

anais

ISSN: 2318-4175

**VII** SEMINÁRIO NACIONAL  
DO ENSINO MÉDIO  
**SENACEM**



ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO  
E INTERDISCIPLINARIDADE

**V ENACEI**

**PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICAS, CURRÍCULO:  
PARA RETOMAR O FOCO NA QUALIDADE**



**EVENTO  
HÍBRIDO**

**VII Seminário Nacional do Ensino Médio  
V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade**

*Prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade*

© VII Seminário Nacional do Ensino Médio e V Encontro  
Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

**REALIZAÇÃO** ►►

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (*UERN*)  
Faculdade de Educação (*FE/UERN*)  
Programa de Pós-Graduação em Ensino (*POSENSINO*)  
Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (*CONTEXTO - CNPq/UERN*)

**APOIO** ►►

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (*CNPq*)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (*IFRN*)  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (*UFERSA*)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (*POSEDUC/UERN*)  
Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (*PET PEDAGOGIA - FE/UERN*)  
Publique Coletivo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

**VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade** (4/5. : 2022: Mossoró, RN)

Anais do VII Seminário Nacional do Ensino Médio / V Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: prática docente, políticas, currículo: para retomar o foco na qualidade - 09, 10 e 11 de novembro de 2022, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN - Campus Mossoró/RN. Organização: Antonio Anderson Brito do Nascimento, Dorgival Bezerra da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Mossoró: UERN, 2022.

1. Ensino médio. Escola pública. Currículo. Qualidade do ensino.
1. Vários autores. 2. Inclui bibliografia.

## **COORDENAÇÃO GERAL** ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

## **DIAGRAMAÇÃO** ▶▶

Dorgival Bezerra da Silva

## **COMISSÃO ORGANIZADORA** ▶▶

Jean Mac Cole Tavares Santos

Amanda Emilly Pereira de Oliveira

Ana Julia Ferreira de Souza

Anaylla da Silva Lemos

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Brena Kesia Costa Pereira

Danilo Caique Pereira de Oliveira

Dorgival Bezerra da Silva

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Heryson Raisthen Viana Alves

Maria Goretti da Silva

Maria Itayane Alves dos Santos

Maria Kelia da Silva

Maria Luiza da Silva Leite

Meiry Fernandes da Silva

Meyre Ester Barbosa de Oliveira

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira

Sara Alessandra Rocha Pereira

Sara Raissa Rodrigues de Lima

Vanessa de França Almeida Gurgel

## **COMISSÃO EXECUTIVA** ▶▶

Ana Julia Ferreira de Souza (UERN)

Antonio Anderson Brito do Nascimento (POSENSINO/UFERSA)

Danilo Caique Pereira de Oliveira (UERN)

Dorgival Bezerra da Silva (POSENSINO/UFERSA)

Fernanda Sheila Medeiros da Silva (UERN)

Heryson Raisthen Viana Alves (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (Coordenador geral)

Maria Kélia da Silva (PPGE/UFC)

Maria Luiza da Silva Leite (UFERSA)

Mizael Haabe Bezerra de Oliveira (UERN)

## COMISSÃO CIENTÍFICA ►

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)  
Albino Oliveira Nunes (IFRN)  
Andrezza Maria Batista Tavares (UFRN)  
Arlene Maria Soares de Medeiros (UERN)  
Bento Duarte Silva (UMINHO)  
Cristian Jose Simoes Costa (IFAL)  
Diego Carvalho Viana (UEMASUL)  
Elcimar Simao Martins (UNILAB)  
Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)  
Eliane Anselmo da Silva (UERN)  
Elias Feitosa de Amorim Jr (UPS)  
Eloisa Maia Vidal (IFCE)  
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira (IFRN)  
Emanoel Luís Roque Soares (UFRB)  
Emanuela Monteiro (UERN)  
Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)  
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha (UFMT)  
Fatima Maria Nobre Lopes (UFC)  
Felipe de Azevedo Silva Ribeiro (UFERSA)  
Francisca Raimunda Nogueira Mendes (UFC)  
Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN)  
Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)  
Giann Mendes Ribeiro (UERN)  
Guilherme Paiva de Carvalho (UERN)  
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)  
Iasmin da Costa Marinho (UERN)  
Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)  
João Batista de Albuquerque Figueiredo (UFC)  
José Deribaldo Gomes dos Santos (UECE)  
José Gerardo Vasconcelos (UFC)  
José Ribamar Lopes Batista Junior (UFPI)  
Josefa Jackline Rabelo (UFC)  
Josélia Carvalho de Araújo (UERN)  
Josenildo Soares Bezerra (UFRN)  
Júlio Ribeiro Soares (UERN)  
Leonardo Leônidas de Brito (COLÉGIO PEDRO II)  
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)  
Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)  
Magnolia Margarida dos Santos (UFRN)  
Marcelo Bezerra de Moraes (UERN)  
Marcia Betania de Oliveira (UERN)  
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)  
Maria Aparecida dos Santos Ferreira (UFRN)  
Maria Carmem Silva Batista (UERN)  
Maria Luiza Sussekind (UNIRIO)  
Maria Margarita Villegas Graterol (UFERSA)  
Mercês de Fátima dos Santos Silva (UFRN)  
Monica Ribeiro da Silva (UFPR)  
Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)  
Míria Helen Ferreira de Souza (UERN)  
Nilsângela Cardoso Lima (UFPI)  
Patricia Cristina de Aragão (UEPB)  
Paulo Augusto Tamanini (UERN)  
Raimundo Ferreira do Nascimento (UFPI)  
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)  
Rita de Cassia da Conceicao Gomes (UFRN)  
Roberto Leher (UFRJ)  
Rosanne Evangelista Dias (UERJ)  
Rozeane Albuquerque Lima (UFERSA)  
Samuel de Carvalho Lima (IFRN)  
Sílvia Helena de Sá Leitão M. Freire (FAMSP)  
Sofia Lerche Vieira (UECE)  
Thiago Machado da Silva Acioly (UEMASUL)  
Verônica Maria de Araújo Pontes (IFRN)  
Vicente de Lima Neto (UFERSA)  
Willana Nogueira Medeiros Galvao (UECE)  
Zacarias Marinho (UERN)

**O conteúdo dos artigos, bem como a revisão ortográfica e normas da ABNT são de inteira responsabilidade dos autores.**

**GRUPO DE  
DISCUSSÃO 4**

**História e educação:  
memória, imagens, textos,  
artefatos históricos**

## SUMÁRIO

### **A trajetória do teatro: construção histórica até a sala de aula**

*Marcela Silva de Oliveira; Hélio Júnior Rocha de Lima; Mirella Geovana Fernandes da Silva*  
Pág. (9 – 17)

### **História(s) de sala de aula: o ensino escolar da história no Ceará através da narrativa historiográfica dos e nos livros didáticos**

*Maria do Socorro Nogueira de Paula; Paulo Airton Pinto Damasceno; Dulcilene Leite de Amorim Moraes; Paulo Augusto Tamanini*  
Pág. (18 – 31)

### **Um estado do conhecimento em torno de decolonialidade, avaliação e práticas docentes**

*Artevaldo da Silva Ramalho; Josélia Carvalho de Araújo*  
Pág. (32 – 40)

### **Narrativas e desenvolvimento profissional docente: uma revisão teórica**

*Maria da Saúde Pinto da Costa; Marlison Diego Melo da Silva; Maria Margarita Villegas*  
Pág. (41 – 49)

### **O caráter pedagógico e o conceito de menstruação na fonte documental erário mineral (1735) de Luís Gomes Ferreira no setecentos: possibilidades no ensino de história**

*Gessica de Brito Bueno; Christian Fausto Moraes dos Santos*  
Pág. (50 – 61)

### **Maria Eugênia Maceira Montenegro: memórias literárias e políticas de 1962 a 1978**

*Vânia Karla Dantas Ricardo; Paulo Augusto Tamanini*  
Pág. (62 – 69)

### **O negro no livro didático de história e o ensino de história da África: que dizem as imagens aos alunos**

*Maysa Almeida e Almeida; Sarah Apoliana da Silva Bandeira; Eliane Anselmo*  
Pág. (70 – 80)

## A TRAJETÓRIA DO TEATRO: construção histórica até a sala de aula

Marcela Silva de Oliveira<sup>1</sup>

Hélio Júnior Rocha de Lima<sup>2</sup>

Mirella Geovana Fernandes da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

O drama, com suas inúmeras características, está presente em diversas civilizações e atualmente se encontra inserido através da televisão, das redes sociais, plataformas de streaming, nas escolas, universidades e entre outros espaços físicos e tecnológicos, compartilhando representações corporais, interpretações, atuações, histórias e ações artísticas. Sabe-se que desde a pré-história encontramos relatos dos homens da caverna usando o corpo para se comunicar, construindo assim, uma linguagem. No Antigo Egito, a performance corporal era usada para celebrar e louvar aos deuses, na Grécia realizavam manifestações performativas de tragédias, drama e comédia para contar as histórias das famílias reais e das guerras e entre outros continentes o teatro se faz presente. Portanto, o artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a história e a trajetória do teatro, identificando quais foram os caminhos percorridos até o espaço escolar, não como matéria ou conteúdo imposto, mas como uma forma de resgatar a vocação humana, a consciência e a liberdade. Sendo assim, algumas das referências bibliográficas utilizadas na presente proposta são: Freire (2003), Oliveira (2003), Berthold (2001), Cebulski (2013), Desgranges (2006) e Boal (1980) para a construção dos caminhos do Teatro até as salas de aulas, buscando compreender nos registros a evolução do teatro, como sucedeu-se os textos dramáticos, as narrativas e linguagens durante todos esses anos. Está pesquisa tem o intuito de entender como a arte do teatro pode ajudar nas relações humanas, sociais, políticas, culturais, educativas e ainda ser terapêutica, contribuindo assim, para o conhecimento pessoal e acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Drama nas escolas; História do Teatro; Teatro na sala de aula.

### INTRODUÇÃO

O Drama, sendo um dos principais gêneros literais teatral, tem como característica a ação dos personagens, manifestado sentimentos e apresentando conflitos, tragédias e comédias. Encontra-se presente em diversas civilizações e atualmente pode-se assistir, participar e criar, pois o Drama está atualmente na televisão, nas redes sociais, plataformas de streaming, nas escolas, universidades e entre outros espaços físicos e tecnológicos, compartilhando representações corporais, interpretações, atuações, histórias e ações artísticas.

Além disso, o Drama, sendo uma representação teatral, atua com temas voltado para a realidade do mundo, mesmo que tenha surgido na antiga Grécia, mas também aborda temas insanos e fantasiosos, sendo assim, são notórias suas representações nos dias de hoje, já que são encontrados em novelas, vídeos curtos nas redes sociais, no cinema, no teatro e até mesmo no dia a dia, influenciando na sensibilização e subjetivação do espectador, como ocorre no teatro tradicional e no cinema. Além disso, pode ter uma função pedagógica, visto que ao assistir, participar ou criar uma ação dramática de conflitos, tragédia ou comédia, propicia ao participante, diante dos acontecimentos, uma reflexão crítica sobre sua realidade e suas atitudes.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: marcelasilvaoliveira@alu.uern.br

<sup>2</sup> Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: heliojunior@uern.br

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: mirellasilva@alu.uern.br

Sendo assim, será possível identificar na história do teatro como o Drama surgiu no processo educacional? Para compreender este questionamento, o presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com objetivo de esboçar a trajetória do teatro, principalmente a ação dramática até que os dias de hoje, atuando nos espaços escolares. Evidencio que não buscamos o teatro e a atividade dramática como uma disciplina obrigatória ou conteúdo imposto, mas como uma forma de resgatar a vocação humana, a consciência e a liberdade, através de manifestações artísticas. Pois, os seres humanos são atuantes e se identifica no próximo, a partir dos traços históricos, filosóficos, políticos, econômicos, sociais, religiosos, corporais, sentimentais, entre outras necessidades.

