetória de um grupo de mulheres soviéticas dedicadas à defesa de sua pátria: as aviadoras do 588º Regimento de Bombardeio Aéreo Noturno Soviético. Com atuação estratégica e corajosa durante as batalhas contra o Terceiro Reich, essas mulheres desempenharam um papel decisivo ao dificultar as operações alemãs, sobrevoando os céus carregadas de bombas, o que lhes rendeu o apelido de "bruxas da noite" pelos nazistas.

Armeni (2019), detalha a criação do regimento, os desafios enfrentados em combate e as vitórias alcançadas por essas aviadoras, destacando sua competência, disciplina e coragem. Ao mesmo tempo, a autora evidencia como, após o fim da guerra, a memória dessas mulheres foi sistematicamente apagada, fruto do conservadorismo e do preconceito do Estado Soviético, que restringiu suas carreiras e minimizou suas conquistas. O livro, portanto, não apenas resgata um capítulo histórico negligenciado, mas também questiona as estruturas sociais e políticas que silenciaram essas heroínas.

Organizamos uma lista das principais obras comercializadas no Brasil, traduzidas e não traduzidas e que tem como objetivo principal refletir e dar espaço para narrativas cujo protagonismo seja o feminino:

TABELA 1 - LIVROS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Nome do livro	Autor(a)	Ano	Editora	País de origem
As Mulheres na Guerra. 1939-1945	Claude Quétel	1981	Perrin	França
A Guerra Não Tem Rosto de Mulher	Svetlana Aleksiévitch	1985 *(original)* | 2016 *(Companhia das Letras)*	Companhia das Letras	Bielorrússia
As Bruxas da Noite: A História Não Contada do Regimento Aéreo Feminino Russo Durante a Segunda Guerra Mundial	Ritanna Armeni	2019	Seoman	Itália
Mulheres: a Face Esquecida da Guerra	Janaina Storfe	*2020*	Cartola Editora	Brasil
Uma Mulher Sem Importância: A História Secreta da Espiã Americana Mais Perigosa da Segunda Guerra Mundial	Sonia Purnell	2021	Crítica	Reino Unido
Mulheres da Segunda Guerra Mundial: Histórias Fascinantes das Mulheres Que Mudaram a Guerra	Projeto Ler+ Digital	2020	Ler+ Digital	Brasil
The Girls Who Went to War	Duncan Barrett & Nuala Calvi	2015	HarperCollins	Reino Unido
Code Girls: The Untold Story of the American Women Code Breakers of World War II	Liza Mundy	2017	Hachette Books	EUA
Women Heroes of World War II: 26 Stories of Espionage, Sabotage, Resistance, and Rescue	Kathryn J. Atwood	2011	Chicago Review Press	EUA
As mulhers do Nazismo	Wendy Lower	2014	Rocco	Brasil
Les Femmes dans la Résistance	Evelyne Morin-Rotureau	2004	Éditions Autrement	França
Les Oubliées de la Libération	Dominique Missika	2015	Seuil	França

FONTE: LEVANTAMENTO REALIZADO EM SITES ESPECIALIZADOS EM COMÉRCIO DE LIVROS. OS AUTORES, 2025

Revisitar essas histórias e incorporá-las de modo crítico ao ensino, portanto, não significa apenas preencher lacunas, mas reconfigurar a narrativa histórica a partir de uma perspectiva plural e inclusiva. Essa abordagem possibilita que o ensino de História se torne um espaço de questionamento sobre as estruturas de poder e de reflexão sobre os modos como a memória é construída, disputada e silenciada.

No campo do ensino de História, trazer à tona essas narrativas é um desafio fundamental. Mais do que incluir novos personagens, trata-se de oferecer aos

estudantes ferramentas para compreender como o passado é narrado, quais vozes são silenciadas e por quê. Ao abordar a participação das mulheres na Segunda Guerra, o professor pode estimular a formação da consciência histórica e o desenvolvimento da empatia, conectando os alunos a experiências de sujeitos que foram invisibilizados pela memória oficial. Nesse sentido, é preciso repensar metodologias que favoreçam não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a problematização crítica das narrativas históricas.

É nesse ponto que os jogos narrativos se apresentam como recurso promissor. Ao permitir que os estudantes assumam papéis, tomem decisões e vivenciem dilemas históricos por meio de personagens femininos, esses jogos criam experiências imersivas que articulam conhecimento, memória e crítica. Mais do que uma atividade lúdica, eles podem contribuir para ampliar a compreensão sobre a relevância das mulheres na guerra e para questionar o apagamento de suas histórias. Assim, este artigo tem como objetivo analisar, a partir de um estudo de caso, como jogos narrativos podem se constituir em instrumentos eficazes no ensino de História e na valorização das experiências femininas na Segunda Guerra Mundial.

Jogos narrativos como recurso didático no Ensino de História

> *- Professor, eu ia colaborar com o Hitler, porque não tinha como vencer. Mas acho que ia ser preso no final.*
> *- Eu ia ajudar os rebeldes, mas bem pouco. Mas acho que ia acabar sendo capturada e morta.*
> Respostas de alunos dos 9º anos sobre o jogo narrativo, março de 2025.

Os jogos narrativos, enquanto recurso didático, têm se mostrado ferramentas potentes para o ensino de história. Diferentes de jogos voltados apenas à competição ou ao entretenimento, eles colocam o estudante no centro da experiência, convidando-o a assumir papéis, tomar decisões e lidar com dilemas éticos e históricos. Ao provocar escolhas em situações de incerteza, essa proposta favorece tanto a imersão quanto a reflexão crítica, pois permite que os sujeitos se aproximem das tensões de outros tempos e lugares.

A atividade com jogo narrativo busca construir um momento de *experiência* em sala de aula, no qual o estudante seja atravessado e transformado, conforme propõe

o educador Jorge Larrosa. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a constituir-se como sujeito da experiência, enquanto a sala de aula deixa de ser um simples espaço de transmissão de informações (Larrosa, 2002, p. 22-26). Para que isso ocorra, a experiência não pode ser entendida como abstração, mas como materialidade vivida, marcada pelas condições históricas concretas em que os sujeitos estão inseridos, conforme propunha o historiador e educador Edward P. Thompson (Thompson, 1981, P. 182-183; Thompson, 2002, p. 13-14). Nos jogos narrativos, essa concepção adquire forma: ao representar papéis em situações de guerra, os estudantes articulam sua própria percepção do passado com as interpretações produzidas pela historiografia, construindo um saber histórico em movimento, feito de idas e vindas entre a vivência simulada e a reflexão crítica. Nesse espaço de ensino e aprendizagem é que ocorre a imaginação histórica, de acordo com o historiador Felipe Kubo

> Em suma, a imaginação histórica é um dos procedimentos fundamentais para construção da narrativa ou descrição histórica. O historiador deve usar de sua subjetividade e das informações acumuladas pela historiografia para ser capaz de ler as fontes do passado e elaborar um discurso factível, já que nenhum procedimento, seja a descrição das fontes ou o julgamento sobre as fontes, são capazes de reconstruir o passado em sua totalidade. E ainda, o historiador deve estar atento a todo tipo de falsificações (intencionais ou não) que as fontes possam apresentar, bem como, deve ser cuidadoso para evitar extravagâncias em suas proposições, a fim de preservar a legitimidade do discurso historiográfico. Assim, a narrativa histórica é um produto relativo, fruto do trabalho de historiadores em seus determinados contextos e em relação com as possíveis leituras dos fragmentos do passado, implicando em um campo do conhecimento vivo e em constante transformação onde, a cada geração, deve ser revisto e rearticulado, a fim de atender as demandas de novos tempos. (Kubo, 2024, p. 57-58)

Mais do que transmitir conteúdos, o professor atua como partícipe do processo de construção do saber histórico em sala de aula, planejando e elaborando intervenções pedagógicas capazes de sensibilizar, provocar e desestabilizar visões cristalizadas. Essa atuação exige, como lembra Paulo Freire, que o educador se coloque em diálogo com os saberes prévios dos alunos, valorizando-os como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996, p. 14-29).

Os jogos narrativos também permitem exercitar o que Carlo Ginzburg denominou de *paradigma indiciário*: o olhar atento a pequenos sinais que, à primeira

vista, poderiam ser considerados marginais, mas que desvelam dimensões ocultas da realidade (Ginzburg, 1989, p. 150). No ensino das guerras modernas, essa atenção aos indícios abre espaço para histórias individuais, muitas vezes silenciadas, que escapam às narrativas oficiais.

Diante de uma história tradicional que privilegia grandes comandantes, batalhas e feitos militares – abordagem que frequentemente alimenta a insensibilidade, discursos de ódio e perspectivas militaristas –, torna-se necessário adotar, no ensino de História, a perspectiva de uma "*história vista de baixo*" (Hobsbawm, 1998, p. 216-219). A chamada *Era das Catástrofes* foi amplamente explorada pela indústria cultural, que transformou soldados em heróis e a guerra em espetáculo. Em contrapartida, trazer para a sala de aula uma discussão mais lúcida, centrada nas experiências de sujeitos comuns que resistiram, sobreviveram ou pereceram nos dois conflitos mundiais, contribui para a construção de um ensino mais humanizador da guerra (Hobsbawm, 1995, p. 16-32). Ao articular as vivências dos estudantes com as experiências históricas de homens e mulheres que estiveram no chão dos combates, enfrentaram perdas e testemunharam a dor alheia, o ensino adquire maior profundidade formativa. Assim, é possível construir uma narrativa histórica à contrapelo das versões oficiais (Benjamin, 1996, p. 226), destacando a dimensão humana da guerra, tantas vezes negligenciada pela imprensa hegemônica, pela indústria dos jogos eletrônicos e pelos próprios materiais didáticos.

Tradicionalmente, o tema das guerras é apresentado a partir de uma perspectiva "vista do alto", centrada nas grandes batalhas, nas estratégias militares e nos líderes políticos, tanto no ensino escolar quanto nos meios de comunicação de massa e na indústria cultural. Essa abordagem, ao privilegiar os vencedores, invisibiliza os sujeitos comuns e naturaliza a violência como parte inevitável do processo histórico. Nesse ponto, é pertinente retomar a reflexão de Walter Benjamin: as grandes realizações culturais e políticas frequentemente se erguem sobre a violência e o sofrimento dos derrotados, de modo que todo monumento de cultura carrega também a marca da barbárie (Benjamin, 1996, p. 225-226). Aquilo que se apresenta como herança dos vencedores traz, em sua base, a exclusão e a brutalidade que possibilitaram tal vitória. Se a cultura não se dissocia da barbárie, tampouco o faz o processo de sua transmissão – o que inclui o ensino da história. Nesse quadro, a

consciência histórica dos estudantes, moldada em grande medida fora da escola, tende a reproduzir uma narrativa hegemônica sobre a guerra, marcada pela glorificação da violência e pelo silenciamento das vozes vencidas (Cerri, 2011, p. 112).

Assim, os jogos narrativos se apresentam não apenas como recurso lúdico, mas como prática pedagógica artesanal, permitindo que o professor transforme a sala de aula em oficina, assuma o papel de artesão e coloque os alunos como artífices de um saber histórico mais sensível, plural e crítico (Albuquerque Jr., 2009, p. 26).

> A imaginação nos torna pluridimensionais, ela tem a potência de nos transportar para outros lugares, outros tempos e outros corpos. Como historiadores, ou estudantes, podemos olhar para o passado não em busca de explicações duras e frias, de dados que não carregam empatia, mas podemos imaginar outros mundos, tentar entender e "vivenciar" os sonhos daqueles que já se foram, interpretar papéis de um enredo que em muito já foi dito, mas que em muito tem a se revelar e a se construir. (Kubo, 2024, p. 61)

É nesse horizonte que se insere a experiência aqui analisada: um jogo narrativo elaborado para turmas de 9º ano, inspirado na trajetória de Irena Sendlerowa, enfermeira polonesa que arriscou a vida para salvar crianças judias durante a Segunda Guerra Mundial.

Estudo de caso: Irena Sendlerowa e o jogo narrativo

A história de Irena Sendlerowa (1910-2008), responsável por salvar mais de duas mil crianças judias do gueto de Varsóvia, já era conhecida e, em diferentes momentos, foi apresentada em sala de aula como exemplo de coragem e ação humanitária durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente no Dia Internacional da Mulher, destacando sua resistência ao nazismo, ao antissemitismo e às perseguições que marcaram Varsóvia. No entanto, apesar de sua relevância histórica, sua trajetória permanece ausente dos livros didáticos e materiais oficiais de ensino.

A análise do livro de Alfredo Boulos Júnior, amplamente utilizado na rede estadual, evidencia a forma limitada como a participação feminina é tratada. No capítulo 4, dedicado à Primeira Guerra Mundial, apenas uma breve menção às mulheres aparece na seção de atividades, ao final do capítulo (Boulos Jr., 2022, p. 106). No capítulo 7, sobre a Segunda Guerra Mundial, a presença das mulheres é igualmente restrita: na página 147, uma fotografia de 1944 mostra dois combatentes

e uma mulher armada entre os *partisans* da França, mas o único nome citado é o do general Charles de Gaulle. Na página 155, há um texto intitulado "Mulheres na resistência ao nazismo", acompanhado de uma imagem de Simone Segouin, também em 1944, mas sem aprofundamento ou problematização das múltiplas experiências femininas. Finalmente, na página 157, a presença das mulheres é retomada apenas por meio de uma propaganda estadunidense de 1943, que as convoca ao trabalho na indústria aeronáutica, novamente na seção de atividades.

A mesma tendência se observa nos materiais digitais fornecidos pela SEED/PR. Para a Primeira Guerra Mundial, nos *slides* da aula 17, aparecem duas menções ao "papel das mulheres", restritas à substituição dos homens nos postos de trabalho. No conjunto de três aulas sobre a Primeira Guerra (Aulas 15 a 17), não há aprofundamento do tema. No caso da Segunda Guerra Mundial, a lacuna é ainda maior: em seis aulas planejadas pela SEED/PR (Aulas 25 a 30), não há qualquer referência às mulheres, mesmo diante da ampla documentação histórica sobre sua participação em frentes de resistência, luta armada, saúde e manutenção da vida cotidiana sob o domínio fascista.

Essa análise revela um padrão: as mulheres aparecem de modo periférico, quase sempre como ilustração ou curiosidade, sem nomes, sem dilemas, sem contextualização. A centralidade permanece com os líderes masculinos e as grandes batalhas, acentuando o silenciamento de trajetórias femininas na guerra. Esse silenciamento reforça a necessidade de valorizar histórias como a de Irena Sendlerowa, não apenas como exemplo pontual, mas como recurso para problematizar a narrativa hegemônica que privilegia líderes militares e políticos, ao mesmo tempo em que invisibiliza sujeitos comuns, sobretudo as mulheres, e ampliar o repertório de sujeitos históricos trabalhados no ensino de história.

A partir das oficinas de formação sobre jogos no ensino de História, ministradas pela Prof.ª Dra. Aparecida Darc de Souza, nas quais foram compartilhadas experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID de História da UNIOESTE (Souza, 2019; 2020), delineou-se a possibilidade de transpor a trajetória de Irena Sendlerowa para uma experiência pedagógica. Essa proposta foi implementada em dois momentos distintos.

Em 2024, uma primeira versão do jogo narrativo foi experimentada com duas turmas de 9º ano. De forma mais simples, os estudantes assumiram o papel de uma

enfermeira polonesa vivendo sob o domínio nazista e precisaram decidir entre duas alternativas: a) repassar ao diretor do hospital os nomes de crianças judias – que seriam posteriormente entregues aos oficiais nazistas – ou b) avisar as famílias sobre a vigilância e esconder a informação, recusando-se a obedecer à ordem dos superiores. As respostas foram registradas nos cadernos e, em seguida, debatidas coletivamente em sala. Ao final, apresentou-se a história real de Irena Sendlerowa, estabelecendo uma conexão entre os dilemas simulados no jogo e a trajetória de uma mulher concreta que enfrentou prisão, tortura e quase a morte, mas sobreviveu para reunir as crianças salvas com seus familiares no pós-guerra.[2]

Já em 2025, ao trabalhar com cinco turmas de 9º ano, a proposta foi retomada em versão mais elaborada[3]. A dinâmica foi ampliada: o jogo narrativo agregou os dilemas concretos de várias mulheres que atuaram na saúde em países invadidos pelos militares na Segunda Guerra, em que tiveram que decidir entre colaborar com os fascistas e seguir as ordens de superiores – muitas vezes indicados pelo oficialato nazista – ou burlar as regras e arriscar a vida para salvar pessoas, contrabandeando medicamentos, passando informações e até se envolvendo em ações armadas da resistência. O jogo, preparado em *slides*, apresentava a imagem de uma enfermeira e contextualizava a situação de uma Polônia invadida e dominada pelos nazistas. Para reforçar a ambientação, foram utilizados *slides* preparados com imagens retiradas do filme "O Pianista" (2002), que retratam a cidade murada, os trabalhos forçados e também os colaboracionistas.

A narrativa propunha uma escolha inicial: a) aproveitar a posição privilegiada da enfermeira para ajudar a resistência judaica, contrabandeando remédios, armas e informações; ou b) colaborar com o regime nazista, obedecendo às ordens impostas como forma de preservar a própria sobrevivência. Cada estudante registrava sua escolha no caderno, justificando as razões e antecipando o destino da personagem.

[2] Entre 2023 e 2024 o Professor Lúcio F. Tazinaffo atuou no Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, em Cascavel-PR. Em 2023, lecionando para três turmas de 8º ano, ocasião em que surgiu, no período de férias (dezembro/janeiro), a ideia de desenvolver jogos narrativos voltados aos conteúdos do 9º ano. Em 2024, ao assumir aulas em duas das três turmas de 9º ano, pode dar continuidade ao trabalho com parte dos mesmos estudantes e, ao mesmo tempo, propor experiências inéditas sobre as guerras.

[3] Em 2025, o Professor Lúcio assumiu cinco turmas de 9º ano no Colégio Cívico-Militar Professora Júlia Wanderley, no município de Cascavel-PR.

Em seguida, o professor, no papel de "mestre do jogo", conduzia a revelação dos desfechos possíveis por meio de uma dinâmica de sorteio (cores e números).

Inicialmente foram elaborados oito destinos possíveis. No entanto, como apenas uma minoria dos estudantes optou pela colaboração com os nazistas, tornou-se necessário ampliar o leque de desfechos, chegando a catorze no total: nove relacionados à resistência e cinco à colaboração. Esses destinos variavam entre histórias de coragem, envolvimento na luta armada, ajuda prestada com receio, reconhecimento público no pós-guerra, mas também trajetórias de sobrevivência marcada por perdas, captura, tortura e execução, além de experiências de exílio ou de remorso profundo. Entre os desfechos da resistência figuravam, por exemplo, o contrabando de medicamentos, a sabotagem das comunicações nazistas e a libertação de crianças. Já entre os desfechos ligados à colaboração, surgiam situações como a captura de amigos, pesadelos recorrentes e até julgamentos por crimes de guerra após 1945.

A recepção dos alunos foi reveladora: dos vinte estudantes que participaram das discussões orais, apenas três escolheram colaborar com os nazistas, justificando suas decisões pelo medo da morte ou pela necessidade de sobrevivência. A grande maioria optou pela resistência, o que levou à necessidade de ampliar os desfechos desse campo narrativo no decorrer da atividade.

O momento final foi novamente marcado pela apresentação da história real de Irena Sendlerowa, utilizando fotografias de sua juventude, da época em que atuava na resistência, e também de quando já idosa concedeu entrevistas a jornais e revistas. Ao perceberem que uma mulher concreta havia enfrentado dilemas semelhantes aos simulados no jogo, os estudantes puderam relacionar suas escolhas fictícias a trajetórias históricas reais. Esse gesto, realizado em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, reforçou a percepção de que escolhas individuais, mesmo diante de contextos brutais, podem significar resistência, solidariedade e transformação.

Essa opção metodológica teve um duplo propósito: não restringir a discussão à homenagem do Dia Internacional da Mulher, mas utilizá-lo como ponto de partida para um debate mais amplo, ao longo do ano letivo, sobre as trajetórias femininas na história. A ideia era mostrar que mulheres da classe trabalhadora também viveram, lutaram, resistiram e buscaram sobreviver em contextos de guerra, ainda que seus

nomes e testemunhos permaneçam apagados nos livros didáticos, nos meios de comunicação e na indústria cultural que os estudantes consomem cotidianamente (filmes, jogos eletrônicos, séries).

A dinâmica possibilitou tensionar as narrativas hegemônicas sobre a Segunda Guerra Mundial, geralmente centradas em líderes, batalhas e estratégias militares, e pouco atentas às experiências femininas e civis. Ao se colocar no papel de uma enfermeira em Varsóvia, os estudantes foram instigados a refletir sobre dilemas éticos e políticos que extrapolam a lógica da sobrevivência individual, problematizando dimensões como solidariedade, medo, traição e resistência.

Nesse sentido, o jogo funcionou como dispositivo de desnaturalização das visões militaristas difundidas pela cultura de massa, que frequentemente fetichizam a violência e relegam sujeitos subalternos ao esquecimento. A atividade permitiu iluminar trajetórias silenciadas, sobretudo a partir do testemunho de uma mulher permeada por silêncios e esquecimentos da história oficial, que privilegia relatos das vítimas e das grandes batalhas (Pollak, 1989, p. 4-5). Tal movimento se contrapõe à história oficial, que privilegia o relato das grandes batalhas e dos líderes, ao mesmo tempo em que relega ao desaparecimento experiências como a de uma mulher que arriscou a própria vida para salvar milhares de crianças e resistir à barbárie fascista.

Desde sua concepção até a execução em sala de aula, com o professor assumindo o papel de narrador do jogo e os estudantes atuando como protagonistas da história, a prática aproximou o ensino de história de um fazer artesanal. Essa abordagem valorizou pequenos sinais capazes de revelar dimensões ocultas do passado, evidenciando não apenas a luta contra o fascismo, mas também aspectos da cultura histórica dos estudantes, frequentemente marcada pela banalização da violência ou pela descrença no valor de pequenas ações e vitórias das classes trabalhadoras sob governos autoritários.

Ainda que limitada pelo tempo escolar e pelas dificuldades de acesso a materiais didáticos que contemplem a diversidade de sujeitos, a experiência apontou caminhos promissores. Os jogos narrativos mostraram-se recursos eficazes para aproximar os alunos das vozes femininas esquecidas, favorecendo a construção de uma consciência histórica crítica, plural e sensível às múltiplas dimensões da guerra (Cerri, 2011, p. 113-118).

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar, a partir de um estudo de caso, como os jogos narrativos podem se constituir em ferramentas eficazes para o ensino de História e para a ampliação de temáticas voltadas à história das mulheres, especialmente no contexto da Segunda Guerra Mundial. Esse propósito foi alcançado ao demonstrar que a integração entre narrativa histórica e experiência lúdica permite reconfigurar o modo como os estudantes se relacionam com o passado, despertando empatia, senso crítico e consciência histórica diante de personagens e acontecimentos tradicionalmente marginalizados.

Os resultados demonstraram que os estudantes não apenas receberam informações, mas viveram uma experiência pedagógica transformadora. O fato de apenas uma minoria ter escolhido colaborar com os nazistas, enquanto a maioria optou pela resistência, indica um posicionamento crítico que dialoga com valores de justiça, solidariedade e repúdio à opressão. Ao mesmo tempo, o exercício permitiu problematizar as contradições da história: resistir nem sempre garantia a sobrevivência, colaborar podia resultar em remorso e a neutralidade raramente se mostrava viável.

Entre as principais contribuições deste estudo, destaca-se a valorização da memória histórica feminina, frequentemente silenciada pela historiografia tradicional e pelos currículos escolares. A abordagem dos jogos narrativos, ao propor a vivência de múltiplas perspectivas, possibilita que os alunos compreendam as guerras para além do protagonismo masculino e percebam o impacto das ações femininas na construção da história. Além disso, o trabalho contribui para o debate sobre o ensino de História, ao reforçar a importância de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às questões de gênero, diversidade e representação.

Por fim, o estudo abre caminhos para novas investigações e produções pedagógicas. É possível ampliar a proposta com o desenvolvimento de novos jogos narrativos voltados a outras temáticas de gênero, como o papel das mulheres em movimentos sociais, ditaduras ou processos de emancipação política. Também se sugerem comparações com diferentes contextos históricos e culturais, de modo a explorar como as experiências femininas se manifestam e são representadas em

distintos tempos e lugares. Assim, o ensino de História pode consolidar-se como um espaço de construção crítica de memória, reconhecimento e justiça histórica.

Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. O Tecelão dos Tempos: o historiador como artesão das temporalidades. NEGRO, Antônio; SOUZA, Evergton S.; BELLINI, Lígia. **Tecendo Histórias. Espaço, política e identidade**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 14-27.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. A guerra não tem rosto de mulher. Tradução do russo Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ARMENI, Ritanna. **Bruxas da Noite: A História não Contada do Regimento Aéreo Feminino Russo Durante a Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Editora Seoman, 2019.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas I**: magia, técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 222-232.

BOULOS JR., Alfredo. **História**: Sociedade & Cidadania. 9º ano. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2022.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUJITA, Gabriela. Guerra destruiu figura do "homem herói" e consagrou mulher no trabalho. **UOL Notícias**, São Paulo, 8 maio 2015. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2015/05/08/guerra-destruiu-figura-do-homem-heroi-e-consagrou-mulher-no-trabalho.htm. Acesso em: 21 out. 2026.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederien Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

HOBSBAWM, Eric. A história de baixo para cima. In: **Sobre história**. Trad. de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das letras, 1998, p. 216-231.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUBO, Felipe Nunes Pastorello. O livro-jogo no ensino de História. Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2024.

KUBO, Felipe Nunes Pastorello. **O livro-jogo no ensino de História**. 2024. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/869516. Acesso em: 21 out. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista brasileira de educação**, 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LOWER, Wendy. **As mulheres do nazismo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

O PIANISTA. Direção: Roman Polanski. [S. l.: s. n.], 2002. 1 filme (148 min), son., color.

PEDRO, Joana M. As guerras na transformação das relações de gênero: entrevista com Luc Capdevila. **Revista Estudos Feministas,** 13(1):2016, jan-abr. Florianópolis, 2005.

PEDRO, Joana Maria. As guerras na transformação das relações de gênero: entrevista com Luc Capdevila. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 81–102, jan./abr. 2005.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, n. 4, p. 9-28, 1995.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. In: PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005. p. 33–43.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 9–18, 1989.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Tradução de Dora Rocha Flaksman. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUÉTEL, Claude. **As Mulheres na Guerra (1939-1945)**. Larousse do Brasil: São Paulo, 2009.

SOUZA, Aparecida Darc de. **Jogos e ensino de História**. Oficina apresentada na XVI Semana Acadêmica de História – "Mídia, Educação e História no século XXI", Marechal Cândido Rondon, 12 nov. 2019. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2019. Trabalho não publicado.

SOUZA, Aparecida Darc de. **Jogos e ensino interdisciplinar de Sociologia, Filosofia e História**. Projeto de ensino. Minicurso ministrado na modalidade online entre 22 de julho e 26 de setembro. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2020. Trabalho não publicado.

SOUZA, Janaína de Oliveira. **A face feminina da Segunda Guerra Mundial:** uma análise das atuações das mulheres no esforço de guerra a partir dos filmes O leitor (2008), As mães do Terceiro Reich (2012), A batalha de Sevastopol (2015) e As espiãs de Churchill (2019). São Cristóvão, 2022. Monografia (Graduação em História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/16037 Acesso em 21 de out. de 2026.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

THOMPSON, Edward P. **Os Românticos**: A Inglaterra na era vitoriana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARTÕES-POSTAIS DA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL (1914-1918):
Representações da feminilidade no ensino de História

Michelli Mulhbauer Duda
Marco Antonio Stancik

Seria possível pensar a guerra, em particular a Primeira Guerra Mundial ou Grande Guerra (1914-1918) — já tão debatida pela historiografia — mediante o emprego de fontes documentais não convencionais, ou pouco exploradas? Em tal reflexão, seria também possível inserir a discussão sobre a atuação feminina, bem como sobre imaginários e estereótipos a seu respeito naquele período? Isso poderia servir ao ensino de História de forma, talvez, mais lúdica, ainda que abordando temas extremamente sensíveis e atuais? E, por fim, tudo isso poderia ser realizado de forma a abrir espaço para o debate relativo ao emprego de diferentes mídias da atualidade e empregadas em larga escala na difusão de mentiras e discursos de intolerância e ódio?

É em tais direções que o presente estudo pretende seguir, tendo em vista o ensino de História destinado às turmas do último ano do Ensino Fundamental (9º ano), por meio do emprego de cartões-postais franceses de caráter belicista e que apresentam representações imagéticas da mulher em situações relacionadas à Grande Guerra. Estudo este amparado na parte inicial do capítulo 1 de dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (Duda, 2025).

Isso é proposto considerando-se ser possível, mediante tais representações, desenvolver reflexões sobre a guerra e, ao mesmo tempo, sobre questões relativas a temas tais como gênero, poder, violência, entre outros. Conforme propõe o historiador Roger Chartier:

> Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se, sem dúvida, de uma dependência demasiadamente estrita de uma história

> social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (Chartier, 1988, p. 216).

Sobre o uso de cartões-postais como fontes na pesquisa historiográfica, há que se considerar que:

> Destinados a fazer apologia à guerra, tais postais apresentavam-se como pequeninos *souvenirs* que, sob o intento de preparar o espírito francês, inclinavam-se preferencialmente a veicular representações plenas de candura, muito ao gosto daqueles eufóricos tempos da *Belle Époque*. Em alguns casos, por exemplo, tratava-se de representações construídas a partir de românticos retratos fotográficos de homens fardados e jovens mulheres que procuravam obter segurança em seus braços, esboçando, não menos, certa tensão entre distintos papéis sociais e *status* conferidos às diferentes identidades sexuais (Stancik, 2017, p. 23).

Considere-se ainda que vivemos em um mundo visual no qual os estudantes, conectados com tecnologias e redes sociais, postam fotos, visualizam imagens, revelam-se atentos aos seus detalhes, o que tende a lhes parecer atrativo e prazeroso. Assim, entende-se que explorar e desenvolver habilidades para analisar e interpretar signos visuais pode contribuir para o ensino de história. Possibilidades estas há muito indicadas por Circe Bittencourt, que propõe:

> Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola, e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (Bittencourt, 1998, p. 89).

Por isso, o que se propõe é não apenas apresentar aos alunos como a guerra se desenvolveu, mas também como ela foi pensada, idealizada, dada a ver por intermédio de imagens/representações veiculadas por cartões-postais. Apresentar-lhes como determinadas formas de propaganda em prol da guerra foram produzidas e a relevância de tal empreendimento em meio ao esforço de guerra.

A amostra selecionada para o estudo traz sempre representações da feminilidade. E elas eram diversificadas, podendo incluir a enfermeira, a religiosa, a dona de casa, ou mesmo a representação simbólica da República, entre outras. Mas, no presente estudo, tendo em vista os limites de espaço, optou-se pelos cartões-

postais que representavam a mulher como frágil, delicada e dependente do homem, sempre restrita ao espaço doméstico, por vezes apresentada como uma mera "doce recompensa" para o combatente (Duda, 2025; Stancik, 2013, 2014). É o que será discutido na sequência, sempre acompanhado de exemplares originais do período emitidos na França no contexto da Grande Guerra, pertencentes à coleção particular de Marco A. Stancik.

Representações da mulher nos cartões-postais da Grande Guerra

Em relação aos postais selecionados para o estudo, observa-se que a figura feminina aparece evidente, mas, apesar disso, tendia a ser representada como passiva, à espera do fim do conflito, do retorno do amado. No entanto, essa representação simbólica contrasta com a realidade concreta por elas experimentada durante a Grande Guerra, pois, longe de se limitarem a uma espera silenciosa, elas assumiram papéis fundamentais como chefes de família, administrando propriedades, como operárias em fábricas, além de enfermeiras, religiosas, entre outras. Assim, a idealização da mulher como figura passiva nos postais ignora a complexidade e a centralidade de sua atuação na manutenção da vida cotidiana e no esforço de guerra, em regra caracterizado como masculino. É isso que se pretende discutir a partir dos exemplares selecionados para o presente estudo, conforme pode ser analisado nos quatro cartões-postais reproduzidos na Figura 1, datados de 1916. Todos eles sugerem a dinâmica entre o soldado francês em repouso entre batalhas e sua amada, que o aguarda no espaço doméstico.

O primeiro postal, intitulado "Visão patriótica", expressa votos de morte aos alemães e exaltação à França. Sentado sobre uma rocha, o marinheiro francês pensa em sua jovem amada, que figura com uma criança no colo. Observe-se a serenidade dos semblantes dos soldados e das mulheres, neste e nos demais postais. O patriotismo é ressaltado pelas cores pátrias. O segundo postal traz a legenda: "Nous voilà", "aqui estamos nós". A jovem figura em trajes que remetem ao território da Alsácia. A postura de suas mãos indica estar em prece, sugerindo a esperança de reencontrar o soldado francês, em alusão simbólica ao pretenso desejo alsaciano de voltar a fazer parte da França. A legenda do terceiro postal também faz alusão à

rivalidade entre franceses e alemães. A mulher figura em segundo plano, tricotando enquanto aguarda a reunião. No último postal, o soldado descansa e reflete, sonha com o reencontro. O cachimbo lhe proporciona um momento de relaxamento. O olhar do militar e da jovem transmitem uma sensação de tranquilidade e esperança.



FIGURA 1 - POSTAIS DATADOS DE 1916. ACERVO PESSOAL DE MARCO A. STANCIK

A ideia de que atividades como tricô, também presente na Figura 2, costura e conserto de roupas (Figura 3) seriam exclusivamente "coisas de mulher" merece reflexão. Nesse contexto, a costura permaneceu relevante, não apenas como ofício tradicional, mas como parte do esforço coletivo de produção, como destaca Perrot (2007, p. 117): a costura foi um imenso viveiro de empregos, de ofícios, de qualificações para as mulheres, e isso durante séculos.

Em ambos os postais, as mulheres figuram em destaque, retratadas como engajadas em conversas sobre a guerra e os esforços dos militares, possivelmente remetendo também aos seus esposos. É importante ressaltar que, independentemente de se tratar ou não de seus maridos, o objetivo era reafirmar os papéis sociais, as ocupações e espaços considerados legítimos para homens e mulheres. Na Figura 3, uma mesa está ocupada por agulhas e fios, simbolizando a habilidade e a dedicação das mulheres às tarefas domésticas. A costura, frequentemente ensinada às mulheres como parte de uma educação doméstica, era valorizada e aceita naquele contexto. Essa prática funcionava como uma forma de socialização feminina e, de certa maneira, de adaptação às normas de gênero predominantes, mantendo-as, principalmente, no espaço privado do lar. Aos 15 anos, conforme Perrot (2007), as moças eram ensinadas a marcar a roupa do seu enxoval: "As mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível" (Perrot, 2007, p. 105).

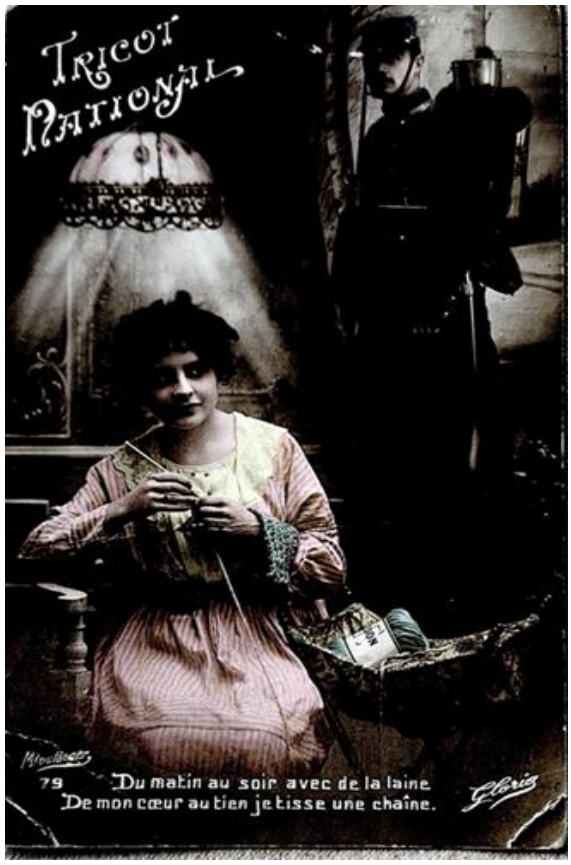


FIGURA 2 - "TRICOT NATIONAL, POSTAL N. 79. ACERVO PESSOAL DE MARCO A. STANCIK

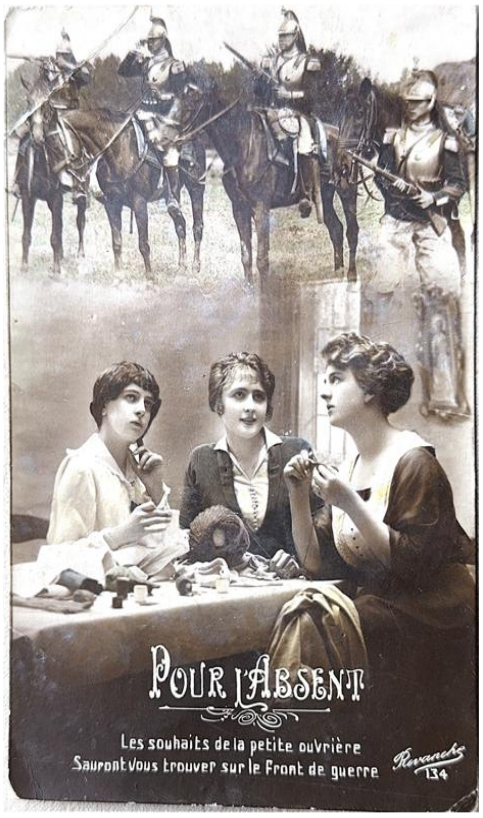


FIGURA 3 - "POUR LABSENT", POSTAL N. 134. ACERVO PESSOAL DE MARCO A. STANCIK

A legenda do postal reproduzido na Figura 2, na qual se lê: "do amanhecer ao anoitecer, com lã/do meu coração" sugere que, enquanto a mulher prendada tricotava, ela reforçava o elo com seu amado, e que em seus pensamentos ele permanecia. A legenda do postal seguinte sugere que as mulheres estariam cientes dos desafios enfrentados no campo de batalha, mas manteriam a esperança de que os combatentes se encontrassem em segurança no *front*.

Assim sendo, tendo em vista os postais analisados até o momento, observe-se ainda que os cabelos, símbolo de feminilidade, encontram-se presos e alinhados, sugerindo seriedade e compostura. Mas, em períodos de guerra, muitas mulheres também cortaram seus cabelos, como sinal de emancipação. Segundo Perrot (2007, p. 60), "para as comodidades do trabalho, enfermeiras, motoristas de ambulância, condutores de bonde, operárias das fábricas de munição, presentes em tantos cartões-postais, se modernizam".

Conforme Aleksiévitch (2016), em relato de uma operadora de artilharia:

> Se queríamos parecer homens no front? No começo queríamos muito: cortávamos o cabelo rente, mudávamos até o jeito de caminhar. Mas depois não, que nada! Depois queríamos tanto nos maquiar, nem comíamos açúcar: guardávamos para fixar o topete. Ficávamos felizes quando conseguíamos uma panela de água para lavar o cabelo. Se passávamos muito tempo andando, procurávamos umas ervas suaves. Contávamos, e os pés… Ah, você entende, lavávamos com as ervas… Nós, garotas, temos nossas particularidades… O Exército não tinha pensado nisso… Nossos pés ficavam verdes… Certo, se o subtenente era um homem mais velho, entendia tudo, não tirava dos sacos a roupa de baixo extra, mas se era jovem, certeza de que descartaria o que sobrasse. Mas será que algo poderia sobrar para meninas que às vezes precisavam trocar de roupa duas vezes por dia? Arrancávamos as mangas da camisa de baixo, mas eram só duas. Tínhamos apenas quatro mangas. (Aleksiévitch, 2016, p. 249-250).

As proposições de Aleksiévitch (2016) apontam para um contraste profundo entre a vontade de mudar e a obrigação, especialmente no contexto extremo da guerra. De início, as mudanças de visual, aparência, foram até bem aceitas, tanto por mulheres como por homens, de forma a se ajustarem e se adaptarem ao ambiente militar, predominantemente masculino. Mais tarde, o desejo de lavar os cabelos, usar maquiagem vinha à tona. Mesmo assim, foram "inegáveis os sinais de mudanças significativas, e até mesmo revolucionárias, nas expectativas das mulheres sobre elas mesmas, e nas expectativas do mundo sobre o lugar delas na sociedade" (Hobsbawm, 2008, p. 307).

Em seus braços logo estarei

Tendo em vista os postais, há que se enfatizar aos alunos que tais imagens eram produzidas por homens. Conforme propõe Perrot (2007, p. 42), "as imagens produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas ou contadas".

Os quatro cartões-postais da série reproduzida na Figura 4 constroem uma pequena narrativa, com pequenas variações na posição das figuras e textos. A lua, sinônimo de romantismo, carrega os sonhos do reencontro. Nestes postais, a mulher é retratada como o desejo do soldado de estar nos braços da amada. É possível perceber as cores da bandeira francesa, sua roupa de mangas curtas e um pequeno decote, bem como a demonstração do desejo de um encontro mais íntimo.

Observa-se também a jovialidade da mulher pela qual o soldado sonhava acordado. Jovens e belas, para que eles pudessem suportar as agruras da guerra. Apesar de aparentarem momentos íntimos, esses e outros postais eram bastante discretos ao representar situações, já que, sendo entregues ao destinatário abertos, exigiam cuidado para não constranger quem os recebesse. O desejo do homem é como uma doce recompensa, e o reencontro é o alívio dos dias de guerra.

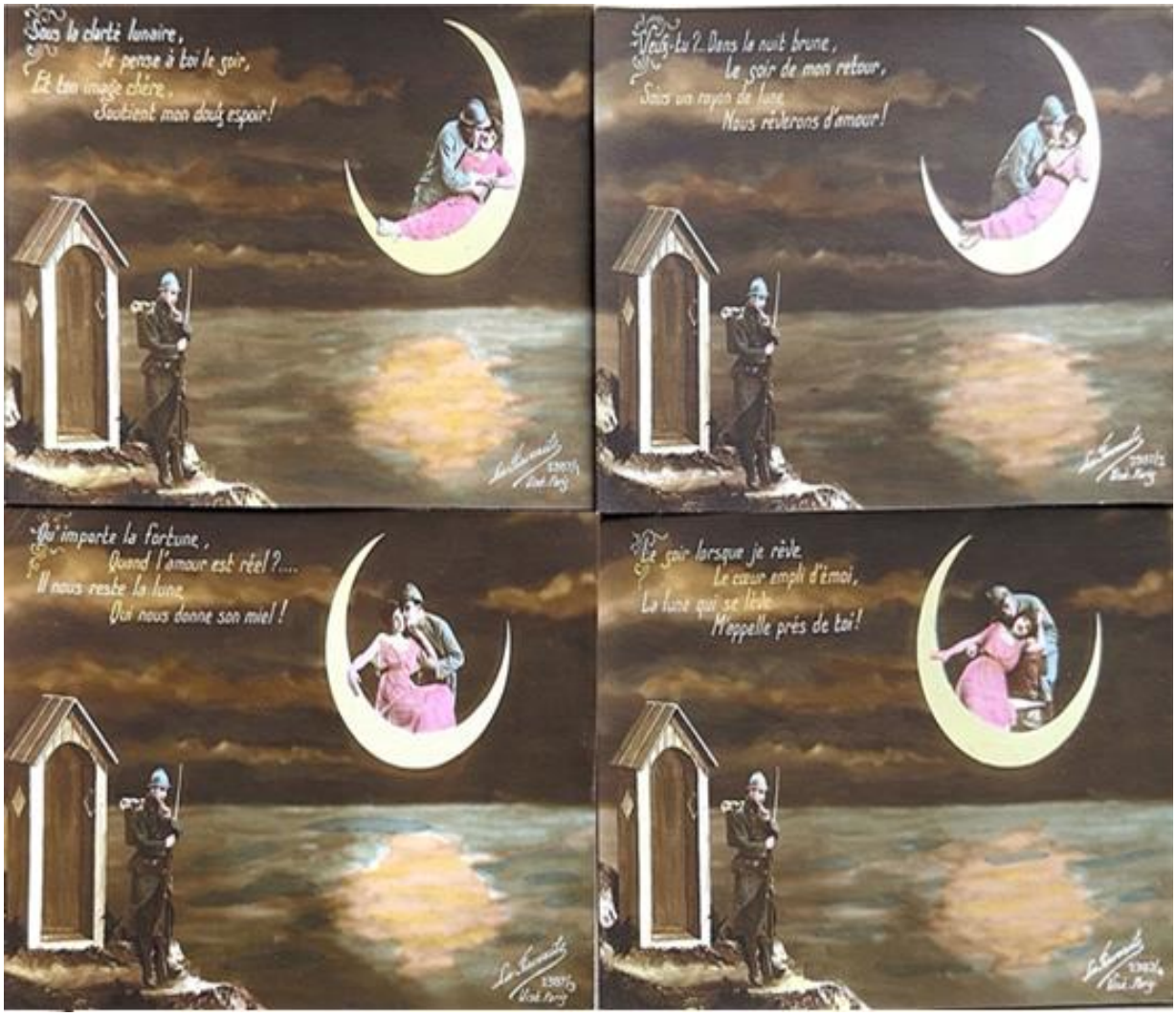


FIGURA 4 - POSTAIS N. 2387/1, 2387/2, 2387/3, 2387/4. LA FAIVARITE/ VISE - PARIS. 1917C.
ACERVO PESSOAL DE MARCO A. STANCIK

Nas legendas temos as mensagens: "sob a luz do luar, e na sua querida imagem, Apoie Minha esperança" (imagem 1 da esquerda para a direita); "Você quer? Na noite escura, na noite do meu retorno, sob um raio de lua, voltaremos a senhar

com o amor" (imagem 2); "Importa a fortuna, quando o amor é real? Resta-nos a lua, que nos dá seu mel" (imagem 3); "À noite quando sonho com o coração cheio de emoção a lua nasce e me chama para perto de você" (imagem 4).

Assim, cabe evidenciar aos alunos que a romantização da guerra era uma estratégia representacional presente naqueles postais. A guerra geralmente tendia assim a ser apresentada como passageira e vitoriosa, com o prêmio de voltar aos braços da amada. Para os combatentes, a mulher se tornava tanto uma lembrança quanto uma esperança.

Mesmo diante dos horrores da guerra, o que era retratado nas estampas destes postais era a imagem singela e angelical da mulher como um refúgio seguro em meio ao turbilhão de situações que o conflito provocava. Dessa forma, pode-se propor que a mulher era um objeto de desejo e também um símbolo de resistência em meio ao caos. Pode-se arriscar ainda em dizer que ela seria a esperança do regresso e a força infinita do soldado em vencer e voltar, porque ela estaria esperando, com seu sorriso, toque, afago e carinho.

Enfim, em seus braços

"Não nascemos mulher. Tornamo-nos mulher"
(Beauvoir, 1967, p. 9)

Os cartões-postais reproduzidos nas Figuras 5 e 6 sugerem o reencontro, porém rápido. A tão esperada chegada do soldado aos braços de sua amada. Por suas legendas, tem-se a ideia de uma pausa nos combates e um breve descanso para o combatente.

Na Figura 5, a legenda "os teus beijos repetidos me embriagam e me perturbam! O tempo está se esgotando, é preciso apressar o passo…", expressa um misto de sentimentos perturbadores causados pelo desejo dos beijos, frente à certeza da necessidade de retornar ao campo de batalha. Um sentimento contrastante entre os prazeres do reencontro e a urgência da missão bélica.

Tendo em vista os postais reproduzidos nas Figuras 5 e 6, pode-se discutir com os alunos que a cor rosa dos trajes femininos tendia a reforçar sua associação ao

gênero. Assim como em muitos outros cartões-postais, o rosa foi utilizado para destacar a ideia de feminilidade. Em alguns casos, essa tonalidade aproxima-se do vermelho da bandeira da França, criando uma conexão simbólica.

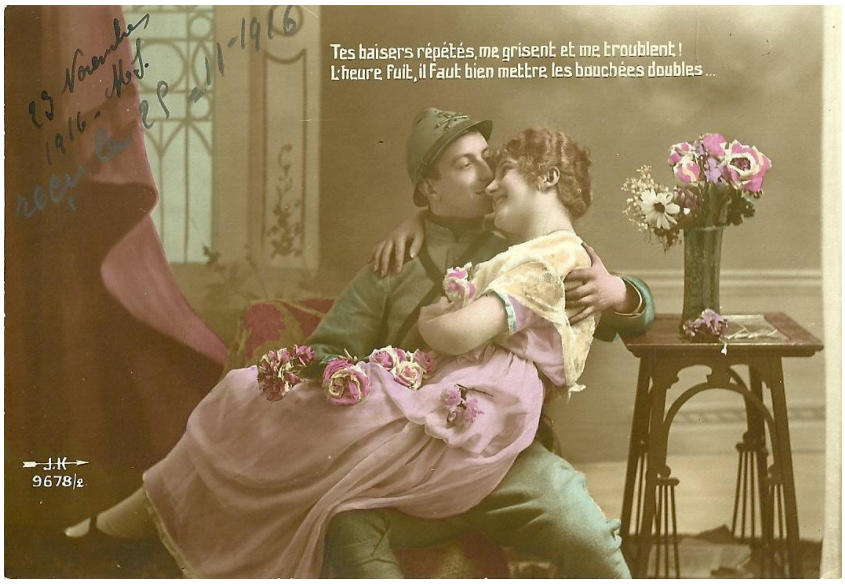


FIGURA 5 - POSTAL N. 9678/2 - JK - MANUSCRITO EM 29 DE NOV. 1916. ACERVO PESSOAL DE MARCO ANTONIO STANCIK



FIGURA 6 - POSTAL N. 9678/5 - JK - MANUSCRITO EM 24 DE NOV. 1916. ACERVO PESSOAL DE MARCO ANTONIO STANCIK

As flores, presentes em grande número de postais, representam paz, tranquilidade, harmonia e amor. Já o uniforme do soldado remete à virilidade, um

conceito amplamente disseminado nas propagandas da época. Além de ser uma vestimenta funcional, o uniforme carrega uma carga simbólica, representando disciplina, força, coragem e outras qualidades associadas à masculinidade construída naquele período.