A pesquisa bibliográfica resulta de uma investigação de “referências teóricas já analisadas, e publicadas [...], como livros, artigos científicos, [...] que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] Com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios” (FONSECA, 2002, p. 32). Com isso, para a construção dos caminhos do teatro e do Drama até as escolas, reunimos autores como Freire (2003), Berthold (2001), Cebulski (2013), Desgranges (2006) e Boal (1980), buscando compreender nos registros a evolução do teatro e do drama, como sucedeu-se os textos dramáticos, as narrativas e linguagens durante todos esses anos. Enfatizo que o processo dos registros será realizado de maneira sucinta, pois o interesse desde artigo está voltado para o drama no espaço escolar, porém, para compreender o processo dramaturgo necessita-se entender e saber da história do teatro e do drama, além de entender como a arte do teatro pode ajudar nas relações humanas, sociais, políticas, culturais, educativas e ainda ser terapêutica, contribuindo assim, para o conhecimento pessoal e acadêmico.

## DESENVOLVIMENTO

Historicamente o teatro se encontra presente desde a pré-história, pois existem relatos dos homens da caverna usando o corpo para se comunicar, construindo assim, uma linguagem. No Antigo Egito, a performance corporal era usada para celebrar e louvar aos deuses, na Grécia realizavam manifestações performativas de tragédias, drama e comédia para contar as histórias das famílias reais e das guerras e entre outros continentes o teatro se faz presente. Para compreender melhor a trajetória do teatro e da dramatização até o espaço escolar reunimos os autores: Márcia Cristina Cebulski, Fernando Matos Oliveira, Margot Berthold, Flávio Desgranges, Augusto Boal, entre outros autores.

Cebulski (2003) apresenta as fases do teatro ocidente, incluindo o Brasil, mostrando quais foram as influências artísticas e culturas para o surgimento do teatro brasileiro, já a autora Berthold (2001) menciona em seu livro História Mundial do Teatro diversos o período do teatro, incluindo o teatro Primitivo, do Antigo Oriente, da Idade Média, além de relatar os acontecimentos na China, Grécia, Roma e Japão. Porém, para o artigo não ficar extenso, focamos nas performes artísticas e nas características das interpretações. Para aprofundar a discussão Desgranges (2006) dispõem no livro A pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo leituras acerca da Experiência Teatral como Prática Educativa, incluindo as Técnicas do Teatro do Oprimido desenvolvida por Boal (1998).

Durante as leituras notamos a influência e a magnitude dos processos históricos do teatro, pois se fez presente e permanece em todos os países, com seus espetáculos, histórias, figurinos e interpretações. Sendo assim, vamos relatar acontecimentos relevantes para compreender como surgiu e como chegou no Brasil, para que fosse utilizado como uma atividade educacional, logo, vamos recortar e relatar momentos, lugares antigos e discussões de partir das leituras, ressaltando a importância do teatro e da atividade dramática para que

possamos conectar com os dias atuais e trabalha-los com os discentes, com a finalidade de resgatar a vocação humana, a consciência, a humanização e a liberdade, através de manifestações artísticas e da ação-reflexão-ação.

Desse modo, os primeiros indícios do Teatro Ocidental ocorrem a partir das representações religiosas para cultuar divindades e deuses, usando da dramaticidade para contemplar as datas sagradas, além disso, algum tempo depois, desenvolveram, a partir do teatro, batalhas e histórias de família, política e cultura para dialogar sobre suas divergências, dando origem ao teatro Grego (CEBULSKI, 2003). Porém, antes mesmo dessas manifestações teatrais existirem, Berthold relata sobre o teatro na era primitiva, pois, “do ponto de vista da evolução cultural, a diferença entre formas de teatro primitivo e mais avançadas é o número de acessórios cênicos à disposição de ator para expressar sua mensagem” (BERTHOLD, 2001, p. 1), visto que, para representar, o teatro primitivo manuseava o corpo para demonstrar sentimentos e emoções.

Além disso, “as pinturas das cavernas pré-histórica e entalhes em rochas e ossos; e a inesgotável riqueza de danças mímicas e costumes populares que sobreviveram pelo mundo afora” (BERTHOLD, 2001, p. 2), desenvolvendo a “forma e o conteúdo da expressão teatral” que foi condicionado pela necessidade de viver e pela religiosidade. Com o passar dos anos, o teatro primitivo progride, pois, “como ritos secretos [...], eles carecem do segundo componente do teatro – os espectadores” (BERTHOLD, 2001, p. 3). Com isso, surge as arenas teatrais, apresentando a tragédia e a comédia no “Teatro de Dionísio em Atenas, totalmente à vista dos cidadãos reunidos” (BERTHOLD, 2001, p. 3), utilizando de forma simples os acessórios, máscaras, figurinos, cenários e até mesmo instrumentos musicais, dando origem ao teatro grego (CEBULSKI, 2003, p. 13). Durante esse período, o teatro representou histórias fascinantes de magias, mitos, de espíritos e deus da mitologia, até mesmo o misticismo, de forma “ditirâmbica, a tragédia, e nos solistas dos cantos fálicos, a comédia” (CEBULSKI, 2003, p. 13).

aquele que usa a máscara perde a identidade. ele está preso – literalmente “possuído” – pelo espírito daquilo que personifica, os espectadores participam dessa transfiguração. [...] aromas inebriantes e ritmos estimulantes reforçam os efeitos do teatro primitivo, uma arte em que tanto aquele que atua como os espectadores escapam de dentro de mesmo. [...] o palco do teatro primitivo é uma área aberta de terra abatida. seus equipamentos de palco podem incluir um totem fixo no centro, um feixe de lanças espetadas no chão, um animal abatido, um monte de trigo, milho, arroz ou cana-de-açúcar. [...] vestígios do teatro primitivo sobrevivem nos costumes populares, na dança em volta do mastro de maio ou da fogueira de São João. (berthold, 2001, p. 4)

Portanto, a partir do teatro primitivo que surgem as manifestações da arte cênicas, pois são notórias inúmeros rituais, espetáculos, festivais, danças, religiões, culturas e mitos na sociedade, além de ampliar os recursos de materiais e apetrechos para se utilizar no palco durante as apresentações, incluindo o coro. No tempo da Grécia antiga, existiam festivais de adoração a Dionísio, na qual recriaram temas “das obras de grandes tragediógrafos como Ésquilo, Sófocles e Eurípedes” (CEBULSKI, 2003, p. 15), o festival oferecia mais de 30 mil lugares para os espectadores, “o público era composto por gente de toda ordem: cidadãos gregos, escravos e estrangeiros que vinham de todos os rincões do território helênico” (CEBULSKI, 2003, p. 15), todos participavam ativamente, principalmente quando surgiram as lutas e combates, já que o “conflito é o pai de todas as coisas”<sup>4</sup> (BERTHOLD, 2001, p. 104). Sendo assim, a tragédia surge no teatro,

<sup>4</sup> Heráclito.

o personagem sofre um forte revés: da felicidade para a infelicidade, da ventura para a desventura desencadeada quando ele toma consciência de um erro cometido sem o saber. Iniciada a ação, nada mais poderá deter o fim funesto antevisto desde o seu início, e que culmina com a catástrofe que a elucida e esclarece, e cujo intuito é o de emocionar, de provocar comoção via identificação dos espectadores com o herói ou protagonista, com a causa por ele sustentada e com seu destino trágico, tentando assim, enobrecer e purificar os sentimentos do público presente (fenômeno da catarse, segundo Aristóteles) (CEBULSKI, 2003, p. 16).

É evidente que os sentimentos e as emoções ainda estão presentes nos atores e, principalmente, nos espectadores, pois a partir do momento em que se inicia a cena o espectador fica atento as ações que sucede a tragédia. Além das emoções da tragédia, o teatro da antiga Grécia influenciou na comédia, sendo uma “forma de arte intelectual e formal independente” (BERTHOLD, 2001, p. 118). Berthold menciona que “*komos*” é a derivada da palavra comédia e que acompanhou diversas mudanças, desde festivais com orgias noturnas, bebedeiras e sexos em nome de Dionísio até “truões e os comediantes dóricos, com falos e enormes barrigas falsas, que eram mestres da farsa improvisada” (BERTHOLD, 2001, p. 120). Enquanto a tragédia trabalha com o emocional, com o caráter e enaltece o herói, a comédia “satisfaz os excessos humanos, a perversidade, a mesquinharia, as jogatinas, e a falsidade” (CEBULSKI, 2003, p. 18). Por outro lado, a comédia casou polémicas e confusões, já que suas falas e atuações eram retirados de atitudes dos deuses, filósofos, políticos e colegas dos autores, contudo, provocava risos. “O teatro era o fórum onde eram travadas as mais veementes controvérsias” (BERTHOLD, 2001, p. 121), dado que, são representadas batalhas, danças, perversidades, combates, ritos, adorações, imitações, manifestando diversos sentimentos e emoções.

O teatro Romano, possui características dramáticas e gregas, pois os romanos apreciam “espetáculos grandiosos, encenados nos grandes teatros constituídos especialmente para acolher milhares de espectadores ansiosos por diversão e entretenimento” (CEBULSKI, 2003, p. 19), além disso, são organizados, racionais e responsáveis. Como consequência, durante a história, o teatro romano tornou-se instrumento Político, dirigido pelas autoridades, incentivando o povo expressar seus talentos, mantendo uma boa relação com os deuses (BERTHOLD, 2001). “Os romanos anexaram a propriedade espiritual, tanto quanto a terrena, daqueles que conquistaram, juntamente com o direito de exibi-la em público, para o prazer de todos e para maior glória da *res publica*” (BERTHOLD, 2001, p. 140). Essa organização sucedeu-se de festivais, espetáculos teatrais, jogos aos deuses anualmente, fortalecendo diversas áreas da Roma, incluindo a cultura.

Além disso, o teatro romano vivenciou diversas mudanças, entre elas a construção de estruturas para a apresentação dos teatros, dos jogos e do circo, pois “o drama sozinho não oferecia campo suficiente para a exibição do poder e esplendor. O teatro da Roma imperial queria impressionar” (BERTHOLD, 2001, p. 155). Porém, houve um declínio no período teatro imperial na Roma, do drama romano e da extinção da comédia, abrindo as portas do teatro estatal romano para uma espécie rústica de farsa conhecida como fábula atelana (BERTHOLD, 2001). Os atores atelanos interpretavam peças satíricas, trágicas, cômica e grotescas, mas elaborava no final algo engaçado para alternar as emoções dos espectadores. Além dos atelanos, os surge os mimos e os pantomimas ambulantes, apresentando sua arte da imitação nas ruas, com vestimentas simples e habilidades interpretativas.

Desse modo, os espetáculos foram reduzidos às proezas dos saltimbancos e aos cantores e malabaristas ambulantes que realizavam pantomimas e palhaçadas em circos e feiras populares. No entanto, em Plena Idade Média, o teatro começa a ressurgir, florescendo na Baixa Idade Média, quando justamente a Igreja se aproxima

dele para educar os fiéis, a grande maioria analfabeta na doutrina cristã (CEBULSKI, 2003, p. 24).

Portanto, no período medieval, as interpretações eram voltadas a versão bíblica, que narravam acontecimentos desde a criação do mundo até o juízo final, além de realizarem as celebrações cênicas nos altares da igreja, como a Páscoa, milagres de Jesus, a reprodução da crucificação e ressurreição de Jesus, representação do bem e do mal, entre outros acontecimentos religiosos. Nesse período a dramatização ganha força, devido a liturgia e ao serviço pascal, pois as cenas representam momentos importante durante a história de Jesus, manifestando sentimentos de alegria, triste e compaixão. Como por exemplo, a morte de Jesus, quando “Pedro permanece inclinado dentro da tumba e toca o sudário. João está do lado de fora e assiste a tudo, atônito. Maria Madalena permanece ao seu lado. chorando. Essa é a descrição da cena teatral” (BERTHOLD, 2001, p. 194).

No século XIII, nas praças e feiras reaparece uma forma particular de teatro cômico feito pelos jograis e mímicos, que conta e canta histórias do cancionero popular, encenando monólogos dramáticos e mímicas dialogadas que imitam tipos – o avarento, o louco, o bêbado, entre outros. Entre as muitas formas que o teatro profano adquiriu, destacam-se a farsa, a *sottie* e o *entremez* (CEBULSKI, 2003, p. 26).

A farsa, a *sottie* e o *entremez*, representam gêneros teatrais que tem como objetivo diversão, sendo voltado para a vida real, atuando como bobo da corte e representando temas populares, respectivamente. Sendo assim,

a crítica social e a sátira encontraram uma benvinda válvula na farsa. Seus fundadores eram advogados e escritores, estudantes e associações cênicas de cidadãos, eruditos errantes, mercadores e artesãos. [...] A farsa não tinha escrúpulos. Sua eficiência de pendia da autoironia, da zombaria dos abusos correntes, da impudência com que as polêmicas políticas eram mordazmente dissimuladas como alegorias inofensivas. [...] Farsa e *sottie* divertiam público e atores de forma tão igual que é quase impossível determinar uma diferença precisa entre elas. Os heróis da farsa são truões em trajes comuns ou cortesãos - os heróis da *sottie* são gente comum ou da corte em vestimenta de bobo. (BERTHOLD, 2001, p. 256-257).

No período do Renascimento, o teatro recriou algumas modalidades dramáticas, “louvaram e cultuaram a cultura clássica greco-romana, emancipando-se dos dogmas religiosos para se ligar à filosofia humanista, que preconizava o homem como centro de todas as coisas – o antropocentrismo” (CEBULSKI, 2003, p. 19). Porém, promoveu o ensino do teatro humanista para as sociedades acadêmicas, “príncipes e cardiais compraziam-se em ser patronos do teatro. Reis, imperadores e papas atraíam para suas cortes poetas, atores e pintores” (BERTHOLD, 2001, p. 272). Com isso, torna-se possível a aplicação da didática e da pedagogia do teatro nas escolas, com estilo dramático e trágico, criando diversas peças, sendo uma delas a *Commedia dell’Arte*, que possuía “vocal, musical, mímica, acrobática e cultural, [...] uma vez que esse tipo de teatro possui duas características básicas: o espetáculo se organiza em torno de personagens fixos e a ação é parcialmente improvisada” (CEBULSKI, 2003, p. 19).

A *Commedia dell’Arte* proporcionava ao público um espetáculo com recursos auditivos (diálogos improvisados, cantos e música executada pelos próprios atores) e visuais, que exigia grande domínio da expressividade corporal. O rosto dos atores, com exceção dos ‘enamorados’, era encoberto por uma máscara típica para cada personagem, e a mobilidade corporal para conseguir efeitos cômicos era feita pela mímica e acrobacia: saltos mortais, cambalhotas, contorções e piruetas. Além disso,

os atores procuravam aliar às representações, a dança, o canto e a música, sempre acompanhados pelo som de guitarras, flautas, violas e violinos, entre outros instrumentos musicais da época (CEBULSKI, 2003, p. 35).

Ao passar dos anos o teatro evolui, construiu novas histórias, novos personagens, maneiras de apresentações, novas técnicas, expressões e movimentos corporais, sendo ensinadas e reproduzidas por inúmeras pessoas e diversos lugares. A dramaturgia surge voltada para tragédia e para comédia criando no espectador diferentes sensações, sentimentos e emoções. Pois, o teatro está voltado para a manifestação da “criação e expressão humana enquanto indivíduo e ser genérico, que ocorre no âmbito social e histórico, possibilita ao homem nele reconhecer-se como também ver sua realidade e aquilo que a transcendeu, ou seja, a realidade transformada artisticamente” (CEBULSKI, 2007, p. 14).

Com o passar dos anos mais produções e períodos teatrais surgem como o Teatro Elizabetano e o Classicismo Frances, ambos influenciados pelos modelos de teatro citados anteriormente, porém cada um com sua especificidade da época. Os autores do Teatro Elizabetano, influenciado pelo humanismo, “trouxeram para as suas peças teatrais as tradições religiosas e populares medievais, bem como a história e a literatura dos seus próprios países” (CEBULSKI, 2003, p. 39), nesse período vários escritores surgiram, como o William Shakespeare (1564 – 1616), que abordava temas variados de comédia e tragédia, recorrendo a mitos, lendas, histórias antigas e medievais para a elaboração de suas obras. A característica do Classicismo Frances era o “extremo cuidado para criar uma obra que chegasse à perfeição, [...] os autores necessitavam segui-las à risca, sob pena de serem alvos de contundentes e desastrosas críticas, e que poderiam, inclusive, pôr fim a uma carreira artística” (CEBULSKI, 2003, p. 40), porém, os autores não deixaram de produzir, a comédia, por exemplo, continha traços da *Commedia dell'Arte*, representavam as “mazelas sociais, principalmente o abuso do poder, [...] a hipocrisia, a inveja e o fanatismo, [...] a estupidez dos nobres e a vulgaridade dos camponeses, dos pequenos comerciantes e dos burgueses” (CEBULSKI, 2003, p. 42).

No século XVIII ocorreu diversos marcos históricos que alteraram a sociedade, a economia, a cultura e a ciência, sendo assim, o teatro por sua vez se transforma e surge o drama burguês e teatro romântico. O teatro do drama burguês, evidencia a cena dramática, a fala séria e sentimental, os “personagens representavam o ser humano concebido como sendo bom na sua essência, e cujos erros eram cometidos devido ao contexto social em que vivia” (CEBULSKI, 2003, p. 43), provando no espectador o choro, o sofrimento, melancolia e a comoção pelos personagens. E no teatro romântico, a trama desenvolvia uma fala mais poética e cenas grotescas, os

autores que tentam romper com o classicismo, e com seus heroicos e majestosos temas extraídos, sobretudo, da antiguidade greco-romana. O Teatro Romântico foi submetido ao jugo das regras e preceitos teóricos ligados à obtenção do sublime na arte, ou seja, tinha por objetivo despertar nobres sentimentos no público e fomentar a sua elevação moral. [...] O grotesco traz o disforme, o vulgar, o libertino, o exótico, o fálico, o jocoso, ou seja, os tabus da ordem vigente, que se revelam, de modo geral nas artes, nos momentos de crise cultural, como que abrindo brechas no sistema, escancarando as mazelas e contradições presentes na sociedade em questão. Importa considerar que o grotesco sempre esteve presente na arte teatral, nas comédias, nas farsas antigas e medievais, e na Renascença, no teatro shakespeariano e no de Calderón de La Barca (CEBULSKI, 2003, p. 44).

Novas dramaturgias surgem no teatro do século XIX, a partir dos movimentos do realismo e do naturalismo. O teatro do realismo aborda conflitos a partir de explorações e lutas pelas classes desfavorecidas, tornando tudo mais real, de maneira que os espectadores olhem

para o “mundo e para a sociedade que o compõe, analiticamente, transportando-os para o palco sem distorções ou retóricas” (CEBULSKI, 2003, p. 48), porém, nem toda verdade é aceita por todos, com isso, a população critica os espetáculos, acusando os atores de “imoralidade e decadência dos costumes e da arte” (CEBULSKI, 2003, p. 48). Entretanto, a dramaturgia se enriquece com o surgimento de diversas obras dos autores Eugene Scribe (1791-1861), o Teatro Livre, o Théâtre Libre de André Antoine, inaugurado em 1887, Henrik Ibsen (1828 - 1906), August Strindberg (1849 - 1912), entre outros (CEBULSKI, 2003). Todos esses autores contribuíram grandemente para a dramaturgia, e principalmente, para o teatro evoluir, descendo a importância do diretor, das encenações da realidade e das técnicas para a construção dos personagens (CEBULSKI, 2003).

Naturalismo foi, para todas as artes, a exacerbação das concepções estéticas do Realismo e defendeu ideias e métodos científicos para a arte, apresentando o comportamento dos personagens condicionados pela hereditariedade e pelo caráter histórico-social (CEBULSKI, 2003, p. 53).

Muitos desses períodos influenciaram no teatro brasileiro, como o teatro do realismo e o teatro do romantismo. Além deles, o Teatro Jesuítico, em 1540, quando as escolas jesuítas, ensinavam a dramaticidade, o “latim e constituía um dos principais instrumentos na prática didática dos espetáculos que se propunham a ensinar as bases do cristianismo católico aos indígenas” (CEBULSKI, 2003, p. 74), para doutriná-los e “domesticar” os índios. Para a criação das cenas “utilizados os recursos disponíveis na natureza para a criação dos figurinos, cenários e efeitos especiais, aos quais se somavam recursos sonoros (música instrumental, canto), corporais (dança, mímica) e plásticos (máscaras)” (CEBULSKI, 2003, p. 74), para representarem santos, demônios, rainhas, criando o simbolismo do amor, do temor, da moral e do sagrado. “Ressalta-se que o teatro jesuítico foi usado como instrumento pedagógico, aproveitando a crença de que os índios se afeiçoavam pela música e pela dança” (CEBULSKI, 2003, p. 74). Com isso, a escola de Teatro Jesuítica colaborou para que o teatro crescesse dentro do espaço escolar, além de trabalhá-lo didaticamente.

Outros períodos que influenciou o teatro no Brasil foram o Simbolismo e o Teatro Brasileiro no Pós II Guerra Mundial, sendo fundado o Teatro Brasileiro de Comédia, em São Paulo, sucedendo de grandes autores como o “Nelson Rodrigues foi o pioneiro da moderna dramaturgia brasileira, e constituiu uma referência de quem construiu uma obra coerente, contundente e original. Ele expôs o inconsciente da classe média, seus ciúmes, insanidades, incestos e traições” (CEBULSKI, 2003, p. 81). Ocorreu no Brasil o período da Dramaturgia Feminina, na metade do século XX, quando as peças eram voltadas para temas femininos, envolvendo política, culturas, sonhos, liberdade, prisão, submissão, desejos femininos, maternidade e cuidados afetivos (CEBULSKI, 2003).

Para concluir, no Brasil, em 1953, foi fundado o Teatro Arena, “o seu desenvolvimento é feito por etapas que não se cristalizam nunca e que se sucedem no tempo, coordenada e necessariamente” (BOAL, 1980, p. 176). Pois, nessas etapas são desenvolvidas técnicas de dramaturgia e laboratórios de interpretação, usando obras de diversos atores, abordando de maneira que conectasse com a realidade social do Brasil, além disso, o teatro ocorria nas ruas, com o povo, gratuitamente. Depois, Boal apresenta as técnicas do Teatro do Oprimido, com jogos e exercícios dramáticos, para ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, vivenciando a vida real na própria cena que apresentaram.

Desgrandes menciona que

teatro do oprimido, que se propõe revelador, como a prática artística solicita, exige um permanente questionamento acerca de sua relação com a sociedade contemporânea, tanto no que se refere às temáticas abordadas quanto aos procedimentos práticos propostos. Em uma tentativa de focar alguns dos diversos aspectos opressores da vida social nos tempos que correm - e que nem sempre se afastam das opressões ocorridas nos anos da criação deste teatro -, talvez se possa conceber o Teatro do Oprimido como o teatro dos excluídos das práticas efetivadas em teatros democráticos, quem sabe o teatro do sedado pela espetacularização e a banalização promovida pelos veículos de comunicação de massa, ou o teatro dos sem oportunidade, dos sem teto, sem-terra, sem emprego, sem uma escola decente, sem acesso aos bens culturais, dos sem arte, o teatro dos sem teatro, o teatro dos sem imaginário - ou melhor, dos que se indignam com o frequente e amplo veto ao imaginário, que inviabiliza a possibilidade de formular sonhos próprios -, daqueles que, impedidos no presente, se sentem incapazes de reaver o passado e construir o futuro (Desgrandes, 2006, p. 77).

## CONCLUSÃO

O teatro sempre esteve presente na sociedade, representando diversas situações, pessoas, culturas e classe, pois em diversos períodos do teatro, houve provocações acerca da burguesia, das relações sociais, da exploração e da cultura, mesmo empregando a comédia ou a tragédia, com isso, quanto mais se aproxima do século XXI, as representações, as obras e a história do teatro, se conectam e torna evidente que os problemas socioculturais, preconceitos e a desigualdade não são de hoje. Por isso, estabelecer a importância desses determinantes a partir das práticas teatrais, pode auxiliar aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, refletindo sobre o ser, o agir, o pensar e relacionar com os outros.