A mulher como símbolo sexual

> O sexo das mulheres é um poço sem fundo, em que o homem se esgota, perde suas forças e sua vida beira a impotência. É por isso que, para o soldado, o atleta, que precisam de todas as suas forças para vencer, há a necessidade de se afastarem das mulheres. Segundo Kierkegaard, "a mulher inspira o homem enquanto ele não a possui". Essa posse o aniquila. Esse medo da sexualidade da mulher não se pode jamais satisfazer é a origem do fiasco (Perrot, 1998, p. 63).

As proposições de Perrot revelam uma visão histórica e cultural no imaginário social, em que a sexualidade feminina é vista como uma força poderosa, mas também como uma ameaça à energia, vitalidade e produtividade masculinas. A partir disso, é possível estabelecer um diálogo com os alunos a respeito da construção da mulher como símbolo sexual ao longo da história. Essa visão tendia a alimentar um imaginário no qual a sexualidade feminina era representada como um "poço sem fundo", algo incontrolável e destrutivo. Essa narrativa também reflete o medo da autonomia feminina, já que a sexualidade da mulher era apresentada como algo perigoso ou ameaçador, a ser controlado por meio de normas e regras sociais, mantendo a mulher em uma posição de subordinação e dependência.

No cartão-postal reproduzido na Figura 7, é perceptível o olhar calmo e tranquilo da mulher enquanto o militar a abraça. Seria ela esposa ou uma mulher aleatória nos braços de quem o homem e soldado busca alívio sexual das tensões da guerra? Nas palavras contidas no postal: "nos teus braços tudo se desvanece / a guerra e os seus tormentos / o mundo e as suas caretas / tudo menos os nossos doces juramentos", parece deixar claro que a imagem e as palavras contidas no postal refletem e projetam um momento de intimidade ao mesmo tempo que um refúgio às dificuldades que a guerra promoveu. Reforça a ideia de que, apesar de todas as dificuldades, ainda havia esperanças por dias melhores.

Esta frase contida no postal nos leva a refletir sobre quem a escreveu: o homem ou a mulher? Ao ser abraçada, a mulher sugere o porto seguro, ou seja, o soldado não apenas protege a pátria, mas também sua amada, reforçando a visão de que a mulher era vista como o sexo frágil e necessitava de proteção. Se a frase for escrita por um homem, reflete que, ao abraçá-la, se sente seguro, pois a guerra acabou e ele está novamente no lar e à pátria pela qual lutou. As roupas brancas do casal e das peças de cama contribuem para criar um ambiente de tranquilidade.



FIGURA 7 - POSTAL N. 2027 - E.M - DANS TES BRAS, TOUTS'EFFACE: / LA GUERRE ET SES TOURMENTS, / LE MONDE ET SES GRIMACES, / TOUT SAUF NOS DOUX SERMENTS - MANUSCRITO EM 28 DE AGO. 1918
ACERVO PESSOAL DE MARCO A. STANCIK

A representação evoca a ideia de amor puro, esperança, renovação, refúgio e recomeço dentro do caos instaurado durante e após a guerra. Nos demais elementos iconográficos presentes, a cama e o travesseiro sugerem um descanso breve, já que a presença do capacete na cena indica não apenas que se trata de um combatente francês, mas também que este em breve terá que retornar ao combate.

Cabe ainda apontar aos alunos uma diferença sutil observável entre os postais das Figuras 7 e 8: enquanto o primeiro apresenta o capacete, o segundo mostra um quepe. Essa diferença é significativa, pois o quepe foi utilizado pelo exército francês até o início de 1915, quando foi substituído pelo capacete. Essa mudança nos uniformes dos soldados reflete as adaptações impostas pelas condições da guerra,

simbolizando também a evolução das necessidades de proteção nos campos de batalha.



FIGURA 8 - POSTAL N. 51/5 - VISE PARIS – IDÉA
ACERVO PESSOAL DE MARCO A. STANCIK

Embora pareça ser um mesmo cenário — cama, casal, momento íntimo — no postal reproduzido na Figura 8, percebe-se que os dois estão bem mais soltos e felizes, como se estivessem em uma conversa alegre e com sorrisos largos. Estes contrastes entre a calma e a tranquilidade e a alegria exuberante de outro mostram a grande diversidade de emoções que estes momentos poderiam proporcionar. Seja mediante um olhar compenetrado ou risadas compartilhadas, estes postais são representações visuais que idealizavam situações cotidianas do período.

Sobre a mesa de cabeceira, observa-se a presença de uma baioneta, instrumento de guerra muito usado ainda neste período, juntamente com um vaso de flores, que perfuma e embeleza o ambiente. Esta justaposição de elementos transmite a ideia contrastante entre violência e fragilidade, guerra e paz. A baioneta remete diretamente ao contexto de conflito e luta, enquanto o vaso de flores simboliza o oposto: a beleza, a vida e a possibilidade de afeto e intimidade, mesmo diante da brutalidade da guerra.

A bolsa do soldado pendurada na cabeceira passa a ideia de que a guerra ainda não cessou. Na legenda, a tradução "tenha um bom descanso" parece ser

também uma breve pausa. Mesmo num cenário de amor, as preocupações com o retorno eram evidentes. Elementos presentes no postal destacam uma constante preocupação com a realidade que o aguarda do lado de fora daquele momento de intimidade, tornando o retorno como algo inevitável.

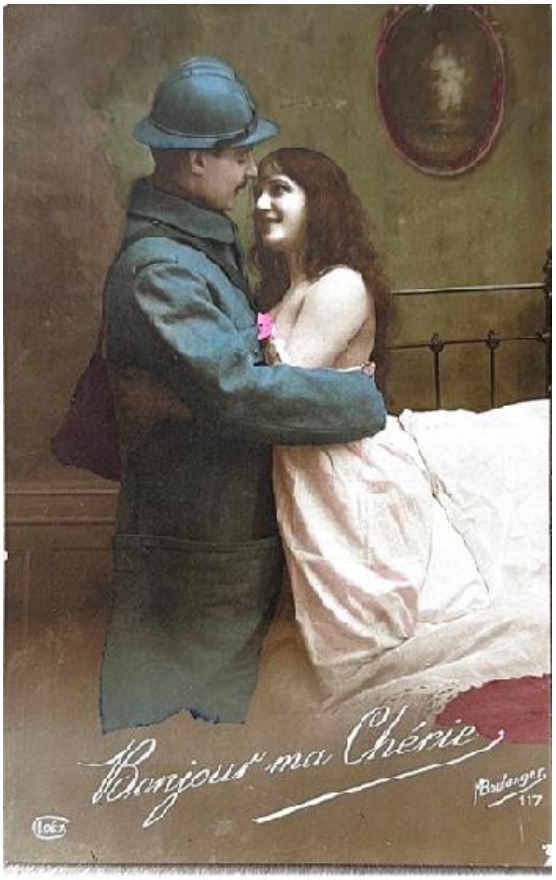


FIGURA 9 - POSTAL N. 117 - BOULANGER – IDÉA. ACERVO PESSOAL DE MARCO A. STANCIK

Os postais reproduzidos nas Figuras 7, 8 e 9 representam cenas mais íntimas, sugerindo a ideia de sexualidade e conforto. Essas representações insinuam uma idealização de feminilidade como um escape de um mundo tumultuado, pois, mesmo após várias batalhas, é nos braços dela que os soldados querem retornar, já que são vistas como aquelas que têm o afago emocional e afetivo que tanto precisam. Nas três imagens, a presença de elementos como capacetes e uniformes remete à condição do militar e reforça a imagem associada ao contexto de guerra.

Esta dualidade entre mulher e soldado é reforçada no cenário pintado no postal. O homem, no papel do soldado, viril e forte, em contrapartida, a mulher também participando no esforço de guerra, porém em papéis tradicionalmente

associados à feminilidade. O olhar de tranquilidade da jovem sugere que, mesmo após toda a violência vivenciada no conflito, o amor ainda pode florescer e prevalecer, repassando a ideia de calma e serenidade em meio ao conflito, por meio do contraste entre o branco e o capacete.

No postal da Figura 9, é possível perceber um momento de grande intimidade entre o casal, evidenciado pelo fato de a roupa da jovem estar descendo pelos braços. Em um cenário carregado de sensualidade, por baixo dos lençóis da cama, um elemento em tom avermelhado parece simbolizar uma paixão ardente. A impossibilidade de descarregar as bagagens antes do abraço reforça a ideia de um encontro ansiosamente aguardado por ambos.

"Se a mulher não é então concebida como apta para atuar diretamente nos combates, deve incentivar e premiar aquele que o faz bravamente. E seu corpo é o prêmio" (Stancik, 2017, p. 97). Dessa forma, a mulher era vista e assim ela foi representada nos postais, objeto de desejo, símbolo de recompensa e apoio moral aos homens envolvidos em conflitos.

As representações visuais reforçam a ideia de mulheres em posições de vulnerabilidade e adoração, enfatizando sua "função" de premiar a bravura masculina. Neste contexto, a mulher representa o suporte emocional e físico para o homem, representada muitas vezes como uma figura erótica e sensual. "As representações eróticas femininas foram uma realidade do mundo das trincheiras em 1914-1918, como atestam tanto os cartões-postais quanto os pequenos jornais redigidos no mundo combatente" (Stancik, 2017, p. 97).

Considerações finais

O desenvolvimento da análise dos cartões-postais da Primeira Guerra Mundial em sala de aula deve evidenciar que essas imagens não constituem registros supostamente precisos da guerra, mas instrumentos de construção de sentidos, carregados de simbolismo e de forte função ideológica. Nelas, a mulher aparece reiteradamente como presença essencial, mas representada de forma idealizada: a companheira que espera, a figura angelical, ou ainda o objeto de desejo que simboliza a recompensa ao soldado.

Tais representações, entretanto, pouco revelam sobre a realidade concreta das mulheres durante o conflito. Longe de serem apenas figuras passivas, elas assumiram papéis decisivos na administração do cotidiano e na manutenção da vida em sociedade profundamente marcada pela ausência masculina. Tudo isso deve ser devidamente esclarecido aos alunos, em meio à discussão relativa a imaginários e representações e sua presença nas peças de propaganda política e belicista, como os postais aqui comentados.

Tais características, contudo, não os inviabilizam como verdadeiras fontes históricas, nem como objeto de reflexão em sala de aula, conforme aqui se procurou evidenciar. Se as imagens podem mentir, nos alertou Peter Burke (2004), cabe perceber sobre o que e como ela mente. E assim nos encontramos diante de elementos que podem ser preciosas fontes de informações sobre ideologias, imaginários, representações, valores, medos. E estes são elementos componentes daquilo que concebemos como a realidade social daqueles que os compartilham ou compartilhavam.

Ter em vista tais aspectos pode permitir aos docentes não apenas desenvolver discussões em torno dos temas – no caso, a Primeira Guerra Mundial –, como também estabelecer paralelos entre o passado e o presente, por exemplo, tendo em vista representações sobre a mulher, como aqui foi feito. Mas também viabilizam explicitar aos alunos recursos e estratégias empregadas por mídias populares há um século e aquelas que se expandiram no início do século XXI, semeando discursos de intolerância e ódio.

Nesse sentido, o estudo dos cartões-postais em sala de aula pode se revelar proveitoso não apenas para compreender os imaginários da época, mas também para estimular leituras críticas sobre a relação entre imagem, poder e gênero, entre tantas outras questões do presente.

Revisitar essas imagens, por fim, possibilita ainda refletir sobre como a mulher foi simultaneamente invisibilizada, embora desempenhasse, obviamente, papéis essenciais: invisibilizada nas representações oficiais, mas indispensável no desenvolvimento da Guerra. Tanto que se tornou presença constante nos cartões-postais de caráter belicista daquele contexto.

Referências

ALEKSIÉVITCH, S. **A guerra não tem rosto de mulher**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos, 3. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. v. 2.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69–90.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov. br/abase/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CALADO, I. **A utilização educativa das imagens.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CANTELLI, V. Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos. Campinas: **Tese.** Unicamp, 2009.

CARRASCO, S. **Louro, o nobre**. Sabor & Saber, 2016. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/maturidades/sabor_saber>. Acesso em 11 mar. 2025.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DUDA, Michelli Mülhbauer. **Representações das mulheres em cartões-postais franceses durante a Grande Guerra (1914-1918): rupturas e permanências históricas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2025, 100 p.

FANTINATO, J. M. C. B. O Movimento Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho. **Rev. EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 79, p. 263-308, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista79/revista79_263.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.

FERRO, M. **A grande guerra (1914-1918)**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

FIORIN, J. L. **Enunciação e argumentação em semiótica.** Grupo de estudos semióticos da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://semiotica.fflch.usp.br/node/71908>. Acesso em: 12 dez. 2024.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KOSSOY, B. **Fotografia e história.** 4. ed. ampl. Cotia SP: Ateliê Editorial, 2012.

LEITE, M. M. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993.

MARTINS, E. S. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Rev. Kínesis**, Vol. II, n° 04, dez./2010, p. 40-52.

MELLO, A. C. R. C. **As mulheres de Churchill**: análise da participação feminina na Marinha e Aeronáutica britânicas durante a segunda guerra mundial. Dissertação de mestrado da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015**.** Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12018/As%20mulheres%20de%20Churchill.pdf?sequence=1>. Acesso em 02 out. 2024.

MÈRCHER, L. **Belle époque francesa**: a percepção do novo feminino na joalheria Art Nouveau. VI Simpósio Nacional da História Cultural. Escritas da História. Teresina, 2012. Disponível em: <https://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Leonardo%20Mercher .pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MORELLI, G. **Italian painters**: critical studies of their works. 1892

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETO, Mercedes. **A produção da crença na imagem da enfermeira da Cruz Vermelha Brasileira no período da Primeira Guerra Mundial (1917-1918)**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NEVES, H. Mulheres na primeira guerra mundial: mudança e permanências. **RESPUBLICA - Revista de Ciência Política, Segurança e Relações Internacionais,** p. 69-114, n. 14, 2015, p. 69-114. Disponível em: <http://respublica.ulusofona.pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

PAIVA, E. F. **História e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, E. **Iconografia e iconologia**: uma introdução ao estudo da arte da renascença em significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PASSOS, E. **De anjos a mulheres**: ideologias e valores na formação de enfermeiras 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

PEDRO, J. M. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Rev. Topoi**, v. 12, n.22, jan-jun, p. 270-283, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/yy9vP5JS9VSb9MCmrxCWZBG/>. Acesso em: 03 nov. 2024.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, M. **Mulheres públicas.** São Paulo: UNESP, 1998.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116–148.

PISTICELLE, A. **Gênero**: a história de um conceito. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 29-51.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Rev. Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan Wallach. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Tradução de Élvio Antônio Funck. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63–95.

SOIHET, R. Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Rev**. **Estudos Feministas**, v.5, n.1, p.7-29, 1997.

SOIHET, R.; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero**. Rev. Brasileira de História**. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

STANCIK, M. A. O manuscrito e o iconográfico em cartões-postais belicosos: da apologia cavalheiresca à contestação da Grande Guerra (1914-1918) na França. **Anais** do Museu Paulista, São Paulo jul-dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/ article/view/103875/102369>. Acesso em: 12 nov. 2024.

STANCIK, M. A. Representações fotográficas do feminino em cartões-postais franceses relativos à Grande Guerra (1914-1918). **Rev**. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v.9, n.1, p. 171-195, janeiro-junho, 2013.

STANCIK, M. A. **Souvenirs da grande guerra (1914-1918):** virilidade e feminilidade em cartões-postais franceses - 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

STANCIK, Marco Antonio. O manuscrito e o iconográfico em cartões-postais belicosos: da apologia cavalheiresca à contestação da Grande Guerra (1914–1918) na França. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 71–104, jul./dez. 2014.

VASQUEZ, P. K. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Florianópolis: Mulheres, 2002.

VASQUEZ, P. K. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**. São Paulo: EDUNESP, 1999.

VASQUEZ, P. K. **Postaes do Brazil (1893-1930).** São Paulo: Metalivros, 2002.

POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ NA COLEÇÃO LIÇÕES CURITIBANAS:
Representações e apagamentos

Fernanda Stockler
Paulo Eduardo Dias de Mello

Sabemos que o livro didático levanta muitas questões acerca de sua produção, circulação e usos, sendo associado ao mercado editorial como grande fonte econômica, portanto uma mercadoria (Munakata, 2012). As pesquisas revelam, no entanto, que professores entendem o livro como recurso pedagógico e também como uma valiosa possibilidade de conhecimento para a grande maioria dos alunos, que não tem contato com outras fontes escritas para promover e aprofundar o seu conhecimento histórico. Nas séries iniciais da escolarização, eles são suporte material do processo de iniciação à cultura escolar, ao aprendizado da leitura e da escrita, de aprendizado dos conteúdos disciplinares ou escolares.

Nos anos iniciais, o livro didático tem, portanto, um papel crucial como um dos recursos didáticos de uso mais frequente nas práticas escolares de ensino e aprendizagem. Segundo Bittencourt:

> Para uma parcela diminuta de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independentemente de seu uso em sala de aula, para preparação de "suas aulas" em todos os níveis de escolarização, quer para elaborar o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários (Bittencourt, 1993, p. 2).

O estudo e trabalho, contemplando a perspectiva do livro didático, tornam-se importantes e fascinantes porque permitem uma vasta oportunidade de conhecer a sua linguagem e concepção política estruturada, para assim contribuir no direcionamento e aperfeiçoamento do uso desse material escolar. A nossa pesquisa traz como objeto de estudo a coleção didática, as *Lições Curitibanas* (1994), uma

coleção em quatro volumes destinada às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que na época se chamava de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série (ensino de 1º grau).[4] Assim sendo, a nossa pesquisa intitulada "Povos indígenas no ensino de História Regional do Paraná: coleção didática *Lições Curitibanas* (1994)", tem como tema: as propostas e práticas para trabalhar a temática indígena, contida na coleção, que envolve os povos que habitam o que hoje é o Paraná nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E com a seguinte problemática: Quais são as imagens e representações sobre os povos indígenas do Paraná veiculadas nos livros didáticos que tratam da História do Paraná? Qual presença e quais esquecimentos são promovidos sobre os povos indígenas "paranaenses"? Qual o papel atribuído aos povos originários na formação do estado paranaense? Quais) conteúdo(s) sobre os povos indígenas são apresentados no ensino de história regional do Paraná para crianças paranaenses? O que crianças paranaenses devem aprender e saber sobre os povos originários que habitavam e habitam as terras que hoje formam o território paranaense? Eis algumas das indagações que a pesquisa pretende responder.

As perguntas acima foram elaboradas a partir da reflexão do trecho a seguir presente na coleção:

> Muitas tribos indígenas já ocuparam nosso território, mas, aos poucos, foram vencidas pelos europeus. No Oeste, os espanhóis exploraram o trabalho indígena nas vilas que ali criaram. Ocorreram revoltas e os padres jesuítas foram encarregados da pacificação. Nessa tentativa, reuniram milhares de índios, principalmente guaranis, nas aldeias ou reduções. Ensinavam a eles, além da religião católica, técnicas de agricultura, pecuária e ofícios como o de carpinteiro, o de pedreiro, o de ferreiro, o de tecelão. [...]Enquanto isso, no Litoral, os portugueses enfrentaram a resistência dos índios carijós em duros combates. Mais tarde, tribos caingangues resistiram à ocupação de suas terras nas regiões de Guarapuava e de Palmas. Mas os índios perderam e, hoje, poucos restam no Paraná (Curitiba, 1994, p. 208).

No trecho selecionado o/a estudante, uma criança dos anos iniciais, é informada de que "tribos indígenas" habitavam o "nosso território" e que as mesmas foram "vencidas" pelos europeus. Que no "oeste" uma parte dos europeus, os "espanhóis"

[4] As Lições Curitibanas foram uma coleção didática elaborada na gestão do prefeito Rafael Greca (19931997) e distribuída nas escolas municipais de Curitiba entre 1995 a 1997. A coleção foi elaborada para atender a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Os conteúdos contemplados estavam de acordo com Currículo Básico de Curitiba. Cada aluno recebeu um livro que podia ser levado para casa e realizar as atividades. (Ferreira, 2008).

explorava o seu trabalho nas vilas, mas ocorreram "revoltas". Vieram então os "padres jesuítas" para pacificar a situação. Eles não exploravam os indígenas, ao contrário, ensinavam a eles a religião católica, técnicas agrícolas, pecuária e vários ofícios. Já no litoral eram os "portugueses" que enfrentaram a

"resistência dos índios carijós em duros combates". Note-se que diferentemente do oeste os "índios" são identificados, são os carijó, com nome próprio em letra minúscula. Os próximos a serem identificados são os "caingangue" que "resistiram" à ocupação de suas terras. Por fim, resume o texto: "Mas os índios perderam e hoje, poucos restam no Paraná".

Homogeneizados, suas etnias tratadas como mero adjetivo ou "tipo" de índio. Vistos como resistentes, derrotados e escassos. No limite, entendidos como assimilados, ou em vias de extinção. Eis como os povos originários que ocupavam o território - o qual, apenas virtualmente em 1853, viria a se tornar o "Paraná", foram apresentados e representados às crianças na escrita didática escolar, em um livro didático público, elaborado sob auspícios da prefeitura de Curitiba, produzido em 1994.

Mas, há ainda um outro aspecto importante: quais os materiais didáticos e propostas didáticas disponíveis para as professoras trabalharem o tema, numa perspectiva regional, concreta, que leve em conta os povos indígenas que habitam o Paraná? E mais ainda como estabelecer possíveis relações com a História Local? Sabemos que, apesar da produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas sobre a temática indígena envolver várias iniciativas e sujeitos, não raro, professoras encontram poucos materiais disponíveis quando buscam trabalhar a história regional ou local. O ensino dos anos iniciais têm sido objeto de poucos investimentos dos níveis federal e estadual no que concerne à materiais didáticos para a história regional e local. O Programa Nacional do Livro Didático, por exemplo, teve sua última edição de livros regionais apenas em 2013. Em que pese, o escasso investimento em materiais regionais, houve um crescente interesse da academia em discutir propostas e alternativas para o ensino da temática indígena. E há iniciativas de algumas redes de ensino municipais, especialmente aquelas que contam com mais recursos humanos e financeiros, como é caso das redes municipais de grandes cidades e capitais. Algumas iniciativas articulam reformulações do currículo e a produção de materiais didáticos.

Este é caso da cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, que na gestão de Rafael Greca (1993 a 1997) elaborou uma proposta curricular e lançou uma coleção de livros didáticos que consideramos emblemática para a produção de história regional voltada às crianças dos anos iniciais: a *Lições Curitibanas*. Trata-se de uma obra didática de uma rede de ensino de referência, uma das poucas obras feitas por uma rede municipal, e cuja importância não se restringe ao espaço da capital, mas se irradia por todo o estado do Paraná.

Esse material é uma produção que se inscreve numa "tradição" de produção didática ligada às efemérides que, consistem em elaborar projetos para comemorar e relembrar datas importantes, no caso das *Lições Curitibanas* reafirma a memória dos trezentos de fundação da capital paranaense. Nessa perspectiva, destacamos também a obra de Cecília Maria Westphalen, *Pequena história do Paraná* (1953), que contemplou o centenário de emancipação político administrativa do Paraná, fato ocorrido em 1853. *Lições Curitibanas*, portanto, ocupa lugar no campo das efemérides pertencentes às comemorações do centenário de emancipação política do estado do Paraná vinculando-se ao projeto de estabelecer laços de pertencimento e orgulho do lugar onde mora. O município de Curitiba foi o território que abrigou as obras que marcaram as comemorações, o que abriu espaço para ampliar as obras de enaltecimento ao estado paranaense, concretizando-se com o lançamento da obra didática *Lições Curitibanas.*

Foi este caráter modelar da Coleção *Lições Curitibanas* que nos atraiu. Ela materializa dimensões políticas e pedagógicas das ações voltadas aos anos iniciais pelos detentores do poder educacional em nível municipal, expressa sua política educacional, e contêm elementos importantes da visão de mundo que esses sujeitos desejam difundir pelas escolas. Aqui há uma preocupação de produzir um material didático específico, voltado a uma rede de ensino, suas escolas, seus docentes e seu alunado. Esta especificidade faz com temáticas como a história indígena não apareçam apenas como temas nacionais ou regionais, mas também como temática local.

Mas, como um material de história regional, em nível local, produz representações dos povos indígenas? Há silenciamentos da população indígena na construção da história do território paranaense, e curitibano? Qual o lugar reservado aos indígenas e a sua participação na construção do território paranaense e curitibano?

Temática indígena

O estudo sobre a temática indígena nunca foi tão importante e necessário em tempos de grandes tentativas de extermínio aos povos originários que vivem no Brasil. Entender como são tratados e representados nas obras didáticas permite diagnosticar os estereótipos e pensar possibilidades de solução para levar o conhecimento de forma clara e objetiva. Através das buscas realizadas referentes a trabalhos contemplando a perspectiva indígena destacamos dois pontos: os trabalhos de pesquisas mais recentes no campo acadêmico permeiam a especificidade da história regional por meio do estudo e análise de municípios, e não tão centrados na perspectiva da história do Paraná, contemplando a formação do território paranaense e a ausência de trabalhos direcionados à análise das *Lições Curitibanas* (1994), assim como ausência de pesquisas nos últimos anos relacionadas à análise de livros didáticos de história paranaense.

A obra regional foi produzida por professores atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e nela são contemplados diversos conteúdos, incluindo a temática indígena. No sentido de entender as representações indígenas é necessário compreender que dentro das funções e conceitos que uma obra didática carrega, evidenciamos as diferentes representações ideológicas, nesse sentido, o estudo da coleção didática *Lições Curitibanas* (1994) pauta-se no conceito da representação cultural, visto que se pretende analisar quais são os elementos presentes nela que compõem a narrativa sobre o indígena e que tipo de imagens foram inseridas.

As representações culturais estão dentro da investigação do campo da história cultural, o que por sua vez, "tem o principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (Chartier, 2002, p. 16-17). Essas representações estão dadas no mundo social e são diretamente influenciadas pelos grupos que têm interesse nelas, por isso: "As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador, ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas" (Chartier, 2002, p. 17).

Assim sendo, as representações sobre povos indígenas também são carregadas de impressões de determinados grupos que se beneficiam com elas através de narrativas que afirmam a inferioridade dos povos originários em relação aos homens brancos, sendo sempre retratados como sem cultura e selvagem. Esses argumentos são bastantes pertinentes para deslegitimar os conhecimentos e a cultura desses povos, e dessa forma, mascaram os extermínios e as práticas abusivas. Como bem aponta a professora Maria Regina Celestino de Almeida (2010), os estudos antropológicos ao longo do século XX não estavam interessados em mostrar a cultura dos indígenas em uma perspectiva de evolução, mas: "em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável. Além disso, os chamados povos primitivos eram considerados isolados e sem história. Moviam-se com base em suas tradições e mitos considerados também a-históricos" (Almeida, 2010, p. 15).

Percebe-se que os discursos de que os povos indígenas eram "inferiores e sem cultura" foram sustentados por muito tempo pela preferência em escrever o que era conveniente, e ainda predominava fortemente o pensamento de que os indígenas eram naturalmente dominados, pois o contato com os europeus - portadores da civilização – "só poderiam desencadear processos de aculturação que conduziriam necessariamente a perdas culturais e à extinção étnica" (Almeida, 2010, p. 16). Isso se justifica quando pensamos a partir da ideia de que uma cultura pode se sobrepor à outra, tratando-se de relações que a professora chamou de "dominação/submissão", portanto, segundo alguns pensamentos difundidos no século XX, quando os indígenas eram dominados a sua cultura desaparecia, ficando eles sob a influência dos costumes europeus.

Contudo, não podemos generalizar todo o século XX, pois já nos anos de 1950 começam a surgir outras perspectivas de entendimento da relação povos indígenas com povos não indígenas, e pesquisadores se dedicaram em discutir as novas metodologias para o estudo da história indígena no Brasil como, Thiago Leandro Vieira Cavalcante (2011); Lúcio Tadeu

Mota (2014). Na Europa pesquisadores das ciências sociais como Georges Balandier (1993; 2004) questionaram as visões essencialistas e sincrônicas.

Dessa forma, há vários aspectos que precisam ser aprofundados; o conhecimento levado e difundido para as escolas, professores e a sociedade em geral. Existem muitas lacunas para serem preenchidas acerca da temática indígena e perguntas que devem ser respondidas. Por isso é importante investigar as representações dos povos originários, tanto na linguagem imagética, quanto na textual. As tentativas de esclarecer os mitos e estereótipos indígenas reforça o compromisso de não deixar esses povos no esquecimento, além de explicitar as suas culturas e diversidade étnica.

A obra didática foi elaborada na década de 1990 na gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1997) e distribuída nas escolas municipais de Curitiba entre 1995 a 1997. A coleção foi produzida para atender a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Cada aluno recebeu um livro que podia ser levado para casa e realizar as atividades (Ferreira, 2008). O material foi desenvolvido a partir do Currículo Básico de Curitiba de 1988 e que sofreu revisões em 1991, 1992, 1994, 1996. A revisão de 1994 mostra em suas primeiras páginas dedicadas aos professores, projetos e programas educacionais visando a qualidade de Ensino:

> a) Livro Lições Curitibanas.
> b) Projetos Educacionais que visam concretizar a ação pedagógica nos diferentes segmentos. c) Faróis do Saber
> d) Informática a serviço da Pedagogia.
> e) TV Professor
> f) Rádio Escola.
> g) Programas de Capacitação Profissional.
> h) Programa de Recuperação (específico para 1 as. Séries) (Curitiba, 1994).

É perceptível a preocupação da gestão municipal de Curitiba em implementar vários projetos para tornar a cidade um modelo para o estado, com boas práticas educacionais; estímulo ao cidadão para preocupar-se com a sua conservação e mostrar que todos têm boas atitudes. Como destacado o livro *Lições Curitibanas* fez parte deste projeto ousado para uma cidade modelar.

A professora Valéria Ferreira ao estudar as relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 destacou a coleção como elemento para a efetivação de uma imagem politicamente correta do município. Ao analisar alguns aspectos da coleção em relação a fundamentação teórica da Currículo Básico, elencou dez características do "tipo ideal" de cidadão que a obra visava formar:

> 1. Um sujeito que aceita as representações positivas e idealizadas da cidade, sem questionar;
> 2. Um sujeito que mesmo que não possa executar certas "práticas curitibanas" possa almejar isso para si um dia e para quem puder;
> 3. um sujeito que acredita que os curitibanos têm soluções próprias para os problemas enfrentados, não precisando recorrer a ideias vindas de fora da cidade;
> 4. Um sujeito que conhece o mundo, o país, a partir de determinada lente curitibana;
> 5. Um sujeito educado, que sabe: falar, conviver em sociedade, aplicar determinadas regras de etiqueta nos locais em que convive, agir com respeito;
> 6. Um sujeito que perpetua as tradições (de algumas etnias);
> 7. Um leitor que acima de ler, divulga a ideia da cidade leitora;
> 8. Um sujeito ambientalmente correto, limpo;
> 9. Um sujeito que tem visão harmônica sobre as relações de trabalho e sociedade;
> 10. Um sujeito que reconhece que o pobre pode viver melhor (se ele plantar, fizer horta, não poluir os rios) (Ferreira, 2008, p. 181).

É preciso destacar que a coleção didática não foi proposta somente para atender a pauta pedagógica, como um livro de suporte para os professores e material educacional de qualidade para os alunos. Ela foi muito além disso, desenvolveu ao longo das suas páginas a ideia de uma cidade de convívio harmônico com seus habitantes; com poucos problemas sociais e urbanos, mostrando imagens da cidade voltada para a evolução (com prédios, parques e bairros centrais); preocupada com a consciência ecológica e sempre enaltecendo os programas da gestão municipal, como a "Família Folhas", sobre a reciclagem do lixo (Ferreira, 2008).

A coleção *Lições Curitibanas* está inserida no ideário paranista, que se desenvolveu com a instauração da República e da criação do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paraná (IHGEP) em 1900. O estado do Paraná afirmando-se como ente federado, precisava ter mecanismos bem definidos para projetar o estado como moderno e criar uma imagem nacional. Este movimento influenciou a historiografia paranaense, obras didáticas e as efemérides. Para demarcar e atribuir características ao Paraná, e diferenciá-lo dos demais, foi criado um conjunto de símbolos para implementar a identidade cultural do paranismo.

A respeito desse movimento identitário, os professores Antonio Paulo Benatte e Alessandra Izabel de Carvalho (2012), compreendem que ele pode idealizar a paranidade, justificando que:

> Os paranistas buscaram forjar uma paranidade criando signos e símbolos (o pinheiro, o pinhão, a gralha azul, etc.). Esses discursos, narrativas, imagens e representações constroem simbolicamente o regional, inventando suas tradições e conferindo-lhes uma história mítica. O objetivo de toda essa profusa produção era inculcar na população uma identificação e um sentimento de pertença ao Paraná, seu território, sua história, sua gente; em outras palavras, promover de múltiplas formas relações afetivas, identitárias, de pertencimento a um destino comum, apesar das diferenças de origem da população e em meio a lutas, conflitos, disputas por hegemonia política, de famílias, grupos e classes sociais (Benatte; Carvalho, p. 75, 2012).

A abordagem de pertencimento ao Paraná se deu no discurso dos grandes personagens e nomes da história paranaense vinculados aos ciclos econômicos do estado, primeiramente da erva-mate e depois do café. Tal narrativa se constrói através da obra do historiador Romário Martins, que influenciou muito o ideário sobre o Paraná e o ser paranaense. Esse autor marcou o que chamamos de primeira geração paranista na primeira metade do século XX, período em que o movimento foi mais intenso e restruturado. Ainda nesse período, nas décadas de 30 e 40 emerge uma segunda geração paranista, com Bento Munhoz da Rocha Netto, David Carneiro e

Brasil Pinheiro Machado, o que segundo os historiadores Benatte e Carvalho, apresentaram "continuidades e rupturas em relação ao que poderíamos chamar 'paranismo clássico' das primeiras décadas do século" (2012, p.75).

O paranismo da primeira metade do século XX concentrou-se na região de Curitiba e campos gerais, com os intelectuais curitibanos. A capital do Paraná foi a escolhida para contar uma história de sucesso e legitimar o ideário de pertença ao estado paranaense.

Essa perspectiva de cidade modelo para esboçar a história regional se repetiu e se reafirmou na década de 1990, quando Curitiba sediou um projeto pedagógico para rememorar/comemorar o aniversário dos seus trezentos anos, a obra didática intitulada *Lições Curitibanas*. O paranismo mais uma vez esteve presente nesse projeto educacional, o que evidencia o caráter identitário do movimento e que quer representar uma história de vencedores e valores civilizatórios, enaltecendo a etnia europeia, a cor branca e uma cidade de padrões invejáveis.

A obra didática retoma características essenciais dos símbolos paranaenses, como o pinheiro, a gralha azul, o pinhão e fundação de Curitiba, a fim de realçar as tradições e relembrar a história paranaense com todos os seus mitos.

Na década de 1990 em que foi elaborada houve muitas transformações no contexto educacional, impulsionadas principalmente pela ideologia política, o ideário neoliberal conservador. Na perspectiva de globalização da economia a educação é envolvida em propostas de reconfiguração do ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é promulgada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foi publicado. Segundo as considerações do pesquisador Jean Moreno (2014), o documento é:

> Fruto dos compromissos internacionais assumidos que prescreviam a necessidade de se ter alguma referência curricular de abrangência nacional, os PCNs, a partir de 1997, colocariam a temática da identidade e da diferença cultural em lugar de destaque dentro das questões sociais urgentes a serem enfrentadas como temas transversais a toda escolarização (Moreno, 2014, p. 316).

É nesse cenário de renovação da ideologia política que os Estudos Sociais deixam de ser disciplina ministrada para dar vez à História e à Geografia. Nesse sentido, destacamos as considerações da professora Selma Guimarães Fonseca:

> A disciplina estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas. Em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas. História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do ensino fundamental ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando valorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos (Fonseca, 2003, p. 26).

Contudo, a autonomia das disciplinas de História e Geografia significou uma abertura política e revisão do pensamento educacional que entendeu a importância dessas áreas do conhecimento para os alunos e que cada uma tem a sua especificidade e contribuição para o ensino.

O cenário político do Brasil, principalmente de 1990 a 1992 (governo Fernando Collor de Mello), influenciou o cenário editorial brasileiro, pois nesse período houve problemas econômicos sérios onde muitas editoras tiveram dificuldades para manter as tiragens e pagar os títulos das suas obras. Esse descompasso foi sendo resolvido pela Plano Real porque permitiu a estabilização de preços do mercado financeiro, somado a isso as impressões de livros didáticos cresceram. O governo brasileiro passou a ser um grande comprador das editoras nacionais. As obras didáticas ganharam peso

no cenário editorial porque o PNLD passou por revisões e consequentemente, inspirou confiança para que as tiragens fossem ampliadas (Britto, 2007).

O mercado editorial brasileiro da década de 1990 também alavancou a qualidade da literatura infantil (na década de 80 houve um alto índice de impressão desse gênero) e colocou em destaque escritores brasileiros como Ruth Rocha e Ana Maria Machado (Britto, 2007).

Por último e não menos importante destacamos a política indigenista que na década de 1990 passou a ter como grande referência a Constituição Federal (1988), onde no seu capítulo VIII trata dos costumes, terras indígenas e reconhece que os povos tradicionais são capazes de representar-se diante do Estado, sem intervenções de órgãos competentes. A Carta Magna abriu espaço para que o Brasil adotasse outros marcos legais para o estabelecimento dos direitos dos indígenas, como a Convenção nº 169 da OIT em 1989 (Almeida, 2018).

Considerações Finais

Sabemos que o livro didático levanta muitas questões acerca de sua produção, circulação e usos, sendo associado ao mercado editorial como grande fonte econômica e visto por um grupo de professores como recurso pedagógico, e também como uma valiosa possibilidade de conhecimento para a grande maioria dos alunos, que não tem contato com outras fontes escritas para promover e aprofundar o seu conhecimento histórico. O livro didático é um manual muito utilizado pelos docentes e que muitas vezes é seu grande norteador, figura central das aulas. Nesse sentido, os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos ficam atrelados aos manuais escolares, e se algumas temáticas são abordadas de forma menos eficiente, com poucos esclarecimentos e visão crítica, o aluno acompanha essa estratégia e certos conteúdos são assimilados com deficiências, como por exemplo, o estudo dos povos originários.

Percebemos que eles são "esquecidos" nos textos didáticos, no sentido de que acontecimentos como sua história de escravidão; dizimação pelos portugueses no processo da colonização e ocupação do território nacional não são descritos, ou seja, deixam de ser explicados. Esses grupos são pouco mencionados e estudados em sala de aula; prevalecendo a perspectiva do colonizador, contemplando e reproduzindo os

grandes eventos com os grandes personagens, e assim silenciando por completo os povos originários e suas lutas de resistência.

Destacamos ainda outro aspecto que compromete o estudo das populações indígenas paranaenses que é o formato das aulas nos anos iniciais, pois na grande maioria o corpo docente é formado em Pedagogia e ministra várias disciplinas (professor polivalente), isso dificulta a busca por conteúdos que não se encontram em evidência nos livros didáticos adotados pelo sistema público de ensino. Podemos apontar duas hipóteses para essa ausência: uma é que as obras trazem apenas aquilo que é selecionado como supostamente mais relevante, deixando ao professor a tarefa de buscar outros conteúdos que considera adequado aos anos iniciais; além disso, os professores não trabalham somente a disciplina de História. E, muitas vezes, as obras didáticas escolhidas pelas escolas para os anos iniciais são interdisciplinares entre Geografia e História, um único livro com as duas disciplinas.

Contudo, as populações indígenas resistem todos os dias para ter o direito sobre suas terras e respeito à cultura, Isso já vem muito antes do que imaginamos, eles sobreviveram às relações entre os diversos grupos que aqui habitavam há oito mil anos, muito tempo antes da chegada dos europeus, como aponta o pesquisador Gersem dos Santos Luciano: "os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país" (Luciano, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva de revitalização da história dos povos indígenas percebe-se a importância de uma historiografia que desconstrua a imagem dos indígenas como povos sem história, de cultura antropofágica e de costumes selvagens. (Bittencourt; Bergamaschi, 2012). Faz-se necessário também desconstruir essa imagem no direcionamento em sala de aula, apontando esclarecimentos e levantando questionamentos acerca do indígena como sujeito histórico, protagonista da sua história e que tem presença ativa, viva, constante na história de formação do Brasil.

Referências

ALMEIDA, A. C. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. **Interações (Campo Grande)**, *[S. l.]*, v. 19, n. 3, p. 611–626, 2018. DOI: 10.20435/inter.v19i3.1721.

Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1721>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

BALANDIER, Georges. A noção de situação colonial. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 107–131, 1993.

BENATTE. Antonio Paulo; CARVALHO, Alessandra Izabel de. **História e Regiões**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD. 2012. p. 12-20.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993, 383 f. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD. 2012. p. 12-20.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Apresentação da Revista História Hoje. Vol. 1 nº 2. **ANPUH** – Brasil, 2012. Disponível Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD. 2012. p. 12-20.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Apresentação – Dossiê Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 13–19, 2012.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BRITTO, Lidiane Campos. **A comunicação e o mercado editorial infantil brasileiro na década de 1990.** 2007. 73 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007. 73f.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349–371, jan./jun. 2011.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, p. 16-17.

CURITIBA. Secretaria da Educação. 1994. **Lições curitibanas**: 2ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v, v. 1.

CURITIBA. Secretaria da Educação. 1994. **Lições curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 1 v., v. 1.

CURITIBA. Secretaria da Educação. 1994. **Lições curitibanas**: 1ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v., v. 1.

CURITIBA. Secretaria da Educação. 1994. **Lições curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1.

FERREIRA, Valeria Milena Röhrich. **Tecendo uma cidade modelar Relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990**. 271 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. 271 f.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 8 ed. Campinas: Papirus, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade (s) brasileira (s) em livros didáticos de História (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MOTA, Lúcio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 10, n. 2, p. 5–16, jul./dez. 2014.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. Pro-posições, v. 23, p. 51-66, 2012.

Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD. 2012. p. 12-20.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Pequena história do Paraná**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

DESENVOLVIMENTO E VIOLAÇÃO DE DIREITOS:
Os Impactos de Itaipu sobre o povo Avá-Guarani (1973-1982)

Crislene Bueno de Carvalho Galdino
Nadia Gaiofatto Gonçalves

O presente texto parte da dissertação de mestrado "Temática Indígena no Ensino de História: os Avá-Guarani e a construção da Hidrelétrica de Itaipu (1973-1982)", (Galdino, 2021). A pesquisa analisa os impactos sociais, culturais e ambientais decorrentes da implantação da Usina Hidrelétrica de Itaipu durante a ditadura civil-militar (1964-1985), evidenciando as contradições entre o discurso desenvolvimentista e as violações de direitos sofridas pelos povos indígenas, especialmente os Avá-Guarani.

Antes do conceito de criação da Itaipu, o potencial do Rio Paraná em Sete Quedas já havia despertado o interesse de empresas nacionais e estrangeiras, resultando em disputas políticas e diplomáticas que culminaram na inundação definitiva desse patrimônio natural com a formação do reservatório em 1982 (Galvão; Brandi, 2020; Gonçalves, 2016).

A opção pela barragem em Itaipu atendeu a interesses geopolíticos e econômicos, consolidando o alinhamento do regime militar ao capital internacional (Mazzarollo, 2003). No entanto, esse "símbolo do progresso" teve como contrapartida a destruição de ecossistemas inteiros, a perda de territórios sagrados e a violação de direitos humanos, especialmente dos povos indígenas e comunidades locais (Simonetti, 2019; CNV, 2014). Entre os mais afetados, destacam-se os Avá-Guarani, que foram expulsos de suas terras tradicionais, tiveram cemitérios e espaços rituais submersos e sofreram processos de invisibilização e violência institucional (CEV/PR, 2014; Brighenti, 2018).

As políticas indigenistas vigentes, marcadas pelo regime tutelar e pelo Estatuto do Índio de 1973, serviram para legitimar tais remoções sob a justificativa do interesse nacional (Brasil, 1973). Na prática, órgãos como o Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (INCRA) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) atuaram de forma articulada à Itaipu e à ditadura, promovendo a "desindigenização" e a negação dos direitos territoriais dos Avá-Guarani (CEV/PR, 2014). A resistência desse povo, contudo, evidencia sua capacidade de reorganização sociopolítica e espiritual, sustentada em sua cosmovisão e na defesa do *tekoha* — território de vida e ancestralidade (Alcântara et al., 2019; Carvalho, 2013).

A análise do processo de construção de Itaipu e de seus impactos sobre os Avá-Guarani revela o paradoxo do modelo de desenvolvimento adotado durante o regime militar: um projeto que proclamava o progresso, mas que se sustentou sobre práticas de expropriação, violência e destruição ambiental. Mais do que um episódio histórico, trata-se de uma ferida ainda aberta na memória coletiva, cujos reflexos permanecem na luta contemporânea dos povos indígenas por reconhecimento, justiça e reparação.

O processo de construção da Hidrelétrica de Itaipu e os conflitos em torno das Sete Quedas

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), diversas obras de infraestrutura foram realizadas no Brasil, com o duplo objetivo de sustentar a narrativa desenvolvimentista e de reforçar a legitimidade do regime. Entretanto, o preço pago pela sociedade foi elevado, especialmente em termos sociais, culturais e ambientais (Galdino, 2021).

Antes da definição da Usina Hidrelétrica de Itaipu, diversos grupos nacionais e estrangeiros demonstraram interesse no aproveitamento energético do Salto de Sete Quedas. Conforme Galvão e Brandi (2020), já em 1953 a empresa canadense Light, que desde o século XIX operava no fornecimento de energia em São Paulo e no Rio de Janeiro, tentou obter a concessão junto ao governo brasileiro, sem sucesso. Poucos anos depois, em 1956, a concessão foi repassada à Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguai (CIBPU), que passou a priorizar estudos em outros trechos do Rio Paraná (Gonçalves, 2016).

A CIBPU chegou a receber nova autorização em 1957, mas não apresentou o anteprojeto no prazo, perdendo a concessão. Em seguida, o Serviço de Navegação da Bacia do Prata firmou convênio com a 5ª Região Militar do Mato Grosso para

desenvolver estudos de aproveitamento do potencial das quedas. Dessa iniciativa surgiu uma usina piloto, inaugurada em 1960, no governo Juscelino Kubitschek, que utilizava apenas uma fração mínima da força das Sete Quedas. Essa usina foi desativada em 1982, quando o reservatório de Itaipu foi formado (Gonçalves, 2016).

Durante o governo João Goulart, em 1962, o engenheiro Otávio Marcondes Ferraz foi contratado para elaborar um anteprojeto de aproveitamento hidrelétrico das Sete Quedas e do cânion a jusante. Sua proposta previa a preservação do conjunto de cachoeiras e que toda a construção fosse realizada em território brasileiro (Galvão; Brandi, 2020). No entanto, tal proposta desagradou ao Paraguai, que reivindicava a região como área fronteiriça em litígio. Para Mazzarollo (2003), a tentativa de implantar a usina sem o consentimento do país vizinho representava afronta à sua soberania, o que gerou protestos populares no Paraguai contra a postura brasileira.

Além disso, Marcondes Ferraz defendia interesses privados e era ligado a companhias estrangeiras, como a Light e a General Electric, rivais da Eletrobras. Seu posicionamento favorável à privatização da energia elétrica o aproximava do capital internacional. Diferentemente, Goulart defendia um projeto nacionalista, inspirado no de Getúlio Vargas, que buscava reduzir a influência estrangeira no setor energético, motivo pelo qual chegou a negociar apoio financeiro com a União Soviética em vez dos Estados Unidos. Após o golpe de 1964, os militares nomearam Ferraz presidente da Eletrobras, extinguindo o projeto de Sete Quedas e consolidando uma agenda alinhada ao capital estrangeiro (Mazzarollo, 2003).

A disputa entre Brasil e Paraguai pelo uso do potencial do Rio Paraná levou à assinatura da "Ata do Iguaçu" em 1966, na qual os dois países acordaram a realização de estudos conjuntos sobre a exploração hidrelétrica do rio. A partir desse documento, estabeleceu-se que a energia gerada seria dividida igualmente entre as nações, podendo o excedente ser comercializado a preços justos (Galvão; Brandi, 2020). Em 1970, a Eletrobras e a *Administración Nacional de Electricidad* (ANDE) do Paraguai firmaram acordo de cooperação e, em 1973, após estudos técnicos apresentados por consórcios estrangeiros, foi finalmente aprovado o projeto da Usina de Itaipu.

A assinatura do "Tratado de Itaipu", em 1973, pelos presidentes Emílio Garrastazu Médici e Alfredo Stroessner, consolidou o empreendimento binacional. Para Silva (2010), o acordo ampliou a influência geopolítica do Brasil no Cone Sul,

especialmente frente à Argentina, que se sentiu ameaçada em seus interesses sobre o Rio Paraná. A crise diplomática resultou na assinatura do "Acordo Tripartite" em 1979, envolvendo Brasil, Paraguai e Argentina, que estabeleceu as regras de aproveitamento do rio desde as Sete Quedas até a foz do Rio da Prata (Itaipu Binacional, 2020).

Entretanto, a definição da barragem em Itaipu levou à submersão das Sete Quedas, até então o maior conjunto de cachoeiras do mundo em volume de água. Simonetti (2019) relata que autoridades da própria Itaipu Binacional admitiram que a inundação foi utilizada como solução definitiva para o litígio fronteiriço entre Brasil e Paraguai, sem que houvesse maiores preocupações quanto aos impactos ambientais, culturais e humanos. O Parque Nacional de Sete Quedas foi destruído, afetando populações indígenas e eliminando um patrimônio natural de relevância mundial.

Apesar das controvérsias, Itaipu foi inaugurada em 1984 e se tornou a maior hidrelétrica do mundo até a construção da Usina de Três Gargantas, na China, em 2012. Contudo, em 2014, Itaipu voltou a ocupar o primeiro lugar mundial em produção anual e acumulada de energia (Itaipu Binacional, 2020).

Além dos impactos estruturais, episódios trágicos marcaram a região durante a transição para a formação do reservatório. Em janeiro de 1982, pouco antes da inundação, um acidente na ponte Presidente Roosevelt, em Guaíra, resultou na morte de 32 visitantes. A tragédia reforçou o simbolismo das Sete Quedas como espaço de beleza natural convertido em luto coletivo (Portal Guaíra, 2019).

A inauguração da Usina Hidrelétrica de Itaipu simbolizou, para muitos, o triunfo do projeto desenvolvimentista do regime militar, consolidando a integração energética entre Brasil e Paraguai e conferindo aos dois países projeção internacional. Entretanto, de um lado, gestores políticos e a própria Itaipu Binacional celebravam a superação de conflitos fronteiriços e a inauguração da maior hidrelétrica do mundo até então, responsável pela formação de um lago artificial com 1.350 km² de área inundada e 170 km de extensão (Itaipu Binacional, 2020). De outro, colonos e povos indígenas amargavam as consequências de desapropriações compulsórias, perda de suas terras e destruição de locais sagrados. A morte das Sete Quedas e de todo um ecossistema simboliza, nesse contexto, a face mais trágica do projeto: a substituição de patrimônios naturais e culturais inestimáveis por um discurso de modernização e poder geopolítico.