A Educação consiste em uma parte importante para o crescimento de todos os cidadãos, pois a partir do ensino e aprendizagem o sujeito cria autônoma para enfrentar as diversidades do mundo, aprendendo a ler, escrever, contar, resolver problemas, interpretar, refletir entre outras cognições. Além disso, a escola, trabalha na formação de cidadãos conscientes para desenvolver a capacidade de pensar, raciocinar, criticar, descobrir e resolver problemas, abordando a importância do convívio com outras pessoas, dos direitos humanos, das regras de convivência para que todos vivam em harmonia e respeite suas diferenças, incentivando o sujeito a participar da sociedade multicultural.

O teatro pode vir a cumprir um papel didático, sendo capaz de ensinar e instruir sobre valores, culturas, sentimentos e ações que contribuem para a educação e para a sociedade, colaborando para a completude do homem enquanto trabalha, estuda, vive e age no mundo. Pois, o homem é um ser de relações, e não apenas de contatos, não está apenas no mundo, mas com o mundo. De sua abertura para a realidade, da qual surge o ser de relações que é, resulta o que chamamos estar com o mundo. (PAULO FREIRE)

## REFERÊNCIA

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. [Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvies Garcia] – São Paulo: Perspectiva, 2001. 579 p.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 27. ed. Tradução: Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro - RJ. 1980. 222 p.

CEBULSKI, M. C. **INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DO TEATRO NO OCIDENTE DOS GREGOS AOS NOSSOS DIAS**. Unicentro, Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2003. 99 p.

CEBULSKI, M. C. **O TEATRO, COMO ARTE, NA ESCOLA: possibilidades educativas da tragédia grega Antígone**. Dissertação, 2007. Disponível em: Microsoft Word - 46EAAC0B-1105-08EE4B.doc (ufpr.br). Acesso em: 26 de set. 2022.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo. Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006. 183 p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

## HISTÓRIA(S) DE SALA DE AULA: o ensino escolar da história no Ceará através da narrativa historiográfica dos e nos livros didáticos

Maria do Socorro Nogueira de Paula<sup>5</sup>

Paulo Airton Pinto Damasceno<sup>6</sup>

Dulcilene Leite de Amorim Moraes<sup>7</sup>

Paulo Augusto Tamanini<sup>8</sup>

### RESUMO

O ensino de história e a historiografia escolar possuem especificidades que nos permitem refletir sobre a sociedade que as produz e a sociedade que se produz a partir delas, sendo um campo propício à análise dialética da memória coletiva, das identidades, práticas e saberes de um povo e nação. Entendemos a escola como um reflexo da sociedade que permite um referencial prático às meditações teóricas. Neste artigo pensaremos o ensino-aprendizagem a partir da prática do ensino no Ceará, analisando três livros didáticos utilizados na educação pública do estado. Ao usar os manuais escolares como fonte no auxílio analisaremos a realidade educacional que os encerra já que essas produções precisam ser localizadas no contexto mais amplo do projeto educacional de um país e refletem o que se pretende ante a História como disciplina escolar. Estes documentos serão um parâmetro, mas também um campo de possibilidades de investigação e questionamento sobre a história ensinada, pretendida, produzida e exercida em ambiente escolar, buscando nos aproximar das propostas e modelos de formação dos “sujeitos escolares”. Refletiremos os silêncios, esquecimentos e estereotipações na historiografia nos textos verbais e não verbais das três obras partindo da ideia de que se o livro didático pode ser o instrumento de uma pedagogia do silenciamento e da opressão, ele também pode servir ao projeto do que Paulo Freire chamou de educação libertadora.

### INTRODUÇÃO

O ensino de história e a historiografia escolar possuem especificidades que nos permitem refletir sobre a sociedade que as produz e a sociedade que se produz a partir delas, sendo um campo propício à análise dialética da memória coletiva, das identidades, práticas e saberes de um povo e nação. Entendemos a escola como uma estrutura dialógica que permite um referencial prático às meditações teóricas. Pensando o ensino-aprendizagem a partir da prática do ensino no Ceará, nosso esteio nesta análise será o livro didático, que nos servirá de baliza das políticas públicas, dos movimentos políticos e institucionais e dos interesses em conflito pela narrativa histórica, da construção da memória oficial.

Para Luis Reznik (2004) o livro didático é um importante registro da memória do povo brasileiro, tanto da que se estabelece como narrativa tradicional quanto da que se quer estabelecer como tal, ou seja, os manuais escolares estão no campo do registro, mas também no do projeto da nação. Eles são formadores dessa memória e é parte ativa e significativa da

<sup>5</sup> Mestranda em Ensino pelo programa POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN, Mossoró/RN, Brasil. E-mail: [socorronpaula@gmail.com](mailto:socorronpaula@gmail.com)

<sup>6</sup> Mestre em Ensino de História pela UFRN. Professor da Educação Básica na SEDUC, Fortaleza/CE, Brasil. E-mail: [pauloairton85@gmail.com](mailto:pauloairton85@gmail.com)

<sup>7</sup> Mestranda em Ensino pelo programa POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN, Mossoró/RN, Brasil. E-mail: [lennaamori@gmail.com](mailto:lennaamori@gmail.com)

<sup>8</sup> Doutorado em História pela UFSC, Brasil. Professor Orientador de Pós-Graduação da UERN, Brasil.

compreensão de pátria que se elabora na formação do Brasil como identidade. Usar os manuais escolares como fonte ajuda a pensar a construção do pensamento crítico e participativo, por parte dos educandos em todas as esferas da sociedade brasileira. Os livros didáticos, enquanto fonte de pesquisa da História da Educação, tornam-se rico em possibilidades de análises, uma vez que o mesmo traz consigo elementos culturais, sociais, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos entropostos na educação escolar.

Não faremos aqui um longo retrospecto do uso e da historicidade do Livro Didático, diversos autores já trilharam estes caminhos e nos serviram de referência. O livro é uma fonte, e como tal deve ser trabalhado. É corriqueiro às reuniões pedagógicas e planejamentos, vermos a culpabilização dos materiais didáticos quando as ausências de certas temáticas e abordagens são apontadas, “se não tá no livro” não nos afeta, entretanto, seu uso estrito, como única fonte das aulas ainda é uma escolha metodológica naturalizada, mas não exclusiva, e muitos livros trazem problemáticas que são igualmente ignoradas em prol dos conteúdos tradicionais. Pensar essas questões nos levaram a problematizar que história(s) estamos construindo em nossas salas de aula

### **A HISTÓRIA ENSINADA: o ensino de História em retrospecto e a formação da história escolar até a ditadura civil-militar de 1964-1985**

Entendendo que a prática escolar se constrói em dialética local-nacional e que a memória se elabora através de narrativas em disputa, tomaremos os materiais aqui descritos como materialização historiográfica escolar, retrato dessas intenções. Corrêa (2000, p.13). aponta que “comportamentos que se desejou fossem ensinados” e que modelos e padrões de sociabilidade podem ser construídos pela prática didática. Assim também é possível estabelecer que os materiais didáticos podem problematizar estes mesmos papéis.

Pensar e discutir os livros didáticos teórica e metodologicamente é pensar sobre silêncios, esquecimentos e estereótipos na historiografia e na sociedade, exclusões que são produzidas/reforçadas na escola e é na realidade escolar que devem ser combatidos, a problematização dos textos verbais e não verbais que compõem os livros didáticos são um entre muitos caminhos possíveis para provocar reflexão social acerca de nossa identidade e de nossos encaminhamentos como coletividade. Partindo da ideia de que se o livro didático pode ser o instrumento de uma pedagogia do silenciamento e da opressão acreditamos que ele também pode servir ao projeto do que Paulo Freire chamou de educação libertadora que entende “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47)

Pensando a realidade do ensino a partir do Ceará de forma mais resumida, uma vez que nosso recorte se estabelece após essa estruturação, é ponto pacífico da história do ensino de história o papel central de duas instituições imperiais na construção de nosso ideal identitário. Na transição do século XIX para o século XX, quando os estudos sobre historiografia nacional centram-se no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no campo da teoria historiográfica - com destaque para a obra “História Geral do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) - e no Colégio Pedro II, que na sua estruturação disciplinar de ensino, é o que chamamos hoje de educação Básica. Esse modelo se estende às províncias com a formação de instituto históricos locais como na então província do Ceará com o surgimento do Instituto Histórico e Geográfico do Ceará, em 1887, congênere do instituto nacional e com semelhante missão, a de “tornar conhecidas a história e a geographia da

província e concorrer para o desenvolvimento das letras e sciencias” (REVISTA DO INSTITUTO DO CEARÁ, 1887, pág. 6)<sup>9</sup>

O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará iniciou a construção intencional e institucional de uma historiografia cearense e uma identidade local, ARAÚJO (2013) aponta que este espaço era

lugar social privilegiado para os intelectuais, abria espaço para discussões em torno do significado do vocábulo Ceará, mobilizações no sentido de estabelecer convenções sobre o começo da História do Ceará e as delimitações de seu passado com o objetivo de afirmar uma identidade regional dentro do contexto de transformações nos últimos anos da monarquia e décadas iniciais da República [...]

Tanto no processo de construção nacional do segundo reinado quanto nesses anos iniciais da República há um enorme esforço intelectual e político pela disseminação de datas, fatos e personagens que incorporem e representem determinada memória desejada pelas elites que buscavam se estabelecer no poder. Os escritos de João Brígido apontados por Leitão evidenciam como defendia-se neste contexto que a província não possuía, no entendimento destes intelectuais vinculados ao instituto, “uma história propriamente dita [...] systematizado e plenamente desenvolvido.” (BRÍGIDO, 1885, p. 4 in ARAÚJO, 2013).

Há nitidamente neste modelo o esforço por estabelecer a história como a detentora do vivido de forma dada e irrefutável, este esforço se dá no arcabouço do pensamento positivista que toma a intelectualidade nacional e será marco do pensamento republicano, predominando por toda a primeira república e firmando as bases de nosso modelo de História escolar, uma disciplina de função cívica, moralizadora e disciplinadora de ideias, posturas e comportamentos. O ano de 1932 e o período disruptivo da política varguista foi marcado pelo manifesto dos pioneiros. Um grupo de pessoas que se reuniu com o objetivo da reconstrução educacional do Brasil. O documento trazia fundamentos filosóficos, organização do sistema de ensino para toda a população, rompendo com a pedagogia tradicionalista. Surge então a pedagogia nova - a Escolanovista de Florestan Fernandes. Nesse período desenvolveu-se o capitalismo e a atividade industrial aumentou bastante. Sua grande característica é a instrução técnico profissional, junto com avaliação com medidas, testes de aptidões, vinculadas a leitura e a escrita.

A pedagogia escolanovista se ancora na visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Do ponto de vista pedagógico, é um eixo que se desloca do intelecto para a vivência, da lógica para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da direção do professor para a iniciativa do aluno, da quantidade para a qualidade.

A pedagogia nova perdeu por alguns anos e rompeu com tudo o que a pedagogia tradicionalista estabelecia. O “Manifesto mais uma vez convocados” surgiu em 1959 em defesa da escola pública, foi dirigido ao povo e ao governo. O manifesto propunha uma educação que podia melhorar a vida das pessoas, um dos seus pilares era fazer as discussões de quais eram as causas que potencializam as desigualdades, e também discutir uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação. O modelo claramente nacionalizante e centralizador do Varguismo se debruça sobre a educação com a criação de um ministério da educação e saúde pública que se assumiria funções antes delegadas às provinciais, começava a se organizar uma educação nacional.

<sup>9</sup>[https://www.academia.edu/es/40531382/Aspectos\\_do\\_fazer\\_hist%C3%B3ria\\_e\\_sua\\_pr%C3%A1tica\\_no\\_Cear%C3%A1\\_da\\_segunda\\_metade\\_do\\_s%C3%A9culo\\_XIX](https://www.academia.edu/es/40531382/Aspectos_do_fazer_hist%C3%B3ria_e_sua_pr%C3%A1tica_no_Cear%C3%A1_da_segunda_metade_do_s%C3%A9culo_XIX)

A república iniciada após o Estado Novo e marcada pela constituição de 1946 traz para o sistema escolar nacional um papel liberal, com um discurso de acesso mais democrático à educação e um reforço a uma educação que valorize o trabalho e a formação cívica e moralizante, pensando, dentro da lógica pós-guerra global, em um desenvolvimento econômico, de transformação do homem e do seu universo. Marcado pela dicotomia entre o centralismo varguista e a ruptura com seu modelo de organização nacional teremos nesse período a retomada de produções regionais e estaduais nas escolas ainda que pautados dialógica e cronologicamente com a lógica nacional patriótica. (ARAÚJO; GUERRIERI, 2012).

De 1961 e 1969 o ensino sofre com as mesmas tensões que marcam a política do período. Ainda em 1961, com Anísio Teixeira, pensa-se pela primeira vez no Plano Nacional de Educação (PNE). O plano colocava a união para prestar assistência aos estados e municípios. Também nesse período começam a surgir as ideias de Paulo Freire (mudanças sociais, pensamento crítico, cultura em elaboração, os valores do povo, uma pedagogia que leve a liberdade, que rompa com esses princípios de um povo que sempre será produzido para ser oprimido).

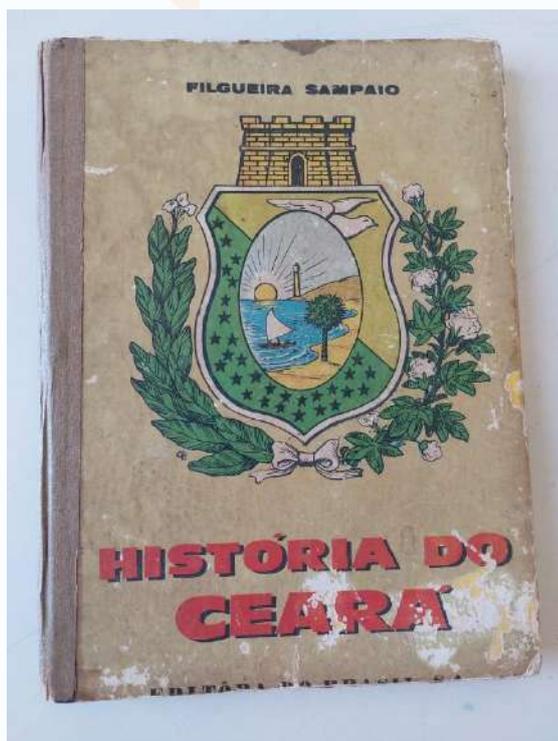
Com a ditadura no Brasil em 1964, a pedagogia nova entra em crise, pois começa a se chocar com a pedagogia tecnicista, essência do período ditatorial, que torna a educação objetiva e operacional. Nesse mesmo período a LDB estabelece elevar de 10% a 12% a obrigação do governo federal com o ensino e o governo estadual investir 20% dos recursos em educação. A crise da pedagogia nova que se choca com a pedagogia tecnicista, é a essência dos períodos ditatoriais, a pedagogia tecnicista, traz o pressuposto da neutralidade científica, reacionalidade, eficiência e produtividade.

A Lei N° 5692, de 1971 estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Estudos Sociais nas séries correspondentes da 5ª à 8ª séries do então primeiro grau e criou uma licenciatura curta para formar um professor adequado à esse modelo de ciência generalizante e com criticidade controlada (NEVES, 2003, p. 44). A história-memória se mantém com poucos espaços para questionamentos e esses, se houvessem, seriam encarados como afronta à própria noção de nacionalismo e patriotismo.

Um governo autoritário não iria permitir que seus alunos tivessem aulas onde o senso crítico fosse estimulado. A disciplina Educação Moral e Cívica tinha esse dever de “moldar” o indivíduo a se tornar esse bom cidadão (NEVES, 2003).

Analisaremos então o livro didático História do Ceará (Figura 01), obra de Filgueiras Sampaio, com edição datada do início do período militar marcado pela assimilação da história tradicional que já se fazia por parte do projeto de nação ditatorial que ainda se estabelecia, podemos perceber que não há uma clara relação de causa-efeito entre ditadura e mudança dos materiais didáticos, mas, que esses movimentos se reforça simbioticamente, registrando e propagando valores e justificando práticas e ideais.

FIGURA 01: Capa do livro História do Ceará



Fonte: Imagem do autor

É possível perceber por meio da análise do sumário da obra de Estudos Sociais (Figura 02), o quanto é notável que o livro seguia à risca os conteúdos selecionados pelos autores, reproduzindo um modelo de história factual, uma história positivista que engrandecia grandes feitos, marcado por catolicismo e civilismo ufanista, marcando os nomes e feitos dos grandes vultos do povo brasileiro e cearense, pessoas que deveriam espelhar o tipo de cidadão que o regime almejava formar.

Como já mencionado, a obra faz parte de um projeto de construção dessa identidade nacional e, para tanto, assim como as produções de caráter nacional, busca origens para o povo e personagens importantes para a formação da história local. O Ceará é colocado como um estado de homens fortes e pioneiros e paralelos com o bandeirantismo paulista e o esforço colonizador da província reforçam os modelos nacionalistas e idealizados de lá e daqui. Os indígenas ora são os selvagens vencidos ora personagens algo rousseauianos, algo freirianos, os “bárbaros” foram destruídos e os bons selvagens foram “assimilados”, incorporados ao povo e civilizados ao ponto de desaparecerem enquanto identidade autônoma. Sampaio dialoga tanto com o iluminismo do XVIII quanto com o darwinismo social do XIX/XX para identificar a formação das gentes do Ceará. A democracia racial proposta por Gilberto Freyre é constitutiva da narrativa tanto escrita quanto visual da obra, contrastando a ideia de conquista à harmonia social e consolidando um imaginário cordial e apaziguador, eufemizando a história nacional. (FIGURA 02)

**FIGURA 02:** Índice do livro História do Ceará

INDICE	
O descobrimento do Ceará .....	9
A Capitania do Ceará e sua expansão geográfica ..	12
✓ A "Bandeira" de Pero Coelho .....	14
A missão civilizadora dos jesuítas .....	18
Os jesuítas Francisco Pinto e Luis Figueira .....	20
A conquista efetiva da Capitania do Ceará .....	23
~ Invasão holandesa — Assalto ao Forte de São Sebastião .....	27
~ Segunda invasão holandesa .....	30
Os primeiros dias de Fortaleza .....	33
✓ O Ceará sob o domínio do Maranhão — Jurisdição de Pernambuco — Primeiras vilas .....	36
Principais tribos indígenas .....	40
A guerra dos índios .....	44
Ceará independente .....	47
Repercussão no Ceará da Revolução de 1817 .....	50
A independência do Brasil — Pereira Figueira, libertador do Piauí e Maranhão .....	53
A confederação do Equador .....	56
O sangue dos heróis de 1824 — Mororó e Pessoa Anta .....	61
A guerra civil de 1831 .....	64
Segundo Império. O padre Alencar e outros presidentes .....	66
Na guerra do Paraguai .....	70
Abolição da escravatura .....	73
Fim do regime Monárquico. Proclamação da República. Os primeiros presidentes .....	76
Consolidação da República .....	79
A sedição de Juazeiro .....	82
A revolução de 1930 .....	86
O Estado Novo .....	89
Presidentes republicanos de 1886 a 1930 .....	91
A redemocratização do país .....	93
O flagelo das secas .....	97
O cearense na Amazônia .....	101
Organização eclesiástica .....	103
Filhos ilustres do Ceará .....	107
Cearenses que dirigiram os destinos de outras Províncias e Estados .....	118
Cidade de Fortaleza .....	120

Fonte: Imagem do autor

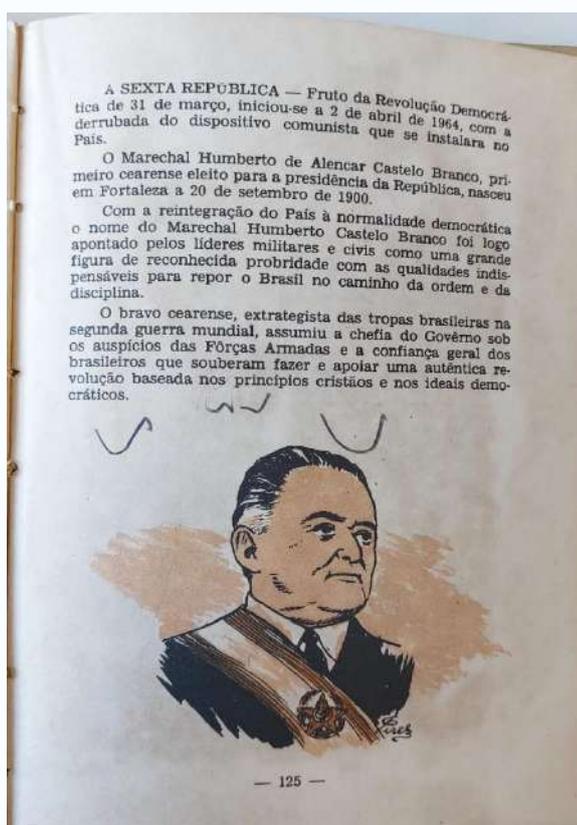
FIGURA 03: A conquista efetiva da capitania do Ceará



Fonte: Imagem do autor

Uma das passagens mais emblemáticas da obra que nos permite estabelecer o modelo de historiografia propagado por esses materiais e de como ele não está apenas propagando saberes estabelecidos, mas estabelecendo narrativas e historiografias de amplo alcance é a página dedicada ao primeiro presidente-ditador, o cearense Humberto de Alencar Castelo Branco. A imagem oficial com a faixa republicana e o texto, produzidos ainda durante seu governo demonstrou a rapidez e o pioneirismo com que se faz essa historiografia oficial no âmbito do didatismo da educação básica, justificando o regime instaurado em março de 64 o autor do livro aponta como verdade dada que a “sexta república” se dá como “fruto da revolução democrática de 31 de março” para derrubar o “dispositivo comunista que se instalara no país”.

FIGURA 04: O Ceará na presidência da República



Fonte: Imagem do autor

Castelo Branco, ressaltado como o primeiro cearense “eleito” para a presidência da república aparece como o herói a restituir a ordem democrática, tendo a “confiança geral dos brasileiros que souberam fazer e apoiar uma autêntica revolução” aqui se reforçam os valores que se impunham como centrais à nação já que o novo governo é “baseado em princípios cristãos e ideias democráticos”, dessa forma, sem espaço para contestação ou qualquer dúvida sobre os papéis desempenhados pelo estado, seus heróis e insígnias, esse modelo de historiografia atende e se reforça em um governo sem lugar para o contraditório. Vemos dessa forma que o material didático serve de material propagandístico e formativo do que o então regime pretendia estabelecer como verdade histórica sobre si mesmo o que evidencia e destaca a importância de pensarmos esse tipo de produção e refletamos seu impacto sobre a sociedade e o imaginário coletivo do país.

## Os ventos da nova estação: Ensino de História em disputa. A educação na república atual: da LDB ao PNLD

A obra de Figueira Sampaio atesta a concepção de que as obras didáticas servem tanto a exaltação quanto a criação de narrativas “oficiais” e reforçam um modelo imperial de historiografia, positivista, cronologicamente linear e progressivo dos acontecimentos, marcada pelos grandes eventos e grandes personagens e mais conectada à aspectos mnemônicos que reflexivos. O aluno formado neste modelo não tem, nem deveria ter, protagonismo do processo de aprendizagem, a ele não cabe pensar criticamente, concluir, aludir, desenvolver ideias, projetar seus interesses e bases sociais em um país que o represente, mais lhe cabe decorar e reproduzir valores exteriores que se lhe impõe como fundamentais à sua formação. O estudante desse tipo de aula e material é claramente um elemento passivo ante a grande e orgulhosa narrativa nacional, assim, sua percepção de mundo, da política e de agência social se estabelece sem crítica ou criticidade.