A grandiosidade da obra também esteve marcada pela corrupção, pelo autoritarismo e pela repressão política. Como demonstram investigações posteriores, práticas de superfaturamento, perseguições e violações de direitos humanos acompanharam cada etapa do empreendimento (CNV, 2014). A usina, portanto, foi construída não apenas com concreto e aço, mas também com o sacrifício de milhares de vidas humanas, animais e culturas que foram invisibilizadas pelo discurso oficial.

Dessa forma, Itaipu representa um marco paradoxal: ao mesmo tempo em que se consolidou como ícone de modernidade e soberania energética, perpetuou injustiças sociais, ambientais e políticas que ainda reverberam na memória coletiva. A análise desse episódio histórico evidencia que o modelo de desenvolvimento adotado durante a ditadura militar priorizou interesses econômicos e estratégicos em detrimento da vida, da diversidade cultural e da preservação ambiental, legando à sociedade brasileira e paraguaia uma herança de perdas irreparáveis.

Políticas indigenistas no Brasil República

As contradições legais também marcaram as políticas indigenistas ao longo do século XX. Embora as normas buscassem aparentar proteção, frequentemente reforçavam o regime tutelar e a negação da autonomia dos povos originários. O Código Civil de 1916, por exemplo, classificava os indígenas como "incapazes", submetendo-os à tutela do Estado até sua adaptação forçada à sociedade nacional (Brasil, 1916). No mesmo sentido, o Decreto n.º 5.484/1928 previa que apenas aqueles considerados "integrados à civilização" poderiam ser reconhecidos como plenamente capazes, atribuindo ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a decisão sobre o grau de assimilação (Brasil, 1928).

Com o Estatuto do Índio, instituído pela Lei n.º 6.001 de 19 de dezembro de 1973, formalizou-se o discurso da emancipação indígena. A legislação assegurava a permanência em suas terras, a proteção de suas culturas e o acesso a direitos equivalentes aos demais cidadãos (Brasil, 1973). Todavia, na prática, a liberdade civil dos indígenas continuava sujeita a critérios burocráticos, como idade mínima, domínio da língua portuguesa e comprovação de "atividade útil", requisitos que corroboravam a tutela estatal e dificultavam a efetivação da autonomia (Brasil, 1973).

No tocante à posse da terra, o Estatuto estabelecia que os territórios indígenas não poderiam ser arrendados, vendidos ou explorados por terceiros. Entretanto, também previa exceções que permitiam a intervenção da União em nome da segurança nacional, da realização de obras públicas ou da exploração de riquezas estratégicas (Brasil, 1973). Esse dispositivo acabou legitimando a remoção forçada de comunidades e a instalação de grandes projetos desenvolvimentistas, como a Usina Hidrelétrica de Itaipu.

No caso específico dos Avá-Guarani, a legislação não foi respeitada. Os relatos da Comissão Estadual da Verdade do Paraná (CEV/PR, 2014) demonstram que, antes mesmo da construção da hidrelétrica, o INCRA, por meio dos Projetos Integrados de Colonização (PIC Ocoí I e II), expulsou famílias indígenas de seus territórios tradicionais, utilizando-se de ameaças, incêndios, espancamentos e deportações para o Paraguai. Esse processo violento e ilegal foi conduzido em articulação com a Itaipu e com respaldo da ditadura civil-militar, resultando na descaracterização dos Avá-Guarani como povo indígena, a fim de legitimar a apropriação de suas terras.

Ainda segundo a CEV/PR (2014), a criação do Subgrupo de Trabalho XV, em 1977, exemplifica uma tentativa deliberada de "desindigenização". O relatório produzido em tempo reduzido apresentava graves inconsistências metodológicas e subestimava o número de famílias Avá-Guarani, em desacordo com os próprios registros do INCRA. Essa prática demonstra como a FUNAI e Itaipu, ambas dirigidas por militares naquele período, atuaram em consonância com interesses econômicos e geopolíticos, negligenciando direitos fundamentais dos povos originários.

A despeito das inúmeras denúncias, tanto no Relatório Figueiredo (1967) quanto nas investigações conduzidas pelas Comissões da Verdade décadas mais tarde, permanece evidente que não houve responsabilização efetiva dos agentes estatais e civis envolvidos nos crimes contra os povos indígenas. As punições se limitaram, em grande parte, a afastamentos administrativos, sem que houvesse a devida reparação às vítimas ou julgamento dos responsáveis (CEV/PR, 2014). Nesse sentido, diferentemente de outros países da América do Sul, onde comissões semelhantes tiveram caráter punitivo, no Brasil tais iniciativas ficaram restritas à apuração e ao esclarecimento histórico, sem produzir justiça material.

As políticas indigenistas no Brasil demonstram que, ao longo do século XX, o Estado brasileiro adotou práticas ambíguas: ao mesmo tempo em que institucionalizou órgãos de proteção, também legitimou violações de direitos e favoreceu projetos econômicos que resultaram na expropriação e extermínio de comunidades indígenas. Esse contexto é essencial para compreender a situação dos Avá-Guarani no oeste do Paraná, gravemente afetados pela construção da Usina de Itaipu e pelo modelo desenvolvimentista que privilegiava o capital em detrimento da vida e da diversidade cultural.

Assim, observa-se que, apesar da existência do Estatuto do Índio e de outras legislações protetivas, a realidade vivenciada pelos Avá-Guarani foi marcada por violações sistemáticas de direitos humanos, omissões institucionais e ações articuladas entre Estado, Itaipu e empresas colonizadoras. A retirada forçada de suas terras, a negação de sua identidade e a ausência de reparação configuram um processo de violência estrutural que contrasta diretamente com o discurso oficial de modernização e desenvolvimento nacional.

No Paraná, tais crimes foram cometidos por agentes do INCRA, do SPI — sucedido pela FUNAI —, por militares, civis, companhias colonizadoras e jagunços contratados, resultando em tortura, cárcere privado, trabalho escravo, mortes e remoções forçadas, sobretudo em função da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que inundou territórios indígenas sem qualquer compensação (CEV/PR, 2014).

Diante desse cenário, a ampliação dos direitos indígenas no Brasil esteve associada ao fortalecimento do movimento indígena e ao apoio de organismos internacionais. Declarações e convenções da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização dos Estados Americanos (OEA) exerceram pressão sobre os governos brasileiros, legitimando as reivindicações por educação diferenciada e por reconhecimento político (Silva, 2001).

Nesse contexto, assembleias indígenas, organizadas a partir da década de 1970 com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), marcaram o protagonismo crescente das lideranças indígenas, entre elas Mário Juruna, eleito deputado federal em 1983, e o Cacique Raoni Metuktire, que conquistou projeção internacional (CIMI, 2008).

O processo de redemocratização, na década de 1980, abriu espaço para maior articulação política. Os Avá-Guarani também se organizaram para apresentar propostas relacionadas à educação indígena, inserindo-se no debate constitucional (Brighenti; Oliveira, 2020). Nesse mesmo período, destacou-se o histórico discurso de Ailton Krenak, em 1987, durante a Assembleia Nacional Constituinte. Sua manifestação emocionada, pintando o rosto com tinta de jenipapo em sinal de luto, simbolizou a resistência e fortaleceu a aprovação dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, que reconheceram a organização social, os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas e a legitimidade dos povos indígenas para ingressarem em juízo na defesa de seus direitos (Brasil, 1988).

No campo educacional, a Constituição de 1988 determinou que a educação escolar indígena fosse bilíngue, intercultural e específica, garantindo respeito às identidades étnicas e às minorias linguísticas (Silva, 2001). Posteriormente, decretos, leis e portarias ampliaram esse marco legal, transferindo a responsabilidade da educação indígena para o Ministério da Educação e estabelecendo políticas públicas voltadas para territórios etnoeducacionais (Decreto nº 6.861 de 27 de mai. 2009).

Apesar dos avanços normativos, a efetivação desses direitos tem ocorrido de forma lenta e irregular. Questões centrais, como a demarcação de terras e a proteção das comunidades, permanecem negligenciadas por diferentes governos, sendo agravadas nas últimas décadas por políticas etnocidas e projetos que ameaçam diretamente a Constituição, como o PL 191/2020 e o PL 6.050/2023, que continuam em tramitação na Câmara dos Deputados Federais e no Senado Federal respectivamente, ambos visam a exploração econômica, bem como a liberação da mineração em terras indígenas. O aumento da violência contra lideranças e comunidades, com registros de assassinatos sistemáticos, evidencia um quadro de necropolítica no país (Mbembe, 2016; Figueiredo - G1, 2019; CIMI, 2025; ANDES, 2025).

Os Avá-Guarani no Paraná

Os Avá-Guarani, também conhecidos como Ñandeva, constituem um dos subgrupos do povo Guarani, historicamente situados na região Oeste do Paraná,

especialmente às margens do Rio Paraná, em território hoje parcialmente inundado pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Desde o período colonial, esses povos enfrentam sucessivos processos de esbulho de suas terras e violações de direitos, ocorrido durante as reduções jesuíticas, passando pela ação de bandeirantes, colonos, grileiros e, mais recentemente, por empresas do agronegócio e pelo próprio Estado (Masuzaki, 2019; Brighenti, 2018).

A mobilidade espacial é uma característica marcante desse povo, resultante tanto de sua cosmovisão quanto das pressões externas. Essa dinâmica, muitas vezes interpretada erroneamente por pesquisadores como nomadismo, corresponde, na realidade, a um movimento circular de permanência e retorno ao território ancestral, denominado *tekoha*, espaço que articula dimensões sociais, religiosas e ambientais fundamentais para a existência Guarani (Alcântara et al., 2019; Carvalho, 2013).

Durante a ditadura civil-militar brasileira, a situação dos Avá-Guarani agravou-se significativamente. Conforme Brighenti (2018), após 1964, a faixa de fronteira Oeste do Paraná foi militarizada, com rígida vigilância estatal. A Itaipu Binacional esteve sob comando de generais, como José Costa Cavalcanti, alinhados à chamada "linha dura". Órgãos como o INCRA e a FUNAI, subordinados à lógica da segurança nacional, contribuíram para o controle e repressão das populações locais, em articulação com a Operação Condor (CNV, 2014).

No aspecto cultural e religioso, a busca pela "Terra sem Males" (*Yvy marã ei*) constitui um dos pilares da espiritualidade Guarani. Trata-se de uma concepção que articula dimensões míticas, ecológicas e sociais, manifestada no caminhar (*oguata*) em direção a territórios de preservação ambiental e espiritualidade. Esse mito, transmitido oralmente, apresenta variantes entre os subgrupos Guarani, sendo compreendido ora como um espaço terreno, ora como uma realidade a ser alcançada após a morte (Carvalho, 2013; Souza Filho et al., 2016).

A organização social dos Avá-Guarani fundamenta-se na família extensa (*te'yi*), que estrutura a vida comunitária no interior da *tekoha*. A territorialidade é definida a partir de referências naturais, como rios e matas, e deve contemplar espaços para roçados, casas, casas de reza (*ogajekutu*) e atividades de subsistência. Nesse contexto, a terra é concebida como instituição divina, não podendo ser reduzida a mero fator de produção econômica (Almeida, 1995). A economia comunitária baseia-

se nos princípios de reciprocidade e redistribuição, enquanto a liderança política é exercida pelo *mboruxiva* (cacique), em diálogo com lideranças religiosas, configurando um modelo de governança que articula aspectos espirituais, sociais e políticos.

Assim, a trajetória dos Avá-Guarani no Paraná revela a resistência de um povo que, apesar das violências históricas, mantém viva sua cultura, espiritualidade e modos próprios de organização social e territorial, enfrentando as adversidades impostas pela colonização, pela ditadura e pela expansão do agronegócio.

Os Avá-Guarani e a Itaipu

Segundo a Itaipu Binacional (2020), o local escolhido em 1973 para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu foi indicado por técnicos brasileiros e paraguaios. Essa região era conhecida como *Itaipu*, termo de origem tupi-guarani que significa "pedra que canta", em referência a uma rocha no leito do rio Paraná que emitia um som peculiar devido à força das águas (Carvalho, 2013). Apesar da apropriação do nome e do território, a empresa e o Estado, antes e durante as obras, negaram sistematicamente a presença de grandes grupos Avá-Guarani na região, reduzindo sua existência a poucas famílias por meio de relatórios forjados.

Os locais posteriormente inundados, como a ilha de rochas Itaipu e os Saltos das Sete Quedas, eram considerados sagrados pelos Avá-Guarani. Depoimentos do povo da *Tekoha Y'Hovy* (2016) relatam que tais espaços eram pontos de conexão espiritual com *Ñanderu* (Deus), servindo de caminho para *Yvy Marãe'ỹ*, a Terra sem Mal. Nessas áreas, rezadores (*chamõi*) e rezadoras (*charyi*) realizavam rituais que fortaleciam a espiritualidade e a transmissão de dons religiosos. A inundação desses lugares resultou em graves impactos espirituais, dificultando o contato com *Ñanderu*, comprometendo a continuidade das práticas rituais e enfraquecendo a formação de novos rezadores (Martines et al., 2016).

Além das perdas espirituais, a construção da barragem também afetou os modos de vida tradicionais. Conforme Rocha (2018), os Avá-Guarani do Ocoí já enfrentavam pressões territoriais antes da obra, convivendo com o campesinato regional e trabalhando ocasionalmente em fazendas e pequenos comércios. Contudo, sua subsistência estava fortemente ligada às roças, à caça e à pesca. A inundação

inviabilizou essas práticas e destruiu cemitérios tradicionais, rompendo o elo entre vivos e ancestrais — aspecto central da cosmovisão Guarani.

Embora o Estado negasse a presença indígena, documentos históricos comprovam a ocupação Guarani no Oeste do Paraná desde o século XVI. Cabeza de Vaca (1542 apud Rocha, 2018) já descrevia os Guarani como agricultores, caçadores e pescadores, e os registros de exploradores e militares dos séculos XIX e XX reforçam a permanência desses povos na região. Estudos arqueológicos coordenados por Igor Chmyz (1990) no Projeto Itaipu identificaram 237 sítios, com vestígios de ocupação indígena entre 6.165 a.C. e o século XX, refutando a tese de "vazio demográfico" utilizada como justificativa para expropriações.

Apesar das evidências, o INCRA e a FUNAI, alinhados à ditadura civil-militar, implementaram políticas de colonização que desconsideraram os direitos territoriais dos Avá-Guarani. O reassentamento de colonos na Gleba Ocoí, em terras tradicionalmente indígenas, acirrou conflitos e resultou no deslocamento compulsório dos Guarani. Mesmo diante de documentos oficiais que atestam sua presença, prevaleceram laudos e estatísticas fraudulentas, produzidos por agentes estatais e antropólogos contratados, que reduziram artificialmente o número de famílias reconhecidas como indígenas (CNV, 2014).

Em 1982, os Avá-Guarani foram confinados a uma estreita faixa de terra às margens do lago de Itaipu, sem condições adequadas de subsistência. Sofreram surtos de malária, intoxicações por agrotóxicos das lavouras vizinhas e significativa redução populacional (CNV, 2014). Além disso, denúncias revelam que servidores da Itaipu incendiaram moradias indígenas para inviabilizar o retorno das famílias expulsas, prática confirmada por testemunhos e registros fotográficos apresentados à Comissão Estadual da Verdade do Paraná (CEV/PR, 2017; AUDI - The Intercept, 2018).

Os impactos sociais e espirituais foram devastadores: dispersão compulsória (*sarambi*), miséria, invisibilidade social, perda de roças e espaços de caça e pesca, além da ruptura de vínculos familiares e comunitários. As ações coordenadas entre Itaipu, INCRA e FUNAI, sob a lógica desenvolvimentista da ditadura, resultaram em uma tragédia histórica que tomou as "terras dos índios" e deixou "os índios sem terras" (CEV/PR, 2014, p. 648; Carvalho, 2013).

Situação atual dos Avá-Guarani no Paraná

As violações sofridas pelos Avá-Guarani no contexto da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu não se restringiram ao período da ditadura civil-militar. Elas repercutem até hoje, configurando-se como graves violações de direitos humanos. A Comissão Nacional da Verdade (CNV, 2014) e a Comissão Estadual da Verdade do Paraná (CEV/PR, 2017) reconheceram que a Itaipu, em articulação com órgãos estatais como o INCRA e a FUNAI, praticou desapropriações arbitrárias, fraudes documentais e remoções forçadas, deixando os Guarani sem suas terras tradicionais.

Após a perda de seus territórios, os Avá-Guarani permaneceram lutando para reaver áreas equivalentes às que haviam sido submersas. As famílias que foram reassentadas no *Oco'y* entendiam aquele espaço como provisório, não como pertencimento definitivo (Alcântara et al., 2019).

Ainda na década de 1980, os indígenas passaram a acionar redes de apoio e registrar documentos em cartório, utilizando-se de mecanismos jurídicos não indígenas para afirmar sua existência e assegurar seus direitos. Essa estratégia surgiu da desconfiança em relação às instituições estatais, sobretudo à FUNAI, acusada de omissão e má-fé na condução do processo de reassentamento. A própria Itaipu, pressionada pelas denúncias, contratou na década de 1990 um antropólogo independente, que concluiu que os indígenas foram tratados com "desapreço", pois o reassentamento se deu em uma faixa estreita de terra, de qualidade inferior e destinada originalmente à proteção ambiental (Alcântara et al., 2019).

Apesar disso, a empresa manteve publicamente o discurso de que havia cumprido integralmente sua obrigação, alegando ter disponibilizado terras maiores e implantado programas de sustentabilidade. Contudo, como denunciavam os próprios Guarani, esses programas não passavam de estratégias de controle territorial e social (Alcântara et al., 2019).

A luta pela restituição de territórios mais amplos se prolongou por mais de 15 anos, entre 1982 e 1997, marcada por negociações tensas, promessas não cumpridas e práticas autoritárias herdadas da lógica ditatorial. De acordo com Alcântara et. al. (2019), diante da negligência estatal e empresarial, os Avá-Guarani buscaram apoio

externo, chegando a encaminhar denúncias ao Papa João Paulo II e ao Banco Mundial, financiador da obra.

Essa resistência resultou, tardiamente, na conquista de duas novas áreas em Diamante d'Oeste: o *Tekoha Añetete*, em 1998, e o *Tekoha Itamarã*, em 2008. Ainda assim, como mostra Soavinski (2019), as três áreas (*Oco'y, Añetete e Itamarã*) somam apenas 2.226 hectares, muito abaixo dos 12.500 hectares identificados pelo INCRA em 1971 como pertencentes ao *Tekoha Guasu*. Além da insuficiência territorial, os novos espaços sofrem com rios poluídos, terrenos pedregosos e baixa cobertura florestal, condições que comprometem a reprodução social e cultural do povo.

Mesmo diante das provas de que Itaipu sabia da falsidade de relatórios e ocultou informações — conforme revelam documentos internos de 1987 (Costa, Memorando ITAIPU I/JD. RJ/0052/87) — a empresa manteve o discurso de benevolência, afirmando ter reassentado os indígenas em melhores condições. Como denuncia a CEV/PR: "a Itaipu sabia da existência de relatórios falsos e conscientemente construiu estratégias para os esconder, evitando complicações legais e políticas" (2014, p. 251).

Atualmente, os Avá-Guarani continuam enfrentando violência, criminalização e discriminação. Em Guaíra e Terra Roxa, lideranças e comunidades foram alvo de atentados, assassinatos, atropelamentos e ameaças, especialmente nas retomadas do *Tekoha Guasu Guavirá* (Spezia, 2020). O cacique Ilson Soares, da *Tekoha Y'hovy*, resume a situação: "Tudo o que queremos é ser respeitados da mesma forma que respeitamos essa sociedade chamada civilizada. Mas não sabemos até quando vamos resistir, não sabemos até quando vamos continuar existindo" (Soares, 2020 apud Spezia, 2020, p. 3).

A crise é agravada pelo alto índice de suicídios entre jovens Avá-Guarani, com 11 mortes e 18 tentativas registradas apenas no primeiro semestre de 2021, especialmente nos acampamentos precários às margens do lago de Itaipu (Konchinski, 2021). Esses dados evidenciam que a luta dos Guarani não é apenas pela terra, mas pela própria sobrevivência física, cultural e espiritual.

Enquanto a demarcação definitiva não ocorre, os Avá-Guarani seguem resistindo, reivindicando a reparação histórica pelos crimes cometidos e denunciando as violações aos direitos humanos que ainda persistem.

Considerações finais

A análise histórica da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu evidencia como o discurso do desenvolvimentismo, sustentado pelo Estado brasileiro durante a ditadura civil-militar, produziu um duplo efeito: de um lado, a modernização e a consolidação de um projeto nacional de integração energética; de outro, a violação sistemática dos direitos humanos de colonos e, sobretudo, de povos indígenas. A inundação de territórios sagrados, a destruição de ecossistemas inteiros, a expulsão forçada de famílias e a manipulação de dados ambientais revelam as contradições entre a retórica do progresso e a prática de marginalização social e cultural (Mazzarollo, 2003; Serraglio, 2016; Itaipu Binacional, 2020).

Esse cenário de violações encontra ressonância nas ambiguidades jurídicas do período. O Estatuto do Índio, promulgado em 1973, reafirmava o caráter tutelar do Estado e coexistia com práticas de violência, remoções e expropriações cometidas por órgãos públicos e particulares, como registraram a CNV (2014) e a CEV/PR (2014). Entretanto, a mobilização indígena e o apoio de organismos internacionais foram fundamentais para a ampliação de direitos, sobretudo a partir da década de 1970, quando assembleias, lideranças e articulações políticas ganharam visibilidade, culminando na Assembleia Constituinte de 1987 - 1988 (Silva, 2001; Loebens - Cimi, 2008; Brighenti; Oliveira, 2020).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico ao reconhecer os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas e ao garantir autonomia política, social e educacional aos povos indígenas (Brasil, 1988). Esse processo foi consolidado pelo protagonismo de lideranças como Ailton Krenak, que simbolizaram a resistência e projetaram as pautas indígenas no cenário nacional. Todavia, os avanços legais conquistados nas últimas décadas permanecem fragilizados frente a políticas governamentais que buscam restringir a demarcação de terras, explorar recursos naturais em territórios indígenas e promover práticas que configuram uma verdadeira necropolítica (Mbembe, 2016; Figueiredo - G1, 2019).

Assim, embora a legislação e os instrumentos internacionais reconheçam os direitos indígenas, a efetividade dessas garantias segue sendo obstaculizada por interesses políticos e econômicos. Nesse contexto, a educação assume papel central,

não apenas como ferramenta de transmissão de conhecimentos, mas como instrumento de transformação social. A decolonização do currículo, a valorização das línguas e culturas indígenas e a formação crítica de professores constituem caminhos fundamentais para romper com o legado de invisibilização e marginalização histórica.

Portanto, compreender os impactos da Itaipu, as violações da ditadura e os avanços constitucionais permite reconhecer que a luta indígena não é apenas memória, mas realidade em curso. O desafio contemporâneo consiste em assegurar que os direitos conquistados não sejam retrocedidos, garantindo que os povos originários tenham voz, respeito e condições para viver plenamente sua cultura, em harmonia com o território que lhes é de direito. Somente por meio do diálogo intercultural e do respeito às cosmovisões indígenas será possível construir práticas educativas que fortaleçam a luta por direitos e garantam a dignidade dos povos originários no presente.

Referências

Fontes:

AUDI, Amanda. Fotos inéditas: funcionários de Itaipu comemoram incêndio em casas de indígenas. **The Intercept Brasil**, 12 jun. 2018.

BRASIL. Ata de Iguaçu. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 1966. Seção 1, p. 44.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1916.

BRASIL. **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928**. Regula a situação dos índios nascidos no território nacional. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1928.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório: textos temáticos**. Brasília, DF: CNV, 2014. v. 2.

COMISSÃO ESTADUAL DA VERDADE DO PARANÁ — TERESA URBAN. As graves violações de direitos humanos contra povos indígenas — 1946 a 1988. In: COMISSÃO ESTADUAL DA VERDADE DO PARANÁ — TERESA URBAN. **Relatório final: textos temáticos**. [Curitiba]: CEV-PR, 2014.

COMISSÃO ESTADUAL DA VERDADE DO PARANÁ — TERESA URBAN. **Relatório da Comissão Estadual da Verdade do Paraná**. São Paulo: TikiBooks, 2017. v. 1.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2024**. Brasília, DF: CIMI, 2025.

CORREIA, Jáder de Figueiredo. **Relatório Figueiredo**. 1967. v. 9, 16, 20, 21 e 24. Acervo do Museu do Índio.

COSTA, Clóvis Ferro. **Memorando confidencial da Itaipu Binacional: I/JD. RJ/0052/87**. Rio de Janeiro, 10 abr. 1987.

CURITIBA. 12º Tabelionato de Notas. **Escritura pública de declaração sobre o Projeto Arqueológico Itaipu de Igor Chmyz**. Curitiba, 6 fev. 1990.

FIGUEIREDO, Patrícia. Número de mortes de lideranças indígenas em 2019 é o maior em pelo menos 11 anos, diz Pastoral da Terra. **G1**, Rio de Janeiro, 10 dez. 2019.

KRENAK, Ailton. Discurso na Assembleia Nacional Constituinte em 1987. In: **Índio cidadão?** Direção: Rodrigo Siqueira. Brasília, DF: 7G Documenta; Machado Filmes, 2014. 1 documentário (52 min).

PRIMEIRO ano de vigência do Marco Temporal registrou 211 assassinatos de indígenas. **ANDES — Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília, DF, 31 jul. 2025.

Bibliografias:

ALCÂNTARA, Gustavo Kenner; OMOTO, João Akira; ARAUJO JUNIOR, Julio José; RAMOS, Luciana Maria de Moura (org.). **Avá-Guarani: a construção de Itaipu e os direitos territoriais**. Brasília, DF: ESMPU, 2019.

ALMEIDA, Rubem T. de. **Laudo antropológico sobre a comunidade Guarani-Ñandeva do Oco'y/Jacutinga – PR**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, out. 1995.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Território extinto: análise dos discursos e práticas Guarani sobre as terras tragadas por Itaipu Binacional. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 2, p. 87–106, 2018.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; OLIVEIRA, Osmarina de (org.). **Imagem e memória dos Avá-Guarani paranaenses**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020.

CARVALHO, Maria Lucia Brant de. **Das terras dos índios a índios sem terras, o Estado e os Guarani do Oco'y: violência, silêncio e luta**. 2013. 834 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GALDINO, Crislene Bueno de Carvalho. **Temática indígena no ensino de história: os Avá-Guarani e a construção da Hidrelétrica de Itaipu (1973–1982)**. 2021. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GALVÃO, Cláudia; BRANDI, Paulo. Itaipu Binacional. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2020. Verbete temático.

GONÇALVES, Bruna Balbi. O contexto político-econômico (1930–1984) e a opção do governo brasileiro pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. In: SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (coord.); MAMED, Daniele de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Os Avá-Guarani no Oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira**. Curitiba: Letra da Lei, 2016. p. 257–274.

GUAÍRA – Feitec 2019: 37 anos sem as Sete Quedas! Foi um dos temas apresentados por alunos. **Portal Guaíra**, Guaíra, 22 out. 2019.

ITAIPU BINACIONAL. **[Site institucional]**. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional, 2020.

KONCHINSKI, Vinicius. A crise dos indígenas Avá-Guarani desterrados por Itaipu. **Agência Pública**, São Paulo, 25 out. 2021.

LOEBENS, Guenter Francisco. Movimento e organizações indígenas no Brasil. **Conselho Indigenista Missionário**, Brasília, DF, 14 jul. 2008.

MARTINES, Paulina C. T. Rocay Ponhy; SOARES, Ilson; ESPINOLA, Wilfrido Benites; TSEREMEYWA, Gessica Martines; VERA, Vilma; MACIEL, Gilberto. Opamba'e Ñanderu rembiapo meme (Tudo foi Ñanderu quem fez). Depoimentos concedidos a Manuel Munhoz Caleiro em 26 e 27 out. 2016. In: SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (coord.); MAMED, Daniele de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Os Avá-Guarani no Oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira**. Curitiba: Letra da Lei, 2016. p. 26–34.

MASUZAKI, Teresa Itsumi. **A organização produtiva dos Avá-Guarani nos tekoha dos municípios de Terra Roxa e Guaíra/PR**. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123–151, dez. 2016.

PARQUE Nacional de Sete Quedas, extinto em 1982 pela formação do lago da UHE Itaipú. Produção: Mauricio Simonetti. São Paulo: Mauricio Simonetti, 2019. 1 vídeo (7 min 48 s).

ROCHA, Elaine Pereira. Canal de desvio: os Avá-Guarani e a construção da Itaipu Binacional. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, DF, v. 12, n. 2, p. 49–85, 2018.

SERRAGLIO, Diogo Andreola. Impactos ambientais da Hidrelétrica de Itaipu. In: SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (coord.); MAMED, Daniele de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Os Avá-Guarani no Oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira**. Curitiba: Letra da Lei, 2016. p. 275–298.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (org.). **Povos**

indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 99–131.

SILVA, Jussaramar da. **A Usina de Itaipu e a Operação Condor: o outro lado das relações bilaterais Brasil–Paraguai (1973–1987)**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOAVINSKI, Carla. **Terra pela qual se luta, terra na qual se vive: o refazer da vida e da terra dos Avá-Guarani do Oeste do Paraná após o desterro**. 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de (coord.); MAMED, Daniele de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar (org.). **Os Avá-Guarani no Oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira**. Curitiba: Letra da Lei, 2016.

SPEZIA, Adi. "Não sabemos até quando vamos continuar resistindo e existindo", afirma indígena após tekoha sofrer novos ataques a tiros. **Conselho Indigenista Missionário**, Guaíra, 10 jun. 2020.

TECENDO MEMÓRIAS:
A construção de Histórias a Contrapelo no Ensino de História

Julia Quézia Nunes Boina
Cyntia Simioni França

O capítulo é fruto de uma pesquisa do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) intitulada "Marcas (in)visíveis e duradouras da escravidão: leituras a contrapelo no Ensino de História", cujo objetivo foi produzir conhecimentos histórico-educacionais com práticas de rememoração, tendo como mote de reflexão o racismo no Brasil.

A escrita da história por muito tempo foi pautada na história dos vencedores, dos heróis e dos reis, em uma perspectiva eurocêntrica, branca, linear e cronológica, silenciando outras histórias, memórias e narrativas, como a história dos povos indígenas, mulheres, dos povos do continente africano e de pessoas negras e muitos grupos sociais marginalizados. Assim, a história ensinada nas escolas foi escrita a partir do olhar dos colonizadores, privilegiando as narrativas dos vencedores, a chamada "história maior", como destaca Nilton Mullet Pereira (2017) enquanto a "história menor" foi invisibilizada.

O apagamento da "história menor" homogeneizou diferentes saberes para que apenas uma cultura, uma história fossem vistas como a correta e um pensamento detentor do conhecimento. "A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal" (Meneses, 2007, p. 57). O sistema colonial transformou os conhecimentos das diversas culturas não europeias em conhecimentos "bárbaros" e a cultura europeia imposta e escrita como referência. O modelo europeu, que foi definido pelos colonizadores, passou a ser vista como certo para entender o mundo, assim como destaca Edgardo Lander:

> Pelo caráter universal da experiência histórica européia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (Lander, 2005, p. 13).

A Europa impôs aos grupos humanos não europeus, padrões a serem seguidos, de modo que modos de vida, culturas e costumes diferentes eram vistos como atrasados e primitivos. Essa forma de organização e imposição de um modelo a ser seguido "é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo" (Lander, 2005, p. 13), ou seja, uma forma de controle, onde se cria ideias de culturas "superiores e inferiores".

Diante desses apagamentos, surge a necessidade de pensar a história a partir dos vencidos e não mais dos vencedores, assim como destaca o historiador moçambicano Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete:

> Essa realidade que de alguma maneira caracteriza muitos países que outrora foram colônias europeias pelo mundo, criou condições de emergência de grupos de intelectuais críticos comprometidos em questionar, agir, desestabilizar, romper e superar as mais diversificadas formas de colonização "pós-independências" (Jaquete, 2025, p.03)

E, assim, com a necessidade em se pensar e escrever a história menor (Pereira,2017), o pensamento decolonial é um caminho para romper com a hegemonia da colonialidade. No final dos anos 1990, um grupo de intelectuais se organizaram com perspectivas diferentes das europeias, onde se pensa a história dos subalternizados, a partir de suas culturas e de suas histórias e não mais com uma história sobre eles. O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é formado por intelectuais em sua maioria latino-americanos, que entre eles estão Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, José David Saldívar, Lewis

Gordon, Boaventura de Sousa Santos contribuem para pensarmos numa perspectiva decolonial, assumindo

> uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a "opção decolonial" – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (Ballestrin, 2013, p. 89)

Logo, o pensamento decolonial questiona as estruturas de dominação e sugere reflexões críticas sobre discursos que reproduzem a desigualdade, hierarquização e homogeneização de culturas e saberes. Neste contexto, o pensamento decolonial, segundo o professor-historiador Elison Paim e a professora-historiadora Helena Araújo,

> […] pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos dominados/explorados contra a violência estrutural pensada, assumida e realizada pelas elites nacionais como projeto político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus (Paim; Araujo, 2021, p. 33).

O pensamento decolonial reforça a importância de contar a história a partir de cada povo e suas culturas, sendo pensadas e contadas por si mesmos, e não a visão de um povo sobre o outro. A decolonialidade se torna muito relevante no ensino para o enfrentamento dos currículos colonizados e os conteúdos homogeneizados. O pensamento decolonial busca romper o silenciamento das histórias dos povos originários, africanos e afro-brasileiros fruto da colonialidade (Araujo; Rodrigues, 2023).

Para enfrentar o silenciamento e a inferiorização de determinados grupos, é preciso trabalhar essas temáticas em sala de aula, dar visibilidade a elas e deixar que os grupos falem por si mesmos. É necessário explorar com os estudantes a diversidade cultural, evidenciando que a cultura e o saber não são exclusivos de um único grupo. Cada grupo possui suas particularidades e formas próprias de conhecimento.

É evidente que é preciso o equilíbrio de conhecimentos, pois na maioria dos conteúdos nas aulas de história, os europeus são protagonistas. Dessa forma, assim como Catherine Walsh nos diz, precisamos "assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo

e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial" (Walsh, 2009, p. 24). Precisamos parar de perpetuar e normalizar práticas de ensino que são excludentes e coloniais e construir um ensino (trans)formador.

Buscando um ensino plural sem hierarquização dos saberes e uma forma de contribuir com a visibilidade dos excluídos da história oficial, tecemos um diálogo com Walter Benjamin que propõe práticas de rememoração para "ressignificarmos os conceitos de história e de educação, atuando como brechas, alternativas, no interior das 'ruas de mão única', que, muitas vezes, dominam os cenários da cultura escolar contemporânea" (Galzerani, 2021, p. 78). Desta forma, a rememoração é utilizada em sala de aula para que as vozes dos estudantes sejam ouvidas, trazendo os estudantes e professores como agentes históricos.

Com suas memórias os estudantes conseguem trazer as suas experiencias e a partir delas podemos compreender partes de um todo social. A professora-pesquisadora Cyntia Simioni França nos diz que no diálogo com s as memórias "encontramos outros caminhos de produção de conhecimentos históricos e educacionais que trazem à tona vozes plurais que se entrelaçam para construir leituras possíveis da experiência social, no tempo e no espaço" (França, 2020, p. 306).

As rememorações contribuem para o ensino decolonial e plural, pois traz ao palco do ensino as memórias dos subalternizados e muito além de falar sobre eles, dá-lhes o espaço para que eles narrem as suas histórias e experiências vividas. Pela rememoração as pessoas e grupos que foram esquecidos e apagados da história oficial podem trazer as suas visões e construir uma história a contrapelo (Benjamin, 1985).

O *Site* Histórias a contrapelo

Este trabalho apresenta um recurso didático voltado a enfrentar os silenciamentos de grupos marginalizados e a romper com narrativas hegemônicas, visando promover diálogos antirracistas e decoloniais no Ensino de História

Sendo assim, apresento o *site* educacional denominado "Histórias a contrapelo" disponível no endereço www.historiasacontrapelo.com.br, produzido durante a pesquisa do mestrado profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA), uma forma de contribuir para um ensino plural, decolonial e antirracista. O nome "Histórias a

contrapelo" foi inspirado na ideia de produzir atividades que rompam com a narrativa dominante, ampliando as vozes dos povos silenciados da história (Benjamin, 1994).

O *site* foi criado para partilhar materiais didáticos e as produções (narrativas, escritas, poéticas, iconográficas) dos estudantes realizadas nas oficinas durante a pesquisa de mestrado. A proposta reflete criticamente sobre o racismo enraizado na sociedade brasileira, questionando a naturalização e como ele se manifesta em diferentes contextos. Ao partilhar conteúdos e recursos pedagógicos, busca-se fomentar práticas educativas que contribuam para a construção de um ensino mais justo, inclusivo e livre de discriminações raciais.

Sendo assim, os materiais didáticos e produções dos estudantes no *site* em formatos narrativos e escritos, busca-se contextualizar, desnaturalizar e problematizar práticas de racismo na sociedade brasileira, além disso, estimular professores e estudantes a refletirem sobre as raízes históricas dessas violências e contribuir para a construção de uma sociedade antirracista.

Os materiais didáticos presentes no *site* estão divididos em 6 oficinas denominadas de "lampejos", são eles: Lampejo 1 – *Memórias;* Lampejo 2 – *Músicas;* Lampejo 3 – *Fragmentos literários*; Lampejo 4 – *Fragmentos fílmicos*; Lampejo 5 – *Notícias*; e Lampejo 6 – *Obras de arte*. Cada lampejo tem o objetivo de que os estudantes identificassem como o racismo se manifesta na sociedade. Dessa forma, a temática se tornaria mais acessível e compreensível, evidenciando sua presença estrutural e formas de ação de combate no cotidiano.

No 1º Lampejo – *Memórias,* foram trabalhados trechos da filósofa Djamila Ribeiro, retirados do livro *Cartas para minha avó* (2021), e relatos da professora-historiadora Ilda Aparecida de Souza. Esses textos serviram como ponto de partida para que os estudantes refletissem sobre suas próprias memórias e compreendessem como o racismo atravessa a vida de diferentes pessoas. A partir disso, os alunos produziram fragmentos de memória relatando situações em que presenciaram ou vivenciaram experiências racistas. Por meio dessas narrativas pessoais, foi possível refletir sobre a presença constante do racismo na história e no cotidiano, enfrentando memórias dolorosas e trazendo à tona importantes reflexões.

No 2º Lampejo – Músicas, foram escolhidas as canções "*Boa Esperança*", de Emicida, e "*Eu vim de lá*", de Kyan, para provocar uma reflexão sobre o racismo na

sociedade brasileira. As alegorias presentes nas letras conduziram os estudantes a pensar, por meio de narrativas, sobre suas próprias vivências e o impacto do racismo em suas realidades. A música, nesse contexto, foi utilizada como uma linguagem para compreender, expressar e transformar a realidade social.

No 3º Lampejo – Fragmentos Literários, foram selecionados trechos do livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* escritos por Carolina Maria de Jesus. A leitura desses fragmentos literários trouxe à tona discussões sobre as condições de vida da população negra no Brasil. Como atividade, os estudantes escreveram cartas endereçadas à autora, relatando como está a situação da população negra nos dias de hoje, estabelecendo conexões entre passado e presente e refletindo sobre os avanços e obstáculos ainda enfrentados.

No 4º Lampejo – Fragmentos Fílmicos, os filmes "Ó Pai, Ó" e "Medida Provisória" foram utilizados como base para analisar criticamente o racismo na sociedade brasileira. As cenas selecionadas abordam, de forma contundente, a exclusão e a resistência da população negra. A partir dessas exibições, os estudantes foram convidados a criar manifestos contra o racismo, registrando seus posicionamentos e propostas em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

No 5º Lampejo – Notícias, foram analisados recortes de jornais publicados em 1887 (um ano antes da assinatura da lei áurea) e comparados com notícias contemporâneas. Essa atividade revelou como a questão racial permanece como uma ferida aberta na sociedade brasileira. Mesmo com mais de um século de diferença entre as publicações, o racismo continua presente nas estruturas sociais. Inspirados por essa reflexão, os estudantes elaboraram suas próprias reportagens, denunciando o racismo atual e propondo ações para combatê-lo.

No 6º e último Lampejo – Obras de Arte, os estudantes interagiram com obras da exposição *20xArte: Contra o Racismo e a Censura no Brasil*, composta por obras de artistas negros que utilizam a arte como denúncia social. Cada obra foi utilizada como estímulo para discussões profundas sobre desigualdade racial e o papel transformador da arte. Como forma de expressão, os alunos criaram desenhos autorais que representassem a luta por justiça racial.

Essas oficinas possibilitaram que os estudantes desenvolvessem uma consciência crítica sobre o racismo, não apenas como espectadores, mas como sujeitos

ativos no enfrentamento dessa problemática. Por meio das produções de narrativas, cartas, manifestos, reportagens e desenhos, os estudantes se colocaram como protagonistas na construção de uma educação antirracista e transformadora.

Cada proposta de atividade e as atividades feitas pelos estudantes, estão disponíveis no *site* "Histórias a Contrapelo" disponível no link: www.historiasacontrapelo.com.br

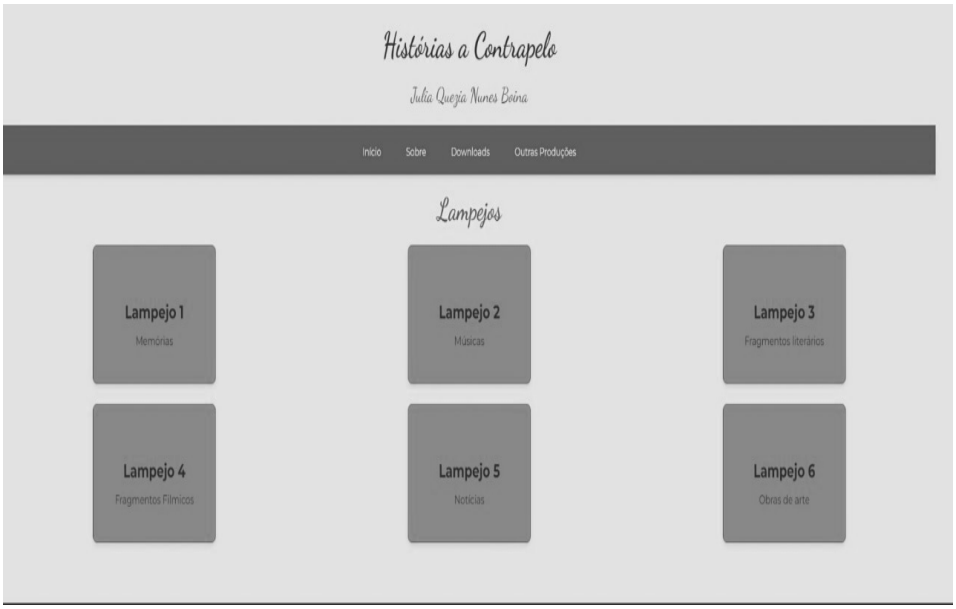
O *site* foi criado devido à facilidade de navegação na internet e ao impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na relação entre ensino e aprendizagem. Como destaca Gomes, as TICs são "um meio que permite a interdisciplinaridade, oferece caminhos para uma educação global, estimula e põe em prática a pesquisa, possibilitando experiências de aprendizagem, acessando os mais variados recursos didáticos" (Gomes, 2023, p. 108).

O site foi projetado com foco na simplicidade, interatividade e facilidade de navegação, permitindo que os usuários explorem e façam o download tanto dos materiais didáticos quanto das produções dos estudantes de forma separada. Além disso, a plataforma reúne informações sobre a pesquisa, o mestrado profissional em Ensino de História e o grupo Odisseia que participamos na universidade.

Na página principal, os conteúdos destacados são os lampejos. Assim, logo ao acessar o site, o visitante encontra abas organizadas em seis categorias: Lampejo 1 – memórias; Lampejo 2 – músicas; Lampejo 3 – fragmentos literários; Lampejo 4 – fragmentos fílmicos; Lampejo 5 – notícias; e Lampejo 6 – obras de arte.

Cada lampejo está hospedado separadamente, acompanhado das produções dos estudantes e de uma breve explicação sobre o objetivo da atividade. Assim, a página inicial é composta pelos seis lampejos, conforme demonstrado na Figura 1.

FIGURA 1 - MENU INICIAL DO *SITE* HISTÓRIAS A CONTRAPELO



FONTE: ARQUIVO PESSOAL (2025)

A estrutura e a interface do site foram desenvolvidas com as linguagens HTML, CSS e JavaScript (linguagem de programação), utilizando o React (Biblioteca do Javascript para construir interfaces de usuários criativas e eficientes) para integrar os elementos e facilitar sua manutenção. Após a conclusão da programação, o site foi adaptado para dispositivos móveis e publicado na plataforma gratuita Vercel. Ele pode ser acessado por celulares, computadores, notebooks e tablets com conexão à internet, e é encontrado no google quando procurado por "historiasacontrapelo.com.br". para as cores, foi utilizada a plataforma Color Hunt, que oferece combinações harmoniosas. Entre diversas opções, selecionei bege claro, marrom claro, bordô e preto, resultando em uma estética agradável e coesa.

O site foi pensado para ser intuitivo, desde o layout, nas cores e na disposição dos textos. Para construir uma identidade digital consistente e facilitar o acesso ao conteúdo, foi adquirido um domínio próprio, garantindo exclusividade no nome e tornando sua localização mais simples.

Em cada um dos lampejos apresentados na página inicial do *site*, encontra-se uma breve explicação da atividade, a atividade em si e as produções dos estudantes. Além da página inicial, o *site* é composto por outras páginas para a organização dos conteúdos, no topo do *site* é possível acessar a página "sobre". Quando clicado, abre cinco opções, e uma delas é "A pesquisadora", onde há uma apresentação de quem é

a pesquisadora. A opção "O ProfHistória" apresenta informações sobre o programa de mestrado profissional em Ensino de História.

Na opção "Sobre o grupo Odisseia" apresenta o objetivo do grupo de estudos coordenado pela professora Cyntia Simioni França e está sediado na universidade estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão, um grupo que tem como foco trabalhar com memórias, inspirando-se nas obras do filósofo Walter Benjamin. Composto por mestrandos, alunos de iniciação científica, doutorandos e pós-doutorandos, o grupo de estudo busca visibilizar a voz dos grupos marginalizados pela história eurocêntrica e trabalhar a rememoração benjaminiana como um aporte teórico-metodológico de pesquisa e ensino. As reuniões do grupo são destinadas à leitura e discussão dos textos de Walter Benjamin, além de contribuírem com as pesquisas dos membros.

Já a seção "Sobre a pesquisa" apresenta o objetivo e o processo de construção da pesquisa de mestrado, E a outra tela que se abre no *site* o ícone "os protagonistas da pesquisa", onde apresento os estudantes que contribuíram com a pesquisa. Foi destinada uma página denominada "*downloads*", para que o(a) leitor(a) possa salvar as atividades e as produções dos estudantes em arquivo PDF. A criação desse ícone tem o objetivo de facilitar o uso em sala de aula. Com a opção de fazer o *download* separadamente, o usuário pode escolher o lampejo que deseja utilizar e baixá-lo sem precisar procurar entre os demais.

A página denominada "Outras produções", tem o objetivo de futuramente ser adicionado outros materiais didáticos para o ensino de história, e, assim, de não deixar o *site* parado, mas sim alimentá-lo com novas produções e materiais didáticos. E ao clicar no ícone "início", no topo do *site*, retorna-se à página inicial, onde estão os seis lampejos.

As produções dos estudantes apresentadas no *site* foram digitalizadas na íntegra. O objetivo do *site* e do material didático é provocar reflexões e buscar um ensino decolonial.

Considerações finais

A construção do site "*Histórias a Contrapelo"* representa uma prática de resistência às narrativas dominantes que, por séculos, silenciaram vozes e apagaram histórias de povos subalternizados, visto que Benjamin (1987) nos convida a pensar que "todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais" (Benjamin, 1987, p. 225).

Ao propor um ensino de história baseado na rememoração, nas experiências e nas produções dos estudantes, a proposta rompe com a lógica colonial de ensino, que prioriza a cultura europeia como única fonte legítima de conhecimento.

O site, ao reunir conteúdos didáticos, reflexões e produções dos estudantes, oferece uma ferramenta potente para educadores comprometidos com a transformação social. Sua interface acessível, organização temática e recursos disponíveis para download ampliam o alcance do material e facilita a sua utilização em sala de aula

Assim, *Histórias a Contrapelo* não é apenas um repositório de atividades pedagógicas, mas um espaço de resistência e criação, onde se amplia os saberes dos grupos subalternizados, onde as memórias ganham corpo e a história é escrita com múltiplas mãos, com compromisso ético, político e pedagógico. Trata-se de uma contribuição significativa para o fortalecimento de um ensino de história antirracista, plural e transformador.

Referências

ARAÚJO, Helena Maria Marques; RODRIGUES, José Roberto da Silva. Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e transmodernos nas salas de aula da Educação Básica. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cotidiano, educação e culturas:** realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro: Editora da Autora, 2023. p. 122 140. Disponível em: https://www.novamerica.org.br/ong/?p=2563. Acesso em: 16 fev. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOINA, Julia Quézia Nunes**. Marcas (in)visíveis e duradouras da escravidão**: leituras a contrapelo no ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2025.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Memória como meio de produção de conhecimentos históricos. **Revista Memória em Rede**, v. 12, n. 23, p. 298-316, jul./dez. 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memorias. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: FE/Unicamp, 2021. p. 66-81.

GOMES, Paula Vieira Parreiras. **A história do Haiti na perspectiva dos migrantes haitianos em Santa Catarina**: uma proposta para o ensino de história. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

JAQUETE, Inácio Márcio de Jesus Fernando. Musicalidade e Intelectualidade em Moçambique. Possíveis Diálogos Decoloniais com as Faixas do Rapper Azagaia. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 16, n. 7, p. 1-22, 2025.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

Lander, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 08-23.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (ed.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-76.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-47.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: PAIM, Elison Antonio (org.). **Patrimônio Cultural e Escola.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 227-246.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. v. 7. Rio de Janeiro, 2009. p. 12-43.

TORNAR-SE NEGRA E PROFESSORA DECOLONIAL:
A importância da palavra e do coletivo na constituição de identidades

Grace Kelly Ferreira
Ailton José Morelli

Quando estudei História no início do século (2004 a 2008), não lembro de ter estudado "uma mulher sequer". Não lembro de ter estudado, dentro da historiografia, mulheres que se debruçaram sobre o estudo da história. A menos que nossas professoras fizessem isso, mas era a partir do olhar dos homens. E lembro do corpo docente do curso de história ser composto majoritariamente por homens brancos. Além do mais, a teoria ensinada ali foi a partir da escrita e de um discurso de homens brancos europeus. Só agora me dei conta disso e compreendo uma certa tensão nesse percurso todo e alienação minha também. Um distanciamento. Uma não identificação, não representação. Ao longo do percurso de formação de historiadora, não estudei (ainda) uma historiadora negra e penso que isso definiu muito da minha autoestima profissional e certos padrões meus, certas resistências, complexos, e eu me pergunto: por que não fui atrás antes, por que não me dei conta dessa supremacia branca? Porque, lá dentro mesmo da academia, não questionei. Posso responder que fui vítima do que Frantz Fanon denominou de uma certa alienação, na qual nem eu mesma me via como mulher negra no contexto acadêmico em que estava inserida.

Pretendo escrever este texto como forma de elaboração dessa questão pessoal/profissional e na tentativa de reparar esse lapso temporal de apagamento da minha negritude. Vou partir de um viés da psiquiatria, psicanálise e do feminismo negro, que foram lugares onde me dei conta dessa questão. Partirei principalmente do trabalho da psiquiatra e psicanalista negra brasileira, Neusa Santos Souza, e também do psiquiatra martinicano Frantz Fanon. Além de contribuições de Florestan Fernandes, da teórica feminista negra bell hooks e darei uma introduzida ao pensamento decolonial a partir dos pensadores Nelson Maldonado Torres, Walter Mignolo e Aníbal Quijano.

O objetivo é trazer algumas questões à tona, entre elas, a importância de uma revolucionária educação antirracista e decolonizante desde a escola, na academia e para a vida. A importância do uso da palavra e da construção e posse de um discurso próprio como dispositivo de poder ser negra/negro ou poder ser quem quiser ser (e não produto da colonialidade).

Da crise existencial à elaboração

Em meu percurso de educadora no Estado do Mato Grosso, ao longo desses últimos quatorze anos (2010 a 2024), não teve um sequer em que as leis 10.639/2003 e/ou 11.645/2008 não foram trabalhadas em forma de "projetos". Muitas vezes sendo contrariada por aqueles que acham que escola é para ensinar os estudantes a apenas seguirem a apostila, responderem questões, gabaritos, etc., porque é assim que farão nos vestibulares e no Enem. A pedagogia baseada em projetos ou em aulas-oficinas, foi para mim até agora, uma forma de trabalhar fontes e histórias que não são contadas nos livros didáticos.

Esse trabalho com as leis que versam sobre a obrigatoriedade de um ensino sobre a cultura afro e indígena, não só em história, mas em outras disciplinas, foi feito até aqui com um senso de dever. Enquanto educadora, aprender sobre e ensinar sobre elementos da cultura africana e indígena é uma obrigação. Mas, algumas questões/tensões só me vieram agora em pleno 2024. Até 2021 vinha trabalhando com uma certa "naturalidade", tranquilidade e senso de responsabilidade, cumprindo com a obrigação de professora historiadora.

O estopim do presente artigo são algumas vivências desses dois últimos anos (2022-2023), algumas experiências me fizeram parar para pensar minha prática. Geraram tensão, tiveram um impacto em minha psique. E durante minha licença prêmio me vi na necessidade existencial de elaborar melhor tais experiências no âmbito profissional que também permeiam o pessoal.

Somente ao longo dos últimos anos e no divã tenho tomado consciência, por meio da palavra, dos efeitos do racismo e do machismo em minha vida, autoestima e subjetividade. Na escola tenho percebido e experimentado situações de negação.

Negação velada ou escancarada mesmo. Falas abertas ou comportamentos sutis que expressam uma certa relativização e negação do problema do racismo estrutural.

Na escola, lembro de ouvir falas vinda dos meus colegas de outras áreas, como: "*preferia trabalhar o Halloween, é muito mais interessante*"; "*Ah, racismo não existe*!", ou de uma mulher branca dizendo: "*na minha época também praticavam bullying comigo e eu sobrevivi*". Ou de um homem branco que, incomodado com meu trabalho, pelo menos me pareceu, vir me dizer: "*mas fulana, na África também tinha escravidão…*". E por último, um professor branco que não aguentou me ver com um livrinho escrito *Orixás*, veio me questionar sobre, se eu era da religião, proferindo inúmeras falas machistas e racistas. Além de acabar escutando pelos corredores, pátio e salas de aula, de alunos meus ou da escola onde trabalho, falas estereotipadas que expressam a discriminação com qualquer coisa que fuja ao padrão. Quando vejo um aluno meu ou da escola onde trabalho chamar a mim e a meu grupo de projeto de macumbeiros porque estamos tocando um agogô e um colega meu de profissão ser conivente, me desencadeia um misto de frustração e raiva. E, se eu fosse macumbeira, qual seria o problema? Nenhum. E se eu convidasse um candomblecista para ir à escola falar sobre sua religião?

Trabalhar as leis 10.639 e 11.645 não é sobre pintar desenhos de rostos e cabelos de gente negra e indígena. Também não é sobre trabalhar o dia 20 de novembro apenas. Pegando o exemplo de ser chamada de macumbeira, trabalhar as leis seria demonstrar o que é macumba, quem é o macumbeiro e como essas expressões foram pejorativamente estereotipadas na cultura e por quê. Mas, é um trabalho que precisa ultrapassar o/a do/da professor/professora de história, falando aqui de uma escola pública de ensino fundamental. Um problema que sabemos que é estrutural precisa de ações multidisciplinares para combatê-lo.

Enfim, talvez seja importante delimitar este artigo a uma elaboração de uma experiência dentro de um percurso individual, e a uma determinada cidade e contexto cultural. Infelizmente, ainda dentro de algumas escolas, cidades, impera uma supremacia branca. Uma educação colonialista, tanto na teoria quanto na prática. Na teoria, reproduzindo textos de homens brancos europeus compilados em livros didáticos. Reproduzindo uma história única e eurocentrada:

> (...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um Orbis universalis christianus até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (Mignolo, 2003, p. 41)

Na prática, todo um padrão branco, sexista, racista impregnado na cultura escolar, demonstrado sutil ou escancaradamente em diferentes aspectos, como na religião, na estética e nos diferentes tipos de linguagem. Em uma perspectiva de hierarquização, própria do sistema colonial, de dominação, de subalternidade, de inferiorização da cultura do outro. Em um espaço que até dizem que deve-se respeitar a diversidade.

Trajetória histórica pós-abolição e a identidade do negro no Brasil

Abolição da escravatura, 13 de maio de 1888, pessoas negras a partir daquele momento, não poderiam mais, ao menos no papel, serem escravizadas, vendidas como mercadoria. Agora o preto era livre! Será? A partir daquele momento, os negros libertos na lei, não por piedade, bondade da elite branca, mas porque o Brasil, último país a abolir a escravidão, não se encaixava mais no cenário externo e no novo modelo de economia, o capitalismo. A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, alterou as formas de produção e relações sociais. A partir do século XVIII e ao longo do XIX e XX, consolida-se um novo modelo de sociedade, tendo em cena a burguesia e o proletariado. Muitas pessoas vieram para o Brasil no final do século XIX e início do XX, imigrantes da Europa e da Ásia, para trabalharem como mão de obra livre, assalariada, pessoas que já eram trabalhadoras livres em seus respectivos países. Já o negro teve de se adaptar como pôde para exercer essa tal liberdade.

"Livre" e dentro dessa nova dinâmica do capitalismo ascendente aqui no Brasil, no meio negro há dois grupos: de um lado, os que se conformavam com a "vida de negro" e, do outro, os que irão buscar sua forma de ascensão social. Alguns ou muitos não conseguirão. Como concorrer com os brancos e com aquela nova onda de imigrantes que até recebiam ajuda do Estado para se reorganizarem aqui na nova pátria? Como exercer liberdade sem condições básicas para exercê-la?

> O meio negro se dividia: de um lado ficavam aqueles que se conformavam com a "vida de negro" e, do outro, os que ousavam romper com o paralelismo negro/miséria. Uns e outros hostilizavam-se reciprocamente. Os primeiros, pelo ressentimento de não "subir na vida" e pela convicção de que perderiam o antigo companheiro, que, ao ascender, se afastaria do meio negro. Os outros, por um sentimento de retaliação frente à hostilidade dos primeiros e pela tendência a assimilar o discurso ideológico da democracia racial, que vê o negro que não sobe como um desqualificado, do ponto de vista individual. Assim, o negro que conseguia romper com todas essas barreiras e ascender tornava-se exceção. (Souza, 2021, p. 51, 52)

As primeiras décadas do século XX aqui no Brasil foram tanto de adequação às mudanças advindas das Revoluções Industriais (primeira e segunda) quanto de mudanças na cena política. O Brasil era uma recém-nascida República e estava lidando com as questões de organização de um novo estado brasileiro, agora republicano, e de uma nova identidade nacional.

No contexto pós-abolicionista e início do republicano, houve, como todos sabemos, políticas de branqueamento da sociedade brasileira. O país estava muito escuro na visão das elites dominantes. O pior de tudo foi que tais políticas eugenistas encontraram respaldo na ciência. O médico, psiquiatra e professor Nina Rodrigues é um dos precursores no estudo da formação racial brasileira, embasando o racismo científico. Após Nina Rodrigues e nessa dinâmica de se buscar pensar e compreender o povo brasileiro, tem a obra "*Casa Grande e Senzala"* do sociólogo, escritor pernambucano Gilberto Freyre. Freyre, e o início do mito da democracia racial, do equilíbrio, da miscigenação. Diferente do eugenismo, a miscigenação era a solução para o problema social da raça no Brasil.

O tema escravidão no período colonial e imperial é o mais importante da história do Brasil para compreendermos as dinâmicas sociais durante e após — com a abolição — e para compreendermos a identidade do negro. Como o negro aqui no Brasil vai, ele mesmo, construir sua identidade. E gostaria de já apresentar o recorte de gênero: como a mulher negra vai construir sua identidade dentro dessa estrutura patriarcal, sexista e racista que começa na colônia, atravessa o império e persiste na república.

Segundo a psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza, "o branco, proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido e se definirá" (2021, p. 56). Ou seja, o negro constrói sua identidade a partir do branco;

o branco é o lugar de referência para o negro. O negro quer branquear-se. "Assim é que, para se afirmar ou para se negar, o negro toma o branco como marco referencial" (2021, p. 56): "A formação do eu no "olhar" do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica — incluindo a leitura, a cultura e a diferença sexual." (Hall, 2002, p. 37, 38)

Partindo do pressuposto de que construímos nossa identidade na alteridade, a alteridade do negro é o branco e não o Outro negro. "É preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir — um modelo ideal, perfeito ou quase. Um modelo que recupere o narcisismo original perdido" (Souza, p. 64). Sendo assim, o ideal de eu, ou de ego do negro é o branco: O negro de quem estamos falando é aquele cujo ideal do ego é branco. O negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido, e que endossa a luta para realizar esse modelo. (Souza, 2021, p. 65)

O negro, vítima do colonialismo, quer se tornar branco, pois o branco colonizou sua mente, seus afetos, sua subjetividade. O branco aculturou o negro. O branco criou a noção de raça e, ao criar, dividiu; criou eles e nós. Não perguntou se o negro queria, impôs. Impôs sua língua, sua cultura, sua forma de trabalho, sua religião e disse que o preto era "o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro." (Souza, p. 57): "A sociedade escravagista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior". (Souza, 2021, p. 48)

Durante a colonização, o branco cria conceitos, aliás, preconceitos, discursos dos povos africanos para dominá-los; o branco define o negro. A ideia de que africano não tinha história, que eram selvagens, não tinham alma e, daí, o homem branco vem para salvá-los deles mesmos, para civilizá-los. Mitos que vão sendo construídos e compondo uma ideologia dominante e escamoteando o real:

> O mito é uma fala, um discurso — verbal ou visual, uma forma de comunicação sobre qualquer objeto: coisa, comunicação ou pessoa. Mas o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real,

> produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em "natureza". Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que se pode entender como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. (Souza, 2021, p. 54)

A ideia justificada pela igreja de que a escravidão dos povos africanos era a punição aos filhos de Cam, por exemplo, porque o filho de Noé o viu nu e embriagado e nada fez e por isso foi amaldiçoado, a *Maldição dos filhos de Cam*, um mito que durante mais de três séculos violentou e oprimiu corpos, culturas e matou pessoas. Sem contar o mito de que o homem negro é a passagem do macaco para o homem branco:

> A representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é uma das falas míticas mais significativas de uma visão que o reduz e cristaliza à instância biológica. Essa representação exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes, único lugar de onde é possível compartilhar do mundo simbólico e passar da biologia à história. (Souza, p. 57)

Nessa conjuntura de ascensão social e mitificação do negro, Frantz Fanon nos diz que o negro tem dois comportamentos diferentes, um com seu semelhante e outro com o branco:

> O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade. (Fanon, 2008, p. 33)

Um dos instrumentos para o negro tornar-se branco é a língua. É pela linguagem, pela palavra, que o negro se apropria da cultura do outro — do branco. É o caso que Fanon diz sobre os Antilhanos. "Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização." (Fanon, p. 33)

> Um negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. (Fanon, 2008, p. 34)

Segundo Fanon, "falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o

instrumento cultural que é a linguagem" (2008, p. 50). A língua francesa aparece aqui como instrumento imperialista de dominação dos antilhanos.

Dentro do mito da democracia racial, um negro ascende, acessa os lugares brancos, fala como o branco, reza como o branco — então acessa a civilização e se "torna gente". Quem nunca ouviu isso de alguém: "fulano tomou modo de gente". Tornar-se gente aqui é se comportar como branco.

> O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade. Afastado de seus valores originais, representados fundamentalmente por sua herança religiosa, o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de "tornar-se gente". (Souza, 2021, p. 46)

Florestan Fernandes (1972, p. 206) nos mostra como o folclore brasileiro documenta em sua tradição oral a existência dessa associação de que preto não é gente:

O negro é burro de carga
O branco é inteligente
O branco só não trabalha
Porque preto não é gente
[...]
Negro é bicho safado
Tem fôlego de sete gatos
Não fica doente nunca
Esse pé de carrapato

E sobre o fenótipo do negro, quem nunca ouviu sobre o nariz de preto, ou "*ainda bem que tenho um nariz europeu*" que é o nariz fino da mulher e homem brancos. Florestan Fernandes (1972, 206), no mesmo capítulo que fala sobre *Representações coletivas sobre o Negro — O Negro na Tradição oral,* cita mais um exemplo do folclore:

"Deus quando fez o negro
Começou no calcanhar,
Quando chegou no nariz,
Deu ao Diabo para acabar
O Diabo tinha preguiça,
Não queria trabalhar
Deu um soco no nariz
E o acabou de esborrachar.

Neusa Santos na introdução de seu livro *Tornar-se Negro: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, diz que "exercer autonomia é possuir um discurso a respeito de si mesmo" (Souza, 2021, p. 45), porém o homem negro e, novamente, fazendo o recorte de gênero, a mulher negra, ao longo da história, não pôde construir um discurso próprio de si e ser negra, de fato. Porque tentou o tempo todo ser branca/branco.

Ambos, Neusa Santos Souza e Frantz Fanon, em seus estudos sobre pessoas negras nas Antilhas e aqui no Brasil, possibilitam uma compreensão, elaboração e ressignificação do que em pessoas negras é diagnosticado como baixa autoestima ou complexo de inferioridade, e que passa então a ser compreendido como sofrimento psíquico produzido pelo racismo.

> Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. [...] Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (Fanon, 2008, p. 34)

Nos dois casos, nas Antilhas e no Brasil, o colonialismo foi responsável pela colonização também das subjetividades dos africanos e pelo complexo de inferioridade.

> A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se mediante uma ótica deformada, consequente à persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado — dócil, submisso e útil —, enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial. Esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades. (Souza, 2021, p. 49)

Nesse processo de constituição de identidade na alteridade branca, por mais que o negro busque ser branco, busque se apossar da branquitude na linguagem, na religião, no casamento inter-racial, ele continua negro ou, parafraseando o livro do Fanon, continua com suas "peles negras em máscaras brancas". E, como diria Bia Ferreira em sua música, Cota *não é esmola: "alisa o cabelo pra se sentir aceita. Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita".*

A angústia da mulher negra é estar em conflito diante da busca pelo ideal de ego branco inalcançável e:

> O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável. (Fanon, 2008, p. 59)

A estrutura social global do sujeito, aqui o sujeito negro, e a forma que ele organiza sua subjetividade, é amparada por mitos e ideologias. O mito de superioridade versus inferioridade. A ideologia delirante de supremacia branca. Um universo de significações que impactam em sua estrutura psíquica e subjetividade. No negro das Antilhas e aqui no Brasil, ocorre um processo de internalização ideológica.

> A ideologia aqui é entendida como um sistema de representações, fortemente carregadas de afetos, que se manifestam na subjetividade consciente como vivências, ideias ou imagens e, no comportamento objetivo, como atitudes, condutas e discursos. A ideologia é um dispositivo social que serve aos fins de organizar um saber acerca dos mais diversos aspectos da vida humana, caracterizando-se por ser compartilhada pela comunidade como um todo, ou por um setor significativo dela, oferecendo coerência a seus integrantes em torno de crenças, fins, meios, valores, etc. (Souza, 2021, p. 113)

A ideologia cumpre a função de uma cosmovisão com forte conteúdo emocional, com uma função de ilusão e recursos de convicção e consensualidade, além de "conaturalidade". Ser negra/negro então é, segundo Neusa Santos Souza:

> tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. [...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro, é tornar-se negro. (Souza, 2021, p. 115)

O negro que ascende ou que, alienado, tenta a todo custo embranquecer, se perde dele mesmo, não sabe quem é. Não é branco, mas também não é negro. Ou não quer ser negro, se nega: "Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir um veredito impossível - desejo do Outro — de vir a ser branco, são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social". (Souza, 2021, p. 115)

Exercer autonomia em uma perspectiva iluminista, pelo que parece, é emancipar-se da tutela do outro, buscar saber, ousar saber, ou buscar ser. Partindo do discorrido neste artigo, possuir autonomia é emancipar-se do discurso do Outro. Do discurso da branquitude. Neste sentido, é importante produzir rupturas com o discurso colonialista.

> A possibilidade de construir uma identidade negra — tarefa eminentemente política — exige, como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras — pais ou substitutos — que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com esse modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio. (Souza, 2021, p. 115 e 116)

Como as mulheres se entendem como mulheres, não a partir do olhar dos homens? E, como, mulheres e homens negros se compreendem, não a partir do racismo ou da branquitude?

Por isso, a importância dos movimentos sociais, como o movimento negro, o feminismo, e partindo do principal escopo teórico deste artigo, a importância da psicanálise para que o sujeito, neste caso, o subalternizado, se dê conta de quem se é.

A escritora bell hooks enfatiza a importância do feminismo como movimento de libertação das mulheres

> As raízes do feminismo visionário se estendem desde o início dos anos de 1960. Bem no começo do movimento de libertação da mulher, pensadoras visionárias estavam presentes, sonhando com um movimento político radical/revolucionário que iria, em seu estágio reformista, garantir às mulheres direitos civis dentro do já existente sistema patriarcal capitalista de supremacia branca. (hooks, 2023, p. 157)

O feminismo negro como um movimento social que combate a opressão sexista e a discriminação baseada em raça e gênero, é um dispositivo importante para mulheres negras se reconhecerem e garantirem seus direitos (2023, p. 161).

Ao enfatizar a importância do feminismo negro, hooks diz que: "Como uma pensadora feminista negra, acredito ser essencial avaliar criticamente os papéis dos gêneros na vida dos negros, para descobrir as preocupações específicas e as estratégias que devem ser abordadas para que todas as pessoas negras possam compreender a relevância da luta feminista para nossa vida". (2023, p. 165)

A pensadora enfatiza ainda que o movimento feminista negro "têm por objetivo acabar com a dominação e nos libertar para que sejamos quem somos - para viver a vida em um lugar onde amamos a justiça, onde poderemos viver em paz" (2023. p. 167).

Quando falamos de colonização, vêm à mente dominação e exploração. Colonizar vem de dominar terras, territórios, controlar a natureza, explorar populações, catequizar pessoas. A colonização do século XVI ao XIX está a serviço do mercantilismo e, depois, do capitalismo e da acumulação. Dominar a natureza, dissociar-se dela. Dominar pessoas, seus corpos e seus saberes. Foi o que os europeus fizeram com as Áfricas e aqui nas Américas, sem esquecer da Ásia e Oceania.

Mas, há que se distinguir colonialismo de colonialidade, segundo Quijano: "O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado". (Quijano, 2007, p. 93)

Nelson Maldonado-Torres (2007) afirma:

> Assim, apesar de o colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Parece que desobedecer à colonialidade é a regra, se quisermos (re)humanizar e dar autonomia, por meio da palavra, aos povos que foram subalternizados historicamente. Se ao negro colonizado coube, mesmo ao fim do colonialismo, o papel de disciplinado, dócil, submisso e útil, agora, por meio dos movimentos sociais, da contestação e, principalmente, da palavra, cabe à negra, ao negro, aos indígenas e afins a desobediência à colonialidade, à supremacia branca, à epistemologia eurocentrada.

E, o exercício de uma epistemologia decolonial que consiste no:

> Conjunto dos conhecimentos nascidos na luta, nas lutas anticapitalistas, anticolonialistas e antipatriarcais, lutas das mulheres, dos povos quilombolas, dos povos indígenas, dos povos colonizados, dos trabalhadores, que, ao

> lutarem, sempre usaram e produziram conhecimentos, e esses conhecimentos nunca foram reconhecidos como tal. Portanto, é uma tentativa de captar esse processo de conhecimento que nasce na própria luta e no viver na luta contra a opressão. (Santos, 2020).

O exercício *decolonial,* ao mesmo tempo que é coletivo, é individual. Exercício de "*descolonizar*" os pensamentos, emoções, nossas subjetividades, nossos afetos e o trabalho de resgatar e reorganizar uma nova e ancestral epistemologia. Nova no sentido de contarmos a nossa própria história e ancestral no sentido de buscarmos enraizamentos.

Considerações finais

E, voltando para a escola, enquanto espaço segundo ou terceiro, depois da família, da igreja ou da comunidade - onde o sujeito constitui sua identidade na alteridade. Espaço da diversidade. A escola tem um papel fundamental para a construção de discursos não únicos e exercício de autonomia, de emancipação do sujeito. Porém, é um problema quando a escola trabalha com "apagamentos". Quando silencia populações e manifestações culturais. Ela silencia quando privilegia uma cultura em detrimento da outra. Quando nega racismos. Quando nem toca no assunto.

Como eu gostaria de ter tido uma professora que tivesse me falado de autoras negras no ensino fundamental ainda, um professor que tivesse me falado de historiadoras negras. Um professor africanista na faculdade de história. Uma epistemologia africana, asiática, ao invés de uma filosofia apenas ocidental. Uma explicação dos Orixás. Uma cosmogonia indígena, e não só grega e romana.

Mas, este artigo já é, além de exercício de conscientização, uma construção de um discurso decolonial de uma professora que se deu conta de ser negra bem depois da academia e que agora deseja falar.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127–167.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93–126.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Entrevista concedida a Cleyton Andrade. **Boletim Dobradiça**, São Paulo, n. 2, 2020.

SILVA, Ronaldo. Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 356–364, maio/ago. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

A EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Iara Aparecida de Oliveira Veronezi
Ailton José Morelli

Ao analisar o processo de Ensino de História, observam-se as dificuldades dos estudantes em aprenderem determinados assuntos que compõem a grade curricular da disciplina. Sendo assim, cria-se um certo desinteresse, levando à precariedade do conhecimento. Dessa forma, como podemos utilizar métodos que façam o nosso estudante ser mais participativo e comprometido com os estudos de História? Será que as obras literárias contribuem com o conhecimento histórico? Os historiadores utilizam fontes para buscar na escrita da História as possíveis evidências dos fatos e contextualizá-las no tempo. Tudo produzido pela humanidade torna-se objeto de estudo, tem significado para determinado período e colabora para a escrita e entendimento histórico.

A Literatura e a relação com a História, vai ao encontro com a leitura e a escrita buscando suscitar a memória e prevenir as gerações contra o esquecimento. Segundo Roger Chartier (2010, p.19), relacionar os discursos do saber ou da ficção com as técnicas de leitura e escrita que tornaram possíveis uns aos outros: exigências essas que nos previnem contra o pecado capital para um historiador, o esquecimento da diferença dos tempos.

Sendo assim, a literatura será utilizada como Fonte contribuindo com a compreensão dos acontecimentos históricos. Os temas da História, devem ser lembrados e não esquecidos, mesmo narrados de maneira ficcional trata-se de uma história que representa as ideias, os desejos e as frustações de um período. As personagens representam o ideal do sujeito que vive diante das expectativas do seu tempo.

Muitas dessas expectativas como o preconceito, racismo, intolerância ainda são temas obscuros nas páginas de livros, realidades que merecem ser desvendadas e conhecidas pelas pessoas, inclusive pelos estudantes. Portanto, essa preocupação em repensar o Ensino de História vem a partir dos marcos legais como as leis 10639/2003

e 11.645/2008, em que se torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas e das Relações Étnicos Raciais. Essas leis colaboram para que dentro do âmbito escolar ocorra a reflexão e conscientização dos valores do povo negro no Brasil. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.10):

> (...) o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

A citação das Diretrizes Curriculares enfatiza a necessidade de um esforço coletivo para garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial do Brasil, promovendo a igualdade e preparando os estudantes para serem cidadãos responsáveis em uma sociedade democrática.

Partindo dessa problematização, foi selecionado o conto "Negrinha" (1920), de Monteiro Lobato. Embora existam críticas às suas obras, é relevante destacar que no conto "Negrinha" nos é permitido analisar e conscientizar os estudantes sobre temas polêmicos como: racismo, a violência contra a criança, a figura da criança e da mulher, a superioridade e o abuso de poder, a falta de liberdade e a exploração do trabalho infantil. O conto é uma narrativa que expressa as condições desumanas vividas por uma criança órfã e filha de uma escravizada, que fica aos cuidados de D. Inácia (patroa). Esse conto foi escrito no período pós-abolição da escravidão, em que o povo negro obteve a liberdade, mas na prática foi excluído e abandonado. Afinal, a luta e a resistência em prol da verdadeira liberdade continuaram com a participação em Movimentos Negros, permanecendo até os dias atuais.

Lélia de Almeida Gonzalez ativista do Movimento Negro combateu incessantemente o racismo. Segundo Lélia Gonzalez (1984, p.226):

> A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados.

Percebe-se a crítica contundente ao racismo estrutural e institucionalizado na sociedade brasileira, destacando como os estereótipos racistas são naturalizados e usados para justificar a marginalização e a violência contra a população negra. Ele evidencia que esses preconceitos - como a suposta irresponsabilidade, incapacidade intelectual e criminalidade dos negros - são perpetuados pela mídia e aceitos passivamente pela sociedade, levando à criminalização desproporcional e à exclusão social e econômica. Gonzales critica a visão preconceituosa que confina os negros a papéis subalternos e destaca a necessidade urgente de questionar e desconstruir essas narrativas, ou seja, estabelecer uma educação antirracista.

Essa educação antirracista se edifica, principalmente, nos espaços escolares, utilizando a leitura e as reflexões como ferramentas essenciais para promover a compreensão cultural desde cedo. Com as inovações tecnológicas e a popularidade da leitura virtual, é igualmente importante encorajá-los a explorar espaços físicos e obras literárias ofertados na escola. Esses espaços e obras representam o acervo das histórias individuais e coletivas, construindo a memória ao longo do tempo.

Ao trabalhar a literatura e a história, buscamos fortalecer o diálogo entre disciplinas, e discussões que reflitam sobre o conhecimento, a narrativa histórica e a importância da preservação cultural e histórica. Para Roger Chartier (2010, p.07), é necessário "Escutar os mortos com os olhos", ou seja, por meio da leitura, é possível saber o que as palavras revelam ao leitor.

De acordo com Tânia Rosing e Regina Zilberman (2016), todos os textos são relevantes na medida que compõem o cenário das condições de leitura do passado na sua relação com os tempos atuais. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a História é dinâmica, viva.

A experiência com a literatura no ensino de história

A Literatura é fundamental para compreender o que ocorreu no tempo fazendo sentido para os homens. Para o historiador francês Roger Chartier (2010, p.21),

> (...) Devemos romper com a atitude espontânea que supõe todos os textos, todas as obras, todos os gêneros, foram compostos, publicados, lidos e recebidos segundo os critérios que caracterizam nossa própria relação com o escrito. Trata-se, portanto, identificar histórica e morfologicamente as diferentes modalidades da inscrição e da transmissão dos discursos e, assim, de reconhecer a pluralidades das operações e dos atores implicados tanto na produção e publicação de qualquer texto, como nos efeitos produzidos pelas formas materiais dos discursos sobre a construção do sentido.

De acordo com o historiador, todos os textos têm uma intencionalidade e é escrito para determinado público, dentro de um contexto social e histórico, utilizando uma linguagem que acaba interferindo na apropriação e identificação cultural. Sendo assim, é preciso reconhecer a pluralidade das operações e dos atores envolvidos em toda produção. Outra questão importante para Chartier é de que nos textos literários descobrem uma representação aguda e original os próprios mecanismos que regem a produção e transmissão estética. Isto quer dizer, que a forma como são produzidas e modificadas ao longo do processo, resultam na representação da realidade.

Para Roger Chartier (2010, p.21): "há uma pluralidade de intervenções implicadas na publicação dos textos. Os autores não escrevem livros, nem mesmo os próprios. Os livros manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõe decisões, técnicas e competências muito diversas".

Essa interferência é real, por mais que o autor escreva de uma forma, com uma estética e estilo dependendo da organização da publicação essa obra acaba sendo modificada. Então, não são donos de seus livros, dos escritos, pois tecem juntos com outros autores sua produção. Existem uma gama de profissionais que vão dar o parecer final do trabalho.

Ao referir ao uso da literatura, Zeloi Aparecida Martins dos Santos (2007) afirma que a utilização de textos literários ganha maior dimensão quando esses estudos tratam da modernidade. Pois, a experiências favorecem construir um novo conceito de História. No caso da obra literária de Monteiro Lobato, é tratar dos assuntos que norteiam a modernidade, pensando a construção de uma nova narrativa histórica.

Breve Biografia de Monteiro Lobato

José Bento (Renato) Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, São Paulo, em 1882, filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusta Monteiro Lobato. Desde criança, Lobato demonstrou amor pela leitura, sendo um admirador de obras como "As Viagens de Gulliver" (1726), de Jonathan Swift. Na fase adulta, ele se interessou pelas obras de Camilo Castelo Branco, José de Alencar, Machado de Assis e Euclides da Cunha.

Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, em 1904, e exerceu o cargo de Promotor Público em Areias, São Paulo, por sete anos. Sua estreia na literatura ocorreu em 1914, quando publicou seus primeiros contos e artigos no jornal "O Estado de São Paulo", incluindo obras como "Urupês" e "Velha Praga", que foram reunidas em sua primeira obra, chamada "Urupês" (1918).

No ano de 1908, se casou com Maria da Pureza. Com a morte do avô, em 1911, o escritor recebeu como herança algumas terras. Assim, decidiu morar na fazenda do Buquira. Ele passou a ser conhecido quando, em 1914, sua carta "Uma velha praga" foi publicada n'O Estado de S. Paulo. Em seguida, o autor criou o personagem Jeca Tatu.

Como escritor literário, Monteiro Lobato situa-se entre os autores regionalistas do Pré-Modernismo e destaca-se nos gêneros conto e fábula. Morreu em São Paulo em 1948, com 66 anos.

Entre as obras que fizeram a alegria de muitas gerações de crianças no Brasil, podemos destacar: Reinações de Narizinho (1921), O Saci (1921), O Marquês de Rabicó (1922), A Caçada da Onça (1924), Viagem ao Céu (1932), Novas Reinações de Narizinho (1933) e O Picapau Amarelo (1939). Muitas das histórias voltadas aos leitores infantojuvenis desenvolviam-se em um local imaginário, o Sítio do Pica pau Amarelo, habitado pela irreverente boneca Emília, o sentencioso Visconde de Sabugosa, a bondosa e disciplinadora Dona Benta, o Marquês de Rabicó e muitos personagens do folclore e das lendas brasileiras.

Apesar de ser mundialmente reconhecido por suas obras voltadas ao público infantojuvenil, é possível destacarmos importantes obras direcionadas aos leitores

adultos, como Cidades Mortas (1919), Negrinha (1920), A Onda Verde (1921), O Macaco que se fez Homem (1923), entre outras.

Monteiro Lobato é reconhecido como um dos grandes escritores da literatura brasileira, tendo dedicado sua vida à criação de histórias infantis que encantaram gerações. Além de ser um renomado contista, ensaísta e tradutor, Lobato também se destacou como político, crítico social e ativista.

Suas obras ultrapassaram fronteiras, sendo comercializadas no exterior e traduzidas para mais de 10 idiomas. O Dia Nacional do Livro Infantil, celebrado em 18 de abril, coincide com o aniversário de Monteiro Lobato, uma justa homenagem ao autor que escreveu 26 títulos voltados para o público infantil ao longo de sua carreira. Dessa forma, embora as obras de Monteiro Lobato tenham se tornado de domínio público em 1º de janeiro de 2019, conforme anunciado pelo Ministério da Educação (MEC), é importante ressaltar as críticas dirigidas a este escritor e seus escritos por racismo. No entanto, isso não significa que suas obras devem ser banidas ou deixadas de ser discutidas nos espaços escolares. Essas obras estão disponíveis para uso livre, permitindo adaptações, traduções, veiculação, impressão e outras ações, sem a necessidade de autorização prévia do autor ou dos titulares de direitos.

Dessa maneira, discutir as críticas e os contextos raciais presentes em suas obras pode proporcionar uma oportunidade valiosa para a educação crítica e a conscientização sobre questões de diversidade e inclusão.

O Conto Negrinha

O conto "Negrinha", escrito em 1920, narra a história de uma criança órfã nascida de uma mãe escravizada e que sofre maus-tratos de sua patroa, D. Inácia. O autor busca denunciar a condição e a falsa liberdade experimentada pelas pessoas após a abolição da escravidão em 1888. O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, e esse processo ocorreu de maneira tardia e gradual.

Antes da promulgação da Lei Áurea, várias outras legislações foram implementadas, como as Leis Eusébio de Queirós, a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários. No entanto, essas leis não foram suficientes para garantir a plena liberdade dos escravizados e resolver as questões sociais e econômicas advindas da escravidão.

O contexto histórico brasileiro pós-abolição foi marcado por desafios significativos para os ex-escravizados, incluindo a falta de acesso à educação, oportunidades de emprego dignas e igualdade de direitos civis.

Muitos foram deixados à margem da sociedade, enfrentando discriminação e exclusão social, como evidenciado na narrativa de "Negrinha". A obra serve como uma reflexão sobre as sequelas da escravidão e as lutas pela verdadeira emancipação e igualdade no Brasil.

Conforme Gilberto Maringoni (2011),

> (...) a campanha abolicionista, em fins do século XIX, mobilizou vastos setores da sociedade brasileira. No entanto, passado o 13 de maio de 1888, os negros foram abandonados à própria sorte, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente. Por trás disso, havia um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação.

Foi nesse contexto de pós abolição que Monteiro Lobato desenvolveu o conto. O conto não apenas revela as condições cruéis enfrentadas por uma criança negligenciada, mas também levanta questões sobre preconceito racial, desigualdade social e os horrores do abandono infantil. De acordo com a narrativa do Conto de Monteiro Lobato (2009, p19), Negrinha:

> (...) Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças. (...) Mas, não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. (...) A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

Segundo o historiador, Philippe Ariès, ao desenvolver os estudos sobre as Idades da vida, analisa a importância do nome, sobrenome e idade das pessoas, o que para ele esses mundos fazem parte dos sentimentos de família.

> O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade a quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de um outro mundo, o da exatidão e do número. Hoje, nossos hábitos de identidade civil estão ligados ao mesmo tempo a esses três mundos. (Ariès, p.30)

No caso particular do conto "Negrinha", no enredo, a menina não é reconhecida como pertencente à sociedade brasileira, não tem nome ou sobrenome, é apenas

identificada como a filha órfã de uma ex- escrava. A falta de registros, documentos que comprovam sua existência lhe foram negadas. Sua existência, não tem memória. Para Ariés, a história de uma pessoa, está vinculada a da sua família, somente assim pode-se dar vida familiar à história.

Assim, as condições degradantes que vivia Negrinha na casa de D. Inácia, sem dignidade humana, dormindo em lugar precário, escuro e sempre escondida, com medo da patroa. Quando chorava era reprimida com agressões físicas e psicológicas. Muitos eram os sentimentos que acompanhavam Negrinha como a dor, o medo, a falta de amor, tristeza e o sentimento de não ter uma vida familiar.

No conto Monteiro Lobato escreve:

> O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que imã exerce para o aço. Mão em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se desencarregaria dos fluidos em sua cabeça. (...) (Lobato, 2009. p 20 e 21)

Negrinha era torturada por todos da casa, independentemente de qualquer motivo, ou seja, sua presença incomodava ao ponto de e ser um prazer atrativo agredi-la. Percebe-se que a violência já se tornara um hábito, onde estava era motivo para receber cascudos, cocres e beliscões. A ausência seria a melhor forma de acalentar os olhares com quem convivia. Mas, infelizmente o "13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis". (Lobato, 2009. p.21).

De acordo com Christian Muleka Mwewa, durante uma palestra sobre Literatura e Violência intitulada: "Educação ao Contrário em Negrinha de Monteiro Lobato (1920)", enfatizou-se a relevância de compreender as violências baseadas em características fenotípicas. Ele argumentou que o esclarecimento das pessoas é fundamental para prevenir atitudes racistas e promover o respeito mútuo e a empatia.

O remédio citado por Monteiro Lobato, é a violência exercida sobre Negrinha todos os dias que aliviava D. Inácia das angústias, da loucura. Portanto, a naturalização da maneira de pensar e agir de D. Inácia é praticada cada vez mais com brutalidade, sem empatia, com frieza e com ânsia de querer sempre mais usando de autoridade com crueldade.

> (...) Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela História do ovo quente. (...) Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, como uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zás! Na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. (...) (Lobato, 2009. p. 22).

A insensibilidade narrada nas entrelinhas nos leva a viajar por situações dramáticas, perceber a inocência de Negrinha, está na fase de brincar, como criança que era, "abrir a boca, como o cuco" significava o momento alegre e divertido, portanto acreditava na falsa ilusão que podia ser inserida na família de D. Inácia e receber carinho, interagir e ser livre.

Ao retratar essa situação contra Negrinha, Monteiro Lobato denuncia a violência contra a criança, pois naquele período ainda não havia uma defesa legalizada contra as maldades sofridas. Hoje, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Conselho tutelar, mas será que nossas crianças realmente são protegidas, cuidadas? Essa narrativa nos alerta aos devidos cuidados que as crianças necessitam ter, serem tratadas com respeito, dignidade: "Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas. (...) Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos". (Lobato, 2009. p.22)

O trecho acima deixa claro a desigualdade entre a vida de Negrinha e as sobrinhas de D. Inácia, principalmente ao ressaltar as características físicas das sobrinhas. Enquanto as sobrinhas são criadas com regalias, luxo, negrinha vivia nos cantos, sem cuidados.

As crianças precisam de uma vida saudável, ambiente harmonioso e envolvente pelos cuidadores. Necessitam de brincadeiras, diversão, amizades com o intuito de autodescobrirem e descobrirem o mundo. Segundo o historiador Ariès, às brincadeiras fizeram parte do cotidiano das crianças no século XVI e XVIII, e entre os brinquedos tinham o cavalinho de pau, catavento e o pião. Conforme a criança ia desenvolvendo mudava-se os brinquedos, no caso citado por ele, Luís XIII, com um ano e meio ganhou um violino, jogava malha, percebe-se a precocidade na educação dos meninos. Com dois anos e sete meses ganha uma pequena carruagem cheia de bonecas.

Ao relacionar essa ideia de Ariés, podemos dizer que as sobrinhas representam esse mundo nobre defendido por Ariés, em que as crianças vão crescendo e buscando refinar seu comportamento. Enquanto Negrinha não sabe o que é brincar, sua idade mostra uma falsa infância, a mudança vai ser constituída a partir do momento que a menina tem contato com o brinquedo. É nesse momento que negrinha inicia a fase de memória do que é ser criança.

> Brinquem! Brincar ! como seria bom brincar!- refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincava em imaginação como cuco.
> Chegaram as malas e logo;
> - Meus brinquedos! – reclamaram as duas meninas. Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.
> Que maravilha! Um cavalo de pau!...Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos...que falava "mamã"...que dormia. (Lobato, 2009. p 23).

A personagem de Monteiro Lobato, até a chegada das sobrinhas de D. Inácia não tinha experimentado o que era brincar, não conhecia os brinquedos, tudo era novidade, coisa de outro mundo. Tanto que Negrinha arregalou os olhos... Algo interessante de destacar que os brinquedos representavam o mundo adulto nos objetos, a boneca falava, dormia, apresentava características humanas.

> Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessava de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!
> Assim foi – essa consciência a matou. (Lobato, 2009. p 25)

Segundo Monteiro Lobato, Negrinha sente-se humana, ao brincar com uma boneca. A boneca que foi trazida pelas duas sobrinhas, "*lindas meninas, louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas" (Lobato, 2009. p.22).* Dessa maneira, deixa claro o momento em que Negrinha toma consciência de que não é coisa, que era tratada com indiferença, desprezada pelos considerados humanos. Por isso, essa consciência de Negrinha a mata. Afinal até quando poderá brincar com a boneca? E quando as sobrinhas fossem embora, como seria sua vida? Aquele momento era deslumbrante, mas temido por Negrinha.

> Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Não voltou a si Negrinha. Sentia- se outra, inteiramente transformada. (...). Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. (...) A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira – uma miséria, trinta quilos, mal pesados (...) (Lobato, 2009. p 26)

Ao examinar a citação acima, é evidente a percepção das condições de morte de Negrinha, retratada como uma figura abandonada, equiparada a um animal sem dono, desprovida de pertencimento e negada em sua essência. A maneira como Monteiro Lobato aborda essa temática é o aspecto cativante deste conto. Negrinha simboliza a memória e as vozes silenciadas, revelando a arrogância, a dominação e a negação da existência do outro. O que não é negado é a "libertação do eu" de Negrinha.

De acordo com o historiador Ailton Morelli (2021), no texto "O papel do espaço nas Memórias", a importância dada pelas crianças aos espaços que lembram algum prazer ganha imaginação contorno quase mágicos, principalmente quando relatam esses momentos. Isso nos leva a pensar Monteiro Lobato relata esse momento único de Negrinha, sentindo prazer em brincar, ter liberdade, ter contato com pessoas da mesma faixa etária, que marcaram a memória de Negrinha.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC; SEPPIR, 2004. Inep

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Algés: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Literatura e história. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 197–216, 2000.

CHARTIER, Roger. "Escutar os mortos com os olhos". **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6–30, 2010. Estudos Avançados

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223–244, 1984.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, DF, ano 8, n. 70, 2011.

MORELLI, Ailton José. O papel do espaço nas memórias da infância. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 38, p. 175–188, 2021.

MORELLI, Ailton José. Crianças e adolescentes como sujeitos dos planos de combate à violência sexual: o papel dos conselhos de direitos. In: PRADO, Eliane Mimesse; MORELLI, Ailton José (org.). **História e historiografia da infância: instituições, literatura, legislação e ensino**. Maringá: Edições Diálogos, 2021. p. 91–106.

MORELLI, Ailton José. **História das infâncias e ensino de história**. [S. l.: s. n.], 24 set. 2021. 1 vídeo. Palestra disponibilizada no YouTube.

MWEWA, Christian Muleka. **Literatura e violência: educação às avessas em Negrinha de Monteiro Lobato (1920)**. Palestra apresentada no IV Ciclo Internacional de História e Infâncias e X Seminário do NEICA, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

SANTOS, Zeloí Aparecida Martins dos. História e literatura: uma relação possível. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 2, p. 117–126, jan./dez. 2007.

PARTE II
ENSINO DE HISTÓRIA: diferentes linguagens e espaços

QUEM É POVO DE DEUS EM GAZA?
Ensino de história para aprofundamento da consciência histórica e elucidação de conflitos

João Carlos Niehues Neto
Karina Kosicki Bellotti

Retomemos a imagem do *palimpsesto*. Antigamente, após a adoção do pergaminho para o uso da escrita, o material, muitas vezes escasso, tinha seu texto raspado para ser reaproveitado. Daí essa palavra grega, surgida por volta do século V a.C., para designar o pergaminho cuja primeira escrita foi raspada, criando uma sucessão de textos sobrepostos. O palimpsesto já foi utilizado como interessante metáfora para o passado da cidade, "no cruzamento entre História e Memória, no resgate de uma paisagem urbana que se realiza, acumula, superpõe e troca significados no espaço e no tempo" (Pesavento, 2004, p. 25). Ou seja, segundo a historiadora, o espaço de uma cidade pode ser interpretado tal qual o pergaminho com textos sobrepostos – nela há inúmeras camadas, remetentes a diferentes épocas e contextos que, quando analisadas com um olhar cônscio, exemplificam as trocas de significados do lugar ao longo dos séculos.

Poderíamos remeter essa imagem do palimpsesto não apenas a uma cidade, mas a determinadas regiões? Por exemplo, uma região de clima árido, com invernos suaves e verões quentes, com cerca de 360 km², que já foi chamada por vários nomes, dominada por vários povos e Estados? A imagem de um pergaminho recorrentemente raspado para que uma nova escrita venha a se sobrepor sobre ele parece ser uma representação muito apropriada para a chamada "Faixa de Gaza", que tem o Estado de Israel ao norte e ao leste, o mar Mediterrâneo a oeste e o Egito ao sul. A própria região em que se encontra foi chamada por diferentes nomes ao longo dos séculos – exemplificando sucessivas ocupações, conquistas e o crescimento e recrudescimento de reinos e impérios. Na antiguidade, destaca-se a ocupação romana, responsável pela nomenclatura "Palestina", passando pelo domínio bizantino, árabe muçulmano, uma breve conquista e ocupação no contexto medieval das Cruzadas e o estabelecimento

duradouro, de 1517 a 1917, do governo otomano. Pesquisas históricas mostram que, à época do domínio otomano da região, a maioria da sociedade local era composta por muçulmanos sunitas e uma minoria de 10 a 15 por cento de cristãos, e apenas 5 por cento da população era judaica (Pappé, 2022, pos. 385).

A história recente da Faixa de Gaza se insere na mais ampla "questão palestina", com capítulos acrescentados desde 1948 (Guerra Árabe-Israelense), passando por 1967 (Guerra dos Seis Dias), 1993 (Acordos de Oslo), 2005 (retirada do governo israelense do território ocupado) e, mais recentemente, sofrendo impactos relacionados com o ataque a Israel levado a cabo pelo grupo militante islâmico palestino Hamas em 7 de outubro de 2023. Esse último, amplamente noticiado ao redor do mundo, assim como as ações políticas e militares que o atual governo israelense tem desenvolvido como resposta, colocaram a questão palestina mais uma vez no centro do debate, impulsionada ainda mais pela efervescência opinativa das mídias sociais. Longe de ser um debate circunscrito apenas aos povos envolvidos diretamente, a atual fase do conflito movimentou a geopolítica mundial, gerando uma onda de reconhecimento do Estado Palestino por governos de várias potências (Reino Unido, França, Canadá, Austrália, quase todo continente africano e América Latina). Em setembro de 2025, 151 dos 193 estados-membros da ONU reconhecem oficialmente a Palestina.

Em terras brasileiras, o debate sobre a questão palestina, as ações israelenses e a grande crise humanitária que lá se aprofunda movimenta o debate político não só no tocante às relações internacionais, mas também no próprio contexto doméstico da política nacional. Na arena do debate público brasileiro, misturam-se política, narrativas históricas e visões religiosas como argumentos para se defender tal e qual lado do conflito. O debate tem, portanto, um fundo histórico e religioso ou, podemos afirmar, uma matriz ligada à história das religiões em geral e à história do cristianismo, islamismo e judaísmo em específico. Assim sendo, o professor de história, no contexto do ensino básico no Brasil, pode e deve desempenhar um papel fundamental, o qual visamos abordar mais à frente. Para tal, precisamos compreender um fenômeno que se desenvolveu no que por vezes é chamado de "ocidente" e que se faz muito presente no contexto nacional atual, isto é, o sionismo cristão.

O sionismo cristão no Brasil atual e o silenciamento dos cristãos palestinos

O historiador israelense Ilan Pappé (Haifa, 1954 – presente) escreve no prefácio de seu livro "Dez mitos sobre Israel" que a história está no centro de todos os conflitos e que, por isso, "uma compreensão verdadeira e não tendenciosa do passado oferece a possibilidade de paz", já a "distorção ou manipulação da história, ao contrário, apenas semeia o desastre" (Pappé, 2022, pos. 140). Essa manipulação da história, acrescida de debates e interpretações teológicas e religiosas, resulta em confusões ainda mais problemáticas, facilmente percebidas no desenvolvimento do sionismo cristão e sua manifestação na sociedade brasileira contemporânea. Tomamos por sionismo, de maneira geral, a ideia central do movimento nacionalista que originalmente objetivava o estabelecimento de um Estado judeu na Palestina e que, após tal estabelecimento, defende sua manutenção. O termo foi cunhado no final do século XIX, remetendo a Sion, uma das colinas da cidade santa de Jerusalém, e teve como idealizador, propagador e líder inicial o judeu húngaro Theodor Herzl (1860-1904) (Azevedo, 1999, p. 419). Liderados por esse pensador, os sionistas mais proeminentes nesse início do movimento se reuniram em 1897 para o primeiro Congresso Sionista Internacional, ocorrido em Basileia, Suíça. Nessa reunião, declarou-se que "o objetivo do sionismo é o estabelecimento para o povo judeu de um lar na Palestina garantido pelo direito público" (Al-Marashi, Goldschmidt Jr., 2021, p. 294). Inclusive, é sempre salutar lembrar que o sionismo se insere no contexto mais amplo do desenvolvimento dos nacionalismos na Europa do século XIX, sendo que os judeus na diáspora foram influenciados por tais movimentos. Outro ponto que vale a pena ressaltar é que nem todos os judeus são necessariamente sionistas, isto é, não defendem nem se identificam com um Estado judeu específico. Nesses casos, identificam-se mais com os países nos quais são cidadãos e/ou com a observação da religião judaica, com suas leis e tradições (Al-Marashi, Goldschmidt Jr., 2021, p. 294), como o caso de certos grupos de judeus ortodoxos.