Depois desse período houve um grande movimento educacional de reconstrução da criticidade, a redemocratização abriu espaço na educação básica, mais atingida pelas políticas públicas educacionais centralizadoras que a educação superior, para a retomada de uma pedagogia libertadora de Paulo Freire, ensaiada no último governo civil pré-ditatorial de João Goulart, a pedagogia freiriana, voltada para a educação popular começa a se destacar como possibilidade ante a alienação da criticidade histórica do militarismo. Ensaia-se discussões acerca de novas formas de se ensinar história e os livros didáticos ganham narrativas mais críticas e menos engessadas.

A constituição de 1988 traz como marco político fixar o direito à educação e gratuidade do ensino em todos os níveis, mas quando a constituição é promulgada em 1988, só existia o ensino fundamental como direito público subjetivo:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Muitas políticas públicas educacionais pós-ditatoriais reforçam os princípios constitucionais de liberdade de expressão do ensinar e do aprender. As lutas desse período reforçaram a defesa de valores institucionais que levem em consideração a realidade social, os interesses interpessoais, os interesses populares, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN), e conseqüentemente os programas que passaram a ser utilizados nas escolas brasileiras. Sua primeira versão de 1961 é pautada pelos debates e problemáticas do período e eivada pelo olhar escolanovista. Já a Lei de Diretrizes e Bases ou Lei 9394/96, significou transformações no ensino de História a incorporação da concepção que a disciplina história teve a responsabilidade de formar cidadãos, por isso o enfoque História do Brasil ganhou.

A nova LDB foi um marco na história da educação brasileira e sua importância se dá no pensar sobre diferentes segmentos da sociedade, muitos destes esquecidos e silenciados pela educação tradicional, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, realizado durante a Constituinte de 1988, consagrou-se a defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade e a atuação de grupos e movimentos identitários e de base social ampla ligada a educadores, pensadores da educação mas também as comunidades escolares de diversas matizes pressionou a Constituinte e o seguinte Congresso Nacional a estabelecer novas perspectivas para a educação nacional.

Entre disputas ideológicas, de mercado, políticas e socioculturais a LDB, aprovada e sancionada em dezembro de 1986, na forma da Lei nº 9.394, nasce marcada por contradições, mas, como conquista social e com espaço em disputa por minorias sociais e grupos tradicionalmente excluídos. A atual LDB expressa uma concepção ampla de educação e projeta uma formação humana crítica e diversa, induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional e critica o modelo anterior e limitante de educar apenas pela instrução de fórmulas e postulados prontos e definidos.

A proposta da CF de 1988 e da LDB de 1996 de melhorar o ensino, preparar o aluno para o mundo precisava então se refletir na prática escolar. Nesta concepção voltaremos à materialidade do livro didático para pensar entre tantos marcos legais, institucionais e pedagógicos que marcaram a redemocratização. Complementando neste aspecto esse legal-institucional teremos como grande marco o estabelecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que vai servir como um termômetro dessas mudanças, uma biruta indicando rumos e ventos que mudariam a educação escolar e o ensino de história no Ceará e no Brasil.

Em 1985 em pleno movimento pela redemocratização e embalado pelo propagado desejo de participação popular foi organizado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a confluência de medidas regulamentadoras da produção de materiais didáticos que questionavam a qualidade da História ensinada por seu valor de criticidade e das diretrizes que compreendiam a educação no seu sentido amplo de formação crítica e participativa do cidadão resultou num rápido e intenso processo de modificação dos materiais, queremos entender como esses marcos e esses saltos nos trouxeram ao novo modelo formativo do estudantado presente na nova reforma e como/se a formação dos Estudos Sociais da ditadura diferem das Ciências Humanas da nova reforma para isso precisamos nos desdobrar sobre esse processo de construção didático com maior afinco para assim compreender as disputas que hoje situam o entendimento efetivo e pragmática da formação dos estudantes, buscando uma inclusão de fato dos grupos sociais na historiografia nacional e ampliando a capacidade de representação e projeção de jovens periféricos e minoritários, permitindo assim uma identificação e uma ampliação do protagonismo estudantil na formação da nacionalidade.

foi apenas em 1996 portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. [...] Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. [...] Noutras palavras, se é certo que todo e qualquer processo de avaliação é problemático e sempre pode ter seus critérios questionados, é

também evidente que no caso em apreço há um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica. (MIRANDA, 2004).

A realidade que emerge de tão grande disputa e tão complexas cadeias de interesses resulta em materiais que precisam ser analisados com maior profundidade para serem entendidos em como afetam a percepção dos jovens. Acompanhar as mudanças dos critérios do PNLD ao longo de seus editais nos permitiu pensar as perspectivas propostas para a educação em seu caráter global; a partir das pressões de organismos e acordos internacionais nacionais; percebendo as pautas e movimentos que se fizeram sentir na política nacional durante a redemocratização e nos governos que a seguiram, e regional, refletindo como a nacionalização do debate inviabilizou que pautas estaduais e locais se fizessem sentir nestes materiais. O PNLD sistematiza saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas normatizados pelas diretrizes do programa criando para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências de produção didática nacional.

Analisando o material que foi utilizado efetivamente na escola que nos serve de estudo e base reflexiva, buscamos perceber se de fato a historiografia didática construiu a transição entre o relato pelo relato sem criticidade e o que Jacques Le Goff teoriza como “história-problema” (1990, p.6) que provoca o aluno à reflexão e a autonomia intelectual e que emerge da LDB, dos PCNs e do PNLD. Buscamos entender se a Didática Histórica pós-redemocratização trilhou os caminhos anunciados, relacionando o narrado e o vívido numa dialética construção da consciência histórica resignificando a memória coletiva nacional permitindo que nossas alunas e alunos aproximem suas identidades do que se entende como nacional, quebrando uma secular tradição de separação entre a elite presente na historiografia e o povo excluído de sua própria memória, pois se as identidades múltiplas e coletivas não estão presentes na narrativa histórica tradicional, também eles não estarão presentes nessa história e se o passado os esconde o futuro os coíbe e os afasta de um projeção protagonista.

Circe Bittencourt demonstra como disputas de poder levam à construção ideológica de materiais didáticos, como ilustração e textos sobre negros, mulheres, indígenas, grupos marginalizados e minorias sociais não aparecem nos materiais didáticos mais utilizados no país e quando aparecem – muitas vezes por força das atuais legislações educacionais e das exigências do PNLD – são marcados por esquecimentos, estereotipações ou visões generalizantes, comumente relegados aos “boxes complementares” (2002) que, no lugar de superar, aprofundam a ideia do papel coadjuvante desses grupos na trama histórica como veremos a frente.

Pensando nisso resolvemos analisar o livro “HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA”, coleção adotada a partir do PNLD no Liceu do Conjunto Ceará, de autoria de Alfredo Boulos, publicação da editora FTD e que teve, segundo o relatório do PNLD 2018, o representativo número de 1.385.765 de livros distribuídos à escola de ensino médio do país. Analisando a obra pudemos perceber a manutenção, com pequenas variações, de uma estrutura de temática, morfológica e narrativa tradicional, a despeito de todas as disputas e rupturas apontadas anteriormente, a centralidade da narrativa tradicional permeia a obra. Há um esforço discursivo de adequar a obra à uma maior diversidade narrativa, mas, esse resultado nem sempre é alcançado. Os exemplos a seguir foram apontados e analisados em conjunto com professores de história que utilizaram o material e focaram grupos minoritários como mulheres, negros, indígenas e população LGBTQIA+ que estão presentes em sala de aula em quantidades expressivas e na forma que esses grupos podem ser percebidos no material. Assim como foi feito com o livro de Filgueiras Lima essa exemplificação atende a necessidade de materializar

percepções teóricas estabelecidas neste esforço de pensar a representatividade da juventude e seu papel na construção da brasilidade.

Assim como a obra do período militar a coleção da FTD tem uma estrutura narrativa eurocêntrica e cronológica, mantendo a estrutura por um modelo quadripartite (no qual a História se divide em quatro Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e que tem a História da Europa como padrão para o desenvolvimento histórico de diferentes povos e nações. Mantém-se a tradicional separação entre história do Brasil e Geral, de forma intercalada, que nas maiorias das coleções é apontada como integrada, mas que é separada em capítulos específicos. A coleção apresenta de início uma discussão promissora sobre as temáticas e questões dos grupos periféricos.

Entretanto, após esse início alvissareiro, a sequência da coleção retoma a narrativa tradicional de padrão eurocêntrico, quadripartite, elitista e androcêntrica, voltando ao uso das “sessões especiais” como o principal recurso de apresentação dos grupos periféricos. Nos três volumes da coleção, o papel feminino é exíguo, com poucos destaques às lutas coletivas, perspectivas sociais próprias ou mesmo referências de lideranças e personalidades femininas marcantes, mesmo em movimentos e momentos históricos onde poderiam ser incluídas por fazerem parte dos processos, inclusive com destaque.

No que tange à africanidade e afrobrasilidade temos capítulos inteiros dedicados ao continente que vão da antiguidade ao momento atual, como: “África Antiga”, “Formações políticas africanas”, “Africanos no Brasil: dominação e resistência” e “Independências: África e Ásia”. Podemos perceber duas coisas: Primeiro que a coleção tenta adaptar uma narrativa afirmativa sobre a africanidade ao modelo eurocêntrico do mundo antigo, medieval, moderno e contemporâneo, respectivamente, apresentando diversos olhares sobre a África e sua relação com o Brasil, entretanto, cabe destacar que este esforço ainda é feito essencialmente por textos e análises de não-africanos, ainda é o olhar sobre a África e não o olhar da África, o padrão europeu se mantém na forma e no conteúdo. Mas, podemos destacar que há um esforço em criar uma interpretação sobre África para além do senso comum. Segundo que os trechos iniciais, sobre a importância de repensar a africanidade da cultura brasileira, servem mais como carta de intenções do que como compromisso narrativo.

Após estes pontos, a representação dos africanos, não foge do tradicional retrato do escravizado, trabalhando submisso e incorporado ao processo colonial, com resistências pontuais e destaques específicos, os negros aparecem como massa, mais do que como grupo. Mas aspectos positivos estão presentes, no volume 3, por exemplo, o capítulo sobre a independência da África e da Ásia tem uma interessante abordagem imagética sobre a atuação dos africanos em seu processo de descolonização, são apresentados modelos e construções semióticas mais positivos que o usual sobre a temática racial.

Como visão geral, podemos destacar que a temática afro-brasileira tem uma tentativa de abordagem diferenciada que se destaca dentro da maioria das coleções, mas, ainda de forma pontual e ainda marcada pelos espaços complementares. Há um discurso de valorização imagética e narrativa do indígena com abordagens que apontam à diversidade, mas, que, a despeito de páginas muito interessantes, por vezes, acabam lhes restringindo à imagem e noção tradicional.

Os povos originários não aparecem de forma expressiva no primeiro volume da obra – à exceção do ponto apresentado sobre a cultura afro-indígena do primeiro capítulo – os povos só passam a ter relevância narrativa no volume 2 da obra, onde no capítulo dedicado aos ameríndios em geral são apresentadas questões relativas à temática indígena, da época e atuais. Duas páginas dedicadas ao tópico “As lutas dos povos indígenas” apresentam as organizações e demandas dos indígenas hoje, o que permite, mesmo que pontualmente, a presença de

questões que permanecem desde a colonização. No volume 3 há um destaque maior à ação indigenista dos governos do que à própria experiência histórica indígena. Como feito com os africanos, sua presença é quase sempre registrada e analisada a partir da percepção dos europeus ou do estado brasileiro sobre eles, dando pouco espaço ao protagonismo desses sujeitos históricos, que quase não podem ser percebidos como tal, já que suas ações, escolhas e práticas parecem interferir pouco ou nada no processo que os envolve.