Por ora, mais importante para nós é o entendimento de que, além do fato supracitado de que nem todo judeu é sionista, nem todo movimento sionista histórico e contemporâneo foi ou é levado a cabo por grupos judeus. Muito apoio à causa

sionista de estabelecimento do Estado judeu na Palestina veio e continua vindo de grupos políticos e religiosos que se identificam com o cristianismo. No Brasil atual, essa realidade é evidente.

Ilan Pappé, em obra supracitada, tece um breve histórico da associação de escatologias e teologias cristãs com a causa sionista desde a época das reformas religiosas do séc. XVI. Além disso, ironicamente, grande parte da substância dos discursos sionistas feitos por cristãos europeus tinha um fundo antissemita, uma vez que defendiam a causa do estado judeu para levar a cabo seus próprios interesses religiosos e não por um respeito humanista por sua autodeterminação. Em suma, grupos cristãos acreditavam que o retorno dos judeus "à Terra Santa" faria parte de um esquema divino que desencadearia o fim dos tempos, além da ressurreição dos mortos e o retorno, a segunda vinda do Messias da religião cristã, Jesus. O historiador afirma que "o sionismo, como podemos ver, foi, portanto, um projeto cristão de colonização antes de se tornar judeu" (Pappé, 2022, pos. 561). Essa percepção é endossada e complementada por outros estudiosos, que afirmam que "alguns cristãos acreditam que a restauração dos judeus na Palestina ou a criação de Israel preceda a Segunda Vinda de Cristo" e que "muitos gentis (não judeus) apoiam Israel por admiração pelos judeus ou israelenses ou por culpa por erros passados cometidos contra judeus europeus" (Al-Marashi, Goldschmidt Jr., 2021, p. 294). Esse apoio à causa sionista atravessou também o Atlântico, fazendo eco e ganhando representantes no continente americano desde muito cedo, entretanto, as interferências e a participação ativa no contexto palestino por parte das potências europeias devem ser salientadas.

Amplamente conhecido é o papel determinante que britânicos e franceses tiveram na região no contexto do ocaso do Império Turco-Otomano à época da Primeira Guerra Mundial, exemplificado especialmente pela famosa *Declaração de Balfour* britânica de 1917. Contudo, antes desse evento específico, a Inglaterra já estava ativamente envolvida com o projeto de colonização judaica na Palestina, como é atestado pelas ações promovidas pelo aristocrata e político Anthony Ashley-Cooper (1801-1885), conhecido como Lorde Shaftesbury, que defendia que a Grã-Bretanha deveria auxiliar financeiramente os judeus que buscavam se estabelecer na região, convencendo a Igreja Anglicana e outros políticos a apoiar a causa. Um texto escrito

por Shaftesbury em 1839 exemplifica de maneira contundente os interesses "cristãos" no restabelecimento judeu na Palestina:

> [...] é preciso encorajar os judeus a retornarem em números ainda maiores e se tornarem outra vez os cultivadores da Judeia e da Galileia. [...] embora sejam de fato uma gente cabeça-dura e de coração sombrio, afundada em degradação moral, teimosia e ignorância do Evangelho, [eles são] não apenas dignos da salvação, mas também vitais para a esperança de salvação da Cristandade (Shaftesbury, apud Pappé, 2022, pos. 605.)

Vemos, portanto, que no histórico de apoio cristão ao sionismo, muitas vezes foi feito por interesses próprios, a partir de temas e esperanças teológicas especificamente cristãos. Os judeus teriam um papel a cumprir nesse esquema escatológico. Essa visão se manifesta em grandes grupos na sociedade brasileira, principalmente no tocante à crença de que não só a restauração de uma nação judaica na Palestina é um passo importante, mas que também a reconstrução de um templo judaico em Jerusalém é fundamental para desencadear a Segunda Vinda do Messias. Uma ressalva importante é que o sionismo, enquanto projeto político, principalmente a partir da visão de Theodor Herzl, também era uma resposta ao forte antissemitismo que existia em muitas regiões europeias, particularmente com uma onda de perseguição aos judeus na Rússia entre os anos 1870 e 1880 (Pappé, 2022, p. 681). Contudo, o que se foca aqui é a defesa do sionismo, não por uma recusa ao antissemitismo, mas sim por interesses políticos e religiosos próprios.

Como isso se manifesta na sociedade brasileira atual? Quem estuda a história do movimento cristão toma conhecimento de debates que envolvem a relação entre cristãos e judeus desde o início da Igreja Cristã. Houve, por exemplo, um debate sobre os chamados cristãos "judaizantes", que defendiam que, além da adesão dos convertidos às doutrinas cristãs, também deveriam observar as instruções cerimoniais e sanitárias da lei mosaica. Ao longo dos séculos, os embates entre o mundo cristão e judeu se intensificam, marcados pela perseguição aos judeus em diáspora. O antissemitismo entre europeus era tão forte que, em muitos casos, judeus em terras muçulmanas eram melhor tratados do que em países "cristãos" (Al-Marashi, Goldschmidt Jr., 2021, p. 295). No atual contexto brasileiro se um novo capítulo nesse histórico, marcado por um forte apoio de cristãos, principalmente de segmentos evangélicos, não só ao sionismo histórico, mas também às atuais ações do governo

israelense no conflito em Gaza. Apoio esse que, partindo dessa mistura de interpretações políticas, religiosas, escatológicas, justifica de maneira acrítica qualquer ação do atual estado de Israel.

O historiador e teólogo André Reinke publicou, nesse ano de 2025 um estudo sobre a relação entre evangélicos brasileiros e o sionismo, intitulado "Paixão por Israel: judaização, sionismo cristão e outras ambiguidades evangélicas", fruto de sua tese de doutoramento. Nessa obra, o autor aborda alguns pontos muito interessantes, como a paixão que muitos evangélicos brasileiros têm por Israel e por temas judeus, caracterizada pelo termo *judeofilia*, as escatologias cristãs que colocam o povo judeu em destaque, o fenômeno de *judaização* em comunidades evangélicas, isto é, a adesão em diferentes gradações de uso de símbolos e ritos judaicos, entre outros. Segundo o autor, o evangélico brasileiro se posiciona ao lado dos judeus a partir de dois prismas. Um deles é o *milenista*, focado na escatologia, ou seja, o prisma que enxerga Israel como cumprimento profético. Outro foco da paixão evangélica brasileira é, segundo Reinke, *mimética*, "na qual Israel é celebrado como o reino de Deus em andamento, com o qual se comungam símbolos e liturgias" (Reinke, 2025, p. 181). Além desses tópicos, o sionismo cristão evangélico no Brasil é explicado pelo autor também a partir da exposição das organizações sionistas atuantes no país e as manifestações sionistas cristãs no Congresso Nacional, o que contribui para a relevância e pertinência do material.

Um ponto muito importante nesse debate é a confusão que muitos evangélicos brasileiros fazem entre o chamado *Israel antigo*, que faz referência ao povo da antiguidade, autor e personagem central das narrativas bíblicas (Reinke, 2025, p. 17), e o atual Estado de Israel, estabelecido em 1948. Não se trata apenas de um falso cognato, é uma associação histórica e teológica: o Israel antigo era o povo de Deus, e o atual Israel continua sendo. Os inimigos do atual são inimigos do povo de Deus e as ações desse povo são justificadas. Aqui salientamos a ironia presente em nosso título (Quem é povo de Deus em Gaza?) e o apontamento presente no tópico acima, sobre o silenciamento dos cristãos palestinos. Não seria de se esperar que das comunidades cristãs brasileiras, independentemente de sua matriz, viesse um apoio às comunidades cristãs palestinas em geral e em Gaza especificamente? Afinal, não creem ambos no mesmo Deus e Messias? A associação do atual Israel como o povo

de Deus suplanta a voz e as demandas de cristãos palestinos. Afinal, a grande maioria dos evangélicos brasileiros desconhece a própria existência dessas comunidades que se opõem, como todo povo palestino, às ações políticas e militares israelenses. Ignoradas, as vozes cristãs palestinas não encontram ouvidos dentre a maior parte dos cristãos brasileiros. Essa problemática de uma visão histórica que ignora determinados grupos é recorrente na história eclesiástica ocidental, tão tendenciosa a criar narrativas universalistas e que não dão conta de abranger a riqueza e diversidade cultural das religiões globais como o cristianismo, sendo os grupos de cristãos orientais um grande exemplo disso. Os cristianismos orientais sofreram um apagamento e, como consequência disso, também as comunidades cristãs que vivem há séculos na Palestina e em Gaza são ignoradas e desconhecidas, com todos os desdobramentos políticos e humanitários advindos desse isolamento. Contudo, essas comunidades existem.

O cristianismo na Faixa de Gaza remonta aos primeiros séculos da história dessa religião, ainda à época do domínio do Império Romano na região palestina. Entre o final do século IV e início do V d.C., uma figura teve destaque no processo de cristianização da região que ainda era majoritariamente pagã, São Porfírio de Gaza (c. 347 – 420). Porfírio era nascido em Tessalônica – cidade grega, à época parte do Império Romano do Oriente – e, após ter vivido como monge por cerca de dez anos entre as terras do Egito e da Palestina, foi ordenado bispo de Gaza, quando tinha cerca de 45 anos. Com o apoio da imperatriz consorte Élia Eudóxia (morte em 404 d.C.), Porfírio consegue estabelecer uma hegemonia cristã na região da cidade de Gaza. A principal fonte histórica acerca do trabalho de Porfírio é um documento chamado *A Vida de Porfírio de Gaza,* um texto de caráter hagiográfico contemporâneo a ele – início do século V, portanto – escrito por seu ajudante Marcos, o Diácono. Essa fonte primária, contudo, não possui tradução ou pesquisas históricas a ela referentes em português do Brasil, evidenciando uma dificuldade latente no acesso e conhecimento sobre o assunto.[5] Por ora, não podemos também intentar um relato de todo o histórico

[5] Consultamos para esse texto a tradução em inglês do texto grego original da *Vida de Porfírio de Gaza*, de Marcos, o Diácono, feita por G. F. Hill e publicada em Oxford – ING, em 1913, disponibilizada pela Fordham University – Nova York, EUA. Disponível em: https://sourcebooks.fordham.edu/basis/porphyry.asp. Acesso em: 07/10/2025.

de como essa comunidade inicial de cristãos em Gaza sobreviveu ao longo dos séculos, mesmo com o processo de expansão islâmica na região. Um trabalho de pesquisa sobre o surgimento e desenvolvimento do cristianismo na região, a partir de fontes como a citada acima, foge do escopo do presente texto, mas indica possíveis caminhos futuros de investigação.

Fato observável ainda hoje é que o cristianismo na Palestina em geral e em Gaza, especificamente, ainda sobrevive, mesmo com os novos e tristes capítulos acrescentados desde as últimas escaladas no conflito na região. Na região da antiga cidade de Gaza, no bairro de *Al-Zaytun*, há uma igreja cristã ligada ao Patriarcado Greco-Ortodoxo de Jerusalém que leva o nome do santo, a Igreja de São Porfírio de Gaza. Essa igreja também remonta, em suas primeiras edificações, ao longínquo século V d.C., sendo demolida e reconstruída inúmeras vezes. Recentemente, no contexto dos novos ataques israelenses, o templo atual, renovado em 1856 (Dumper, 2007, p. 156), foi bombardeado enquanto servia de refúgio para centenas de pessoas e resultando em muitos feridos e mortos.



IGREJA DE SÃO PORFÍRIO DE GAZA EM 1922, AUTOR: *ÉCOLE BIBLIQUE ET ARCHÉOLOGIQUE FRANÇAISE DE JÉRUSALEM*, 1922.[6]

[6] Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C3%89glise_Saint-Porphyre.jpg. Acesso em:07/10/2025.

Pelo menos três igrejas cristãs foram bombardeadas por Israel desde o início da atual fase do conflito em outubro de 2023. Além da Igreja de São Porfírio de Gaza, também sofreram ataques a Igreja da Sagrada Família (pertencente à Igreja Católica Apostólica Romana) e a Igreja Batista em Gaza (afiliada à Igreja Episcopal Anglicana de Jerusalém e fundada em 1882)[7]. Segundo reportagem da rede de comunicação norte-americana *PBS – Public Boradcasting Service*, o bombardeio na igreja católica da Sagrada Família em Gaza matou 3 pessoas e feriu outras 10, incluindo o pároco local. A igreja servia de abrigo para um grande grupo de pessoas, tanto cristãs quanto muçulmanas.[8] Tanto o patriarcado greco-ortodoxo quanto o latino de Jerusalém (ou seja, as lideranças ortodoxas e católicas das referidas igrejas) publicaram notas de desagravo e críticas ao acontecido, além da *World Council of Churches* (WCC). O site *Vatican News*, do periódico oficial do Vaticano, repercutiu as declarações.[9] No geral, as igrejas cristãs locais são contrárias às ações israelenses, o que poderia surpreender aqueles que associam, como discutimos acima, Israel ao cristianismo sem levar em consideração toda a complexidade histórica, cultural e religiosa da região, desconhecendo a própria existência de tais comunidades.



INTERIOR DO TEMPLO CATÓLICO EM GAZA. AUTOR: MOHIGAN, 2008.[10]

[7] Informações disponíveis em: https://www.aa.com.tr/en/middle-east/timeline-israel-strikes-3-churches-in-gaza-since-start-of-war/3634109. Acesso em 08/10/2025.

[8] Disponível em: https://www.pbs.org/newshour/world/israeli-strike-hits-gaza-church-killing-3-and-wounding-priest-who-was-close-to-pope-francis. Acesso em 08/10/2025.

[9] Disponível em: https://www.vaticannews.va/en/church/news/2023-10/churches-condemn-air-strike-on-greek-orthodox-building-in-gaza.html. Acesso em 08/10/2025.

[10] Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Holy_Family_Church_in_Gaza_City,_interior,_2008.jpg. Acesso em 08/10/2025.

Considerações finais: possíveis contribuições da teoria do ensino de história e da teoria da história para o debate

Há uma ideia popular de que religião e política não se discutem. Contudo, o historiador e professor de história não concorda com esse mote. Sendo as experiências religiosas uma grande parte do viver humano e observável nos mais diversos contextos geográficos, culturais e históricos, a ciência que busca compreender as ações humanas no tempo e no espaço deve delas se ocupar. Diversos estudos recentes dão conta de demonstrar que a religião, em variadas formas, continua sendo vivenciada pela maior parte da população mundial. Cerca de 75% da população global se identificou com uma religião em 2020[11]. No Brasil, os dados do censo de 2022 mostraram mudanças, mas a extensa maioria da população continua se identificando com a religião cristã, sendo 56,7% de católicos apostólicos romanos e 26,9% de cristãos evangélicos (IBGE, 2022). Assim sendo, a história das religiões globais, seus desenvolvimentos e impactos entre os povos do mundo continua sendo um imperativo e constituindo parte importante da pesquisa histórica e de seu ensino. Não obstante, quando tratamos de temas sensíveis como os abordados no presente texto, as contribuições da ciência histórica e seu ensino no contexto escolar ou em qualquer espaço público se tornam ainda mais pertinentes.

Afinal, o que explica a falta de sensibilidade para com e o desconhecimento acerca de grupos como os cristãos palestinos e suas comunidades em Gaza? Como podemos entender a confusão, a dificuldade para operar conceitos e pontos da história das religiões demonstrada por grande parte da opinião pública no contexto atual? Pensamos que, em primeiro lugar, trata-se de um problema de formação e aprofundamento da consciência histórica. Todo professor de história engajado no ensino de sua ciência não pode se munir apenas de erudição histórica ou de informações descontextualizadas. Antes, precisa ter consigo estabelecidos objetivos educacionais, bem como uma base teórica na área do ensino de história.

Dentre as várias teorias do ensino de história, uma que se destaca em nossa visão e que pode contribuir com as discussões aqui levantas é a área da *formação da*

[11] Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/653523-o-mundo-esta-cada-vez-mais-rezando-voltado-para-meca-o-numero-de-muculmanos-esta-aumentando-o-numero-de-cristaos-esta-estagnado. Acesso em 08/10/2025.

consciência histórica, principalmente a partir das contribuições do filósofo e historiador Jörn Rüsen (1938 - presente). A consciência histórica para o autor é um dos predicados do pensar humano, mas que precisa ser aprofundada para que a pessoa possa melhor se orientar no tempo, conjugando o passado, presente e futuro. Segundo ele:

> A sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental da interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação de ação em direção ao futuro. (Rüsen, 2015, p. 23).

A consciência histórica é, portanto, uma atividade mental que todo ser humano possui. Engana-se, porém, quem acha que o pensar histórico é voltado apenas para o passado. Na verdade, olha-se para o passado sempre visando à compreensão do tempo presente, para melhorar a orientação da pessoa no tempo e suas ações para o futuro. Quando algum evento, seja ele político ou ainda algum conflito – uma guerra como a atual em Gaza – exige de nós análise e compreensão, o que nós mobilizamos é nossa consciência histórica. Quando nossa consciência histórica não é refinada, é rasa, acabamos por não conseguir nos orientar frente a essas questões. Dada a realidade brasileira atual, na qual muitos tem dificuldades para compreender a complexidade do contexto histórico palestino, sua diversidade cultural e existência de comunidades como as abordadas acima, pensamos que o ensino de história que visa ao aprofundamento da consciência histórica tem muito a contribuir.

Mas não só a teoria do ensino de história pode nos servir, como também a própria historiografia em si. Por exemplo, dentro do campo historiográfico da história cultural, há as noções de "práticas e representações", mobilizadas pelo historiador francês Roger Chartier (1945 - presente), em seu texto *O mundo como representação* (Chartier, 1991). Segundo esse historiador, a realidade social é construída a partir da relação entre as práticas e representações de cada grupo social. As chamadas *práticas* de cada grupo são seus "modos de fazer", enquanto suas representações são seus "modos de ver", de enxergar a realidade a sua volta (Barros, 2005, p. 131). Ou seja, cada grupo construirá uma maneira de enxergar a própria realidade e de agir sobre ela. Tendo como base a história cultural podemos então "identificar o modo como em

diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler" (Chartier, 1990, p. 17).

Munidos desses conceitos teóricos, um professor de história que se depara com a necessidade de explicar a história da Palestina, bem como a história do conflito árabe-israelense desde suas origens até a triste situação atual não o fará dando voz a narrativas reducionistas e hegemônicas, ignorantes da realidade dos grupos envolvidos. Antes, poderá explicar como cada comunidade envolvida e que sofre no conflito tem sua própria história, cultura, práticas e representações. Responder à pergunta "quem é povo de Deus em Gaza?" se torna, então, uma tarefa muito mais complexa do que as respostas rápidas que vêm à mente de muitos, mas justamente por essa complexidade é que se torna mais condizente com a realidade histórica. Assim sendo, justamente em nossos tempos conflituosos e repleto de crises humanitárias o ensino de história deve se afirmar uma vez mais como ferramenta indispensável, tanto para o aprofundamento da consciência histórica quanto para a elucidação de conflitos.

Referências

AL-MARASHI, Ibrahim; GOLDSCHMIDT JR., Arthur. **Uma história concisa do Oriente Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125–141, 2005.

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

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173–191, 1991.

DUMPER, Michael R. T.; STANLEY, Bruce E. (ed.). **Cities of the Middle East and North Africa: a historical encyclopedia**. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 2007. sahistory.org.za

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022: religiões: resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

PAPPÉ, Ilan. **Dez mitos sobre Israel**. Tradução de Bruno Cobalchini Mattos. Rio de Janeiro: Tabla, 2022. E-book.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. **Esboços**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 25–30, 2004.

REINKE, André Daniel. **Paixão por Israel: judaização, sionismo cristão e outras ambiguidades evangélicas**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2025.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (org.). **Humanismo e didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, 2015. p. 19–42.

Fontes

Vida de Porfírio de Gaza, de Marcos, o Diácono, tradução em inglês do original grego feita por G. F. Hill e publicada em Oxford – ING, em 1913, disponibilizada pela Fordham University – Nova York, EUA. Disponível em: https://sourcebooks.fordham.edu/basis/porphyry.asp.

A HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE VIVÊNCIAS LIGADAS A UM COLÉGIO ESTADUAL DE PARANAGUÁ-PR

Renata Fernandes Neves
Ana Cláudia Urban

Para iniciar a apresentação deste trabalho, cabe explicar, primeiramente, a motivação que culminou no desenvolvimento de uma pesquisa envolvendo a História Local e as memórias de uma comunidade.

Apesar de ingressar como professora da educação básica pública no ano de 2006, durante o curso de Licenciatura em História que fazia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá, atual UNESPAR, foi a partir do ano de 2015, que comecei a atuar no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, de Paranaguá.

Ao me familiarizar com a escola e percebi a relação existente entre os educandos e a instituição que, dentro de seus muros, instiga e motiva o desenvolvimento através da educação, onde é possível perceber que, diante de um cenário de fragilização social, o colégio atua como um lugar de resistência, de busca pela educação pública de qualidade.

Por isso, no decorrer dos anos de trabalho com a disciplina de História, com o currículo escolar disposto na organização de conteúdos os quais conhecemos hoje, priorizando o eurocentrismo, foi perceptível a necessidade de estreitar os laços de significação dos conteúdos trabalhados com a vivência dos estudantes que, muitas vezes, não tinham noção das mudanças ocorridas ao longo do tempo no seu local de vivência.

Assim, desenvolvi com os alunos uma atividade envolvendo entrevistas com moradores sobre o desenvolvimento do bairro e da escola na qual todos estavam inseridos.

Este trabalho com a localidade dos alunos foi muito significativo, pois, ao desenvolver as entrevistas, informações ainda não conhecidas foram trazidas para a sala de aula e exploradas no ambiente escolar, contribuindo para reparar, de certa

maneira, a carência de orientação dos alunos em relação à História do espaço que eles frequentavam, como afirmam Urban e Sukow (2020, p. 53) ao reforçar que "a História Local que se aprende na escola, na vivência cotidiana, na cultura histórica também retorna à vida prática sob a forma de orientação, ao relacionar-se à identidade histórica dos alunos".

A partir daí, senti a necessidade de desenvolver mais estudos no campo do ensino de História e, por isso, procurei pelo Profhistória, pensando na oportunidade de aprofundar estudos que contemplassem a questão local e a construção histórica da comunidade escolar.

Desta maneira, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de partir do espaço escolar na busca pela construção dos saberes necessários à percepção da história da escola, que atua como agente de transformações dos alunos que por ela passaram, uma história contada pela comunidade, oportunizando, a partir daí, uma produção pedagógica para viabilizar a interação dos estudantes com o lugar no qual eles estão inseridos.

Inicialmente, a pesquisa foi de caráter bibliográfico, dedicando-se à análise acerca da trajetória dos estudos voltados para a História Local do campo historiográfico ao ensino de História no Brasil, passando pela relação estabelecida entre a Educação Histórica e a Consciência Histórica, abrangendo também os estudos desenvolvidos sobre a utilização dos documentos em estado de arquivo familiar na pesquisa histórica e ensino.

E, para de identificar a escola sobre a qual o trabalho foi feito foi realizada uma apresentação sobre o histórico do colégio presente em seu projeto político pedagógico.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas abarcadas pela História Oral e a coleta e análise de documentos encontrados em estado de arquivo familiar.

Diante da pesquisa envolvendo os relatos oriundos das entrevistas, é importante salientar a definição de memória e a sua distinção em relação ao significado de História. Para o autor Pierre Nora

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual: um elo vivido no eterno presente; a História, uma representação do passado. (Nora, 1993, p.9)

Circe Bittencourt também traz apontamentos importantes na relação e distinção entre memória e História. Segundo a autora "a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para os historiadores como para o ensino." (Bittencourt, 2008, p. 168)

A autora enfatiza que

> De forma resumida, é possível estabelecer as seguintes distinções entre memória e História: 1) Memória Social – relação coletiva que uma sociedade estabelece com seu passado; funciona para seleção e eliminação; realiza omissões; corpo vivo do processo de se relacionar com o passado; relações com o passado e variações de acordo idade, sexo, ocupação, origem etc. 2) História - trabalha com a acumulação dessa memória; reordena o tempo passado, medindo-o, periodizando-o e estabelecendo uma crítica sobre a duração; usa um método para recompor os dados da memória; confronta as memórias individuais e sociais com outros documentos; situa os testemunhos orais no tempo e no espaço e o 'lugar' de onde 'falam'. (Bittencourt, 2008, p.170-171)

Por abarcar a utilização de diferentes fontes em seu processo de construção, apresentar esta distinção entre memória e História é importante para a compreensão acerca da pesquisa, como um todo.

Historiografia, História Local e Ensino

No texto *Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional* de Manoel Luiz Salgado Guimarães (1988) é possível compreender a primícia em relação à construção da História do Brasil onde, a partir do século XIX, com a competência da cientificidade no discurso historiográfico, o "historiador perde o caráter de *homes de lettres* e adquire o estatuto de pesquisador, de igual entre seus pares no mundo da produção científica." (Guimarães, 1988, p. 05).

Neste contexto, influenciado pela referência europeia, o pensamento historiográfico vai associar-se à questão do nacional, buscando-se a escrita da História do Brasil como nação, como afirma Guimarães:

> Assim, é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a " Nação brasileira", capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das "Nações", de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. (Guimarães, 1988, p. 06).

Dessa maneira, é possível perceber o papel destinado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na construção historiográfica do Brasil, buscando-se a partir daí, a criação de uma representação identitária da nação.

No entanto, Guimarães ainda ressalta que, neste contexto, esta criação acabava por tornar-se um desafio diante de um território marcado pela escravidão e permanência de povos indígenas. À elite letrada do IHGB, empreendia a construção, à luz do modelo europeu, de uma História que pouca importância dava ao povo africano e atribuía a ele uma certa noção de empecilho no processo de desenvolvimento da nação e buscava, por meio da História como ciência, o estudo acerca dos povos originários, para legitimar o quão necessário foi a introdução da civilização branca europeia para o desenvolvimento da nação, que não teria condições de desenvolver-se sendo morada somente dos povos nativos (Guimarães, 1988).

Em um processo muito próprio à conjuntura brasileira, Guimarães complementa que "...a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa". (1988, p. 06)

Para toda esta construção historiográfica da nação, foram realizados, neste contexto, estudos e pesquisas regionais, que visavam o conhecimento acerca das regiões que formavam a nação, não havendo interesse nos estudos das suas especificidades, mas buscando a sua inserção na construção da nação como um todo (Guimarães, 1988).

Martins (2010) reforça que nesse período, escritas pelos membros do IHGB, pessoas conceituadas e de elite, as corografias viveram seu auge. Elas eram "monografias municipais e regionais, que misturavam história, tradição e memória coletiva." (Martins, 2010, p. 140).

O autor destaca que estas corografias traziam estudos regionais e locais que buscavam enfatizar que a região era o resultado do potencial de poucas pessoas

extraordinárias, iniciavam-se pelas descrições das regiões e seus recursos naturais, flora e fauna, seguiam-se por relatos das atividades econômicas e finalizavam com biografias de pessoas importantes no cenário regional e local.

Segundo Martins (2010), as corografias presentes na escrita historiográfica brasileira desde meados do século XIX, forneceram elementos e modelos informativos para a formulação de material didático para utilização nas escolas de localidades e regiões brasileiras até, pelo menos a década de 1960, "quando não foram, elas próprias os textos de consulta direta das crianças nas aulas sobre história local e regional." (Martins, 2010, p. 141).

Aqui é exequível observar o estudo acerca das localidades imbricado em um tipo de faceta, versão, na qual o local foi explorado com vistas à construção do total, com a busca pela construção da História da Nação brasileira, onde, para a legitimação de uma História centralizada em evidenciar uma nação promissora e civilizada, exaltavam-se as elites locais e utilizavam os estudos regionais para o fortalecimento do patriotismo.

O autor ainda ressalta que, em meados das décadas de 1960 e 1970, foi possível observar um emaranhado nas relações entre o nacional e o regional na historiografia brasileira, que nessa época, era produzida no campo da universidade, sendo disseminada a partir da produção de pesquisas históricas lançadas pela Universidade de São Paulo que abordavam, sobretudo, características da história paulista, possibilitando, através da primazia econômica de São Paulo, a identificação da sua história com a história do Brasil recente (Martins, 2010).

Neste mesmo caminho Janotti complementa

> A industrialização paulista, camuflada sob o tema abrangente "História da industrialização brasileira", ocupa os espaços privilegiados da história econômica nacional, da mesma forma que o operariado paulista é modelo para "história da classe operária no Brasil". Novamente, agora pelas forças hegemônicas da burguesia industrial, São Paulo é o principal sujeito da História econômica e social da República. (Janotti, 1990, p. 88).

Dessa maneira, a São Paulo associavam-se as noções de êxito e progresso, resultando a outras partes do país os estudos regionais que evidenciavam a carência e a falta de elementos, que produziam uma perspectiva de distância do modelo paulista (Martins, 2010).

No entanto, Martins (2010) ressalta que, a partir da década de 1980, os cursos de pós-graduação fora de São Paulo permitiram a correção das deturpações resultantes das generalizações acerca da história paulista como história do Brasil, sendo possível observar que agora os estudos regionais estavam mais fortemente embasados do que os estudos marcados pelo desenvolvimento das antigas corografias.

No campo do Ensino de História, Toledo (2010) reforça que a preocupação em estabelecer uma relação de desenvolvimento entre um respaldo teórico e um método de ensino para o trato com os conteúdos escolares nas aulas de História, ou seja, uma aproximação dos estudos imbricados na academia pelos historiadores e o ensino de História dentro da sala de aula, tornou-se evidente nesta mesma época, a partir da década de 1980, quando a disciplina de História retorna no lugar dos Estudos Sociais.

Vislumbrando os fatores elencados acima, o desenvolvimento das pesquisas e estudos ligados às questões regionais/locais no Brasil proporcionaram também, nas décadas finais do século XX a realização de duas mesas de discussão em eventos acadêmicos mostrando a preocupação com os assuntos ligados ao regional neste período.

Uma delas aconteceu na década de 1990, em Curitiba, fazendo parte do XIII Simpósio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e os debates ocorridos na mesa "História Regional" foram organizados na obra *República em Migalhas: História Regional e Local* (1990) colocando também em evidência a preocupação com este campo de estudo no que diz respeito à sua teorização e sua relação com a Geografia (Sukow, 2019).

Observava-se, desta maneira, que a academia estava colocando em pauta discussões em busca por um aporte e desenvolvimento das pesquisas relacionadas à História Regional e Local no país.

Neste contexto, Schmidt e Cainelli (2004), afirmam que

> A valorização da história local pelos historiadores teve reflexos nas propostas curriculares nacionais, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio (1999), nos quais as atividades relacionadas como estudos do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino da História e salutares para o desenvolvimento da aprendizagem. (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 111-112).

Na segunda metade da década de 1990 foram colocados em atividade, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neles, a História Local foi incutida como um dos eixos temáticos para os conteúdos do 1º ciclo, que abrangiam a primeira e segunda séries do ensino fundamental, tendo como finalidade o intuito de que os educandos "ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia" (Brasil, 1997, p. 51).

Logo, é possível perceber que, paralelamente, dentro do campo historiográfico e do campo educacional, a História Local foi, e ainda é, objeto de debate e estudos visando o seu desenvolvimento.

No ano de 2018 os educadores brasileiros conheciam a Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo "que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica..." (Brasil, 2018, p. 07).

A BNCC é a base curricular em vigência atualmente e orienta os currículos estaduais. Nas séries iniciais, mesmo com a ausência do termo História Local, percebem-se encaminhamentos que se desdobram nele

> Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós". Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o "Eu" do "Outro". Esse é o ponto de partida. No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. (Brasil, 2018, p. 404).

É possível perceber que a História Local se constitui novamente como ponto de partida dos estudos históricos das séries iniciais, abrangendo agora unidades temáticas para o desenvolvimento das habilidades que contemplam a noção de comunidade, de lugar, de identidade que vão relacionar-se com o mais amplo e com o total no ensino de História. Apesar do currículo escolar atribuir o desenvolvimento

da História Local com enfoque somente às séries iniciais, é clara a contribuição dela para além destas séries.

A Educação Histórica e os documentos encontrados em estado de arquivo familiar

De acordo com Germinari e Urban (2020, p. 2), "compreende-se que a Educação Histórica se constitui como uma linha de pesquisa dentro do universo mais amplo das investigações em ensino de História." Dessa maneira, é possível entender que este campo visa o desenvolvimento de estudos ligados à aprendizagem histórica, e está, portanto, vinculado ao saber histórico desenvolvido em sala de aula.

Os autores Germinari e Buczenko (2012, p. 134) ressaltam que "no Brasil, Espanha e Portugal esta perspectiva de pesquisa surgiu recentemente e busca consolidar-se no diálogo com a comunidade internacional." E ainda complementam que: "Os pressupostos teóricos para análise da aprendizagem histórica partem da natureza do conhecimento histórico e a metodologia de pesquisa desenvolve apreciações das ideias que sujeitos manifestam sobre a História. A partir desse referencial teórico-metodológico investiga-se a chamada cognição histórica situada, ou seja, a cognição situada na ciência histórica" (Germinari; Buczenko, 2012, p.135).

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), o conceito de cognição histórica situada está relacionado à aprendizagem histórica baseada nos princípios da própria ciência da História.

Assim, a Educação Histórica pode ser vista como um campo de estudo com suas particularidades próprias, apoiado na epistemologia da História e envolto na teoria da aprendizagem e formação da Consciência Histórica (Germinari; Urban, 2020).

Em relação à Consciência Histórica, Rüsen (2010) coloca que ela está totalmente ligada às interpretações do conhecimento histórico voltadas para os saberes da vida prática. E, por isso, acaba por se tornar uma categoria global que não está somente ligada ao ensino de História, mas a todas as formas de pensamento histórico. Por meio dela o passado pode ser experenciado e interpretado.

Rüsen enfatiza que: "A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e

antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro" (Rüsen, 2010, p. 37).

Assim, compreende-se que a consciência histórica se desenvolve mediante o conhecimento histórico e abrange dimensões significativas que orientam o entendimento acerca da vivência humana e das questões do passado relacionadas ao presente, que podem interferir nas projeções do futuro.

Como recurso que pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em História e o desenvolvimento da Consciência Histórica dos estudantes, é importante estabelecer análises em torno dos documentos encontrados em estado de arquivo familiar.

Prochasson (1998) nos mostra que o desenvolvimento de trabalhos com fontes encontradas em estado de arquivo familiar é recente, tanto na perspectiva do ensino de História, quanto na historiografia, tendo seus primeiros estudos a partir da década de 1970, na França.

As observações voltadas para os arquivos pessoais, se dão envoltas às mudanças de cunho metodológico e teórico com o trato historiográfico, como complementa Gomes

> A descoberta dos arquivos privados pelos historiadores em geral está, por conseguinte, associada a uma significativa transformação do campo historiográfico, onde se emergem novos objetos e fontes para a pesquisa, a qual, por sua vez, tem que renovar a sua prática incorporando novas metodologias, o que não se faz sem uma profunda renovação teórica, marcada pelo abandono de ortodoxias e pela aceitação da pluralidade de escolhas. (Gomes, 1998, p. 122).

Assim, o estudo voltado para os documentos pessoais ou familiares constituem-se em um novo olhar acerca do desenvolvimento historiográfico, voltado para o plural, levando em consideração particularidades não encontradas nos arquivos ditos oficiais.

Amparando as reflexões postas à volta dos documentos em estado de arquivo familiar, é importante ressaltar, como menciona Germinari (2012) que, nos dias de hoje, documentos históricos constituem acervos de bibliotecas, centros de documentação, locais aptos a classificar e conservar tais materiais. No entanto, os documentos encontrados em estado de arquivo familiar não estão dentro destes

estabelecimentos, mas sim dentro da residência das pessoas, constituindo um conjunto de documentos produzidos por alguém através da sua vivência.

O Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto

O Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto funciona na área urbana do município de Paranaguá. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2023) o Colégio atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

FIGURA 1 - COLÉGIO ESTADUAL BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO, PARANAGUÁ, PR



FONTE: MARÇAL LOMBARDI (2024)

O Projeto Político Pedagógico (2023) menciona que a fundação do colégio se deu no ano de 1953 sob o nome "Casa Escolar Porto dos Padres", localizada na rua denominada Arthur Bernardes, número 238, no bairro Vila Cruzeiro.

No ano de 1980, foi realizada a construção de uma nova escola em alvenaria, situada no endereço onde a escola encontra-se atualmente, na rua Francisco Machado, no bairro Vila Rute, inaugurada no dia 04 de agosto de 1980. (Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, PPP, 2023)

O Projeto Político Pedagógico (2023) menciona que o bairro no qual a escola está inserida atualmente, sofre os impactos da expansão portuária, sendo possível perceber que a cada ano a atividade portuária chega mais próxima da escola fisicamente, sendo significativo o processo de desapropriações e indenizações que geram pedidos de transferência dos estudantes para outros bairros (Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, PPP, 2023).

A História revelada pela comunidade escolar

Através de conversas com os alunos e funcionários atuais da escola foi possível encontrar antigos estudantes e funcionários para dar início ao processo de entrevistas semiestruturadas e de possíveis recolhas de documentos em estado de arquivo familiar dos próprios entrevistados.

Sobre o processo de escolha dos entrevistados por parte do pesquisador, Alberti menciona que

> ...a escolha dos entrevistados, por mais criteriosa e justificada que seja durante a formulação de um projeto de pesquisa, só é plenamente fundamentada no momento de realização das entrevistas, quando se verifica, em última instância, a propriedade ou não da seleção feita. É nesse momento que se pode avaliar a outra face da escolha, aquela que até então permanecia desconhecida por dizer respeito apenas ao entrevistado, não se deixando apreender pelos critérios do pesquisador antes de iniciada a entrevista. Trata-se do estilo do entrevistado, de sua predisposição para falar sobre o passado, do grau de contribuição daquele depoimento para o conjunto da pesquisa. (Alberti, 2005, p. 33)

Assim, no decorrer das entrevistas, foi possível perceber o quão profundos, densos, ricos ou leves foram os relatos que propiciaram a construção desta pesquisa.

Sem ater-se à necessidade de uma grande quantidade de entrevistas, o critério utilizado para a escolha dos entrevistados foi a relação estabelecida com a instituição de ensino ao longo da sua vida. Por isso, foram entrevistadas pessoas que já estudaram ou trabalharam no colégio desempenhando diferentes funções. Nesse sentindo, Alberti (2005, p. 36) explica que "...a escolha dos entrevistados de uma pesquisa de História Oral segue critérios qualitativos e não quantitativos."

No entanto, de acordo com Alberti (2005) também é necessário levar em conta, a partir do critério escolhido, a quantidade de entrevistados necessários para que se possa articular uma entrevista à outra, chegando ao desenvolvimento de inferências significativas à intenção da pesquisa.

Assim, a organização da pesquisa provocou a divisão da transcrição das entrevistas e articulação com os arquivos familiares por décadas, iniciando na década de 1950 devido a fundação da escola ter ocorrido em 1953.

Exemplificando algumas entrevistas e documentos encontrados em estado de arquivo familiar, vamos expor adiante alguns dos relatos onde, pelo cuidado acadêmico e preservação dos participantes, os entrevistados foram identificados com suas iniciais.

F. X., morador antigo no bairro, relatou suas lembranças relacionadas à década de 1970 e contou que "no lugar do Colégio era uma lavanderia pública, um espaço pra lavar roupa porque não tinha água encanada na época né, então eles montaram um sistema de água [...] com bombas, e todo mundo lavava roupa ali, vinham de longe..."[12]

F. X. continuou seus relatos e disse que "a lavanderia funcionou, se eu não me engano, até 1974, aí já veio a água encanada e ela foi desativada [...] Então eles começaram a se articular pra montar a escola."[13]

Já para a década de 1980, convém destacar os relatos da ex-diretora S. C.

> quando entrei lá o que me marcou bastante era que a escola não tinha muro, era cercada por arame farpado. Então isso me marcou muito forte né, uma escola naquela situação [...], que as crianças brincando poderiam se machucar, se encostar, rasgar o vestido, sua pele, braço, enfim, era um perigo. Foi aí que eu mandei tirar todo aquele arame farpado e construímos o muro da escola.[14]

A Figura 2 mostra a escola na época relatada pela ex-diretora S. C.

FIGURA 2 - FOTOGRAFIA DA ESCOLA BENTO NA DÉCADA DE 1980



FONTE: ACERVO DA ESCOLA (S.D.)

Já na década de 1990, podemos destacar os relados e fotografias compartilhadas pela ex-professora L.A. Ela disse que a Figura 3 retrata "um teatro apresentado pelos alunos da 4ª série e uma apresentação da semana do folclore."[15]

[12] Entrevista realizada pela autora em agosto de 2024.
[13] Entrevista realizada pela autora em agosto de 2024.
[14] Entrevista realizada pela autora em novembro de 2024.
[15] Entrevista realizada pela autora em setembro de 2024.

FIGURA 3 - APRESENTAÇÃO DE TEATRO E APRESENTAÇÃO SOBRE O FOLCLORE





FONTE: LAURECI (1997)

Para a década de 2010 vale destacar o relato da ex-aluna M.M. onde disse que: "[...] foi no colégio Bento que me encontrei, se eu pudesse estudaria até hoje lá. Mas a gente cresce. Espero do fundo do meu coração que não fechem a escola, e que muitas crianças se encontrem lá, como eu me encontrei."[16]

O. M. foi aluno no Colégio Bento e relatou com gratidão e emoção que

> O professor Danilo esperava eu chegar, quando eu chegava já estava tudo no quadro o que ele tinha que passar, mas ele só fazia a explicação quando eu chegava, eu trabalhava perto do pátio dos caminhões, chegava atrasado, mas ele esperava. Eu só tenho a agradecer, chega a me emocionar. [...] Quando eu peguei meu diploma da faculdade, a primeira coisa que eu fiz foi vir aqui agradecer a todos que me ajudaram muito a chegar onde eu cheguei hoje.[17]

Na década de 2020, o ex-aluno R. F. compartilhou uma fotografia postada no Facebook de uma pintura feita em conjunto com a sua turma da época, retratada na Figura 4. Sobre a foto ele contou que: "minha recordação marcante, sem dúvidas foi em 2021, quando a sala inteira do 3º A fez uma pintura em uma das paredes do colégio, onde pintamos a representação da luta contra o racismo [...]."[18]

[16] Entrevista realizada pela autora em novembro de 2024.
[17] Entrevista realizada pela autora em agosto de 2024.
[18] Entrevista realizada pela autora em janeiro de 2025.

FIGURA 4 – FOTO DE ATIVIDADE DE PINTURA REALIZADA NO COLÉGIO



FONTE: COLÉGIO ESTADUAL BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO (FACEBOOK) 2021[19]

Esta pequena reunião de relatos e fontes encontradas em estado de arquivo familiar e no acervo da escola, interligam lembranças de situações vividas dentro do colégio, revelando uma História viva, de movimento.

Vale salientar que, a partir da reunião das entrevistas e fontes encontradas em estado de arquivo familiar, foi construído um material didático que consistiu em um E-book com 62 páginas de relatos e imagens, para ser trabalhado com os estudantes durante as aulas de História.

Ainda que o material tenha construído a História de um estabelecimento de ensino da cidade de Paranaguá, este material pode servir de apoio e exemplo para outros pesquisadores diante de outras instituições que possuem ligações com seus diversos estudantes.

Aqui, deixamos o alvorecer de uma construção histórica produzida pela reunião das memórias de diversas pessoas que, em seus anos de convívio no ambiente escolar fizeram História e revelaram suas lembranças proporcionando o conhecimento da dimensão e riqueza dessa história de significados, afetos, saudades, contada por muitos.

O conhecimento acerca da trajetória da História Local na Historiografia e no Ensino e a sua relação com a Educação Histórica enriquecem ainda a compreensão

[19] Disponível em https://www.facebook.com/colegioestadualbentomunhozdarochaneto/photos/pb.100042749155172.-2207520000/6925633804114157/?type=3

acerca dos estudos desenvolvidos hoje com a localidade, com as pessoas comuns, buscando evidenciar vozes que, por muitos séculos, foram silenciadas na História.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

GERMINARI, Geyso Dongley. Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de História. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51–70, jan./jun. 2012.

GERMINARI, Geyso; BUCZENKO, Gerson. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125–142, jul./dez. 2012.

GERMINARI, Geyso Dongley; URBAN, Ana Cláudia. Educação histórica e a contribuição para a formação de professores: experiências de pesquisa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1–22, e22375, jan./dez. 2020.

GOMES, Ângela de Castro. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 121–127, 1998.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5–27, 1988.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Historiografia, uma questão regional? São Paulo no período republicano, um exemplo. In: SILVA, Marcos A. da (org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135–152.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto. **Projeto político-pedagógico**. Paranaguá: Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, 2023.

PROCHASSON, Christophe. "Atenção: verdade!" Arquivos privados e renovação das práticas historiográficas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 105–119, 1998.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 23–40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SUKOW, Nikita Mary. **História local como um pressuposto epistemológico da didática da História: um estudo a partir da perspectiva da Educação Histórica**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SUKOW, Nikita Mary; URBAN, Ana Cláudia. Didática da História e história local: uma contribuição para o debate na Educação Histórica. In: BRITO, Glaucia da Silva (org.). **Cultura, escola e processos formativos em educação: percursos metodológicos e significados**. Rio de Janeiro: Business Graphics Editora, 2020. p. 43–58.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 743–758, jul./dez. 2010.

ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE NARRATIVAS GERACIONAIS

Hyan Aguiar Janegitz
Neilane Ramos Rocha de Lima

A busca de possibilidades para o ensino de História tem sido grande foco de pesquisas acadêmicas, meios digitais, formas didáticas e modernizações no ensino são alguns dos termos que se encontram neste debate de historiadores-docentes na atualidade. Aqui nos propomos a trazer reflexões sobre as contribuições que as narrativas de diferentes gerações têm na capacidade de ensinar História e construir uma visão ampla sobre diferentes temporalidades. Para isso, partimos de autores como Jorn Rüsen e Paul Ricoeur a fim de fazer uma ponte de ligação entre o tempo histórico e as narrativas, além de pesquisas mais recentes sobre o ensino de história.

Rüsen (2006) chama de "irracionalização" da história o processo que se configura com um ensino descontextualizado e apenas acumulativo de conhecimentos do passado, que segue uma linha vertical de historicização. Ele busca uma abordagem didática, seguindo um ensino em história que leve em consideração os contextos políticos, sociais, culturais e institucionais daquele meio, no caso a escola, a fim de "Alcançar o conhecimento empírico do passado". Essa didática da história é, para o autor, um processo de conhecimento não apenas da realidade histórica do presente ou uma interpretação do historiador das diferentes mentalidades que se formam no tempo, mas é também um conhecimento dos processos de educação e ensino da própria história naquele momento: "A pressuposição dessa concepção hermenêutica historicista é que a história é constituída por forças mentais, que o historiador, sendo um intérprete ativo, pode 'repensar' ou apropriar, e que guiam suas questões históricas e interpretações" (Rüsen, 2006, p. 9).

Fica claro no trecho acima como o autor coloca o historiador como um agente ativo na modelação dos mais diversos saberes históricos. Faço aqui um parâmetro com a sala de aula e a prática docente, se não é o professor de história esse mesmo agente

na concepção e formação de uma outra consciência que lhe é próxima ou distante geracionalmente falando. Esse seria o processo pedagógico.

As estruturas formais da sociedade se baseiam em elementos de memória, permanências e rupturas elaborados pelas tradições culturais, o que podemos definir como os "interesses" (Rüsen, 2001) na construção de saberes históricos, e esse saber histórico e interpretações são sempre um reflexo de cada geração e do momento presente, por isso, para o autor, temos a seguinte colocação: "Alcançar o conhecimento empírico do passado poderia levar a um *insight* sobre o movimento das forças do presente. Esse *insight* poderia permitir àqueles que adquirem conhecimento histórico viver dentro da corrente principal do desenvolvimento histórico e acomodar sua vida política a ela" (Rüsen, 2006, p. 9).

Esse se torna o objetivo da didática da história, para o autor, situar o indivíduo, aluno ou jovem, dentro do próprio tempo histórico e definir-se como um protagonista político não apenas da história, mas também do presente, afinal a lógica que nos é ensinada a pensar o mundo na escola dificilmente se sobressai sobre outras lógicas. Por isso partimos dessa visão em didática da história para chegar ao desenvolvimento da consciência histórica, que é aquilo que teria como objetivo esse repensar da didática e a superação de metodologias positivistas no ensino, que traziam o conhecimento estático produzido apenas por aqueles historiadores profissionais (Rüsen, 2006).

Entendemos a consciência histórica como um aspecto geral daquilo que chamamos pensamento histórico, "através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história" indo além da didática e do ensino, "cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada" (Rüsen, 2006, p. 15). Seria uma abordagem que possibilita o entendimento da história como uma agente ativa em nossas vidas, é um possibilitar de aplicação do conhecimento dela em nosso cotidiano e sua importância para o funcionamento geral das estruturas sociais e culturais. É tirar a história apenas do meio acadêmico e levá-la para o meio popular, para que se torne um meio de atividade no processo de desenvolvimento humano.

A consciência histórica é a forma que a história nos possibilita conhecer o presente, a partir daquelas dimensões de temporalidade, inclusive deixar de lado o preconceito de que a história é uma ciência do passado. As dimensões de passado,

presente e futuro atuam umas com as outras sobre a sociedade humana e são campo da história as suas percepções.

As experiências e interpretações do tempo, que tipicamente fazem parte da vida humana, definem as estruturas mentais e cognitivas do agir sobre o presente, são também aspectos a serem compreendidos e aplicados sobre um conhecimento histórico, afinal é esse conhecimento algo prático e que se aplique na vida cotidiana.

Rüsen ainda coloca que o entendimento das narrativas é também espaço dessa consciência histórica, afinal são formas de se narrar a história em diferentes espaços de tempo. As narrativas traduzem as mentalidades dos indivíduos e sua compreensão temporal a respeito de discursos de cada época (Rüsen, 2006, p. 14). Assim, quando analisamos as narrativas de acordo com Rüsen, devemos: "identificar primeiro os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e inter-relações e construir uma tipologia que inclua sua aparência sob diferentes circunstancias de tempos". (Rüsen, 2006, p.15).

Assim é possível perceber como a história é formada a partir de estruturas mentais e geracionais.

> Quando isso for feito nós poderemos obter um entendimento de como o passado adquire sua modelagem histórica específica e de como a história é constituída por atos discursivos específicos, formas de comunicação e padrões de pensamento. Tudo isso pode nos dar um *insight* dentro da função cultural da história mentalidade e da argumentação histórica na vida social. (Rüsen, 2006, p.15)

As narrativas, formatos e padrões de pensamento dos indivíduos, exemplificam como a consciência histórica pode trazer sentido para as experiências no tempo, e encontra na narrativa uma forma de validar a si mesmo. Constitui a narrativa histórica elemento formador do sentido histórico e temporal do ser, a partir de três operações: "A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a *lembranças* para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo" (Rüsen, 2001, p.62).

A lembrança é definir a experiência própria do indivíduo como atuante sobre a capacidade de agir nesse tempo histórico. É uma forma de encaixar o ser nas percepções históricas de existência e tornar presente um passado com significado, que traga uma narrativa histórica, e a consciência, possibilitada de movimentar-se entre as

categorias de tempo: "A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro". (Rüsen, 2001, p.64)

Pode a narrativa recorrer ao passado para buscar o significado das experiências do presente, onde se desenvolvem com necessidades e carências de orientação, trazendo para a consciência histórica uma forma de temporalização situada na capacidade de fazer "presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro" (Rüsen, 2001, p.64). Tomando essa movimentação da narrativa sobre categorias temporais, devemos olhar também para as "representações da continuidade":

> […] na constituição de sentido sobre a experiência no tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da *identidade* daqueles que tem que produzir esse sentido na narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo de tempo. (Rüsen, 2001, p.66)

Esta terceira operação, releva-nos o autor, o motor básico do funcionamento do elemento narrativístico do ser humano, sua necessidade básica de apenas achar um lugar onde se encaixa a noção de consciência, entre movimentos incessantes do seu meio social, político, econômico e cultural. A partir de suas narrativas históricas, podemos encontrar uma função prática e ansiosa de sentido (Rüsen, 2001).

De acordo com o autor é nesse espaço que a didática da história e a teoria da história vão se alinhar na construção de um conhecimento que seja possível de engajar no constructo social e que tenha real efetividade na comunidade como um todo (Rüsen, 2001, p.101). Afinal é no processo social de dinâmica entre as experiências pelas quais já passamos, e as intencionalidades que temos no tempo que podemos ver essa consciência (Rüsen, 2001, p. 58), esse processo da vida humana deve, em todos os aspectos, estar presente nas relações de ensino e aprendizado. Para o próprio autor, a história na escola não deve estar separada das "necessidades sociais" do nosso presente:

> A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (Rüsen, 2006, p.14)

Assim buscamos encontrar nas narrativas de diferentes gerações as conexões entre as dimensões do tempo, partimos então para entender como se dá a operação de formação desses elementos.

Narrativas e gerações

Entre as intenções e experiências que definem as ações humanas sobre o tempo precisamos definir esse mesmo como uma construção das percepções que o homem tem sobre seu espaço, mas que não pode ter bases apenas metafísicas, e sim uma definida relação entre as ideias de gerações, as experiências, as necessidades e a realidade do contexto em que se vive, assim como suas sucessões (Ricoeur, 2010).

Assim, pode passado, presente e futuro fazerem parte da própria consciência humana, e serem formadores de consciência histórica ou tempo histórico. Como dito anteriormente é no agir e interpretar de si mesmos que o homem pode trazer uma intencionalidade daquilo que é sentido a partir de suas experiencias no tempo, podemos definir essa relação fenomenológica como o tempo histórico: "Uma terceira opção, aberta pela ramificação das aporias da fenomenologia do tempo, consiste em refletir sobre o lugar do tempo histórico entre o tempo fenomenológico e o tempo que a fenomenologia não consegue constituir, que chamamos de tempo do mundo, tempo objetivo ou tempo vulgar". (Ricoeur, 2010, p.176. grifo do autor)

Tempo Vulgar é definido pelo autor como aquela sequência de "agoras" formadores de um tempo relógio, que simultaneamente tem se passado de um agora, após agora. Em seu sentido maior é um "tempo do agora" que está relacionado ao fazer de si sobre a percepção do tempo pelo próprio homem. É o tempo do mundo, objetivo e sem as demais relações temporais as quais nós historiadores estamos habituados a caminhar sem nenhuma reflexão, é o tempo que foge de nossas próprias estruturas de pensamento histórico.

O que chamamos de tempo histórico é um elemento criador que está entre o tempo filosófico, que tem função clara de trazer um sentido existencial a vida humana, e o tempo físico, que funciona como um organizador da natureza e delimitador das compreensões humanas sobre o espaço. Os "operadores do tempo histórico" fazem uma interpretação, mediando as leituras do tempo da natureza e aquele desenvolvido pela consciência humana, para ele é um "instrumento de leitura da temporalidade" desenvolvidos pela "prática de pensar o passado" (Moraes, 2020, p.59). Esses "operadores do tempo histórico" são: o calendário, o conceito de gerações, os procedimentos de arquivo, e a noção de vestígio.

Assim podemos afirmar que o tempo histórico carrega esses operadores em seu desenvolvimento, possibilitando a construção do ser no presente a partir de suas interpretações das diversas temporalidades: "os operadores do tempo histórico possibilitam esta leitura de maneira instrumentalizada (mímesis I). Figuram em enredos junto com ações e circunstâncias (mímesis II) e podem ser lidos e refigurados por outros agentes leitores (mímesis III)" (Moraes, 2020, p.59).

Como coloca o autor, por essas *mímesis* (representações) definidas por Ricoeur do grego, imitar, formas de construir e interpretar as representações das narrativas, processo que ordena a temporalidade e possibilita seu entendimento. Dividido em três "tripla mímesis", sendo elas: "*pré-textual*" entendimento da realidade, "*configuração*" da narrativa em escrita, "*refiguração*" interpretação da narrativa pelo outro. (Ricoeur, 2010), podemos analisar a constituição de um tempo histórico e suas narrativas de maneira historiográfica, mas também de forma existencial "ontológica" para a definição que o ser humano dá, em sua consciência, ao sentido que o passado, principalmente, mas também as demais categorias temporais, tem na influência que exercem sobre os indivíduos (Moraes, 2020, p.59).

Se é o tempo histórico um terceiro tempo entre o físico e o filosófico, e sendo produzido pelos historiadores, é nas" diferentes gerações humanas das nossas sociedades que encontraríamos a construção metafísica desse tempo, ou na sua "sucessão de gerações" como nos coloca Ricoeur: "O enriquecimento que o conceito de geração traz ao de história efetiva é, portanto, mais considerável do que se poderia suspeitar. Com efeito, a substituição das gerações subjaz, de uma ou de outra maneira,

a continuidade histórica, com o ritmo da tradição e da inovação. (Ricoeur, 2010, p.186).

Para o autor a ideia de gerações está relacionada com as percepções do tempo histórico, afinal cada época está definidamente criando modos de agir e pensar, mentalidades, que são resultados dos efeitos políticos, sociais, econômicos e culturais daquele momento. Indefinidamente nesse movimento de mentalidades que se formam continuamente temos a construção de diversos agir sobre as intenções e de novas experiências, como já dito anteriormente, que vão estruturando aquilo que chamamos de tempo histórico. Ricoeur se utiliza das concepções de quatro autores: Kant, Dilthey, Karl Mannhein e Alfred Schutz.

A partir de Kant é abordado a ideia de responsabilidade e ética entre os sujeitos do presente com o futuro, de Dilthey ele traz a concepção de experiências e orientações em comum, e de Mannheim a ideia de influência geográfica que cada grupo está sujeito. Em todos os três autores, Paul Ricoeur, busca um sentido na prática historiográfica para superar a mera definição biológica que o conceito traz, levantando a questão da morte, do anonimato e do público (Moraes, 2020, p.65). O termo tem cada vez mais passado por mudanças e adaptações no meio das ciências sociais:

> As certezas até então inabaláveis nas tradições e na ciência como fatores absolutos, foram trocadas por uma reflexão mais subjetiva acerca do mundo. Isso, no entanto, não quer dizer um mundo sem ordenamento social, mas que havia algo nesse ordenamento em transição e readaptação no tocante a novas urgências. Uma das evidências mais fortes desses novos tempos é, justamente, a das inovações tecnológicas, principalmente no mundo da informática e do que seria mais tarde conhecido como mundo virtual. (Santos, 2022, p.30).

Assim cada geração tem seu momento de criar um tempo histórico, e nisso teremos o embate, o choque, entre os "contemporâneos, os predecessores e os sucessores" usando os termos que Ricoeur (2010, p.190) empresta do sociólogo Alfred Schutz, para trazer assim uma noção de interações entre gerações e, podemos dizer, que essas se desenvolvem, se chocam e constroem suas respectivas noções de tempo.

Para Ricoeur, a noção de gerações como um operador do tempo histórico, ou seja, um meio de construir o pensamento do que vai ligar o tempo da natureza (astronômico/ calendário) e tempo vivido (fenomenológico), faz-se um meio de

notarmos a relação de temporalidade e de estabelecimento do pensamento histórico como efetivo na organização da vida prática (Ricoeur, 2010, p.190).

> A experiência do outro é para ele um dado tão primitivo quanto a experiência de si, e, deve-se acrescentar, igualmente imediata. Essa imediatez é menos a de uma operação cognitiva do que a de uma fé prática: cremos na existência do outro, porque agimos sobre ele e com ele e porque somos afetados por sua ação. (Ricoeur, 2010, p.190, nota de rodapé)

É esse um espaço de análise e de construção do tempo histórico, como dito acima, entre contemporâneos, predecessores e sucessores, podemos enxergar diversas noções e construções diferentes de passado, presente e futuro. Onde, não necessariamente, vão ocupar respectivamente alguma temporalidade, mas sim construir uma noção geral das relações entre elas, e as percepções do outro e de si mesmo, para o autor é a partir desta relação de esfera interpessoal que se desenha o tempo (Ricoeur, 2010, p.191).

Na educação pensamos que dentro do ambiente escolar perceber as narrativas entre gerações, suas diferenças, rupturas e continuidades, é uma forma de possibilitar a construção do tempo histórico como um produto da nossa vivência e consequentemente a consciência histórica.

As gerações vão se sucedendo ao longo da história e carregam consigo noções e paradigmas diferentes, que podem ter origem na contradição ou continuidade dos predecessores: "Para Max Weber, a 'orientação para o outro' é uma estrutura da 'ação social'. Também para ele é na prática que afetamos o outro e somos afetados por ele." (Ricoeur, 2010, p.190, nota de rodapé)

> Pertencem a 'mesma geração', segundo Dilthey, contemporâneos que foram expostos as mesmas influências, marcados pelos mesmos acontecimentos e pelas mesmas mudanças. O círculo assim traçado é mais amplo do que o do nós e menos vasto do que o da contemporaneidade anônima. Essa pertença compõe um "todo" em que se combinam uma bagagem e uma orientação comum. Recolocada no tempo, essa combinação entre influências recebidas e influências exercidas explica o que faz a especificidade do conceito de 'sequência' de gerações. E um 'encadeamento' oriundo do cruzamento entre a transmissão da bagagem e a abertura de novas possibilidades. (Ricoeur, 2010, p.188).

A sucessão e choque de gerações, a ser analisada a partir da prática do ensino de história, não é um fator físico, mas sim do âmbito histórico/ fenomenológico, está relacionada com os eventos, mentalidades e percepções que temos contato no espaço

social, aqui pensado no meio escolar, em seus espaços físicos e metafísicos. Em uma escola temos as interações de diversas gerações, como professor e aluno, direção e aluno, professor e direção, isso se expande quando consideramos toda a comunidade escolar. São nestas particularidades de diferentes gerações interagindo que desenhamos esse choque de paradigmas e as possibilidades de se pensar as diferentes consciências históricas como resultado de cada geração e tempo.

Dessa forma que Paul Ricoeur coloca que não somos uma "contemporaneidade anônima", mas sim um todo organizado a partir dessas relações em estruturas mentais e coletivas. Nessas "influências" temos o choque entre o que é novo e aquilo que já é contemporâneo, ou o novo e o que já passou, e ainda o que já passou e o contemporâneo, o definido "encadeamento" (2010, p.189). Para o autor encontra-se: "na escala intermediária da sequência de gerações, o equivalente histórico do *encadeamento* (*Zusammenhang*), tomado no sentido de conexão de motivação" (Ricoeur, 2010, p.189).

Essas relações entre gerações se desenvolvem como aquele operador do tempo histórico, mas também como uma organização das categorias de temporalidade, o que buscamos entender é que suas interações fazem parte da dinâmica do próprio estabelecimento de um tempo histórico.

Nos contatos entre as gerações teremos, isso pode-se observar mesmo no contemporâneo, conflitos devido aos diferentes paradigmas, como paradigmas podemos entender os conceitos e definições que são estruturados e adotados em cada regime de temporalidade, que interagem entre si de forma dialética a partir das percepções de cada geração e no próprio tempo histórico, adotados, ou mesmo as concepções políticas, culturais e econômicas que tendem a se transformar de acordo com cada geração (Santos, 2022). Podemos dizer mesmo que a sequência de gerações é uma forma da própria movimentação do tempo histórico ao mesmo tempo que o opera: "Entre as influências externas ao indivíduo, está o fenômeno da pós-modernidade. Essas gerações atuais não nasceram do nada, mas de toda uma gama de mudanças sociais, culturais, econômicas, bem como tecnológicas, que se intensificaram a partir da década de 1970" (Santos, 2022, p.30)

As narrativas da história, seus conceitos, as estruturas temporais, novamente podem aqui ser aplicados para percebermos essas mudanças e as interações que

existem entre essas gerações, a fim de entendermos as relações de predecessores e sucessores como não apenas um operador, mas uma característica do tempo histórico e um resultado do regime de temporalidade a qual pertence metafisicamente.

Em R. Koselleck (2006) e F. Hartog (2013) nas concepções de tempo histórico os regimes de temporalidades são definidos como as formas com que cada geração interpreta as categorias de passado, presente e futuro e relaciona as mesmas para a construção do pensamento historiográfico de cada época. Os regimes de temporalidades podem durar várias gerações ou coexistirem com múltiplas características.

O "choque de gerações", será percebido através das diferenças em conceitos, noções de passado, ou futuro, podemos ver um choque de gerações nas rupturas que se desenvolvem ao longo de grandes momentos da história no tempo calendário. Um exemplo é o avanço em tecnologia de informação, no início do século XXI, e a ambientalização de uma geração de "residentes digitais" chamada de "geração Alpha" (Santos, 2022, p.32). As expressões, termos e conceitos são dos mais variados possíveis, os exemplos na história recente também não cessam. Como os movimentos da juventude "revolucionários" e "contracultura" da segunda metade do século XX.

Atualmente todos vivemos os mesmos fatores técnicos-científicos, mas como desenvolve Ricoeur, há uma série de outras influências que definem a sucessão de geração, por isso o termo choque é aquilo que por vezes podemos chamar de relações conflituosas, ou mesmo a noção dificultosa de interpretação do próprio contemporâneo: "A contemporaneidade perdeu o caráter de um compartilhar de experiências. A imaginação supre totalmente a experiência de um engajamento mútuo. A inferência substituiu a imediatez. O contemporâneo não está dado no modo antepredicativo" (Ricoeur, 2010, p.192)

Para o autor, as gerações, não buscam mais nas interações entre gerações compreender os diferentes motivos e elementos que abarcam cada pensamento, cada noção de personalidade criada, cada paradigma. Apenas se permite à imaginação a substituição da experiência e do engajamento com as mais diversas gerações de predecessores e sucessores, assim apenas sobre um conceito muito abstrato de suposições, que trazem consigo julgamentos e apelos nada compreensíveis, onde se

organizam mais rupturas do que entendimentos de sequências históricas unidas sobre um espaço social, criado, em si mesmo, conflituoso e pouco reflexivo (Ricoeur, 2010).

Não que a sucessão natural do tempo calendário não permita a construção de uma narrativa de superações e rupturas, mas segue-se que no tempo propriamente histórico as rupturas e paradigmas de cada geração estão mais ligadas a movimentos predecessores, e o relacionamento que uma contemporaneidade define para com eles (Moraes, 2020), o que muitas vezes não implicam tantas diferenças, acima, no que definimos, temos mais uma visão psicológica e interpretativa (narrativa) dos fatores que levam aos choques de gerações, porém esses fatores podem ser observados e refletidos como um objeto de construção daquilo que já definimos como consciência histórica.

Os limites dessas relações podem-se definir como percepções da temporalidade histórica em diferentes ordens que confluem no mesmo espaço de vivência social. O que nos levaria a um choque geracional promovido pelos próprios indivíduos e suas diferentes percepções e consciências. Porém fica claro aqui que o espaço escolar é um espaço de conflito no tempo histórico e nas suas relações entre gerações de passado, presente e futuro, as compreensões que já abordamos deixam claro, como que na contemporaneidade os avanços tecnológicos e as configurações de percepções sociais têm incentivado cada vez mais esses choques de gerações: "os ancestrais e os sucessores são *outros*, carregados de um simbolismo opaco, cuja a figura vem ocupar o lugar de um Outro" (Ricoeur, 2010, p.197).

Compreender as relações do espaço histórico-geracional em que se vive pode ser utilizado como um meio de não só aplicar aquele conhecimento histórico proposto em currículo, mas também de se criar um espaço de ensino que seja orientador e prático, no significado existencial que a história pode ter na vida coletiva e individual de cada um de nós. (Rüsen, 2001)

Ao tratarmos de temporalidades estamos definindo um campo da teoria da história por vezes muito abstrato, que pouco faz parte de um currículo de ensino de história, afinal, no ensino básico atualmente se mantém uma estrutura de ensino muito voltada para a história factual, pouca reflexão se desenvolve em sala de aula. Anteriormente já discutimos as possibilidades que a teoria da história pode ter se aplicada de forma a coordenar e norteada pela construção de uma consciência

histórica. No entanto, para essa noção de percepção da história faz-se necessário uma compreensão do próprio *eu* enquanto um *ser* inserido no tempo histórico.

Partimos da noção de que o tempo histórico é uma construção social de cada período, cada época, ou como vamos tratar aqui, cada geração, que ao longo do tempo cria suas noções de passado, sua relação com o presente e a esperança de futuro. Essas percepções mudam, pois, a interposição de gerações acontece sempre sobre a mudança de ideias e culturas, paradigmas são adaptados ou modificados nesses períodos. Assim nesse movimento temos a construção de novas interpretações do tempo, ou a criação de uma nova temporalidade. Atualmente vivemos sobre um espaço de memória cada vez mais acelerado, os avanços tecnológicos e os meios de comunicação e informação tornaram a percepção de tempo algo totalmente secundário, muitas vezes a desconexão com o tempo histórico é o padrão que se observa nesse ritmo geracional.

Se encontram permeadas nas percepções do homem a história a qual nos referimos, esse tempo e suas relações temporais não são unicamente um fato de cada geração, mas cada geração faz do seu regime de temporalidade a estrutura definida de organização cultural, política, social e econômica. Como também podemos dizer que a forma com que encaramos essas realidades, mas teorizamos que, no espaço temporal de atuação individual de cada geração tem-se diversas relações entre tempos históricos, não sendo um mero padrão definido de tempo, mas diversos regimes agindo sobre a predominância de um ou de outro.

Nesse espaço de crise parece difícil definir um conjunto de características que seja padrão de um regime de tempo pós século XX, porém é justamente nessa crítica, nesse choque de mudanças nas estruturas sociais e nas relações entre as gerações que podemos definir um espaço de temporalidade do presente. Devemos entender que ao tratarmos da "história do tempo presente" como foi chamada por diversos autores, é preciso tomar cuidados para não nos prendermos em repetições desnecessárias de discursos políticos, ideológicos, ou mesmo aqueles que estão relacionados as generalizações de cunho popular, muito comuns em escolas e comunidades escolares.

O ensino de história somado as possibilidades das narrativas geracionais, pode vir a ser um expressivo fator de impulso da aplicação e desenvolvimento da história

enquanto ciência, pela sua função de orientação existencial da vida humana (Rüsen, 2001). Assim, com a concepção de choques geracionais, abre um espaço de compreensão da realidade não apenas física, mas psicológica, levando a uma percepção histórica, uma vez que há nessa potencialidade do tempo a capacidade de ser organizado, pelas diversas gerações, em diferentes regimes de temporalidades.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERNANDES, Aurélio Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica: um estudo com alunos do 3º ano do ensino médio regular**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

MORAES, Iury Ercolani. **A configuração da narrativa histórica segundo Paul Ricoeur (1913–2005)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 73–92.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales": uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, p. 229–252, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. v. 3.

ROSATI, Luisa Duque Estrada. **O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7–16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 2, p. 163–209, mar. 2009.

SANTOS, Roberto Eduardo Carneiro dos. **Redes digitais e ensino de História: produção, recepção e aprendizagem por meio da internet na perspectiva da História Pública entre alunos da geração Z e Alpha**. 2022. 119 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de tempo e ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 53–70, ago. 2008.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003. p. 109–143.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 205–224, maio/ago. 2010.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ENCONTRO ENTRE GERAÇÕES

Federico Alvez Cavanna
Bruno Antonio Picoli
Adriana Maria de Lima

"Transmitir supone, por eso, ir por el filo de la fidelidad y de la traición, de la continuidad y de la ruptura".
(Forster, 2007, p. 38)

"La educación no es otra cosa que una determinada relación intergeneracional, o talvez transgeneracional"
(Larrosa, 2007, p. 9)

Conta a filósofa espanhola Marina Garcés que, enquanto se encontrava dirigindo de Girona para Barcelona, sentiu a necessidade de uma voz que a acompanhasse na solidão da estrada. Então decidiu ligar o rádio e, evitando os programas de futebol e de política, acabou achando um homem que falava sobre sua própria vida, dizendo que não temia a morte porque tinha vivido plenamente, mas que, chegado o momento, deixaria este mundo com uma dor: "no haber sido maestro de escuela. No haber enseñado a niños y niñas de entre ocho y once años… que es la edad en la que se aprende a mirar el mundo. Me gustaría haber podido enseñar a los niños a mirar una margarita o los gajos de una naranja". (Garcés, 2019, p. 149). A partir desta fala, Marina reflete sobre a educação como uma "prática da hospitalidade" (Garcés, 2023, p. 35) que sempre é, principalmente, um encontro entre gerações como convite a pensarmos um pouco além do que poderíamos chegar a pensar sozinhos. E também um chamado, uma convocação para nos descobrirmos como aprendizes quando o que sabemos ameaça nos arruinar ou, dito de outra forma, a educação, assim pensada, é a tentativa entre gerações de criar um mundo em comum que tem relação com a inevitável condição de que no presente, em qualquer presente:

> viven y conviven distintas generaciones. Su convivencia garantiza ciertas formas de ayuda mutua sin las cuales sería imposible la crianza de los más jóvenes y la supervivencia de los mayores. Para cada generación, la ayuda de ellas es, literalmente, vital. Pero, además, la convivencia intergeneracional

> crea un vínculo social y cultural que asegura la transmisión: de la memoria, de la cultura, del mundo. (Larrosa, 2007, p. 5)

Conviver possui o sentido, em tempos de individualismo e pragmatismo, de proporcionar pontes para que exista um mundo entre as gerações, um "entre" que estabelece ao mesmo tempo uma relação de aproximação, mas que também respeita à diferença. Colocar o encontro entre gerações como um assunto central para o ensino de história busca fugir das "armadilhas" mais difundidas dos estéreis debates pedagógicos atuais determinados pela constante contraposição entre tradição e inovação (velha educação versus novidades educacionais) e a redução a questões metodológicas que sempre costumam concluir que os métodos são antiquados ou que os jovens são desmotivados. A proposta de pensar o ensino de história como um "encontro entre gerações" assume que as principais perguntas e desafios possuem suas raízes à margem dessas contraposições e também dos sistemas de avaliações e da disciplina como um curriculum estruturado. Trata-se principalmente de promover um esforço por criar um mundo comum, o que Marina Garcés chama de "valentia no pensamento" (Garcés, 2019, p. 37) que propõe "encontrarnos una serie de personas que, de diferentes formas, intentamos crear lugares comunes para el pensamiento o, dicho al revés, que apostamos por hacer del pensamiento un lugar de interpelación y de encuentro". Isto nos aproxima da tão repetida (e às vezes maltratada) ideia de pensamento crítico que não é outra coisa que pensar nos limites do que somos e do que sabemos e que não "acepta otros criterios y razones que aquellos que podemos llegar a revisar juntos, sin prejuicios ni garantias". O pensamento crítico e o ensino de história são o encontro com desconhecidos e, na nossa proposta, um encontro entre desconhecidos de diferentes gerações que se dizem um para o outro: "vamos a examinar juntos lo que pensamos, a ver si somos capaces de pensarlo de otra forma?" (GARCÉS, 2019, p. 58).

Assim, a proposta é olahr para a aula de história como um encontro educativo, como uma abertura hospitaleira. Como quando, na Odisseia, o rei Alcino conta sua história para o náufrago Ulisses, a quem oferece banho e roupas limpas e imediatamente depois se dispõe a escutar: "Mas me diz agora tu com verdade e sem rodeios, por onde vagaste, a que terras de homens chegaste; fala-me deles e das cidades que eles habitam, tanto dos que eram ásperos e selvagens como dos justos:

fala-me dos que acolhiam bem os hóspedes…" (Careri, 2025, p. 109). Superar as "bolhas" particulares, criando espaços comuns e habitáveis, mudando o isolamento pela cooperação, "e desertar del dogma de la autosuficiencia para incorporar la interdependencia… mancomunar…" (Garcés, 2019, p. 156). Queremos pensar o ensino de história como uma relação de hospitalidade entre gerações, sem cair na complacente ilusão de que isso seria o mundo perfeito, ao contrário, admitindo as fortes contradições e os paradoxos das "fronteiras intransponíveis" aos que qualquer encontro conduz. Ricardo Forster fala por isso na "dialética da hospitalidade" em que, de todo encontro, nasce uma tensa disputa entre o acolhimento e o perigo de anular o outro, porque no diálogo, entre pares ou entre gerações:

> no hay posibilidad de eludir el desencuentro, de escapar al equívoco que subyace a cualquiera de los que participan de un intercambio en el que se ponen en juego mundos complejos, universos de ideas, experiencias acontecidas, sueños realizados o postergados, crítica desencajadas y errantes, miradas que no se corresponden, fracasos diversos todo entrelazado con el enigma del lenguaje, de lo que en él falla y se desplaza continuamente hacia dimensiones inesperadas. (Forster, 2007, p. 48).

A educação, da mesma forma que a hospitalidade e o encontro, tem como beleza e como potência uma falha, uma abertura, uma imprevisibilidade frágil que permite os desvios de "los objetivos desde los que se partía dejándose contaminar por la diferencia que trae el otro" (Forster, 2007, p. 45). Porque o principal perigo da hospitalidade é o mesmo que o da educação: que nada falhe, que a eficiência seja tal que um anule o outro, que o atalho mate o desejo.

> [...] de eso se trata la transmisión-tradición, de sabernos portadores de alforjas cargadas con lo dicho y lo no dicho por libros y autores que se han convertido en nuestra herencia volviéndonos sus legatarios ante una actualidad que amenaza con arrasar lo que de los muertos guardamos en nuestras memorias. Pero también constituye ese otro gesto en el que algo se quiebra para que sigan fluyendo los hilos del pasado, en el que el supuestamente sólido muro de las herencias se va resquebrajando hasta dejar pasar otras aguas [...] (Forster, 2007, p. 38).

A *hospitalidade* nos ajuda a pensar os desafios do ensino de história entre gerações quando resulta o motor de uma proposta para o verdadeiro encontro que acaba sendo o resultado um jogo dialético. Por um lado a *transmissão* considerada

como uma "persistencia de ciertos legados, la continuidad de un eslabonamiento que se constituye en el despliegue de la cadena de la tradición. Por lo tanto, hay cierto conservadurismo en el acto de legarle a outro um saber que tiene raices y que no sólo resonde a lo efimero del presente" (Forster, 2007, p. 35), e, por outro lado, também manter sempre viva a possibilidade legítima da nova geração ter a oportunidade de *renovação*, de "empreender alguma coisa nova e imprevista por nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum". (Arendt, 2016, p. 247,).

É na história, ou, para sermos mais precisos, em seu ensino e na transmissão de uma tradição de elaboração do passado que se localiza o momento mais tenso da relação intergeracional. É tenso porque a violência da imposição de um conjunto de normas e valores pode (e costuma) vir floreada de novidades: gameficação, quizzes, sem olvidarmos das já não tão recentes novidades das metodologias ativas e do protagonismo estudantil autocentrado. A mesmidade dessas novidades reside na substituição da ética pela técnica, na reificação do conteúdo em detrimento do assunto. O conteúdo é "o que é", o instituído, é o que se pode apropriar, supostamente guardar em algum lugar para ser usado em algum momento preciso, normalmente um teste do qual se extrai as "evidências" de que o sistema funciona. O assunto é o que "dá a pensar", que chama a posicionar-se, convida a "ver e olhar de novo", suspender, profanar. Do assunto não se pode esperar resultados, mas experiências, alfabetização do olhar, respeito pela tradição que se manifesta pelo desejo do ainda-não, do inédito.

É o momento também em que pode ganhar vida a riqueza da hospitalidade, em que nunca fica claro quem é o anfitrião e quem o hóspede (Careri, 2025, p. 64), do comparecer, de um estar presentes e juntos atacando à triste intempérie dos tempos atuais:

> La intemperie de nuestra época se manifiesta precisamente en esos desfondamientos y en esas rupturas que alejan a las generaciones entre sí, bloqueando las posibilidades de un diálogo, y, por lo tanto, de un intercambio que pueda fundarse en lo que viene de lejos y en aquello otro que aportan los recién llegados. Como si una doble clausura afectara nuestra contemporaneidad: la que nos aleja, por un lado del pasado convirtiéndolo en una pieza de museo. y, por el otro, la volatización del futuro en nombre de un 'aqui y del ahora'. (Forster, 2007, p. 35)

Esta intempérie dos tempos atuais, esta distância que impede o diálogo entre gerações, gostaríamos de representá-la por meio de duas ameaças que obstaculizam a reciprocidade dos intercâmbios: o peso da burocracia e o medo. A burocracia no ofício docente que leva a um ensino de história *desalmado* pelo qual Forster se pergunta "Conservamos todavía el don de despertar la inquietud y el entusiasmo en las nuevas generaciones? ¿O caeremos en ese gesto hipócrita de aquellos adultos que transfieren toda la responsabilidad de los males actuales a la supuesta desidia y desinterés de los jóvenes?... ¿Cómo eludir la tentación de guardián de cosas muertas? ¿Cómo sortear la banalización académica?" (Forster, 2007, p. 39). E o mesmo autor responde colocando novamente o assunto da intempérie "[...] difícilmente los jóvenes se entusiasmen con aquellos que se han vuelto burócratas del conocimiento… lo arduo sería seguir tejiendo seguir insistiendo en la transmisión incluso allí donde 'falla', haciendo arder lo que siguen guardando las palabras verdaderas". (Forster, 2007, p. 42).

Para isto é necessário propor encontros nas margens da complacência e da arrogância cega da burocracia do conhecimento que impossibilitam a coexistência e a criação de ocasiões e assuntos de atenção compartilhada que estão na base de toda educação. A burocracia transfere a autoridade do encontro e do diálogo para os protocolos e as plataformas que sempre transmitem impotência ao mesmo tempo que exigem resultados desalmados. As "novas autoridades" educativas, os discursos e as propostas consideradas atuais e eficientes estão dominadas pela "promessa de transparência, certeza e segurança que mais uma vez, só é possível como uma operação de domínio, baseada na ilusão… do controle" (Garcés, 2023, p. 39). Mas estas propostas que buscam controlar tudo são também, e sobretudo, máquinas de produzir impotência perante a rede de interações e incertezas que tecem as relações e as experiências educativas. Resta interessante destacar que a violência da imposição de uma tradição também se manifesta como renúncia da responsabilidade. A suplantação da ética pela técnica, a transformação do trabalho docente em trabalho burocrático, ou seja, a interdição do assunto, relega aos jovens um mundo que parece petrificado e inadequado para eles, e, concomitantemente, introduz no mundo jovens com dificuldades de perceber que a tradição é resultado de transformações, de mudanças, iniciadas por outros jovens que tomaram o mundo como assunto.

O ensino de história, como tudo o que se relaciona com a educação, tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo (Arendt, 2016, p. 243). O fato de que o mundo recebe novos seres humanos o tempo todo amplifica o medo daqueles que temem o novo. Não por acaso fazem uso das mais criativas estratégias para anular a novidade potencial em cada nascimento: o potencial de natalidade (Arendt, 2017). O medo é compreensível (embora injustificável), pois o que nos faz humanos, o que nos dá profundidade, é a capacidade de "iniciar começos" em um mundo compartilhado. Iniciar começos, ou seja, desordenar a ordem. Esta questão que parece banal é muito bem analisada por Jorge Larrosa num texto intitulado "O enigma da infância" onde coloca que a "educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem a chegada de aqueles que nascem. A educação é a forma que o mundo recebe aos que nascem". (Larrosa, 2017, p. 234-235). E aqui gostaríamos de colocar o assunto do medo voltando a Arendt quando fala que o nascimento de cada ser humano é uma nova voz no mundo e isto causa terror entre aqueles que querem produzir e controlar o passado, o presente e o futuro. Utilizando como metáfora a imagem de Herodes, para simbolizar o poder de quem teme as mudanças, as incertezas e as aberturas do encontro com o novo: "tanto a pretensão de manter a continuidade quanto a pretensão de sua transformação radical" (Larrosa, 2017, p. 238) e tem medo ao encontro entre gerações. Qualquer um dos rostos de Herodes, tanto no passado como no presente, tem medo, transmitem medo, geram medo e buscam sufocar: "o enigma ontológico do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietação que todo nascimento produz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, submeter a alteridade da infância a lógica implacável de nosso mundo, converter as crianças numa projeção de nossos desejos, de nossas ideias e de nossos projetos". (Larrosa, 2017, p. 239).

Esse medo, leva a desconfiança que cai num moralismo onde a conversação como gesto básico educativo fica paralisada e impossibilitada num "conglomerado repetitivo de leyes, amonestaciones, reproches, advertencias y debilitaciones… lo que asume como transmisión es apenas la orden del orden, entonces el caminar en el vacío sólo puede entenderse como un movimiento genuino en busca de otras leyes, otras conversaciones, otras resonancias, otras palabras para poder substituir". (Skliar, 2007, p. 72). Bloqueia a possibilidade de imaginar o risco de aprender juntos: "aprender uns

com os outros e uns dos outros, a partir da consciência do que sabemos e do que não sabemos". (Garcés, 2023, p. 165). Na luta contra a burocracia e o medo, a convivência entre estranhos, o encontro entre aprendizes, o risco e a aventura sempre turbulentos de "estar/ser afectado y el afectar […]" (Skliar, 2007, p. 73).

Sem protocolos que convertem ao outro em sujeito "à medida" para ser "fabricado", o encontro entre gerações deve superar os medos de um "autêntico cara a cara com o enigma…enfrentar o outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastrar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida" (Larrosa, 2017, p. 245). Assim, o que muitas vezes é chamado de "crise educativa" que mediante um discurso de inovação tem levado a uma "amnésia planificada" (Skliar, 2007, p. 80) na nossa proposta a consideramos uma crise da "conversación, de la herencia, de la transmisión y de la experiencia como tal? (Skliar, 2007, p. 79). Não se soluciona com mais burocracia e com mais medo, mas assumindo que "la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro. La educación es, siempre, del otro" (Skliar, 2007, p. 82). Em palavras de Jorge Larrosa:

> Talvez a pior tentação a que sucumbiu a Pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo. Porque, para fabricar o futuro e construir o mundo, a Pedagogia tinha de dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) [...] Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (Larrosa, 2017. p. 245)

O desafio que supera medos e protocolos desalmados consiste então em iniciar uma conversa, colocar em cima da mesa coisas que se transformam em maravilhas, em matérias de estudo para cuidar e para prestar atenção, algo interessante por si mesmo apresentado de forma pública. Relaciona-se assim com a operação de profanar, no sentido que lhe outorga Agamben (2005, p 59), ou seja, aquilo "que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens", no qual tudo deve perder sua aura de intocável, de sacralidade. Atribuindo uma perspectiva educacional à esta noção de profanação, os filósofos belgas Jan

Masschelein e Maarten Simons afirmam que profanar é "colocar algo sobre a mesa" como um objeto de estudo, transformando algo em matéria de estudo, que exige "nossa atenção, que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso" (Masschelein; Simons, 2018, p. 42), além disso, também o afasta do seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significativo específico, e, portanto, "algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado: em outras palavras, algo que se tornou público" (Masschelein; Simons, 2018, p. 39).

Formas de conversar no ensino de história: a aliança dos aprendizes.

> *[...] seguimos arrojando botellas al mar buscando afanosamente los lectores de nuestras escrituras y los escuchas de nuestras palabras. Estamos, a su vez, dispuestos a dejarnos interpelar por esos otros a los que nos dirigimos?".* (Forster, 2007, p. 41)

Inspirados mais uma vez nas propostas de Marina Garcés (2019; 2023) as perguntas que guiam este texto para pensar o ensino de história como um encontro entre gerações são duas: c*omo gostaria de ser educado?* e f*az comigo?* O como neste caso não faz referência a uma questão de procedimento nem unicamente a uma possível resposta unilateral desde a perspectiva dos educadores nem dos estudantes, "implica abandonar a superioridade do planejador e do legislador, mas também sair da condição supostamente passiva, dirigida e até mesmo clientelista em relação à educação e aos nossos aprendizados". (Garcés, 2023, p. 26). A segunda pergunta ("faz comigo?") pretende complementar a perspectiva de um ensino de história pensado como uma atividade recíproca, uma escola de aprendizes, entre iguais e entre estranhos onde o importante é "aprender a não saber" (Garcés, 2023, p. 126): "com base na aliança daqueles que dependem uns dos outros (estudantes e professores, menores e tutores, gerações diversas, etc.) podemos compreender as opressões que nos atravessam e trabalhar para transformá-las". (Garcés, 2023, p. 126). A escola de aprendizes é um encontro (não uma utopia no futuro) entre estranhos que se colocam

na condição de aprendizes e possuem entre eles apreço mútuo: "é uma forma de modificar a experiência do espaço e do tempo presentes, assim como de transformar os modos de prestarmos atenção a nós". (Garcés, 2023, p. 174). Aí que reside o apreço mútuo, na ideia de que aprendo com você, se você aprender comigo onde "o pacto implícito da aliança dos aprendizes, não define os parâmetros de uma igualdade formal, mas sim a cumplicidade real entre aqueles que sabem não saber e que, por tanto, podem assumir juntos o risco de aprender" (Garcés, 2023, p. 176).

O papel do professor seria nesta perspectiva inscrever os conhecimentos disponíveis num tempo vivido entre gerações e formas de vida em transformação, oferecendo "olhares que conectem o tempo dos vivos com o dos que existiram antes e com o dos que estão a caminho, de tal maneira que possam pensar-se uns aos outros, uns dos outros. Esse é o sentido mais profundo e mais necessário do que denominamos o risco de aprender juntos" (Garcés, 2023, p. 187). Como falamos no início, um convite educativo é antes que tudo um convite a pensar além do que seríamos capazes de pensar sozinhos tendo como base a hospitalidade. E este pensar com outros é também um conflito entre mundos, onde o perspectivismo não é a vulgata de uma operação salomônica de que cada um olha o mundo desde seu lugar, mas a exigência de ter de situar o próprio ponto de vista entre outros, ou seja, ali onde se cruza e se compõe com outros não gera uma unidade, mas sim um campo de tensões plural e antagônico ao mesmo tempo. Por isso a proposta do encontro entre gerações é conversar, tentar superar uma língua acadêmica e burocrática (da história acadêmica e também da pedagógica acadêmica e burocrática) que levam como marca constitutiva ser uma língua que não conversa: "[…] a maioria das vezes tenho a impressão de que aí funciona uma espécie de língua de ninguém, uma língua neutra e neutralizada da qual se apagou qualquer marca subjetiva. Então o que me acontece é que me dá vontade de levantar a mão e de perguntar há alguém aí? Além disso, sinto também que essa língua não se dirige a ninguém, que constrói um leitor ou um ouvinte totalmente abstrato e impessoal". (Larrosa, 2017a, p. 59). Por isso, a proposta das cartas e dos encontros como forma de resistência contra um presente que "profundiza el distanciamiento intergeneracional, que bloquea las posibilidades de donación y de escucha, que perfila con rasgos cada vez más nítidos la vocación por reducir a peso muerto aquello que proviene de saberes inútiles, a destiempo y muchas

veces intraducibles a los nuevos lenguajes de las generaciones más jóvenes." (Forster, 2007, p. 35)

Como expressamos anteriormente, queremos olhar para a escola e para a educação em geral desde lugares distintos dos dominantes baseados na ficção de *tecnopromessas* que dominam tudo e pretendem fabricar pessoas. Na contramão, na escola de aprendizes "nunca há um primeiro dia, mas sempre um dia seguinte" (Garcés, 2023, p. 164) em que se assume juntos o risco de aprender um com os outros. Encontrar-se é o contrário de planejar e de fabricar, e também não é simplesmente juntar-se:

> a escola de aprendizes não pretende restaurar a segurança do tempo de promessa, que projeta o sentido do esforço de hoje no prêmio de amanhã. A educação não é uma agência de seguros onde cada estudante poderia calcular sua carteira de riscos e de oportunidades. É um convite a compreender o presente para poder imaginar o futuro. O convite a tornar próximo o estranho: e estranho, o próximo. O futuro nada mais é que um presente bem imaginado. E a educação, o ofício e o compromisso de aprender a fazê-lo sem se envergonhar. (Garcés, 2023, p. 204).

Tanto as plataformas fechadas como um planejamento burocrático geram um tipo de relações "homofílicas" onde as pessoas vão do mesmo para o mesmo e onde *o escolar* não cumpre suas operações de "outro espaço" para poder "merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una re-flexión sobre lo propio. [...] que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas" (Garcés, 2023, p. 204). Ou seja, se é verdade que o espaço escolar com sua heterotopia e com suas operações instaura hierarquias, ao mesmo tempo, subverte outras (as da família, por exemplo) abrindo-se para o outro. Porque na escola acontecem coisas que não acontecem nas telas nem nas casas e o interessante é que a sala de aula por ser um lugar público pode resultar familiar e estranho ao mesmo tempo. Na realidade é um lugar estranho que se torna familiar, mas que gera outros estranhamentos perante o mundo e outros comprometimentos com o comum ou em palavras de Hannah Arendt:

> A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de

> realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum". (Arendt, 2016, p. 247)

Para Arendt a diferença entre o domínio privado e o público significou desde o surgimento das cidades-estados gregas a aparição de uma "segunda vida" que vai além do que lhe é próprio a cada um (*idion*) e existe naquilo que é comum (*koinon*). Essa "segunda vida" que se realiza no domínio público para Arendt possui dois significados: em primeiro lugar é tudo aquilo que "pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível" (Arendt, 2019, p. 61), em segundo lugar, significa o próprio mundo em contraposição aos lugares privados que possuímos nele: "conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor: pois, como todo espaço-entre, o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si" (Arendt, 2019, p. 64).

Por isso, a "forma escolar" não está destinada somente ao aprender, mas seria a principal forma de iniciar aos que chegam ao mundo em comum e em "aceitar a responsabilidade pelo mundo, mesmo que estejamos insatisfeitos com ele no momento presente" (Penna; Silva, 2016, p. 201). Esta responsabilidade, talvez, era a que destacava o senhor que falava no rádio enquanto Marina Garcés andava na solidão da estrada. Para isto é importante não pensar principalmente o "como" sendo questões metodológicas, mas também maneiras: "[...] es fundamental el clima, la atmósfera, la calidad de la relación entre unos y otros, calidad que no viene dada fundamentalmente por lo que se dice o se hace, sino por cómo se dice y cómo se hace, es decir, por el tacto y por el tono". (Barcena; Larrosa; Melich, 2006, p. 254). E também em resistências contra a categorização, a burocratização e o medo ao encontro dando espaço à *educere*, ou seja, sair para fora, para além do conhecido e encontrar-se com o estranho e diferente "donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos… el viaje pues como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo". (Barcena; Larrosa; Melich, 2006, p. 237). Para finalizar este ponto, gostaríamos de destacar que em um encontro entre

gerações pensado desde a educação e desde o ensino de história a responsabilidade principal no vínculo permanece do lado do mundo adulto "porque la transmisión es una responsabilidad que asumimos con el pasado, es lo que de la memoria persiste en la actualidad y que desnuda, muchas veces, nuestras carencias y nuestros olvidos". (Forster, 2007, p. 35).

Nesse sentido, para que não aconteça o esquecimento entre o passado e o futuro, o ato de narrar histórias é um exercício do pensamento em que é possível a representação dos acontecimentos vivenciados pelas gerações anteriores, por meio da memória de quem se conta, reconstruindo a imaginação, fortalecendo a compreensão em um mundo comum, em que as gerações se comunicam aprendendo sobre as realizações humanas. A nossa condição é tal que precisamos de um mundo, das tradições, da memória que ofereça as bases para uma vida humana, mas que não estejam petrificados a ponto de interditar uma vida humana. Por isso a profundidade do humano tem a ver justamente com esse diálogo intergeracional. Se a educação tem a ver com o nascimento para o mundo (com a natalidade), ela tem a ver com o mundo compartilhado – só se nasce em um (não para um) mundo *entre* outros.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221–247.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

BÁRCENA, Fernando; LARROSA, Jorge; MÈLICH, Joan-Carles. Pensar la educación desde la experiencia. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 40-1, p. 233–259, 2006.

CARERI, Francesco. **Caminhar, parar, hospedar-se**. São Paulo: Olhares, 2025.

FORSTER, Ricardo. Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad. In: LARROSA, Jorge (ed.). **Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones**. Barcelona: Fundació Viure i Conviure, 2007. p. 33–49.

GARCÉS, Marina. **Fuera de clase: textos de filosofía de guerrilla**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2019.

GARCÉS, Marina. **Escola de aprendizes**. Belo Horizonte: Ayiné, 2023.

LARROSA, Jorge. La convivencia entre generaciones en un tiempo de crisis: a modo de presentación. In: LARROSA, Jorge (ed.). **Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones**. Barcelona: Fundació Viure i Conviure, 2007.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 229–246.

LARROSA, Jorge. Uma língua para a conversação. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PENNA, Fernando de Araujo; SILVA, Renata da Conceição Aquino da. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 195–205.

SKLIAR, Carlos. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación. In: LARROSA, Jorge (ed.). **Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones**. Barcelona: Fundació Viure i Conviure, 2007. p. 67–83.

OS MOVIMENTOS POPULARES E A SOCIEDADE CIVIL A CAMINHO DE UMA CONSTITUINTE

Juliano Gualberto Ribeiro
Leandro Brunelo

Entre os anos de 1977 e 1985, durante o processamento da abertura política no cenário político brasileiro, iniciou-se o rompimento dos círculos político-partidários formalizados, o que permitiu que os movimentos populares e outras instituições pudessem aparecer no plano político nacional. Logo, a ideia de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC) encontrou na sociedade civil um canal para sua divulgação e mobilização.

Leonardo Augusto de A. Barbosa (2010) pontua que a Constituição de 1988 foi fruto de uma longa gestação iniciada em julho de 1971, quando o MDB aprovou um documento denominado Carta de Recife, durante a realização do II Seminário de Estudos e Debates da Realidade Brasileira, realizado na capital pernambucana e que materializava o anseio pela convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

Também Paulo Bonavides e Paes de Andrade ressaltam que, dentro do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a iniciativa partiu do grupo progressista identificado como autêntico:

> As reações mais concretas se iniciaram com a concentração de Pernambuco, em 1971, quando o grupo progressista do MDB, que a imprensa e o povo identificaram como autêntico, lançou a Carta do Recife, proclamando a necessidade de convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte como forma de integração nacional no processo redemocratizador (Bonavides e Andrade, 1991, p. 445).

No entanto, naquele momento, o grupo moderado do MDB considerava inconsequente tal intento, de modo que a realização de uma Constituinte não teve grande repercussão nos quadros do partido (Barbosa, 2010). Elio Gaspari (2014) entende que a Carta de Recife prestava "mais para demarcar a divisão entre autênticos (que a defendiam) e moderados (que a condenavam) do que para mobilizar o partido" (p. 444). O partido somente se mobilizaria após o Pacote de Abril de 1977.

No início da década de 1970, a ditadura mostrava sua face mais cruel sob o signo do Ato Institucional n. 5 (AI-5), promulgado em dezembro de 1968, e tanto a oposição consentida quanto parte da sociedade civil mostravam-se impotentes e acuadas. Somente a partir de 1974 o cenário começou a mudar, quando o regime acenou para a abertura política. Marcos Napolitano (2014) observa que esse processo, iniciado em 1974 no governo de Ernesto Geisel (1974-1979), era um projeto governamental de institucionalização do regime e sem data certa para acontecer.

> O processo de "distensão" e "abertura" era, sobretudo, um projeto de institucionalização do regime. Como estadista de visão estratégica, Geisel sabia que o aparato policialesco de repressão era insuficiente e arriscado para tutelar o sistema político, sob risco de o governo isolar-se dele. Efetivamente, há uma agenda de abertura, quando muito, só após 1977. Até então, "abertura", dentro da concepção palaciana, era sinônimo de institucionalização da exceção, descompressão pontual, restrita e tática, e projeto estratégico de retirada para os quartéis *sine die* (Napolitano, 2014, p. 210).

À luz disso, a oposição consentida deveria cumprir o seu papel na visão de uma "democracia relativa" almejada pelo regime, o de uma oposição controlada – situação que o comando militar conseguiria manter com a Lei Falcão de 1976 e o Pacote de Abril de 1977. No entanto, o governo não esperava que o grito das ruas começasse a fazer parte da arena política, e que o surgimento de grupos contestatórios no decorrer do processo de abertura colocasse "à mostra a crescente fragilidade do regime, cuja legitimidade era, a todo momento, posta em xeque pelo movimento oposicionista" (Kinzo, 1988, p. 189).

Lucas Coelho Brandão (2011) assinala que os movimentos populares em torno da Constituinte eram de diversas origens, estruturas e composições, mas compartilhavam pautas suprapartidárias em comum que reivindicavam por:

> novos direitos relacionados às questões de moradia, educação, saúde, trabalho, lazer e aos direitos da criança e do adolescente, entre outros. [...], estas reivindicações, em sua grande maioria, se traduziram na Constituinte em emendas populares – levadas adiante por estes grupos que surgiram no processo de abertura política (Brandão, 2011, p. 38).

O crescimento quantitativo das bases de mobilização, bem como a mudança qualitativa nas matrizes discursivas, foram fundamentais para encontrar e construir

caminhos de pressão social sem a vinculação com o Estado e os partidos políticos (Brandão, 2011).