A análise geral da coleção aponta bons caminhos, mas há pouca execução das propostas apontadas na própria obra. Após capítulos específicos interessantes, a obra não consegue fugir da obviedade no conjunto das apresentações dos grupos periféricos aqui discutidos, assim como, mantém a invisibilidade de muitos outros. Os destaques à importância de outras matrizes culturais acabam submersos na tradição eurocêntrica. Podemos definir que a coleção até aponta caminhos, mas, não os segue. No material de divulgação do PNLD 2018, produzido pelas editoras das coleções e que acompanha as obras, demonstra certo valor agregado ao associar os novos LDs a um trato diferenciado dos grupos periféricos, o texto propagandístico diz que “a coleção se destaca pela importância que dá ao estudo das histórias e das tradições africanas e indígenas e à participação das mulheres em diferentes acontecimentos históricos”

## CONCLUSÃO

Nosso esforço não foi buscar os erros e falhas, de forma a atacar as obras analisadas, não forçamos ideias combativas ao texto didático, nem visamos negar avanços identificados, mas, dentro de uma compreensão de que a Narrativa Tradicional se estabelece secularmente; sem mudanças paradigmáticas, buscamos uma leitura que fosse além do primeiro plano de análise e permitisse evidenciar olhares que podem servir como reforçadores do senso e da narrativa comum sobre os grupos retratados.

A análise das obras evidenciou o entendimento de que a produção deste material fica dividida entre as exigências legais, as exigências de um mercado milionário que resiste a se renovar efetivamente e as demandas da escola e seu sistema. O resultado é a construção de uma intersecção conveniente, através da construção destas soluções complementares. Os pontos elencados são demonstrativos de que alguns dos grupos minoritários mais articulados socialmente em suas demandas identitárias até estão presentes na historiografia didática, mas, não confrontam a versão oficial da História Nacional e mantêm grupos essenciais à nossa formação social e humana à margem da narrativa.

A questão da complementaridade presente nos materiais alimenta ainda mais a importância da formação docente nessas temáticas, pois fica a cargo da escolha do professor utilizá-los ou não mesmo em escolas em que o uso integral do material didático é forçosamente determinado. Então, em casos em que o professor não se sinta apto, ou “confortável” com a temática, ele não a abordará – o que é mais problemático quando o assunto está no texto principal – em casos em quando o tempo for exíguo, ou mesmo, sobre pressão de determinados grupos conservadores, esses espaços “especiais” são facilmente relegados, pois, se trata apenas de material de apoio. Como podemos perceber, apesar do enaltecimento de importantes lutas e boas perspectivas o espaço dedicado a temático negra, africana e afro-brasileira, é restrito aos grandes períodos escravocratas - açúcar, minas e café – sendo dada menor ênfase à atuação social dos africanos como grupo ou até mesmo ao seu entendimento enquanto trabalhadores no pós escravidão. O que pudemos identificar nos livros não ocorre por acaso ou por descaso. Alguns dos exemplos postos acima demonstram a consciência dos autores acerca das carências e apenas uma ‘meia disposição’ de supri-las. Ao perceber a reprodução sistêmica deste modelo,

entendemos que discutir os silenciamentos específicos destes três macrogrupos evidencia os processos seletivos da construção da memória coletiva histórica nos materiais didáticos e como se efetiva uma experiência identitária nacional onde grupos periféricos não aparecem. Para confrontar estas narrativas é necessário compreendê-las e historicizá-las.

As discussões até aqui apresentadas alicerçam de forma resumida o debate acerca da história ensinada que se configurou no Brasil até 2017, quando em uma reforma imposta por lei à educação básica foi completamente reformulada com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro do chamado Novo Ensino Médio. Sua implantação ainda passa por muitos debates, intensas disputas e muitos desafios, pois em um país plural como o Brasil há a necessidade de adequação dos currículos de acordo com cada realidade de seus estados e municípios, além de construí-los como instrumento de luta para que possamos desconstruir e combater as desigualdades sociais, raciais, de gênero e tantas outras segregações que ainda existem no Brasil.

Se a lógica nacional se impôs a configuração regional da educação após as ditaduras Vargas e Militar e se manteve alimentada por programas nacionais que privilegiaram grupos de alcance extra-regional, agora, com certa autonomia curricular, que o conteúdo diversificado aponta como possível e com uma atuação editorial cada vez mais interativa e dinâmica, novos desafios acerca da educação que se constrói, aponta no horizonte do historiador-professor. A nova Base reconfigura a disciplina histórica e a emergência da integração desta com a geografia, a sociologia, a filosofia e outros saberes dentro de um mega escopo das Ciências Humanas torna urgente a necessidade de se pensar que história produzimos na escola, que história esperamos e que papel seremos capazes de delegar aos estudantes nessa construção de forma e evidenciá-los em seu protagonismo e na construção de uma cidadania crítica e atuante, capaz de ressignificar relações tradicionais de repensar o país que temos e elaborar um país que pretendemos. Olhar a história escolar que fizemos e que fazemos é um caminho que acreditamos como fundamental para construirmos a história ensinada que faremos.

## BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, F. M. L.; GUERRIERI, Z. A. A. HISTORIOGRAFIA E LITERATURA DIDÁTICA: A HISTÓRIA DO CEARÁ NOS LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NOS PRIMÓRDIOS DA REPÚBLICA AOS ANOS DE 1940. 2012. (Relatório de pesquisa).

ARAÚJO, F. M. L. A história do e no Ceará: uma reflexão metodológica sobre os livros didáticos (1889 - 1940). História & Ensino, v. 2, p. 23-38, 2013.

BOULOS Júnior, Alfredo. História sociedade & cidadania. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

\_\_\_\_\_. História sociedade & cidadania. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

\_\_\_\_\_. História sociedade & cidadania. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 108 p.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Cadernos Cedes, ano XX, n 11 o 52, novembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yTJRZTvmDVZ5dfGfF6b3VQB/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 01 out. 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Le Goff, Jacques. História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf> Acesso em: 03 out. 2022

MELO, Francisco Egberto de; TOLEDO, Edilene Terezinha de. O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

Resolução no. 8, de 1o. de Dezembro de 1971, Art. 1o. alínea c e Art. 1o., parágrafo 1o., alínea b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 set. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Documento Curricular referencial do Ceará, Ensino médio. Versão lançamento virtual (provisória) Fortaleza, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf) Acesso em: 24 set. 2022.

Miranda, Sonia Regina e Luca, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História [online]. 2004, v. 24, n. 48 [Acessado 3 Outubro 2022], pp. 123-144. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>>. Epub 03 Jun 2005. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>.

NEVES, Joana. A formação do professor de história no Brasil. In: Educação e história no Brasil contemporâneo. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

REZNIK, L. . **A construção da memória no ensino da História.** In: Carlos Fico; Maria Paula Araujo. (Org.). 1964-2004. 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: 7letras, 2004, v. , p. 339-350.

RÜSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral.** Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

## UM ESTADO DO CONHECIMENTO EM TORNO DE DECOLONIALIDADE, AVALIAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES

Artevaldo da Silva Ramalho<sup>10</sup>

Josélia Carvalho de Araújo<sup>11</sup>

### RESUMO

Decolonialidade, avaliação e práticas docentes são temas em torno dos quais esse trabalho faz um percurso teórico-reflexivo em torno desses conceitos, por meio de um estado do conhecimento. Objetiva, a partir da reflexão sobre esses, conceitos, conhecer a forma pela qual os alunos têm sido tratados pelos instrumentos de avaliação, nos últimos anos do ensino médio. É resultado de uma pesquisa qualitativa, com investigação teórica direcionada para o campo das teorias pós-críticas. Visando a atingir esse objetivo, realizamos uma análise de trabalhos que versam sobre a temática, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No decorrer das leituras, descobrimos um caminho para a motivação em relacionar os discursos promovidos, com a área da educação, no que diz respeito às avaliações seletivas e classificatórias enquanto práticas na educação básica. Assim, este artigo traz, para o centro da discussão, o modelo de educação pré-estabelecida nos processos de decolonialidade, termo bastante usado por Quinajo (2007), membro-fundador do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que denunciava a colonialidade do saber e do ser, revelando que o fim do período colonial não significou o fim do colonialismo, já que suas marcas persistiram no tempo, chegando até os dias atuais. Com o conjunto de pensamentos apresentados, elencamos interseções que podem vir a auxiliar na pesquisa sobre novos aspectos na educação básica, em termos teórico-metodológicos, que apontem uma prática multidisciplinar que ainda não foi explorada.

**PALAVRAS-CHAVES:** Avaliação. Decolonialidade. Educação. Formação docente.

### INTRODUÇÃO

A trajetória da relação entre decolonialidade e avaliação na educação básica está marcada pela forma com a qual os alunos têm sido tratados pelos instrumentos de avaliação nos últimos anos. Com a intenção de romper paradigmas coloniais da educação. Ao utilizarmos-nos da expressão *decolonial*, pensamos no aspecto educativo desse coletivo, em consequência da referência a um conjunto de ideias e teorias que vieram à tona no final dos anos 1980, demonstrando situações de opressão diversas (CESARE, 1978, p.90). Nesse sentido, as abordagens que regem as decolonialidade oferecem embasamentos para uma pesquisa não apenas educativa, mas também econômica, das desigualdades sociais e as relações de controle na sociedade.

Os teóricos dessa corrente de pensamento expõem discussões do controle sofrido pelos povos originários a partir da conquista e colonização europeias. É em decorrência desse fato histórico que nossa forma de produzir conhecimento é herdada da cultura eurocêntrica, implicando práticas educativas da matriz colonial, como também em processos de avaliação discriminatórios e de dominação.

<sup>10</sup> Mestrando em Ensino pelo programa POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN, Mossoró, Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9061-6287> LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7256169674435375> E-mail: [teoramalho1234@gmail.com](mailto:teoramalho1234@gmail.com).

<sup>11</sup> Professora do Departamento de Geografia, Campus Central, Mossoró, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e professora permanente do POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7513-6621>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6959230069047497> E-mail: [joseliacarvalho@uern.br](mailto:joseliacarvalho@uern.br).

No decorrer das leituras, apontou-se um caminho para a motivação desta pesquisa, em relacionar os discursos promovidos com a área da educação, no que diz respeito às avaliações seletivas e classificatórias enquanto atuantes na educação básica. Assim, esta pesquisa traz para o centro da investigação o modelo de educação pré-estabelecida, desde os primeiros educadores coloniais até os processos de decolonialidade contemporâneos, termo usado em Quinajo (2007) e outros intelectuais latino-americanos como Walter (2010), Enrique (2019), que denunciam a colonialidade do saber e do ser, revelando que o fim do período colonial não significou o fim do colonialismo, já que suas marcas persistiram no tempo.

Neste contexto, inquietos com essa situação, nosso objetivo, deste artigo, é avaliar o que vem sendo lançado, no meio acadêmico, sobre a avaliação e decolonialidade no ensino. Por esta razão, cultivamos um Estado do Conhecimento sobre a referida temática. Os objetivos do Estado do Conhecimento “[...] favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Ainda seguindo a linha de pensamento de Romanowski (2006), o Estado do conhecimento é o estudo realizado a partir da sistematização de dados que abrangem uma área do conhecimento em apenas um setor das publicações sobre o tema estudado. Este caráter é o que o distingue dos estudos denominados Estado da Arte, que abrangem toda uma área de conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Estes materiais, como afirma Ferreira (2002), são definidos por seu caráter bibliográfico, e trazem em comum o desafio de “mapear” e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Ainda, são reconhecidos pela realização de uma metodologia de caráter inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica do tema investigado.

Dada a atenção da produção científica sobre avaliação e decolonialidade no ensino, investigamos os estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi escolhido esta plataforma devido ao interesse de apreciar o que vem sendo produzido na academia sobre decolonialidade e avaliação junto aos programas de pós-graduação, bem como dada a importância e julgamento da Plataforma Capes, enquanto respeito para o estudo e desenvolvimento das ciências humanas. A relevância da investigação realizada se justifica em função da necessidade de uma concentração sobre o processo de desenvolvimento docente e suas intervenções no ensino básico, com o intuito de contribuir para a valorização da docência, a melhoria de seu processo formativo e para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

O artigo está estruturado da seguinte configuração: na primeira parte trazemos, uma discussão sobre a temática decolonialidade e avaliação, apoiando-nos em autores como Candau (2016), Dussel (1977), Luckesi (2005), Maldonado-Torres (2012), Mignolo (2005), Quijano (2007), Silva (2006), Vasconcellos (2005) e Walsh (2013), que estudam dentre outras temáticas; na segunda parte, apresentamos os resultados da investigação sobre a produção acadêmica relacionada à decolonialidade e avaliação junto a teses e dissertações disponíveis no Portal da Capes; e, por último, nossas considerações finais, ante os resultados encontrados em nossa investigação.