Temos, então, diferentes matizes no conjunto de movimentos que, ao longo do percurso, foram passando "por inúmeras transformações, seja nas pautas, nos repertórios de ações coletivas ou seja na própria composição" (Brandão, 2011, p. 57).

Ocorreram mobilizações por parte do movimento estudantil, do movimento dos trabalhadores, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), bem como de instituições, sociedades e entidades classistas, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), entre outros atores sociais e políticos que, com variados níveis de capilaridade na sociedade, organizaram-se no longo caminho que culminou na realização da Assembleia Nacional Constituinte entre os anos de 1987 a 1988.

O movimento estudantil nunca deixou de existir e de atuar, mesmo na fase mais repressiva da ditadura militar, doravante 1968. Nove anos após o AI-5, as organizações e as tendências estudantis começavam a ganhar espaço e apostavam na chamada 'política de massa' para confrontar o governo. Gaspari comenta que o movimento estudantil saiu das universidades e ganhou as ruas para reivindicar, sobretudo, liberdades democráticas. De São Paulo, a mobilização dos estudantes reverberou-se para Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre. Como bem observado pelo autor, o movimento estudantil organizou-se ao se desvincular da oposição partidária.

> O aparecimento dos estudantes nas ruas adicionara um ingrediente inesperado ao jogo político. Com eles, 1977 poderia lembrar 1968. Salvo em São Paulo, a agitação universitária circunscrevera-se, deliberadamente, às escolas. Em termos de organização, ela se movia com dois objetivos. Num, marcava datas para o que denominava Dia Nacional de Luta. No outro, pretendia organizar, em Belo Horizonte, o que seria um Encontro Nacional dos Estudantes, disfarce para um relançamento da UNE. Era coisa coordenada, mas desligada da oposição partidária. Em menos de um mês, as manifestações, em diversas cidades, mobilizaram 50 mil jovens (Gaspari, 2014, p. 416).

Napolitano nota que os protestos estudantis contribuíram para dar visibilidade à pauta democrática e apontar os limites da "abertura" projetada pelo governo militar, que saía do seu controle e objetivo, o de institucionalização da ditadura, atingindo a opinião

pública mais ampla. Em sintonia com o momento, os movimentos de esquerda compreenderam que o contexto exigia ações políticas voltadas para a mobilização de massas, envolvendo trabalhadores, estudantes e cidadãos em geral.

De outro lado, no final da década de 1970, os trabalhadores se organizavam em um novo movimento sindical, que contribuiu para impulsionar o processo de redemocratização. Como bem observa Gaspari, em 1977 a ditadura reprimia o movimento estudantil e subestimava os sinais de mudança que vinham dos sindicatos do ABC paulista, sem entender o surgimento de um movimento sindical vigoroso.

De acordo com Maria D'Alva Gil Kinzo (1988), em agosto de 1977, "os trabalhadores emergiram no cenário político" (p. 188). A autora afirma que, naquele ano e liderados por Luiz Inácio Lula da Silva, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema começou a campanha exigindo a reposição de 34% do salário em virtude de erros no cálculo inflacionário. Naquela mobilização, anunciava-se o ressurgimento do movimento sindical, cuja expressão seriam as greves do ABC paulista em maio de 1978 (Kinzo, 1988).

Desse modo, o novo sindicalismo surgiu entre os anos de 1978 e 1980 e foi considerado uma novidade, pois se dissociava do corporativismo trabalhista deixado pelo Estado Novo e da fragmentação política trazida pela ditadura militar (Gaspari, 2014). Esse movimento foi o responsável pelas greves de trabalhadores do ABC paulista em 1978, 1979 e 1980. Além das pautas de natureza corporativa de cada categoria, relacionadas essencialmente à questão salarial, havia também:

> o retorno das eleições diretas, a revogação da legislação repressiva, a participação dos trabalhadores na gestão de fundos como Programa de Integração Social/Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PIS/PSEP) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e o direito de greve e de organização sindical sem a interferência do Estado (Barbosa, 2018, p. 167).

O movimento sindical, a priori, não acolheu a pauta Constituinte. De acordo com Leonardo Augusto de A. Barbosa (2018), a Frente Nacional de Redemocratização[20] não tinha a empatia do movimento, haja vista que o manifesto

[20]Segundo Kinzo, a "Frente Nacional de Redemocratização foi, em grande medida, uma ação conjunta de dissidentes do regime, tanto civis como militares, fruto do descontentamento provocado pela postura absolutista de Geisel ao impor a candidatura do general João Baptista Figueiredo para Presidente da República". (1988, p. 197).

inaugural da Frente, expresso pela realização de uma Assembleia Constituinte, não abrangia entre suas propostas a defesa do direito de greve. Ainda segundo Barbosa, boa parte do movimento sindical, incluindo seu principal líder, Luiz Inácio Lula da Silva, acreditava que a pauta Constituinte tinha pouco a ver com seus interesses, em razão de ser uma agenda impulsionada pelas elites. No entanto, aos poucos foi compreendido com maior clareza que a Constituinte seria o espaço privilegiado para o rompimento de uma estrutura socioeconômica que fundava as relações de produção do Brasil até então.

No início da década de 1980, o movimento sindical se pronunciou oficialmente a favor da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte para conquistar direitos fundamentais à classe trabalhadora. Isto posto, o posicionamento oficial veio na Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat), realizada nos dias 21, 22 e 23 de agosto de 1981, na cidade de Praia Grande, litoral sul de São Paulo (Barbosa, 2018).

Ademais, com o novo sindicalismo, estabeleceram-se as bases para a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980, bem como para a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983 e da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) em 1986. A fundação do PT "traduz o anseio de interferir de forma direta na política institucional, e a Constituinte seria o fórum privilegiado dessa nova missão" (Barbosa, 2018, p. 169).

Junto aos protestos de rua do movimento estudantil, a sociedade civil crescia e se consagrava como lugar de debate político, como nota Napolitano:

> Durante a crise estudantil de 1977, muitas vozes expressivas de diversos setores sociais, profissionais, religiosos e culturais se manifestaram na carona dos protestos de rua. Não houve dia, naquele ano, em que a imprensa não publicasse notícia sobre as "siglas da democracia". Foi uma verdadeira sopa de letras que se tornaram sinônimas da oposição democrática ao regime: OAB, CNBB, SBPC, ABI. Era o apogeu da crença na "sociedade civil", termo que se consagrava como expressão da luta por democracia, contrapondo-se ao lugar do poder autocrático, o Estado (2014, p. 236).

Em fevereiro de 1977, a Igreja Católica encontrava-se reunida na 15ª Assembleia Geral da CNBB. Na ocasião, divulgou o manifesto chamado: "Exigências Cristãs de uma Ordem Política", em que se posicionava contra a ditadura militar (Barbosa, 2018). Ao criticar o regime, o documento defendia a necessidade de

participação política do ser humano, fundada na liberdade de expressão, que era considerada uma das principais bases para o estabelecimento de uma verdadeira ordem pública (Napolitano, 2014).

A crise entre a Igreja e a ditadura militar se aprofundou progressivamente e, em 29 de agosto de 1981, foi aprovado um documento na 3ª Reunião Ordinária do Conselho Permanente da CNBB que considerava a importância da democracia para a liberdade e a dignidade humana, apoiadas pela ética cristã. Também consideravam a abertura política e a reconstrução das instituições públicas necessidades iminentes para o corpo social (Barbosa, 2018). Barbosa ainda comenta que a Igreja se envolveu intensamente no processo constituinte com o objetivo de fazer da sociedade o agente coletivo da transformação.

> O envolvimento da Igreja no processo de transição e, mais especificamente, no próprio processo constituinte é intenso. Uma boa síntese das expectativas da CNBB em relação à elaboração da nova Constituição pode ser encontrada no documento intitulado Por uma Nova Ordem Constitucional, adotado pela 24ª Assembleia Geral, realizada em Itaici, bairro do município de Indaiatuba (SP), em abril de 1986. O documento enfatizava a necessidade de adoção de procedimentos que estimulassem a participação popular e, ao mesmo tempo, permitissem que os resultados dessa participação fossem assimilados ao debate constituinte. A ideia central era, com a nova Constituição, "inverter a posição tradicional, que dá ao Estado toda a primazia da iniciativa social. A sociedade deverá ganhar a condição de sujeito coletivo da transformação". Para tanto, a CNBB apostava no desenvolvimento de instrumentos de exercício da democracia capazes de colocar a ação do Estado a serviço da sociedade (Barbosa, 2018, p. 173).

Para Brandão, esse posicionamento da Igreja reverberou na comunidade católica e possibilitou que as estruturas criadas no período promovessem a obtenção de assinaturas das emendas populares à Constituinte, atrelando a participação dos fiéis como vontade divina.

> [...] as estruturas criadas neste período alavancaram a coleta de assinaturas de algumas emendas populares patrocinadas pelo clero na Constituinte; assim como o enquadramento interpretativo trabalhado no cotidiano de grupos católicos estimulou a disseminação da ideia de que a participação ativa e cristã era um desígnio do "Povo de Deus" (Brandão, 2011, p. 38).

Naquele contexto, surgiram as CEBs que, ligadas à Igreja Católica, espalharam-se entre as décadas de 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina. Brandão comenta que, motivadas pelas diretrizes:

> do Concílio Vaticano II (1962-1965) e pelas Declarações de Medellin (1968), as primeiras CEBs em São Paulo surgiram na capela do Socorro em 1968 com

> um grupo de jovens católicos. A ascensão de Dom Paulo Evaristo Arns na estrutura da Igreja (ele se tornou arcebispo de São Paulo em 1970 e foi sagrado cardeal em 1973) disseminou estes grupos e provocou uma reorientação das prioridades do clero no país [...]. (2011, p. 38).

As CEBs se destacaram pelo crescimento, organização e capilaridade, distribuídas em pequenos grupos nas paróquias das periferias e nas zonas rurais. Frei Betto afirma que as CEBs têm como objetivo viver em "comu-união em torno dos problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras" (Betto, 1986, p. 7). Afirma, ainda, que em 1981 surgiram aproximadamente cerca de 80 mil delas em todo o país e a mobilização patrocinada por essa estrutura explicou a "proeminência e capilaridade da mobilização social dos grupos católicos na Assembleia Nacional Constituinte" (Brandão, 2011, p. 39).

No dia 8 de agosto de 1977, em torno de duzentos juristas proeminentes lançaram a "Carta aos Brasileiros" na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), rejeitando o Pacote de Abril. Napolitano afirma que o documento, escrito pelo jurista Gofredo da Silva Telles Júnior, debatia os fundamentos jurídicos e filosóficos do poder e da democracia. Após a leitura solene da carta no Salão Nobre da Faculdade, ocorreu uma passeata com cerca de 10 mil pessoas pelo centro de São Paulo. O historiador afirma que, com a Carta: "a oposição liberal ganhava uma base ideológica consistente, que encaminhava para a defesa da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte como forma de marcar a transição e superar a ditadura, projeto que nem de longe passara pelos planos do Governo Federal" (Napolitano, 2014, p. 238).

Napolitano ainda ressalta que, ante o avanço da pauta Constituinte, setores democráticos filiados ao liberalismo, como a OAB e a ABI, começaram a tomar posição e ações favoráveis à causa. A prudência do Governo Federal em não utilizar a força repressiva – como fazia com os estudantes e os trabalhadores – tinha sua razão: "O governo poderia até utilizar a força para combater os estudantes, mas a rebelião dos setores tradicionalmente liberais era mais problemática. O sintoma do seu crescimento era a franca oposição das suas principais entidades profissionais, como a OAB e a ABI, em crescimento desde 1974" (Napolitano, 2014, p. 239).

Kinzo (1988) sugere que, embora o MDB mantivesse contato com grupos oposicionistas, isso não significava que mantinham ações em conjunto contra o regime. Absolutamente, o MDB e os movimentos oposicionistas se configuravam em forças paralelas que atuavam em esferas diferentes. Porém, para se manter como oposição legítima, o MDB não podia ignorar este novo panorama.

Nesse sentido, o partido tentou retomar uma agenda mais agressiva com a Frente Nacional pela Redemocratização, que, além de indicar um candidato para enfrentar o governo na sucessão presidencial, defendia a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte independente (Barbosa, 2018). Suas ações também se pautavam na aproximação com a sociedade civil e na tentativa de mobilizar a opinião pública (Kinzo, 1988). Após o Pacote de Abril, a convocação de uma Constituinte seria o caminho para o partido contrapor o objetivo do governo de institucionalizar a ditadura. A ajuda viria da Ordem dos Advogados do Brasil.

Matizes ideológicas da advocacia brasileira já levantavam a bandeira pelo retorno do *habeas corpus*, pela revogação do AI-5 e pela Anistia desde a primeira metade da década de 1970. O historiador Thomas Skidmore (1988) conta que, em agosto de 1974, a OAB realizou uma convenção cujo lema era "O Advogado e os Direitos do Homem". Como consequência, a entidade mobilizou-se em campanha para instruir o público sobre a importância dos direitos fundamentais, acenando para a ideia de uma Constituinte:

> Em sua convenção realizada no Rio de Janeiro em agosto de 1974, a OAB se comprometeu com uma ativa defesa dos direitos dos presos políticos, inclusive com a segurança contra prisões arbitrárias e a tortura. A convenção tinha por lema "O Advogado e os Direitos do Homem". Como consequência, a instituição lançou uma campanha para educar o público sobre a importância para cada cidadão dos direitos fundamentais, legais e políticos. A meta perseguida pela OAB era a restauração do habeas corpus, a revogação do AI-5 e a anistia. A curto prazo, o máximo que a campanha podia fazer era convencer o público de que os governos militares pós-1964 eram ilegítimos porque a Constituição que outorgaram não resultou de uma assembleia constituinte eleita pelo povo, como o foram as constituições adotadas após os golpes de 1889, 1930 e 1945 (Skidmore, 1988, p. 304).

A Ordem dos Advogados do Brasil mostrava-se reticente quanto à repressão. Eram poucos os advogados que aceitavam a causa para a defesa, ou até mesmo que pedissem informações de presos políticos aos órgãos de segurança do governo. Mas os poucos que aceitavam se deparavam com situações de violações aos direitos

humanos, o que contribuiu para o posicionamento da entidade. Skidmore completa que, assim como a Igreja, a OAB era uma instituição conservadora cujos membros se tornaram mais radicais após se defrontarem com o Estado autoritário.

Logo após a implantação do Pacote de Abril por parte do Poder Executivo, a entidade adotou uma posição mais contundente. Em nota de protesto contra o Pacote de Abril, a convocação da Constituinte passou a fazer parte da agenda da entidade, entendendo ser "a única solução para a crise institucional da qual as recentes medidas impostas pelo governo eram um sinal evidente" (Kinzo, 1988, p. 191).

Para Kinzo, a posição do Conselho Federal da OAB, ocorrida em 19 de abril de 1977, além de pautar o *habeas corpus* e a revogação do AI-5, acolhia também a da Constituinte: "Em abril, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em nota de protesto contra o Pacote de Abril, defendia o restabelecimento do Estado de Direito, a revogação do AI-5 e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte para a realização de uma ampla reforma constitucional" (Kinzo, 1988, p. 187).

Já na década de 1980, a mobilização em prol da Constituinte esteve presente em vários eventos da entidade. No dia 22 de maio de 1980, a OAB lançou a "Carta de Manaus", na qual criticava a ideia de "remédios constitucionais" e defendia a convocação da Constituinte (Brandão, 2011). No Congresso Pontes Miranda, na cidade de Porto Alegre, a entidade chegou a aprovar um "anteprojeto de sugestão para uma futura Constituição" (Michiles et al., 1989, p. 22). E, em 1983, a Ordem realizaria o Congresso Nacional de Advogados Pró-Constituinte, entre 1º e 4º de agosto, em São Paulo (Barbosa, 2018, p. 166). Na ocasião, o discurso do seu então presidente, o advogado Mário Sérgio Duarte Garcia, pugnava pelo retorno da democracia, pelo reordenamento constitucional brasileiro e pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte.

Outras instituições também se somaram à sociedade civil, como a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC). A primeira lançou um manifesto "Pelas liberdades democráticas" em maio de 1977. Em julho do mesmo ano, a SBPC realizou sua 29ª Reunião Anual, que "foi mais um ato pela democracia do que propriamente uma reunião técnico-científica" (Napolitano, 2014, p. 237).

Ademais, Napolitano relata que, ao longo da década de 1970, outros movimentos populares surgiram com agendas pautadas em direitos sociais, como o aumento de salários, mais creches e escolas e, principalmente, o congelamento de preços de alimentos e de produtos básicos. Nos bairros populares da cidade de São Paulo, por exemplo, lideranças comunitárias, religiosas, políticas e revolucionárias compartilharam experiências e ações, que resultaram no surgimento dos novos movimentos sociais.

Ainda segundo o autor, um exemplo foi o surgimento do Movimento do Custo de Vida (MCV) na capital paulista, no início da década de 1970, que se tornou a associação popular de maior visibilidade no período, transformando-se numa espécie de central dos movimentos populares de bairro. O MCV teve um papel importante no processo de politização e de retomada do espaço público pelas camadas populares, principalmente por meio do movimento de mulheres simples da zona sul de São Paulo (periferia da cidade), que lutava contra a carestia de alimentos e demais produtos básicos. Em 1973, com a ajuda das CEBs, o movimento se transformou nos Clubes de Mães da Zona Sul.

Conforme Leandro Brunelo (2017), essas organizações coletivas que surgiram na periferia de São Paulo contavam com o auxílio dos agentes pastorais, que se preocuparam em criar espaços e dar condições para essas mulheres se reunirem e refletirem sobre as suas vidas e, também, sobre o contexto social no qual suas famílias estavam inseridas.

O movimento se estruturava em assembleias massivas, nas quais se apresentavam petições contra o aumento do custo de vida, que, posteriormente, eram enviadas aos parlamentares federais. Como movimento popular, realizou uma série de mobilizações entre os anos de 1976 e 1979, e em muitas delas o governo, por meio da polícia, agia com truculência. "O tom destes atos era francamente politizado, com palavras de ordem que iam contra o alto custo de vida e contra a opressão" (Napolitano, 2014, p. 247).

Assim, as ações dos movimentos populares no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram fundamentais para que esses atores sociais e políticos "chegassem à Constituinte em um processo de ascensão" (Brandão, 2011, p. 52). Embora o processo de abertura tenha se caracterizado como um misto de avanços e de retrocessos, a

persistência dos movimentos sociais naquele contexto foi recompensada em termos de curto e longo prazo.

A curto prazo, notou-se que as constantes mobilizações de matizes diferentes contribuíram para minar o projeto de institucionalização do regime autoritário, fugindo ao controle do Governo Federal. A longo prazo, a diversidade e a capilaridade de movimentos populares foram fundamentais para a quantidade e diversidade de propostas enviadas aos constituintes por meio das emendas populares entre os anos de 1987 e 1988. No cômputo geral, os movimentos sociais reconquistaram o espaço do debate há muito comprometido e com um destaque expressivo na luta pela cidadania.

Considerações finais

Depois de todo o movimento em torno das *Diretas Já!,* mesmo que tenha havido a derrota de seu intento, permitiu que diversos setores da sociedade que haviam participado da grande mobilização pela Emenda Dante de Oliveira, no ano de 1984, tivessem as suas expectativas reavivadas com a eleição indireta de um presidente da República, Tancredo de Almeida Neves, antes opositor, que havia prometido a convocação da Constituinte. A palavra de ordem, nesse momento, se tornou *Constituinte Já!,* o que, inclusive, tornou possível uma repactuação democrática.

O renascimento das esperanças resultou na mobilização e na organização de grupos que defendiam a consolidação democrática do país. Esses setores sociais não se limitaram a apoiar a instalação da Assembleia Constituinte, mas também buscaram incentivar e estruturar a participação popular durante o processo, entendendo-a como condição indispensável para a efetiva construção da democracia.

As organizações dos movimentos populares dentre eles, o movimento estudantil, as ações das CEBs, da CNBB, da ABI, da OAB, dos Clubes de Mães e dos operários do ABC paulista, dentre outros sujeitos, homens e mulheres, que compunham o tecido social, nos anos finais da ditadura militar, transformaram as pessoas que participaram desse movimento em protagonistas de suas próprias histórias de vida.

Como consequência do crescimento do seu protagonismo na arena política nesse período que, ainda, era assinalado pela censura e repressão, embora mais

pontuais e seletivas, suas reivindicações e inquietações, frutos das mobilizações sociais organizadas, só tenderam a se avolumar e fizeram-se ouvir no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, entre 1987 e 1988, contribuindo para a alteração da ordem constitucional em 1988, que consagrou direitos políticos e sociais e a positivação da democracia.

Referências

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. **História constitucional brasileira: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. E-book.

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. **História constitucional brasileira: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964**. 3. reimpr. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BETTO, Frei. **O que é comunidade eclesial de base**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos, 19).

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BRANDÃO, Lucas Coelho. **Os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987–1988: entre a política institucional e a participação popular**. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRUNELO, Leandro. Movimentos sociais contemporâneos e cinema: uma interface com o ensino de História. In: BRUNELO, Leandro (org.). **Ensino de História e movimentos sociais: problematizações, métodos e linguagens**. Maringá: UEM/PGH – História, 2017. p. 123–153.

GASPARI, Elio. **A ditadura encurralada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. (O sacerdote e o feiticeiro).

KINZO, Maria D'Alva Gil. **Oposição e autoritarismo: gênese e trajetória do MDB, 1966–1979**. Tradução de Heloísa Perrone Attuy. São Paulo: Vértice, 1988.

MICHILES, Carlos et al. (org.). **Cidadão constituinte: a saga das emendas populares**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: história do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964–1985**. Tradução de Mário Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

O IMPERATIVO CATEGÓRICO E O FUNDAMENTO ÉTICO:
Kant, Rüsen e a Educação Humanista

Aline Taboni Rodrigues
Márcia Elisa Teté Ramos

Este estudo tem como objetivo analisar a aplicabilidade do Imperativo Categórico, conceito central da filosofia moral de Immanuel Kant, como fundamento para o ensino regular básico. Busca-se, com isso, contribuir para a construção de uma educação ética e humanizadora, pautada no respeito mútuo, na convivência solidária e na valorização da dignidade humana. No campo do ensino de História, propõe-se compreender de que modo os princípios kantianos podem orientar práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade como valor formativo e como base para a formação da alteridade/identidade.

O contexto escolar é inerentemente multicultural e plural e o ensino de história corresponde a uma das disciplinas em que a interculturalidade pode ser considerado um conceito constitutivo do conhecimento. A capacidade de valorizar essa diversidade é importante para o desenvolvimento de indivíduos eticamente conscientes. Conforme argumenta Jörn Rüsen (2015), uma educação humanista transcende a mera transmissão de conhecimento, exigindo a prática de valores, normas e a reflexão crítica sobre dilemas morais. Isso implica cultivar a habilidade de interagir e respeitar a pluralidade no ambiente educacional e na construção dos conteúdos históricos, uma "competência" que será explorada neste trabalho sob duas perspectivas: a promoção da dignidade humana e o desenvolvimento da alteridade.

Nesse sentido, o Imperativo Categórico kantiano, com seu caráter universal e incondicional, assume uma relevância ímpar. As formulações do Imperativo, que prescrevem a ação baseada em máximas que poderiam se tornar leis universais e o tratamento da humanidade como um fim em si mesma, e não apenas como um meio, são essenciais para a proteção da dignidade humana e para o fomento do altruísmo. Ao integrar a teoria da ética kantiana com a prática, os estudantes podem ser incentivados a refletir sobre suas próprias ações e aprimorar suas interações com a

comunidade escolar como um todo e como cidadãos de uma democracia justa, igualitária e solidária. Ao falar de Kant, retornamos também a Rüsen, pois, em particular em "*Cultura faz sentido"* (2014), o filósofo da História Jörn Rüsen retoma a herança filosófica de Immanuel Kant como uma das bases normativas de seu projeto de um humanismo histórico, mas a reelabora à luz da historicidade e da interculturalidade contemporâneas.

Com o propósito de ampliar o debate, recorremos a diferentes perspectivas humanistas que permitem compreender a unidade não como negação das diferenças, mas como possibilidade de reconhecimento e respeito à diversidade que constitui a experiência humana: o *tekoá* indígena, o *Ubuntu* africano e o *karuṇā* budista.

Humanismos Plurais: o Universal Ético em Perspectiva Intercultural

A escola, especialmente a pública, é um espaço de diversidade onde o encontro com o outro é constante e evidente. Frequentemente, o papel do professor ultrapassa a mera instrução de conteúdos, tornando-se o de mediador e apaziguador de conflitos. A escola é um ambiente desordenado por ser uma fusão de mundos múltiplos de subjetividades e identidades, o que gera conflitos e preconceitos. Esse caos se tornou ainda mais explícito após a pandemia de COVID-19, que consolidou a presença das relações sociais digitais. O mundo virtual, ao facilitar comportamentos excludentes e a fragmentação das relações humanas, enfraquece as formas de convivência presencial e o exercício da alteridade. A comunicação mediada por algoritmos tende a reduzir o outro a um perfil, a uma imagem ou a um conjunto de dados, promovendo uma sociabilidade pautada na exposição e na competição simbólica. Nesse contexto, o desafio é reconstruir o espaço comum — aquele em que a palavra e o gesto encontram o corpo e o olhar do outro, condição essencial para o reconhecimento mútuo e para a experiência ética da diferença.

Rüsen (2014, p. 18) aponta que "as ciências culturais e do espírito (bem como a Filosofia) têm a tarefa de desenvolver uma orientação cultural intelectualmente responsável no processo de globalização". Essa afirmação adquire nova força diante da virtualização da vida cotidiana: a globalização, antes geopolítica, tornou-se também digital, com implicações cognitivas e emocionais. O mundo digital reorganiza os modos de perceber o tempo, o espaço e o outro. Por isso, torna-se urgente uma

formação histórica e cultural que não apenas interprete criticamente essa nova realidade, mas também reintroduza o sentido humano do diálogo e da escuta.

A responsabilidade intelectual a que se refere Rüsen implica cultivar uma *Building* que resista à lógica instrumental e à superficialidade das interações digitais. As ciências humanas, em especial a História, devem atuar como mediadoras culturais que ajudam os sujeitos a reconhecerem-se no fluxo de informações, convertendo dados em experiência e experiência em sabedoria. Promover um ambiente acolhedor e respeitoso, nesse sentido, não é apenas uma questão ética, mas uma prática política e pedagógica de reconstrução do vínculo social, de reencantamento do humano no interior das redes.

Alguns pensadores fundamentais para as culturas orientais tinham uma proposta universalista e acolhedora de diversas culturas, obviamente com seus devidos conceitos e tempos. O guia do anacronismo é fundamental para não se perder nesse caminho de comparações, mas algumas coisas não mudam, nem mesmo com o tempo e lugar. Elas podem mudar roupagens, aparências, superficialidades, porém a estrutura permanece. Immanuel Kant[21] parece ter notado algo que perpassa diversas culturas, regiões e tempos, que é o respeito ao próximo e manutenção da dignidade humana. No meu entender, ele identifica essa premissa em diversas culturas e denomina, à sua maneira, de *Imperativo Categórico*.

O humanismo pensado como universal, neste viés, não remete àquele humanismo impositivo que marcou a modernidade ocidental — aquele que se afirmava pela negação do outro, definindo-o como menos humano, menos civilizado, menos racional. Em nome da civilização, aplicou-se a barbárie: colonizou-se, catequizou-se, subalternizou-se. Esse humanismo, travestido de missão civilizatória, legitimou violências sob a aparência da razão universal.

Dussel representa uma virada epistemológica fundamental ao questionar o mito da modernidade e seu suposto universalismo racional. Para ele, o projeto moderno europeu, ao afirmar-se como portador da razão e do progresso, “encobriu o outro”, isto é, negou a alteridade real dos povos colonizados e impôs uma hierarquia entre

[21] *Immanuel Kant* (1724-1804) foi um dos mais importantes filósofos do Iluminismo e uma figura central na filosofia ocidental moderna, conhecido por seus trabalhos sistemáticos e abrangentes em epistemologia, metafísica, ética e estética. Entre suas principais obras, destacam-se a "Crítica da Razão Pura" (que aborda a teoria do conhecimento e a metafísica), a "Crítica da Razão Prática" (que explora a ética e a moralidade, introduzindo o conceito do imperativo categórico), e a "Crítica do Juízo" (que discute a estética e a teleologia).

culturas, saberes e modos de existência. Essa operação não foi apenas política ou econômica, mas ontológica e epistêmica: definiu quem podia ser reconhecido como sujeito e quem seria relegado à condição de objeto da história. Em outras palavras, o humanismo moderno proclamou a dignidade humana enquanto, simultaneamente, a negava fora de seus próprios limites culturais.

Ao recuperar Dussel, se reforça a ideia de que um novo humanismo deve emergir de uma crítica da modernidade, reconhecendo a pluralidade de racionalidades e de modos de ser. A proposta de uma ética intercultural do reconhecimento encontra em Dussel um aliado: ambos, Dussel e Rüsen sustentam que o universal não deve ser imposto, mas construído a partir do diálogo entre os diferentes.

Não é difícil encontrar outras críticas ao universalismo. A crítica de Sanjay Seth (2013) à pretensão universalizante da historiografia moderna oferece uma contribuição significativa para a problematização das relações entre conhecimento histórico, racionalidade ocidental e alteridade cultural. Entretanto, o reconhecimento do caráter historicamente situado das categorias historiográficas não implica, necessariamente, a impossibilidade de construção de princípios éticos e epistemológicos compartilháveis entre diferentes tradições. Ao enfatizar os limites da racionalidade histórica moderna na representação de passados não ocidentais, Seth corre o risco de conferir às diferenças culturais uma incomensurabilidade que pode dificultar a própria interlocução que pretende promover. Nesse sentido, convém distinguir a universalização impositiva de uma racionalidade particular da elaboração intercultural de horizontes normativos comuns. A partir de Kant e, sobretudo, da reelaboração humanista proposta por Jörn Rüsen, pode-se argumentar que a dignidade humana não precisa operar como instrumento de homogeneização das experiências históricas, mas como princípio de reconhecimento recíproco, cuja concretização exige o confronto permanente com a diferença. A crítica ao eurocentrismo, portanto, não demanda necessariamente a renúncia à universalidade, mas a problematização das condições históricas, políticas e epistemológicas de sua formulação. O desafio consiste em preservar a abertura às diferentes tradições de raciocínio sem dissolver os fundamentos éticos que permitem questionar práticas de desumanização, inclusive aquelas legitimadas em nome da própria cultura.

A proposta de redimensionamento da *Historik* de Jörn Rüsen apresentada por Pereira (2023) constitui uma contribuição relevante para o debate sobre as assimetrias

que atravessam a produção e a circulação internacional do conhecimento histórico. Ao problematizar a hegemonia de determinadas matrizes intelectuais europeias, a autora chama a atenção para a necessidade de reconhecer diferentes tradições epistemológicas e de interrogar os pressupostos que orientam a constituição das teorias da História. Entretanto, sua interpretação do universalismo ruseniano suscita questões que merecem maior aprofundamento. Em primeiro lugar, é necessário distinguir a universalização de categorias historicamente situadas da possibilidade de identificar operações antropológicas compartilhadas, ainda que culturalmente diferenciadas, de atribuição de sentido à experiência temporal. O reconhecimento da pluralidade de narrativas e formas de orientação não invalida, necessariamente, a existência de processos comuns de interpretação do tempo. Em segundo lugar, a crítica à influência kantiana na teoria de Rüsen parece demandar uma diferenciação mais precisa entre universalismo epistemológico e universalidade normativa, particularmente quando se considera a dignidade humana como fundamento ético do reconhecimento intercultural. A defesa de princípios compartilháveis não implica, por si mesma, a subordinação das diferenças a uma racionalidade homogênea. Por fim, embora o acréscimo de uma dimensão metaepistêmica à teoria rüseniana represente uma possibilidade interpretativa instigante, permanece a necessidade de demonstrar em que medida tal dimensão ultrapassa as potencialidades reflexivas já presentes nas relações entre vida prática, constituição de sentido, racionalidade científica e orientação histórica. Desse modo, a superação do eurocentrismo não parece exigir o abandono das pretensões de universalidade, mas sua permanente problematização, submetendo-as à crítica, ao diálogo intercultural e à revisão de seus fundamentos. A abertura à pluralidade epistemológica constitui, nesse sentido, uma exigência incontornável, mas não dispensa a construção de critérios compartilháveis de argumentação e validação do conhecimento histórico.

O humanismo ao qual Rüsen (2014) se refere, ao contrário, é um universal ético, não hierárquico: ele parte do reconhecimento da diversidade histórica e cultural como condição da humanidade compartilhada. Ser humano não é pertencer a uma cultura específica, mas reconhecer no outro um sujeito igualmente portador de dignidade e sentido. Nessa perspectiva, o universal não é imposto, mas construído continuamente no diálogo intercultural, um “universal de partida”, jamais de chegada.

Cada sociedade, observa Rüsen, possui suas próprias carências de orientação, seus dilemas e necessidades; porém, todas compartilham a vulnerabilidade e a busca por sentido diante das situações-limite da existência. A diversidade é irredutível, mas a dignidade humana é inegociável. Assim, ainda que os valores se expressem de modos diferentes, o princípio ético que deve orientar as decisões coletivas e políticas – o respeito à vida, à justiça, à solidariedade – deveria ser universalmente reconhecido como dimensão reguladora das ações humanas.

Trata-se, portanto, de um humanismo crítico e plural, que não reduz o outro à sua diferença, mas a integra como possibilidade de ampliação da própria humanidade. É um chamado à corresponsabilidade planetária, em que a consciência histórica se converte em prática ética e civilizatória, não no sentido de levar civilização a alguém, mas de civilizar o próprio ato de existir com o outro.

O poeta e filósofo sufi Rumi[22] do século XIII, pode nos servir de exemplo dessa universalidade do humanismo, pois foi essencial para compreensão da mentalidade islâmica, acreditava em unidades, mas que as culturas de certa forma se interconectavam. Em uma de suas frases famosas, Rumi descreve a importância do outro: "Além das ideias de certo e errado, há um campo. Eu te encontrarei lá" (Rumi, 2020, p. 22). Um dos componentes de seus pensamentos era o "*tawhid*", que representa a noção de unidade, ou seja, a crença de que tudo está entrelaçado dentro de uma dimensão espiritual. Para ele, essa unidade se manifestava na valorização e no respeito às diversidades, uma vez que, no fundo, todos os seres humanos anseiam pela mesma verdade espiritual, ainda que percorram trilhas distintas.

Outro princípio base para o desenvolvimento da mentalidade oriental é o Budismo[23]. O Budismo não cita diferenças culturais abertamente, mas tem como um de seus princípios fundamentais a compaixão por todos os seres, uma ética que

[22] *Rumi* foi poeta, jurista, teólogo e místico sufi persa do século XIII, nascido em 1207 no que é hoje o Afeganistão, mas que viveu grande parte de sua vida em Konya, na atual Turquia. Entre suas principais obras estão "Masnavi" e o "Divan de Shams de Tabriz", que exploram temas como o amor divino, a busca interior, a unidade da existência e a superação do ego, tudo sob a ótica do Sufismo. Rumi ainda é lido atualmente, em diversos países de culturas diferentes. Suas mensagens de universalismo continuam a ecoar mundo afora.

[23] O *Budismo* surgiu na Índia por volta do século VI a.C., fundado por Siddhartha Gautama, que se tornou conhecido como o Buda ("O Iluminado"). Inicialmente, não era visto como uma religião no sentido tradicional, mas como um caminho de libertação espiritual e filosófica. Após a morte do Buda, seus ensinamentos foram compilados e se espalharam por toda a Ásia, dividindo-se em diversas escolas e tradições. Ao longo dos séculos, o Budismo acabou absorvendo elementos culturais e religiosos das regiões por onde se expandiu, tornando-se uma das maiores religiões do mundo.

ultrapassa fronteiras geográficas, identitárias ou religiosas. A compaixão (*karuṇā*), no sentido budista, não é um sentimento piedoso, mas um exercício de reconhecimento profundo da interdependência que liga todos os seres no fluxo da existência. Nessa perspectiva, o sofrimento de um não pode ser isolado do sofrimento de todos, e o alívio da dor individual depende da transformação coletiva.

Essa noção dissolve as hierarquias típicas do pensamento ocidental moderno, as mesmas que sustentaram o humanismo excludente e a racionalidade colonial. O Budismo propõe um universal ético experiencial, não conceitual: não é uma universalidade que impõe normas de conduta ou critérios civilizatórios, mas uma universalidade do sentir, do estar no mundo com o outro. Ao compreender que todos compartilham a vulnerabilidade da impermanência e do sofrimento, instaura-se uma ética da presença, do cuidado e da escuta, valores profundamente humanos, embora não centrados na figura do "homem" enquanto medida de todas as coisas.

Em diálogo com Rüsen (2014), poderíamos dizer que o princípio budista da compaixão traduz uma forma de orientação cultural e histórica que reconhece a diversidade sem perder o vínculo com o comum. Se Rüsen busca um humanismo normativo que una ética e história, o Budismo oferece uma antropologia da interdependência, em que o outro não é um espelho nem um inimigo, mas parte constitutiva da própria formação do eu.

Essa ética da compaixão, portanto, antecipa um tipo de consciência histórica ampliada: perceber-se no entrelaçamento de vidas, tempos e mundos. O reconhecimento de que "todos os seres desejam ser felizes e evitar o sofrimento" (Dalai Lama, 1999) funda uma responsabilidade compartilhada que poderia ser vista como a base espiritual de uma nova racionalidade humanista — uma racionalidade do cuidado e da presença.

No continente Africano, a tradição filosófica *Ubuntu*[24], é essencial para compreender a noção de comunidade dos povos de línguas bantas[25]. De forma ampla,

[24] A *Filosofia Ubuntu* enfatiza a interconexão fundamental e a humanidade compartilhada entre as pessoas. No cerne do Ubuntu está a crença de que a identidade de um indivíduo é moldada e enriquecida pela comunidade e pelas relações com os outros. Não se trata apenas de ser gentil ou compassivo, mas de reconhecer que a dignidade e o bem-estar de cada pessoa estão intrinsecamente ligados aos da coletividade. Essa filosofia promove valores como respeito, solidariedade, compaixão e reciprocidade, incentivando a cooperação e a responsabilidade mútua para o florescimento de todos.

[25] Os *povos de língua banta* representam um vasto grupo etnolinguístico da África Subsaariana, caracterizados principalmente pelo fato de falarem centenas de línguas que pertencem à família linguística banta, um ramo das línguas nigero-congolesas. Originários da região que hoje corresponde

o termo pode ser traduzido como “eu sou porque nós somos” (umuntu ngumuntu ngabantu), uma expressão que sintetiza uma visão de mundo fundada na interdependência humana e na primazia da relação sobre a individualidade isolada. Nessa concepção, a pessoa não existe em oposição ao outro, mas na e pela presença do outro; a humanidade é um processo de co-constituição, e não uma essência privada.

Ubuntu, portanto, propõe uma ontologia relacional e um humanismo comunitário: a identidade se constrói pelo vínculo, pela reciprocidade e pela solidariedade. Essa ética do “ser-com” recusa o individualismo abstrato herdado da modernidade ocidental e reconecta o humano ao tecido vivo da comunidade. Como explica Ngomane (2022), o que nos torna humanos é a alteridade, a convivência, o cuidado e o reconhecimento mútuo. Cada gesto de respeito e de partilha não é apenas moral, mas ontológico: é a própria afirmação do ser. Ubuntu é um chamado à reinvenção do comum, à redescoberta da empatia como força política e formativa. Sua potência educativa é evidente: ao afirmar que “ninguém se torna humano sozinho” (Ramose, 1999) Ubuntu desloca o eixo da formação (*Bildung*) do indivíduo para a coletividade, do conhecimento isolado para a experiência compartilhada, o que ressoa fortemente com as concepções voltadas à formação de sujeitos éticos e solidários.

Kaká Werá (2024), ao relatar seus contatos com os Guarani e sua imersão em uma perspectiva ancestral indígena, revela que a busca por uma vida harmônica e feliz não pode ser dissociada da relação entre todos os seres e da comunhão com a natureza. Em seu relato, o *tekoá*, que pode ser traduzido como o lugar e modo do ser, o espaço do viver bem, não se reduz a uma localização geográfica, mas expressa uma filosofia de existência. Viver em *tekoá* significa habitar o mundo em equilíbrio, reconhecendo a reciprocidade entre os humanos, os não humanos e a terra que sustenta a vida.

Essa prática do bem-viver, profundamente enraizada na cosmovisão Guarani, é uma forma de sabedoria ecológica e espiritual. O perigo, lembra Werá, é o de esquecermos esse vínculo vital e passarmos a nos imaginar superiores aos demais

à Nigéria e Camarões, esses povos protagonizaram uma das maiores expansões migratórias da história do continente africano, disseminando conhecimentos em metalurgia do ferro e agricultura por grande parte do centro, leste e sul da África. Essa expansão, que se estendeu por milênios, resultou na formação de diversos reinos e sociedades, como o Império Monomotapa e o Reino do Congo, e deixou um legado cultural e linguístico profundo em muitos países africanos, além de ter exercido forte influência na formação cultural do Brasil devido ao tráfico transatlântico de escravizados.

seres - plantas, animais, rios, ventos - e até ao próprio mundo que nos deu origem. Tal esquecimento, no fundo, é o esquecimento de nós mesmos enquanto parte de uma teia viva.

Nesse sentido, o *tekoá* expressa uma forma de humanismo ecológico e ancestral, que reverte o olhar antropocêntrico e propõe uma ética da interexistência. O bem-viver não é o conforto individual, mas o equilíbrio coletivo; não é a superação da natureza, mas a comunhão com ela. É um convite a reaprender a sentir o mundo como um corpo vivo, em que cada gesto humano reverbera em toda a teia da existência.

De um lado, Rüsen propõe que a cultura histórica deve orientar o agir humano com base em valores éticos universais, de outro, Kaká Werá nos lembra que tais valores não são invenções da razão, mas saberes da terra, modos de escuta e de cuidado transmitidos pela ancestralidade. O *tekoá* é, portanto, um lugar simbólico onde o humano se reconcilia com o planeta, um espaço de retorno à inteireza, onde a história deixa de ser apenas narrativa e volta a ser experiência partilhada de vida.

Ora, se há um princípio básico que prevalece em variadas culturas, muito além de maniqueísmos, identificado por Kant e reaproveitando por Rüsen, é o respeito à diversidade: “Kant denominou como dignidade humana este ‘ser um propósito para si mesmo’” (Rüsen, 2015, p. 140). Esta ideia, pode se manifestar de várias formas, terminologias, concepções, mitos, tradições orais, etimologias, mas a sua essência se mantém e no fundo, independe da civilização em se vive e a maioria dos seres humanos são capazes de entender. Essas ideias e pensadores parecem ser apenas um assunto sobre espiritualidade, entretanto, determinam a cosmovisão, formas de organizações sociais e religiosas, e principalmente as expressões políticas, de vários povos planeta afora.

Em sua obra *"Humanismo e Didática da História*" (2015), Jörn Rüsen propõe um ensino focado no desenvolvimento da alteridade e no respeito à diversidade, em face do mundo globalizado e plural da Era Digital. Em síntese, Rüsen aborda a possibilidade de uma educação humanizada que visa combater o etnocentrismo e promover a dignidade da pessoa humana: “Pode-se indicar a chance de olhar para a alteridade dos outros, em uma forma não-etnocêntrica, mas sim equitativa e equilibrada” (Rüsen, 2015, p. 54). Dentro da vertente humanista, a ética é um resultado e necessário, profundamente conectado à forma como as pessoas orientam

suas vidas e dão sentido à sua existência. Rüsen, assim como Kant, parece acreditar que a educação é imprescindível para o desenvolvimento de sujeitos éticos. Mário Nogueira de Oliveira, em "*A Educação na Ética Kantiana*", debate a importância da formação dos indivíduos durante essa fase da vida: “Nos seus escritos de ética, Kant vai mostrar claramente as duas partes que constituem sua teoria, ensinando-nos sobre a antropologia moral e uma sua parte, a saber, a educação como condição de possibilidade para uma vida ética”. (Oliveira, 2004, p. 450)

Alinhando-se aos princípios da ética kantiana e do humanismo de Rüsen, é possível aplicar a máxima universal do Imperativo Categórico ao questionar se a regra que os estudantes seguem em sala de aula, por exemplo, pode ser universalizada, ou seja, ser válida para todos, em todas as situações. Ao ser compreendida como uma regra universal, "Aja de tal modo que a máxima de sua ação possa ser universalizada" (Kant, 2017, p. 297), é possível combater o preconceito e a exclusão social, além de promover uma reflexão ética. Essa máxima se aplica na defesa da dignidade de todas as pessoas, sem distinções. Segundo Kant, o princípio do respeito à dignidade humana deve ser seguido. Luana Pagno, em seu artigo "A Dignidade Humana em Kant", analisa a concepção universal da dignidade humana para o filósofo, conforme podemos observar:

> Neste sentido, Kant institui que dignidade não faz referência só ao sentimento de respeito pelo próximo, nem de honestidade com os outros, mas, do valor que esse ato possui em relação às pessoas envolvidas nele. Assim, demanda pensar não só no ato de respeitar ou de ser honesto, mas, é pensar no que há por trás desse ato, ou seja, qual é o valor que o determina e, acima de tudo, como esse valor concerne às pessoas. Essa ideia de dignidade é importante, pois, a dignidade humana, à luz da perspectiva kantiana, não é simplesmente falar de comportamento dos homens, mas, falar do valor essencial que cada ser humano carrega em si que não permite que ele seja tratado como algo que possuí um preço, algo que pode ser usado como meio, mas, sempre na ideia de que o ser humano é um fim em si mesmo. (Pagno, 2016, p. 225)

Para o desenvolvimento da educação humanista pautada no Imperativo Categórico, é fundamental fomentar a empatia e o respeito, não apenas como valores validados para a convivência em geral, mas para a própria construção do conhecimento histórico. Ao se colocar no lugar do outro, o aluno compreende que as ações que desrespeitam a diversidade criam um mundo no qual ele próprio não gostaria de viver. Esse exercício mental ajuda a solidificar o entendimento de que o respeito é uma regra de convivência necessária e universal, que se inicia na escola e

se estende por toda a vida do indivíduo como adulto e cidadão: “O primeiro esforço da cultura moral deve ser lançar os fundamentos do caráter. Para Kant, o caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade”. (Oliveira, 2004, p. 457)

Na construção do conhecimento histórico, essa premissa se faz necessária como metahistória, isto é, como reflexão sobre os fundamentos éticos e antropológicos que orientam o próprio pensar histórico. Não se trata apenas de interpretar o passado, mas de compreender por que e para que o interpretamos, e quais valores sustentam essa interpretação.

Nesse sentido, as filosofias do *tekoá*, do *Ubuntu* e do *karuṇā* (compaixão) não são simples analogias culturais, mas expressões de orientações metahistóricas que podem renovar nossa forma de compreender a humanidade no tempo. Elas revelam que a história não é apenas um encadeamento de eventos, mas uma busca contínua por sentido e convivência, uma tentativa de harmonizar o humano com o mundo que o abriga.

Jörn Rüsen (2014) insiste que toda história contém uma dimensão normativa: ao narrar o passado, definimos implicitamente o que consideramos humano, justo e desejável. A metahistória, nesse caso, é o lugar da consciência reflexiva da própria narrativa, o espaço onde se interroga o sentido ético da História. Se o conhecimento histórico é sempre uma forma de orientação, ele não pode ser neutro diante das carências de sentido e dos sofrimentos humanos.

Assim, incorporar essas perspectivas ancestrais e espirituais à metahistória significa reencantar a esfera da racionalidade histórica, deslocando-o da pretensão de universalidade abstrata para um universal relacional — aquele que nasce da escuta das múltiplas experiências de ser humano no tempo.

O que o *tekoá* indígena, o *Ubuntu* africano e o *karuṇā* budista têm em comum é justamente o que a metahistória de Rüsen reivindica: a consciência de que todo saber histórico é também uma forma de autocompreensão da humanidade. Construir conhecimento histórico, portanto, é um ato de diálogo entre tempos, culturas e formas de existência; é, antes de tudo, um gesto ético, que reconhece o outro como condição do próprio pensamento.

O Imperativo da Humanidade na formação histórica

No contexto da educação humanizadora, fundamentada nos princípios da ética kantiana, a promoção do desenvolvimento da alteridade torna-se não apenas uma prática pedagógica, mas uma exigência moral. A máxima “não use as pessoas como meros meios” representa uma das formulações mais significativas do Imperativo Categórico (Kant, 2002), que orienta a ação ética segundo o reconhecimento da dignidade universal do ser humano. Em termos educativos, esse princípio estabelece que cada estudante, professor ou sujeito do processo formativo deve ser tratado como um fim em si mesmo, como alguém dotado de valor intrínseco, cuja singularidade não pode ser instrumentalizada em nome de metas externas, sejam elas econômicas, meritocráticas ou institucionais.

Aplicada ao tema da diversidade, essa formulação kantiana adquire especial relevância. Ela convoca a educação a ultrapassar o mero discurso da tolerância - frequentemente assimilado de modo superficial - e a adentrar o campo da responsabilidade ética. Reconhecer o outro como fim em si mesmo implica acolher sua diferença como constitutiva da humanidade comum, e não como obstáculo à uniformidade. Nesse sentido, a ética kantiana oferece uma estrutura de pensamento que pode sustentar uma pedagogia da alteridade, em que o respeito não decorre da compaixão ou da conveniência, mas da razão prática e da consciência do dever moral.

Jörn Rüsen (2014), ao propor um humanismo normativo e narrativo, retoma e amplia essa tradição kantiana ao situá-la no campo da cultura histórica. Para ele, a dignidade humana deve ser o princípio normativo da formação histórica (*Bildung*): a tarefa de ensinar e aprender História é, em última instância, uma tarefa ética — formar sujeitos capazes de reconhecer no outro histórico um espelho de sua própria condição humana. Assim, o imperativo kantiano de nunca usar o outro como meio ressoa na ideia ruseniana de que a consciência histórica só é autêntica quando orientada por valores de justiça, empatia e responsabilidade.

Para Rüsen, o ideal kantiano de uma razão prática universal, fundamentada na dignidade e na igualdade humanas, mantém plena validade como dimensão ética, mas precisa ser historicizado para orientar efetivamente a vida cultural e política do presente. Ao afirmar que “o propósito é cosmopolita, a visão de uma sociedade civil que administra o direito de modo universal”, e que “a concepção de Kant se baseia na norma fundamental da igualdade” (Rüsen, 2014, p. 24), o autor reconhece em Kant o

ponto de partida de uma ética universalista capaz de sustentar o diálogo entre culturas. A igualdade, nesse sentido, é apresentada como pressuposto indispensável de uma comunicação intercultural, só possível quando todos os participantes se reconhecem mutuamente como sujeitos de igual valor.

Contudo, Rüsen afasta-se de Kant ao recusar o caráter a-histórico e abstrato de seu universalismo. Se para Kant a moralidade deriva da razão transcendental e de princípios válidos a priori, para Rüsen ela é produto da experiência humana no tempo, mediada culturalmente. A razão prática é substituída pela razão histórica, manifesta na capacidade dos seres humanos de atribuir sentido às suas ações a partir da consciência do passado e da projeção de futuros possíveis. A ética, portanto, não se reduz ao cumprimento de deveres formais, mas emerge da orientação cultural e narrativa, conferindo significado à existência humana.

Ao reinterpretar Kant, Rüsen propõe um universalismo histórico e comunicativo, no qual os valores de igualdade e dignidade deixam de ser meras abstrações para tornarem-se princípios orientadores de convivência entre as diferenças. O universal, assim, não é ponto de partida, mas meta de construção, alcançada no processo de reconhecimento e diálogo entre culturas. Nesse sentido, sua proposta de uma teoria da cultura histórica, assume um caráter ético e formativo. Ensinar História significa formar sujeitos capazes de compreender a si mesmos e aos outros no tempo, exercitando a empatia e o julgamento moral diante da diversidade humana.

Dessa forma, o pensamento kantiano é ressignificado por Rüsen como fundamento de uma formação histórica (*Bildung*) orientada pela dignidade e pela responsabilidade. A escola e o ensino de História tornam-se espaços privilegiados para concretizar esse ideal, na medida em que promovem o reconhecimento do outro como fim em si mesmo e possibilitam a construção de um referencial comum de humanidade. Em síntese, Rüsen transforma a ética transcendental de Kant em uma ética narrativa da história, na qual o sentido da vida humana e da convivência intercultural se constitui historicamente, pela ação, pela memória e pelo diálogo entre as múltiplas formas de experiência no tempo.

Dessa forma, a aplicação do Imperativo Categórico no ambiente escolar pode ser entendida como um exercício cotidiano de alteridade: reconhecer o outro como sujeito autônomo, respeitar seus limites e narrativas, e compreender ser a pluralidade, o tecido mesmo da experiência humana. Essa abordagem, centrada na dignidade e

no valor intrínseco de cada indivíduo, oferece uma base filosófica robusta para uma educação voltada ao reconhecimento do outro, e, portanto, para a superação das formas sutis de desumanização ainda presentes na escola e na sociedade.

O ponto central para o desenvolvimento da alteridade reside na vivência com o outro e na prática constante do autoconhecimento. Nessa perspectiva, a educação humanizadora não se limita à transmissão de conteúdos, mas se orienta para a formação integral do sujeito, aquela que une o saber à consciência de si e à responsabilidade pelo mundo. A máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo”, retomada por Rüsen (2015) em sua reflexão sobre a consciência histórica, não é um convite à introspecção isolada, mas ao reconhecimento de que o Eu só se constitui na relação com o outro.

Para Rüsen, o autoconhecimento não emerge de um recolhimento solitário, mas da experiência dialógica proporcionada pela convivência. É no confronto com a diferença, de ideias, de culturas, de sensibilidades, que o sujeito descobre as fronteiras e as possibilidades de sua própria identidade. Assim, a alteridade deixa de ser uma ameaça à individualidade e passa a ser sua condição de possibilidade. Como afirma o autor: “A noção de si é um elemento básico da vida humana, definida por uma unidade indivisível de duas atividades mentais: o relacionamento com si mesmo e a distinção em relação aos outros” (Rüsen, 2015, p. 43).

Essa formulação revela uma antropologia relacional aproximando Rüsen de Kant. O autoconhecimento, entendido como exercício ético e racional, não busca o isolamento moral, mas a construção de uma subjetividade responsável, aquela que reconhece o outro como condição de humanidade. A alteridade, portanto, não é um tema periférico da educação: é o seu próprio fundamento. A escola, enquanto espaço de convivência e mediação, torna-se o lugar privilegiado para o exercício dessa ética do reconhecimento, em que o aprender implica ver-se nos olhos do outro e compreender-se como parte de um mundo comum.

Nessa direção, a ética kantiana oferece uma base normativa sólida. O princípio de tratar o outro como fim em si mesmo, e nunca como mero meio, confere ao espaço escolar uma dimensão ética universal: cada estudante é portador de valor intrínseco, independentemente de origem, crença, gênero ou condição social. Ao incorporar esse princípio à prática pedagógica, o ensino humanizado ultrapassa a lógica instrumental e reintroduz na escola a dimensão moral da educação.

A oferta de um ensino humanizador, portanto, não é apenas uma proposta metodológica, mas um projeto democrático. Ela recupera o universalismo ético de Kant, reinterpretado à luz de uma cultura histórica plural, como defende Rüsen. Ao promover a empatia, a escuta e a consciência de si em relação ao outro, a escola torna-se o lugar onde o ideal kantiano de igualdade e dignidade humanas se concretiza cotidianamente, não por imposição de regras, mas pelo cultivo do diálogo, do respeito e da reflexão sobre o nos tornarmos humanos.

Nessa perspectiva, ensinar História não é apenas ensinar fatos, mas formar sujeitos capazes de compreender e reconhecer-se no tempo e no outro. É promover, no interior da escola, o encontro entre o pensamento crítico e o cuidado ético, entre a razão e a sensibilidade, o verdadeiro espaço de formação histórica e moral, onde o "conhece-te a ti mesmo" se realiza como experiência de alteridade e compromisso com a humanidade compartilhada.

A reflexão de Rüsen (2014, p. 24) recupera o espírito cosmopolita de Kant, mas o reinscreve em um contexto histórico marcado pela globalização e pela pluralidade cultural. Ao afirmar: "o propósito é cosmopolita, a visão de uma sociedade civil que administra o direito de modo universal", Rüsen projeta a ideia de que a humanidade precisa reconstruir seus fundamentos éticos sobre um princípio de universalidade que não exclua a diferença. Trata-se de uma tradução contemporânea daquilo que Kant chamou de paz perpétua, não apenas como ausência de guerra, mas como possibilidade de convivência racional e justa entre os povos.

Entretanto, o que Rüsen faz é dar um passo além do universalismo kantiano. Se, em Kant, a igualdade é uma norma racional a priori, em Rüsen ela se converte em um pressuposto histórico e comunicativo: uma condição necessária para o diálogo intercultural em um mundo de diversidades assimétricas. A igualdade, aqui, não é ponto de partida abstrato, mas um pressuposto ético a ser construído na prática da comunicação e do reconhecimento mútuo. O universal, portanto, deixa de ser um dogma da razão para tornar-se um processo histórico de humanização recíproca.

Essa reinterpretação tem implicações diretas para a educação e para a Didática da História. Quando Rüsen (2014, p. 24) argumenta: "a concepção de uma perspectiva universalista do desenvolvimento histórico que penetra no futuro é importante para a comunicação intercultural", ele está sugerindo que o ensino e a aprendizagem da História devem preparar os sujeitos para habitar o mundo plural —

um mundo onde compreender o outro é tão essencial quanto compreender a si mesmo. A comunicação intercultural, assim, torna-se o campo concreto em que o princípio kantiano da igualdade é testado e atualizado.

Sob essa ótica, a consciência histórica é mais do que uma competência cognitiva: é uma prática ética de tradução entre tempos e culturas. A história não é apenas conhecimento sobre o passado, mas mediação entre experiências humanas distintas, onde a igualdade de dignidade é o solo comum que permite o diálogo. A diferença não anula o universal, ela o revela em sua dimensão dinâmica e viva.

Ao propor uma sociedade civil cosmopolita, Rüsen nos convida a pensar a História como o espaço simbólico dessa Cosmópolis, o lugar dos sujeitos aprenderem a reconhecer-se no outro e a imaginar futuros possíveis de convivência. A igualdade, nessa visão, não é a homogeneização das diferenças, mas a condição ética para que elas coexistam. A educação, por sua vez, é o laboratório dessa utopia: é nela que se exercita o universalismo humanista não como imposição, mas como ato contínuo de escuta, reconhecimento e alteridade.

Em síntese, Rüsen transforma o cosmopolitismo kantiano em um projeto metahistórico: a ideia de que só é possível compreender a humanidade, e a própria história, quando o outro é reconhecido como coautor da narrativa comum. Assim, o universalismo kantiano, revisitado por Rüsen, deixa de ser a pretensão de falar por todos e passa a ser o compromisso de falar com todos.

Considerando pressupostos diferentes, pode-se citar um autor que também pensa o que temos como carência de orientação existencial. Byung-Chul Han, por exemplo, desloca a discussão da esfera histórica e política para o campo estético e afetivo da contemporaneidade. Em A salvação do belo, ele critica a cultura da positividade e da transparência total, típica do neoliberalismo digital, que suprime o encontro com o outro e dissolve a experiência da alteridade. Para Han, vivemos uma era de anestesia estética e empática: a obsessão pelo “belo liso”, pelo “agradável”, pelo “sem dor”, elimina o estranhamento e a diferença, transformando o mundo em um espelho narcísico. O sujeito contemporâneo, incapaz de suportar a negatividade do diverso, encerra-se em bolhas de conforto e autoexposição, sendo assim o oposto da ética do reconhecimento.

Sua reflexão complementa Kant e Rüsen justamente porque recoloca o problema da sensibilidade e da experiência estética como dimensão da ética. A

alteridade não é apenas um conceito racional ou moral, mas algo a ser sentido, acolhido no plano dos afetos e das percepções. Em Han, a salvação do belo está em recuperar o outro como presença, como resistência à homogeneização do olhar e da existência.

Considerações finais

O Imperativo Categórico de Kant pode, assim, transcender o campo da teoria e deixar de ser apenas um conceito abstrato para converter-se em fundamento vivo e concreto da educação. Quando incorporado à prática pedagógica, ele se torna um princípio orientador da formação ética e relacional, capaz de conduzir os estudantes à compreensão de que a convivência humana se sustenta na dignidade e no respeito mútuo. Ao ensinar que ninguém deve ser usado como mero meio, a escola reafirma a humanidade de todos como fim em si mesma, e nesse gesto o pensamento kantiano encontra sua mais alta expressão prática.

Nessa perspectiva, o ensino humanizado se torna mais do que um ideal pedagógico: converte-se em uma forma de agir ético, em que o conhecimento é inseparável da responsabilidade. A máxima kantiana de universalidade e respeito, quando traduzida no cotidiano escolar, cria um ambiente de alteridade, empatia e reconhecimento. O aprender passa a ser também um exercício moral — uma experiência de encontro com o outro e de autoconhecimento.

A filosofia kantiana, assim reinterpretada, dialoga diretamente com a visão rüseniana de formação histórica (*Building*), para a qual a aprendizagem não é apenas acúmulo de informações, mas orientação no tempo, mediada por valores e sentidos. A ética de Kant oferece à educação aquilo que Rüsen chama de “horizonte normativo da consciência histórica”: a capacidade de discernir, nas relações humanas e nas narrativas do passado, o valor da dignidade e o compromisso com a justiça.

Dessa maneira, o Imperativo Categórico deixa de ser um enunciado moral distante e assume o papel de princípio pedagógico universal, capaz de sustentar uma educação comprometida com o bem comum. Ao formar indivíduos autônomos, éticos e conscientes de seu valor e do valor do outro, a escola realiza o ideal cosmopolita que une Kant e Rüsen: uma humanidade capaz de reconhecer-se na diferença e, ao fazê-lo, reencontrar o sentido de sua própria história.

A articulação entre o princípio kantiano do Imperativo Categórico e as tradições filosóficas de *Ubuntu*, *Tekoá* e *Karuṇā* permite a formulação de uma ética intercultural do reconhecimento, orientada pela dignidade humana e pela interdependência entre os seres. Embora provenientes de matrizes distintas - racionalista, africana, indígena e oriental - essas concepções convergem na defesa de um universal ético não impositivo, fundado no respeito mútuo e na valorização da diferença.

A máxima kantiana segundo a qual os indivíduos devem ser tratados como fins em si mesmos encontra correspondência no *Ubuntu*, ao afirmar que a humanidade de cada pessoa se realiza na humanidade dos outros; no *Tekoá*, ao propor o bem-viver em harmonia com a natureza e a coletividade; e no *Karuṇā*, ao reconhecer na compaixão a base da convivência ética. Em conjunto, essas tradições oferecem um fundamento ampliado para uma educação humanizadora, em que o reconhecimento do outro não decorre apenas da razão moral, mas também da experiência histórica e cultural da interdependência.

Nesse sentido, a teoria rüseniana da formação histórica (*Bildung*) constitui o elo conceitual que converte tais princípios em orientação pedagógica. Ao conceber a História como forma de consciência e de orientação temporal, Rüsen (2014; 2015) sustenta que o ensino deve promover a compreensão de si e do outro no tempo, formando sujeitos capazes de agir eticamente no mundo. A alteridade, portanto, não é um tema periférico da educação, mas seu núcleo constitutivo, uma vez que a consciência histórica é indissociável do reconhecimento da humanidade comum.

Assim, o diálogo entre Kant e as sabedorias interculturais, mediado pela perspectiva metahistórica de Rüsen, sustenta uma concepção de ensino voltada à dignidade, à empatia e à justiça. O ensino humanizado, nesse sentido, ultrapassa a função de transmissão de conhecimentos e assume o papel de formação integral, na qual o aprender é também um exercício de convivência ética e de construção do comum. Tal perspectiva reafirma a educação como espaço de produção de humanidade — um processo contínuo de autoconhecimento e de reconhecimento mútuo, indispensável à construção de uma sociedade plural e democrática.

Referências

DALAI LAMA. **Uma ética para o novo milênio.** Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo.** Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes.** Tradução, apresentação e notas de José Lamego. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes. Tradução** de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2002.

NGOMANE, Mungi. **Ubuntu todos os dias:** eu sou porque nós somos. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. A educação na ética kantiana. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447–460, set./dez. 2004.

PAGNO, Luana. **A dignidade humana em Kant. Barbarói,** Santa Cruz do Sul, n. 47, p. 223–237, jan./jun. 2016.

RAMOSE, Mogobe B. African philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999.

RUMI, Jalāl ad-Dīn Mohammad Balkhī. **A dança da alma.** Organização de Rafael Arrais. São Paulo: Citadel, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter H. Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da História.** Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

WERÁ, Kaká. **Tekoá**: uma arte milenar indígena para o bem-viver. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA:
Percurso na Formação Docente

Divânia Luiza Rodrigues

Neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre as possibilidades do Ensino de História por meio da criação de vídeos documentários. Entre 2021 e 2024, estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *Campus* de Campo Mourão) produziram 48 vídeos documentários em diferentes componentes curriculares: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História (Pedagogia, 2022-2023); Ensino de História e Cinema (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, 2023-2024); e Patrimônio Cultural (História, 2024). Essas produções tiveram como referência teórica os conceitos de objeto biográfico (Bosi, 2004) e objeto gerador (Ramos, 2004), que orientaram a construção de narrativas históricas a partir de objetos de acervo familiar. Em sala de aula, os(as) estudantes selecionaram objetos significativos, investigaram suas histórias, formularam questões e revelaram as experiências de vida daqueles(as) que os guardaram (Ramos, 2004; Cainelli, 2008).

Os vídeos foram exibidos em quatro edições do Festival de Cinema: História, Memória e Experiências de Vida, promovido no âmbito do projeto de extensão Cine Educação: olhares para formação docente. Reconhecendo o cinema como arte (Bergala, 2008; Fresquet, 2020), essa experiência evidenciou a potência criativa e formativa do "fazer cinema" na formação inicial e continuada de professores(as) de História.

Embora o foco deste capítulo seja a experiência desenvolvida com estudantes do ProfHistória, sua compreensão requer um breve retorno às origens do projeto. As ações articuladas entre cinema e ensino tiveram início na Educação Básica e, posteriormente, na graduação em Pedagogia. A partir dessas experiências, em 2015 foi criado o projeto de extensão Cine Educação: olhares para formação, que articulou exibições de filmes e debates com a comunidade, explorando suas relações com diferentes temas educacionais. Ao longo dos anos, esse projeto consolidou-se como

espaço privilegiado de formação docente, produção de saberes e diálogo com a comunidade e com a cultura cinematográfica.

Durante a pandemia de Covid-19, em 2020, as atividades do Cine Educação foram adaptadas ao formato remoto, assim como as demais ações acadêmicas. Nesse contexto, ampliamos a participação para diretores(as), roteiristas, artistas, professores(as) e estudantes de outras universidades, que compartilharam suas próprias produções fílmicas. A riqueza dessas experiências mobilizou a reflexão sobre a possibilidade de não apenas assistir e discutir filmes, mas também produzir cinema (Bergala, 2008; Fresquet, 2020).

Essa abertura ao diálogo externo revelou a dimensão plural do "fazer cinema": ouvir, narrar e registrar histórias de diferentes sujeitos, lugares e tempos, muitas vezes invisibilizadas no conhecimento histórico acadêmico. Percebemo-nos, então, como "amantes/amadores(as)" do cinema, capazes de produzir nossas próprias narrativas visuais (Rodrigues; Figueiredo; Silva, 2024).

Ainda no contexto pandêmico, a necessidade de curricularizar a extensão universitária da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História impulsionou o planejamento das primeiras produções audiovisuais articuladas à metodologia da disciplina. Entre 2021 e 2022, os vídeos foram produzidos no curso de Pedagogia; em 2023 e 2024, as experiências se expandiram para a disciplina Ensino de História e Cinema (ProfHistória) e, em 2024, para a disciplina Patrimônio Cultural (História), ministrada pela professora e egressa do ProfHistória, Greiciane Farias da Silva. Ao todo, foram realizados 48 vídeos documentários amadores, apresentados por seus(as) criadores(as) no Festival de Cinema: História, Memória e Experiências de Vida.

Essa trajetória, que emergiu de um contexto de crise global, convida-nos a pensar na poesia do cineasta, fotógrafo e poeta iraniano Abbas Kiarostami (Teerã, 1940 - Paris, 2016): "Na claridade do dia ninguém distingue o vaga-lume" (Kiarostami, 2018, p. 29). Enquanto tudo seguia um fluxo habitual, não víamos certas luzes. Foi na obscuridade do caos que se tornaram visíveis novas formas de conhecimento e criação com estudantes da graduação e da pós-graduação, revelando caminhos outros para o ensino de História a partir da linguagem cinematográfica.

Metodologia: objetos biográficos e objetos geradores em narrativas cinematográficas no Ensino de História

A metodologia de produção dos vídeos documentários foi inicialmente desenvolvida em paralelo ao andamento da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História, ofertada no curso de Pedagogia. As referências bibliográficas utilizadas na disciplina já indicavam a importância de considerar, como fontes históricas, os elementos presentes no cotidiano da criança e em seu ambiente imediato (Schmidt; Cainelli, 2004; Cainelli, 2008). Esses encaminhamentos mostraram-se fundamentais para pensar um ensino de História que dialogasse com a realidade concreta dos(as) estudantes da Educação Básica.

Tendo em vista as especificidades do ensino de História para crianças, tanto na disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História quanto na disciplina Ensino de História e Cinema (ProfHistória), as produções audiovisuais foram orientadas por reflexões teóricas e práticas acerca dos conceitos de objeto biográfico (Bosi, 2004) e objeto gerador (Ramos, 2004).

No livro "Memória e Sociedade" (1994) e em "O tempo vivo da memória" (2003), Ecléa Bosi (2004, p. 26), inspirada em Violette Morin, formula a noção de "objeto biográfico" como o "conjunto de objetos que nos rodeiam": objetos de uso cotidiano que envelhecem conosco, carregam experiências, aventuras e afetos, tornando-se narradores silenciosos de histórias de vida. São objetos "insubstituíveis" e que só adquirem sentido dentro de uma trajetória vivida.

De modo poético, Lygia Fagundes Telles (2009, p. 12), em seu conto "Os objetos", expressa essa relação ao afirmar: "Quando olhamos para as coisas, quando tocamos nelas, é que começam a viver como nós, muito mais importantes do que nós, porque continuam". Os objetos, portanto, sobrevivem às pessoas e guardam a potência de recontar histórias quando são mobilizados como fontes de memória.

Na mesma direção, Ramos (2004), inspirado na ideia de "palavras geradoras" de Paulo Freire, cunhou o conceito de objeto gerador, destacando que, assim como "[...] aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas" (Ramos, 2004, p. 21). Essa perspectiva

possibilita interpretar e estudar a História por meio dos objetos, articulando memória, cultura material e formação histórica.

A partir dessas referências, em sala de aula, os(as) estudantes realizaram a leitura de objetos de seus acervos familiares ou de suas comunidades locais. A escolha livre dos objetos possibilitou tecer narrativas históricas, formular perguntas, revisitar o passado e revelar experiências de vida daqueles(as) que, por algum motivo, guardaram esses objetos (Ramos, 2004; Cainelli, 2008).

Cada vídeo documentário foi elaborado a partir da historicidade identificada em cada objeto e das narrativas geradas por sua leitura. A produção envolveu a sensibilidade e o olhar singular de cada estudante, em diálogo e com a mediação docente. Considerando a origem dos objetos — familiar ou comunitária —, definimos dois eixos temáticos para a produção audiovisual: "Memória familiar: histórias e experiências de vida familiar" e "Memória coletiva: experiências e patrimônio histórico".

Os objetos foram abordados como exercício complexo de descrição, interpretação e busca de significados, articulando experiências individuais e coletivas. Segundo Ramos (2004, p. 32), o objetivo central do trabalho com o objeto gerador é:

> [...] exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber — leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras.

No que diz respeito ao fazer cinema, a experiência articulou práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Pedagogia — como a produção de vídeos de até três minutos —, ações do projeto de extensão Cine Educação e contribuições de professores(as) e artistas convidados(as). Destacam-se as participações de Eduardo Túlio Baggio e Juslaine Abreu Nogueira, do curso de Cinema e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPGCineav/Unespar), que apresentaram o filme "A Alma do Gesto" (2020) e compartilharam seus processos de criação fílmica, evidenciando a dimensão formativa presente nos bastidores da produção audiovisual (Rodrigues; Figueiredo; Silva, 2024). Também foram marcantes as presenças de

Silmara Küster de Paula Carvalho (UnB) e Maria Abadia Teixeira de Jesus, que exibiram o documentário "O Ponto de Memória" (2011) e, junto à comunidade da Cidade Estrutural (DF), trouxeram relatos potentes de luta, resistência e construção coletiva (Menezes; Rodrigues; Carvalho, 2022). Esses encontros, mesmo em formato remoto, revelaram a importância do diálogo direto com produtores(as) e artistas, ampliando a compreensão sobre os processos criativos e suas intersecções com a Educação, o Cinema e outras linguagens artísticas (Bergala, 2008; Cohn, 2013).

Inspiramo-nos, ainda, no educador francês Alain Bergala (2008), que propõe a "hipótese cinema". Segundo ele, o grande desafio é que o cinema seja vivido como arte dentro e fora da escola. A arte, afirma, "não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso" (Bergala, 2008, p. 30). Nesse sentido, a experiência cinematográfica escolar só se realiza plenamente pelo ato de criação — pelo encontro com o outro, com outras vozes e olhares —, mobilizando alteridade e sensibilidade.

Foi nesse contexto, permeado por desafios teóricos e práticos, que concebemos a produção dos vídeos documentários a partir da leitura de objetos geradores e biográficos. Mais do que cumprir exigências curriculares, buscamos refletir sobre processos, memórias e experiências de vida, valorizando as narrativas de pessoas comuns que fazem e são sujeitos da História, e compartilhando esses registros com a comunidade acadêmica e local.

Festival de Cinema: História, Memória e Experiências de Vida

De acordo com o site oficial do Programa, o ProfHistória

> [...] é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História que objetiva proporcionar formação continuada a professores e professoras de História que atuam na Educação Básica, oferecendo subsídios teóricos e práticos por meio de diferentes possibilidades de pesquisas em espaços escolares e não escolares, observando os desafios educacionais contemporâneos, com capacidade crítica, criativa e transformadora no cotidiano de sua atuação profissional.

Trata-se, portanto, de um programa voltado para docentes em exercício, cujas pesquisas são desenvolvidas diretamente em suas salas de aula, articulando prática docente e investigação acadêmica. Ao longo de seus dez anos de existência, o ProfHistória tem se consolidado como um espaço formativo plural, reunindo

experiências em 39 localidades do país e contribuindo para a escrita de novas histórias da educação brasileira, em virtude da diversidade de temas, contextos e realidades investigadas.

Este capítulo apresenta um recorte da experiência desenvolvida na disciplina Ensino de História e Cinema, ofertada no âmbito do ProfHistória/UNESPAR (*Campus* de Campo Mourão), inspirada em práticas anteriores de ensino e extensão universitária. As turmas de 2023 e 2024 vivenciaram a metodologia proposta na disciplina e, gradualmente, ensaiaram as primeiras experiências de criação audiovisual voltadas ao ensino de História. O resultado desse processo foi apresentado no III e no IV Festival de Cinema: História, Memória e Experiências de Vida, como parte das ações do projeto de extensão Cine Educação: olhares para formação docente. Nessas duas edições do Festival, foram exibidos 19 vídeos documentários amadores e inéditos, produzidos pelos(as) estudantes do ProfHistória no contexto da disciplina ministrada pela Professora Divania Luiza Rodrigues, revelando múltiplos olhares sobre memórias, experiências e práticas educativas.

QUADRO 1 – PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS DOS(AS) ESTUDANTES DO PROFHISTÓRIA APRESENTADAS NO III FESTIVAL DE CINEMA (2023)

Estudante(s)	Título do Vídeo	Duração
Ana Claudia Maiolli de Oliveira; Diego Alex Ferreira	*Cartões Telefônicos e o Orelhão*	14’43”
Angela Emi Miyashita Evangelista; Bruna Mayumi Miyashita Turin	*Atravessando Oceanos*	10’20”
Bruno Gemelli Chaves	*Me queira Bem que não te custa Nada!*	11’37”
Camila Bairos Machado	*Nesta longa estrada da vida*	8’46”
Celito Ribeiro	*Aqui jaz o hortelã*	11’34”
Greiciane Farias da Silva; João Paulo Martins	*Cisma, com “C” de capricho*	12’04”
Julia Quezia Nunes Boina; Maria José Santos	*Arquitetura Divina: O Surgimento da Catedral de São José Campo Mourão-PR*	6’52”
Patricia de Souza Miranda; Jordana Paro Camargo	*Onde guardamos nossas memórias?*	10’28”

FONTE: A PESQUISADORA.

Todas as produções realizadas pelos(as) estudantes do ProfHistória buscaram envolver histórias de vida, experiências e memórias de pessoas comuns, bem como aspectos relacionados ao patrimônio local. A *playlist* com os vídeos produzidos está disponível neste link:https://youtube.com/playlist?list=PLsH_QZmX9PQ9w0M-qLBp--emEwS5JJuRQ&si=p3U-q6NscjjldLmK.

Das oito produções apresentadas em 2023, três contaram, em seus processos de criação, com a colaboração de estudantes externos ao ProfHistória. O vídeo "Atravessando Oceanos" teve a participação especial de Bruna Mayumi Miyashita Turin, estudante de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Maringá. O vídeo "Onde Guardamos Nossas Memórias" contou com a colaboração de Jordana Paro Camargo, estudante do Ensino Médio do Colégio Estadual Campina da Lagoa. Já o vídeo "Cisma, com C de Capricho" recebeu a contribuição do músico e estudante do curso de História da Unespar, João Paulo Martins Nogueira, que compôs uma canção inédita com o mesmo nome do documentário (Rodrigues, 2024).

QUADRO 2 – PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS DOS(AS) ESTUDANTES DO PROFHISTÓRIA APRESENTADAS NO IV FESTIVAL DE CINEMA (2024)

Estudante(s)	Título do Vídeo	Duração
Adriana Maria de Lima; Eliane de Souza Neves	*Memórias Nossas*	9'51"
Ana Eduarda Soligo; Marta da Silva Soligo	*Entrelaços da Educação: vidas transformadas*	6'17"
Bernadete Cristina Martins	*O carro como ferramenta de trabalho*	4'22"
Bruna Caroline Geminiano	*O ensino lúdico de História: brincando de Historiador*	7'11"
Edney Bento Marcondes	*Um passado que as memórias não deixam passar*	8'12"
João Lucas Tavares	*Perioto. Eu era criança. Hoje você é. E no amanhã, nós*	9'44"
Josiane dos Santos Zorawski	*Sino: o som que toca o coração*	8'00"
Lucas Kauan Borsa de Araujo	*Vivências: mulheres que fazem a história*	9'23"
Matheus Ribeiro de Souza	*Projeto Raízes: cordão*	10'01"
Paulo Cristiano Guerra	*Passarinho Lavandeira*	6'50"
Yuri Juan de Oliveira	*Memórias Vivas*	5'39"

FONTE: A PESQUISADORA.

No Festival, os vídeos foram exibidos integralmente de forma híbrida — pela plataforma Google Meet e presencialmente no Anfiteatro da Unespar. Após as exibições, os(as) estudantes autores(as) compuseram a mesa principal e compartilharam seus processos de criação, abrindo, em seguida, um diálogo com a comunidade presente: familiares, amigos, professores(as), estudantes da Educação Básica, da Unespar e de outras universidades.

Esse momento revelou-se fundamental. Foi possível perceber a alegria e a emoção tanto de quem produziu os vídeos quanto do público, ao se verem representados na tela grande. Ver-se na tela — seja como autor(a), como entrevistado(a), como guardião(ã) de memórias e objetos, ou mesmo por identificação com a experiência do outro — evidencia a potência estética e pedagógica do cinema no ensino de História. Como destacam Bergala (2008) e Fresquet (2020), trata-se de uma experiência de alteridade, na qual o encontro com o olhar do outro permite novas formas de ver e compreender o mundo.

Nos Festivais, contamos com a participação externa do professor Eduardo Túlio Baggio. Após as exibições dos vídeos documentários, o professor, vinculado ao curso de Cinema e Audiovisual da UNESPAR (Curitiba), teceu comentários e observações sobre cada produção, contribuindo significativamente para o processo formativo dos(as) estudantes. Além dos conteúdos trabalhados em sala de aula, a realização dos vídeos foi subsidiada pelo Minicurso - Cinema: aspectos teóricos e de linguagem, ministrado pelo mesmo professor nos anos de 2023 e 2024.

No Festival de 2023, tivemos também a participação da professora Silmara Küster de Paula Carvalho, na época, do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ela apresentou os processos de criação de vídeos desenvolvidos no âmbito do projeto Exposição Virtual Movimentos da Estrutural: prevenção da dengue, zika e chikungunya.

Em 2024, a professora esteve presente na turma do ProfHistória, contribuindo para ampliar a perspectiva formativa do cinema, especialmente a partir de sua trajetória junto à Comunidade Estrutural de Brasília. Mostrou como o registro histórico dessa comunidade, além de valorizar a memória local, também serviu como fonte documental para que moradores pudessem comprovar sua vivência na região, assegurando, assim, o direito à moradia.

Essas participações têm sido fundamentais para fortalecer as experiências formativas que articulam cinema e História, promovendo diálogos entre diferentes áreas do conhecimento e enriquecendo os processos de ensino e aprendizagem.

Reafirmamos que a experiência de produzir esses vídeos, com e pelos(as) estudantes, constitui uma forma de registrar memórias familiares, histórias e experiências de vida frequentemente silenciadas e invisibilizadas. Nesse sentido, "fazer cinema" no Ensino de História é também um ato de resistência, pois promove o registro e a circulação de narrativas que não costumam estar presentes ou preservadas nos meios "oficiais" de educação.

A importância do Festival não reside na avaliação dos vídeos, mas na possibilidade de dar-se a ver, ver-se e reconhecer-se nessas produções. Além disso, constitui um espaço privilegiado para dialogar com o público sobre os significados atribuídos pelos(as) criadores(as) aos seus processos de criação e às histórias narradas. Trata-se de um gesto educativo e formativo, que permite a construção de sentidos por meio da leitura, da aprendizagem mútua e da reflexão individual e coletiva.

Dada a relevância desse percurso e a dedicação das pessoas envolvidas nesses processos singulares de criação audiovisual — que também resultaram em participações em eventos e festivais, tais como o 11º Seminário Internacional Cinema em Perspectiva, realizado na UNESPAR (Curitiba II), de 16 a 18 de outubro de 2023; o 1º Festival Internacional de Cinema e Educação - EducAção, ocorrido de 20 a 22 de setembro de 2023, em Curitiba; e a 19ª CineOP, referente à 19ª edição da Mostra de Cinema de Ouro Preto, realizada entre 19 e 24 de junho de 2024, em Ouro Preto (MG) —, estamos organizando a publicação de dois livros digitais (*e-books*). Cada capítulo foi escrito pelos próprios estudantes-produtores(as), que apresentam e refletem sobre suas experiências e aprendizagens.

Este capítulo relata a produção de vídeos documentários no Ensino de História, realizada com estudantes de graduação e pós-graduação. A prática, originada na tríade ensino-pesquisa-extensão, contou com a participação de estudantes na construção da metodologia e da produção audiovisual. Destacamos, assim, que o ensino "com" os estudantes, com a participação em apresentações e na coautoria de produções fílmicas e bibliográficas, gera esperança e novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem.

Considerações Finais

Ao longo do tempo em que desenvolvemos este trabalho com estudantes da graduação e da pós-graduação, buscando explorar possibilidades para o Ensino de História e amparados no reconhecimento do cinema como arte (Bergala, 2008; Fesquet, 2020), constatamos os múltiplos desafios que envolvem essa prática. Trata-se de uma experiência complexa, que transita entre a razão e o sensível (Nóvoa, 2021), exigindo dos participantes abertura à experimentação e ao diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

Apesar dos desafios, essa experiência formativa tem possibilitado o surgimento de processos criativos significativos, nos quais os estudantes se percebem como sujeitos históricos e, para além do papel de aprendizes, reconhecem-se como criadores de conhecimento histórico. Essa vivência tem revelado importantes elementos educativos, tanto para a formação inicial quanto continuada de professores(as), nos espaços escolares e acadêmicos.

Notamos que essa prática pedagógica se destaca, especialmente, por favorecer que cada estudante revele seu potencial criativo, expressando-se por meio de escolhas singulares e pessoais ao narrar a história. Essas produções audiovisuais evidenciam a riqueza do diálogo entre a área de História e a Arte Cinematográfica, constituindo-se em um espaço privilegiado de interação entre diferentes saberes, profissionais de distintas áreas e a comunidade em geral.

Além disso, observamos que todas as pessoas podem se expressar por meio de um elemento comum: a memória. Independentemente de posição social, cargo, nível de escolaridade ou local de origem, todos(as) têm lembranças que podem ser compartilhadas e que atribuem sentido à existência presente. Assim, em consonância com Ecléa Bosi, afirmamos que a memória é democrática: todos(as) possuem um passado que contribui para a construção de identidades no presente. E é esse olhar para o passado que nos impulsiona a projetar um tempo ainda inexistente, mas desejado — um futuro sustentado por novas e melhores condições de vida, em que a pluralidade se manifeste nas narrativas históricas das pessoas comuns e em que novas fontes possam ser acessadas para além das fontes oficiais.

Referências

A ALMA DO GESTO. Direção: Eduardo Túlio Baggio e Juslaine Abreu-Nogueira. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2020. 1 filme (65 min).

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. **Tempos Históricos,** Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 1, p. 97–109, 2008. DOI: https://doi.org/10.36449/rth.v12i1.1946. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946. Acesso em: 29 jan. 2025.

COHN, Greice. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-Posições,** Campinas, v. 24, n. 1, p. 179–199, jan./abr. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/3Y8pZ45xryyYdcYnz7XQsDF/. Acesso em: 20 dez. 2023.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

KIAROSTAMI, Abbas. **Nuvens de algodão.** Tradução e organização de Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

MENEZES, Cleice de Souza; RODRIGUES, Georgete Medleg; CARVALHO, Silmara Küster de Paula. O acervo arquivístico do Ponto de Memória da Cidade Estrutural (DF, Brasil): o documento enquanto símbolo resistência e instrumento dos direitos humanos. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 15, n. 3, p. 913–927, set./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.26512/rici.v15.n3.2022.45687. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/45687. Acesso em: 20 dez. 2023.

NÓVOA, Jorge. **Marc Ferro:** a história como modo de vida. A Terra é Redonda, 2021. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/marc-ferro-a-historia-como-modo-de-vida/. Acesso em: 29 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ana Claudia Maiolli de; FERREIRA, Diego Alex; RODRIGUES, Divania Luiza. Cartões telefônicos e o orelhão: criação de vídeo documentário para o ensino de História. In: **CINEOP – MOSTRA DE CINEMA DE OURO PRETO**, 19., 2024, Ouro Preto. Programação da 19ª CineOP. Ouro Preto, 2024. Disponível em: https://cineop.com.br/. Acesso em: 20 set. 2024.

O PONTO DE MEMÓRIA. Direção: Tiago Rocha. Brasília, DF, 2011. 1 filme (15 min).

PROFHISTÓRIA. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Disponível em: https://site.profhistoria.com.br/. Acesso em: 24 set. 2025.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto:** o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

RODRIGUES, Divania Luiza. Experiência de fazer cinema com estudantes do ProfHistória: manifestações de histórias, memórias e experiências de vidas mobilizadas pelo estudo de objetos geradores. In: **CONGRESSO NACIONAL DO PROFHISTÓRIA,** 3., 2024, Belém. 10 anos de ProfHistória: balanços e perspectivas sobre a formação de professores de História. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024. Disponível em: https://www.congresso2024.profhistoria.com.br/interna/view. Acesso em: 24 set. 2025.

RODRIGUES, Divania Luiza; FIGUEIREDO, Samuel Henrique de; SILVA, Greiciane Farias da. Festival de cinema: história, memória e experiências de vida. In: WOSNIAK, Cristiane; FAISSOL, Pedro de Andrade Lima (ed.). **Anais de artigos completos do 11º Seminário Internacional Cinema em Perspectiva e XII Semana Acadêmica de Cinema.** Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2023. Disponível em: https://www.cinemaemperspectiva.com/_files/ugd/7d3881_520323e8b2a340a985665dc99ae26332.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

RODRIGUES, Divania Luiza; OLIVEIRA, Ana Claudia Maiolli de; FERREIRA, Diego Alex; SILVA, Greiciane Farias da; NOGUEIRA, João Paulo Martins; BOINA, Julia Quezia Nunes; SANTOS, Maria José; FIGUEIREDO, Samuel Henrique de. Festival de cinema: reflexões sobre o ensino de História e a experiência de fazer cinema com estudantes. In: **FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINEMA E EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO, 1**., 2023, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2023. Disponível em: https://www.festivaleducacao.com.br/. Acesso em: 20 dez. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004. p. 89–110.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do baile verde:** contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOBRE AUTORES E AUTORAS

Adriana Maria de Lima
Possui mestrado pelo ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná (2025). Pedagoga pela rede Estadual no município de Campo Mourão e professora pela Rede municipal de Campo Mourão. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2011).

Ailton José Morelli
Professor da Universidade Estadual de Maringá, da graduação em História e do ProfHistória. Doutorado em História Econômica (USP). Atualmente coordenador do ProfHistória. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, metodologia de ensino, direitos humanos, história das infâncias e juventudes e Paraná (História Local).

Aline Taboni Rodrigues
Licenciada em História (UEM), concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e é professora da rede estadual do Paraná. Estuda novas tecnologias da informação, plataformização do ensino, considerando o ensino de história.

Ana Cláudia Urban
Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atuou como professora de História na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná e como professora do Ensino Superior em Instituições Particulares. Atualmente é professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) - Setor de Educação (UFPR) atuando com as disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR) e no Mestrado PROFHISTÓRIA/UFPR.

Angela Ribeiro Ferreira (ORGANIZADORA)
Doutora em Educação - UEPG, Professora do Departamento de História da UEPG, nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em História, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória da UEPG. Pesquisadora do Ensino de História, Formação de Professores, Livros Didáticos de História, Ensino de História e História das Mulheres.

Bruno Antonio Picoli
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Líder, desde 2019, do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia - GRUPEVD/UFFS.

Tem interesse em Educação, História e Filosofia, sobretudo nas temáticas sobre Decolonialidade, Raça, Reacionarismo, Neoliberalismo, Extremismos de direita, Escola, Cuidado e Alteridade. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó.

Crislene Bueno de Carvalho Galdino
Licenciada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2005) e em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2012). Especialista em História do Brasil pelo Centro Universitário Padre João Bagozzi - UniBagozzi (2007). Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2021). Possui experiência como professora (PSS) da disciplina de Geografia na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná (2006-2007), e como professora de Educação Artística, na Escola Especial São Lucas (APAE) de Quatiguá PR (1999 2000). É professora, com vínculo (QPM), da disciplina de História na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, professora (Docência I) na Rede Pública de Ensino da Prefeitura Municipal de Curitiba e Historiadora, Coordenadora e Supervisora do Centro de Pesquisa e Documentação no Museu de Arte Contemporânea do Paraná MAC Paraná.

Cyntia Simioni França (ORGANIZADORA)
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão, nos cursos de Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História- ProfHistória e do Programa de Mestrado em História Pública. Coordenadora do Grupo de Estudos Odisseia e do Grupo de Pesquisa Kairós. Pesquisadora da área do Ensino de História, memória, narrativa na interface como a História Pública.

Denise Aparecida Ribeiro da Cruz
Possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (2011). Mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na linha de pesquisa de Narrativas Históricas: Produção e difusão com a temática de Jogos de tabuleiro e feminismo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea

Divânia Luiza Rodrigues
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e em Orientação Educacional pela Universidade do Oeste Paulista, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Paraná, atuando na docência do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, ensino de História, cinema e memória.

Federico Alvez Cavanna
Possui graduação em História pelo Instituto de Professores Artigas (Montevideo, 2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2013). Atualmente é

professor associado da Universidade Estadual do Paraná no campus de Paranaguá e professor permanente no Mestrado ProfHistória e no Mestrado de História Pública na Unespar campus de Campo Mourão. É um dos líderes do Grupo Margem - Educação, Sociedade e Memória da Unespar-campus de Paranaguá.

Fernanda Stockler
Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (EAD - UAB/UEPG, 2020). Especialista em Psicopedagogia (FAVENI, 2021). Especialista em Gestão e Docência para a educação 4.0 (Pólis Civitas, 2023). Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - ProfHistória (UEPG, 2022). Doutoranda do ProfHistória- UEM. Professora na rede Municipal de Castro-PR.

Grace Kelly Ferreira
Graduou-se em História pela Universidade Paranaense (Unipar) e concluiu especialização em História Social pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professor da rede pública estadual do Paraná.

Hyan Aguiar Janegitz
Possui graduação em História pelo Centro Universitário de Adamantina (2019). Graduação em Geografia (2021) e Especialista no Ensino de Filosofia e Sociologia (2020). Atua como professor de História e Geografia no ensino médio e fundamental da rede pública e privada do Estado de São Paulo. Possui formação complementar em Projeto de Vida e Eletivas para o ensino médio, e formação em Política, Sociedade e História Social. Atua na área de Mídias Digitais e tecnologias da informação e inovação na escola. Concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Iara Aparecida de Oliveira Veronezi
Concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e é doutoranda do mesmo programa. Professora da rede pública do Paraná.

João Carlos Niehues Neto
Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2024). Possui graduação em História pelo Centro Universitário Campos de Andrade (2016). Especialista em Metodologia do Ensino da História (2017). Professor da rede pública de ensino do Paraná.

Julia Quézia Nunes Boina
Mestra em Ensino de História pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus de Campo mourão. Graduada em História pela Unespar, campus de campo Mourão e em filosofia pela Faculdade (FAVENI). Participante do grupo de pesquisa Odisseia. Professora na rede estadual de ensino do Estado do Paraná atuando na disciplina de História no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas cidades de Janiópolis e Boa Esperança-PR.

Juliano Gualberto Ribeiro
Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (2002). Concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) Atualmente é professor - Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História.

Karina Kosicki Bellotti
Possui Graduação em Bacharelado em História pela Universidade Estadual de Campinas (2000), Mestrado em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (2003), Doutorado em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (2007), pós-doutorado em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (2011) e pós-doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2019-2020). Atualmente é Professora Associada IV de História da Universidade Federal do Paraná, lecionando nos cursos de graduação, pós-graduação e mestrado profissional em História (ProfHistória). Fez pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) entre julho de 2024 e junho de 2025. Entre maio de 2023 e abril de 2024 coordenou o subprojeto História do PIBID, e coordenou de 2013 a 2018 o subprojeto História 1 do PIBID-UFPR. Foi coordenadora do curso de graduação em História - Bacharelado/Licenciatura da UFPR de 2020 a 2022.

Leandro Brunelo
Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2003. Mestre em História pela UEM (2006) e Doutor em História pela UEM (2019). Desde 2008, professor do Departamento de História da UEM, trabalha com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, Metodologia e Prática do Ensino de História e História do Paraná. Em 2019 passei a integrar o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UEM. Também desempenho a função de Coordenador do curso de História EaD (Gestão 2022-2024).

Luciane Corrêa
Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2008). Especialista em Arte e Educação (2009), Gestão Escolar (2010), Educação Especial (2011) pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP) Faculdade Integradas do Vale do Ivaí - Univale e especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2016). Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (2022). Professora de História da SEED/PR.

Lúcio Fellini Tazinaffo
Doutorando no ProfHistória pela UNESPAR - campus de Campo Mourão, onde desenvolve pesquisa sobre o ensino de história das guerras modernas, com foco no período das Guerras Mundiais. É mestre em História pela UNIOESTE (2014-2016), com pesquisa voltada à literatura e ao teatro no contexto da Ditadura Militar no Brasil. Bolsista do ProfHistória pela CAPES-PROEB. Licenciado em História pela UNIOESTE - campus de Marechal Cândido Rondon (2010-2013) - onde realizou pesquisas de

iniciação científica em História Antiga, com ênfase na literatura latina do século I. Professor de História na rede estadual de ensino do Paraná.

Márcia Elisa Teté Ramos (ORGANIZADORA)
Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1988) e mestrado em Educação - História da Educação - pela Universidade Estadual de Maringá (1991). É professora do curso de História e de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Estadual de Maringá. É Doutora em Educação - História da Educação - na Universidade Federal do Paraná (2009). Realizou pós-doutorado na USP sob supervisão da Prof.ª Drª Kátia Abud (2015). É membro do Laboratório de Ensino e Multimeios de História (UEM).

Márcio José Pereira
Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (2017). Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (2005) e mestrado em História pela mesma universidade (2010). Professor do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná (Campus de Campo Mourão) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST) da Universidade Estadual de Maringá . Leciona História Contemporânea (Século XIX/XX), História Pública e Ensino de História na graduação. Leciona História Pública e Ensino de História no PROFHIST. É membro dos grupos de pesquisa: Direitos Humanos e políticas de Memória (DIHPOM) [UFPR], sob coordenação da Profa. Dra. Marionilde Brepohl de Magalhães e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (UNESPAR) sob coordenação da Profa. Claudia Priori.

Marco Antonio Stancik
Doutor em História – UFPR. Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, atua no Departamento de História, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em História. Atua no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Coordenador do Projeto de Pesquisa Continuada "História e Imagens: discursos imagéticos e representações". Líder do Grupo de Pesquisa - CNPq "Imagens, imaginários, representações: pesquisa e ensino de História".

Martha Daisson Hameister
Possui graduação em Licenciatura Plena Em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Foi assistente em administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas e professora substituta na Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é Professora Associada II no Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Tem participação em projeto de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Michelli Mulhbauer Duda
Licenciada em História pela Universidade do Contestado (1999), Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, e Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRJ-UEPG, com pesquisa em História de Gênero e História e Imagens. Atua há 25 anos na Rede Estadual de Ensino do Paraná – SEED-PR.

Nadia Gaiofatto Gonçalves
Possui Licenciatura Plena, Especialização e Mestrado em História (UNESP Assis), Doutorado em Educação (USP) e Pós-doutorado em Educação (UFRJ). É professora titular da Universidade Federal do Paraná, docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, atuando nas disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Prática de Docência em História (cursos de Pedagogia e de História). Coordenadora do Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação - CDPHE. Atualmente sua ênfase recai sobre o Ensino de História, e quanto à História da Educação, principalmente arquivos e acervos escolares. Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da UFPR (set/2023-ago/2025) e atual Vice coordenadora do Programa.

Neilane Ramos Rocha de Lima
Possui doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquista (Unesp- Assis) (2017), mestrado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2008) e graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá. (2005).Tem experiência na área de História e ensino; história e memória; história do Brasil republicano e Teorias da História. Atua como professora na Universidade Estadual de Maringá desde 2009 e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) UEM.

Paulo Eduardo Dias de Mello
Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Especialista em Relações entre sociedade e cultura e os diferentes pela USP. Bacharel e Licenciado em História pela USP. Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos. Docente adjunto no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR - UEPG, onde atua como professor de Estágio Supervisionado em História e Prática de Ensino na graduação e Professor no Mestrado Profissional em Ensino de História. Atuou no MEC como Consultor UNESCO no Plano de Ações Articuladas -PAR e para política de materiais didáticos para a EJA e diversidade. Foi coordenador nacional do GT de Ensino de História e Educação e atuou como editor da Revista História Hoje da Associação Nacional de História - ANPUH. Líder do Laboratório de Estudos sobre Formação de Professores e Ensino de História - LEFOPEH (CNPq).

Renata Fernandes Neves
Concluiu o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Angela Ribeiro Ferreira
Cyntia Simioni França
Márcia Elisa Teté Ramos
(organizadoras)

PROFESSORES QUE PESQUISAM, HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM:
O ProfHistória no Paraná

EDIÇÕES DIÁLOGOS

ISBN: 978-65-02-49083-9
CBL
9 786502 490839

Em tempos de silenciamentos e ataques ao Ensino de História, esta obra nasce como um gesto coletivo de resistência e esperança. Reunindo pesquisas e experiências de professores-pesquisadores dos quatro núcleos do ProfHistória no Paraná — UEPG, UEM, Unespar e UFPR —, suas páginas afirmam a escola como lugar de produção de conhecimento histórico.

Entre memórias, inquietações e práticas docentes, emergem histórias que interrogam o passado, provocam o presente e abrem possibilidades de outros futuros.

Mais do que compartilhar pesquisas, esta coletânea reafirma a potência de professores e professoras que, ao ensinar e pesquisar História, também resistem, sonham e transformam.

ORGANIZADORAS

Angela Ribeiro Ferreira
Cyntia Simioni França
Márcia Elisa Teté Ramos



editora DIÁLOGOS

ISBN: 978-65-02-49083-9

9 786502 490839