## CONSIDERAÇÕES PRIMÁRIAS SOBRE A DECOLONIALIDADES E AVALIAÇÃO

O desenvolvimento educacional, para além dos pós-colonialismo, é buscar um desprendimento epistemológico da Europa, promovendo uma alternativa para novas formas de aprendizagem, na educação básica brasileira. O colonialismo, visto de um modo subjetivo, bem como o que ele causou nas sociedades colonizadas, registra especialmente a marca do domínio

intelectual. A colonialidade permanece viva nos livros didáticos, nos critérios para a avaliação educativa, no currículo e, conseqüentemente, nas aspirações do sujeito como pessoa.

Refletindo sobre uma colonização do ser, afirma Mignolo (2005, p.30) “a colonização do ser consiste em nada menos do que gerar a ideia de que certos povos não fazem parte da história, que não são seres. Assim, enterrados sob a história europeia da descoberta estão as histórias silenciadas, experiências e relatos conceituais daqueles que foram deixados de fora das categorias de seres humanos, atores históricos e entidades racionais”. Todas essas marcas que o colonialismo causou nos povos, seja na parte de conhecimento ou na identidade de indivíduo, são um reflexo da dominação que inviabilizou a autonomia do ser crítico e reflexivo.

Apesar da decolonialidade e do processo de emancipação no pensamento, na forma de entender o mundo e o existir nesse próprio mundo, é perceptível a continuidade dos efeitos e da ação da colonização, uma vez que no dia a dia escolar, nas investigações e na produção de conhecimento na academia, encontram-se severos resquícios da metodologia educacional eurocêntrica.

Segundo Dussel (1993), “Uma vez sendo a Europa o centro, ou a representação do “normal”, surgem as representações dos “anormais”, ou seja, todos aqueles que não se enquadram no ideário europeu: asiáticos, índios, americanos, africanos etc. Negados como sujeitos, os índios são apresentados como bárbaros, desprovidos de identidade e passíveis de civilização, o que é considerado um “ato de Deus”. Para o autor, o conquistador é o primeiro homem moderno, que colocara sua individualidade violentamente ao outro. Isso, ao longo dos anos, justificou massacres sob o pretexto do progresso.

Repensar o novo modo de produzir conhecimento e avaliar os educandos não é reproduzir um conhecimento que já foi introduzido na educação brasileira. A ideia central da decolonialidade educacional é ter autonomia do pensamento, ter seu lugar de fala, a partir do seu próprio local de criação, não mais uma visão importada. Assim sugere Candau:

Conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir, questionar; problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar atenção, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (2016, p. 355).

Mesmo que as expedições e as capitanias hereditárias tenham sido extintas, o colonialismo persiste na educação básica. Isso porque ela está inserida nas estruturas subjetivas de educação, nos materiais didáticos, no método de aplicar as avaliações e na forma de pensar e produzir conhecimento que ainda estão atrelados a esse projeto europeu de dominação do mundo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu um controle sobre os saberes, no Brasil.

Segundo Quijano (2007), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder”. O dilema resulta em trazer à luz do entendimento os povos originários, dar voz à classe educacional, para que possam produzir seus próprios métodos e seus critérios para avaliar seus educandos e que não se sintam influenciados por conhecimentos que já tiveram sua parcela de contribuição para sociedade presente.

Diante das ideias de Vasconcellos (2005), o papel que se espera da escola é que possa colaborar com a formação desses discentes pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico. Para o autor:

Os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] no tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário (VASCONCELLOS, 2005, p.69).

Ao longo da história, as provas foram e são, em alguns estabelecimentos de ensino, utilizadas como recurso de controle e disciplina sobre os alunos, uma prática pedagógica que tem função distorcida, refletindo na construção de caráter seletivo e classificatório. É preocupante que essa ferramenta de obtenção de dados dos aspectos qualitativos tenha ganhado a característica de quantitativa. Pesquisa realizada por Candau (2016) evidenciou que docentes tem dificuldades em incorporar a perspectiva inovadora em suas práticas pedagógicas, notando a prevalência da homogeneidade, a padronização. Nesses aspectos, as principais “características” comuns das culturas escolares encontradas são:

Organização do espaço e dos tempos padronizada, ritos formais de avaliação, cultura da avaliação (mais forte nos últimos anos com a multiplicação de provas locais e nacionais); ritos de entrada, saída, chamada, uniforme; normatização, disciplinamento, controle; ordem escolar e social; *adequação às normas hegemônicas e monoculturais do certo, correto, aceitável e bom*; sala de aula, em geral com a mesma disposição (alunos enfileirados, quadro negro/verde/branco na frente, etc.); seriação–hierarquização das disciplinas escolares; em geral painéis a serviço da organização, e da gestão da escola; pouca participação dos alunos na construção dos painéis e na decoração da escola. (CANDAUI, 2016, p. 351-352).

Todos os instrumentos de coleta de informações sobre a aprendizagem são úteis para prática docente, mas é importante ressaltar que esses resultados são conferidos na visão de diagnósticos e não de classificação, como ocorre nos concursos e vestibulares. Reforçamos essa fala com o entendimento de Luckesi:

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (2005, p.33).

O currículo escolar, e as práticas de avaliação não podem ser classificados como algo inflexível, conforme Silva sugere:

O currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas tornar-se referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora. (2006, p. 144).

O crescimento crítico e reflexivo dos alunos depende de uma colaboração de todos. Essa realidade será possível se o sistema educacional mudar. Isso não significa tão somente um dever restrito ao professor e ao aluno, mas com uma gestão engajada, assim como com a participação ativa da comunidade local e dos órgãos competentes. Para proceder a uma melhoria da educação

brasileira, não se pode prender-se apenas aos manuais teóricos, mas a novas práticas que venham contribuir para a vida futura do discente.

## AS PESQUISAS DISPONÍVEIS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE DECOLONIALIDADE

O interesse central deste trabalho é descobrir o que vem sendo produzido no meio acadêmico sobre decolonialidade e avaliação. Fez-se necessário realizar um estado do conhecimento acerca do tema, desenvolvendo um “mapeamento” que ocorreu junto ao site de catálogo de teses e dissertações da Capes. Na plataforma CAPES estão disponíveis os trabalhos finais dos cursos de mestrado e doutorado em atividade no Brasil. Não Sabendo se existia um número amplo de pesquisas acadêmicas relacionadas a decolonialidade e avaliação, estabeleceu-se alguns filtros para alcançar o número de 10 trabalhos analisados. O primeiro filtro se refere aos descritores. Romanowski e Ens (2006) apontam que em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, descritores são palavras-chave que convêm para indicar o caminho da pesquisa, logo, a escolha dessas palavras se constitui como o primeiro passo da busca.

Os descritores usados no estado do conhecimento foram: avaliação, decolonialidade formação docente. Os termos foram inseridos no local de busca entre aspas (") e separados por ponto e vírgula (;). Esses descritores foram selecionados por conseguirem resumir o foco de cada objetivo específico estabelecido na pesquisa.

Na primeira busca com esses 03 descritores não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema. Na segunda tentativa exclui as palavras Avaliação, formação docente e usei o termo decolonialidade. Foram encontrados 212 trabalhos relacionados ao termo. Nesse momento, um terceiro filtro foi adicionado: o recorte temporal, as pesquisas realizadas nos últimos 5 anos. No momento da pesquisa, julho de 2021, já existia trabalho referente ao ano de 2021.

Com o recorte espacial dos anos (2016, 2017, 2018, 2019 e 2020), restaram 188 pesquisas, entretanto, algumas delas não apresentavam relação com a educação, tendo seu eixo voltado para outras áreas de conhecimento, assim, na opção "área de conhecimento" foi assinalado o item "educação", nesse momento ficaram 46 trabalhos. Com essa quantidade relativa de trabalhos, o próximo passo consistiu na leitura dos títulos e resumos e observar se apresentavam relações com o objetivo da pesquisa.

Apesar de encontrar um vasto número de dissertações e teses no banco de dados da CAPES, foi necessário realizar uma seleção para processo investigativo, pois algumas pesquisas não abordavam temas voltados para formação docente. Após a leitura dos títulos e resumos, percebeu-se que alguns deles não exibiam ligação com o objeto de estudo estes se distanciam do interesse do pesquisador. Outros trabalhos foram descartados ainda por apresentarem como foco debater a diversidade em outras disciplinas, como por exemplo, do campo do direito. Os trabalhos analisados estão compreendidos em um período de cinco anos de produção científica, do ano de 2016 a 2020. Este era o período de elaboração das produções disponíveis na Plataforma Capes, e as consideramos relevante e satisfatório ao nosso estudo. Foram selecionados para o estado do conhecimento 10 pesquisas, sendo 07 dissertações e 03 teses, conforme apresento todos no quadro do anexo 01 (quadro estado do conhecimento).

### Quadro 01- Estado do Conhecimento

Título	Autor/a	Instituição /Ano	Tipo
--------	---------	------------------	------

Colonialidade Do Saber No Ensino De Filosofia: Um Estudo Em Duas Universidades Públicas De Belém	Sulivan Ferreira De Souza	UFPA/ 2017	Dissertação
Marcas Da Perspectiva Decolonial No Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo (Lecampo): Aproximações E Distanciamentos	Cleidiane Lemes De Oliveira	PUC/ MINAS/ 2017	Dissertação
Por Uma Pedagogia Decolonial: Escritores Indígenas E Literatura Indígena Contemporânea Na Educação	Roma Goncalves Lemos	UFRRJ/ 2017	Dissertação
Educação E Decolonialidade Do Saber: Um Debate Entre Michel Foucault, Enrique Dussel E As Teorias Críticas Latino-Americanas	Clayton Roberto Messias	USF/ 2018	Dissertação
O Currículo Na Perspectiva Decolonial: Um Estudo De Caso Em Uma Escola De Uruará, Pará, Brasil.	Claudeney Licinio Oliveira	FURB/ 2018	Dissertação
Educação Popular: Colonialidade E Decolonialidade Tensões Emergentes	Jociani Fatima Alves Pinheiro Hammes	UNOESC/2018	Dissertação
A Formação Docente A Partir De Currículos Decoloniais: Análise De Experiências Instituintes Em Cursos De Pedagogia Na Abya Yala	Henri Luiz Fuchs	UNILASALLE/2019	Tese
Manifestações Decoloniais No Currículo Da Educação Do/No Campo Escola Nova Sociedade – Território De (Re)Existência	Rosangela Pereira De Oliveira	UFMT/2020	Tese
Estudo Da Decolonialidade Na Educação Do Campo: Abordagens Da Temática Étnico-Racial Em Uma Licenciatura Da Ufrj	Alyne Fonseca Bessa	UFRRJ/2020	Tese
Entre A Narrativa Colonial E A Trajetória Decolonial: Índícios Dos Lugares Dos Afro-Brasileiros E Indígenas Nos Livros Didáticos De História Do Ensino Médio	Luiz Fernando Kavalerski	UFFS/2020	Dissertação

## ANÁLISES DOS TRABALHOS

Ao avaliarmos os dados adquiridos, percebemos que a decolonialidade se constitui o aspecto mais abordado quanto a avaliação e novas práticas docente, estando presente em todos trabalhos considerados.

Avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente, tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

No que se refere aos principais autores em cujos pensamentos se basearam os trabalhos considerados, muitos fazem referência a esse aspecto no resumo. Há ainda, entre os trabalhos analisados, os estudos relacionados aos teóricos, e à relação entre teoria e autores. Surgem com mais frequências nas pesquisas voltadas para a prática docentes, dentre os trabalhos de dissertação que estão anexados no quadro 01 deste artigo, podemos citar as dissertações de Oliveira (2017), Lemos (2017) e Messias (2018), que apareceram de forma representativa na análise, por meio de estudos e embasamentos teóricos no grupo Modernidade/Colonialidade, composto por autores latino-americanos e caribenhos entre eles: Walter Mignolo, Enrique Dussel e Aníbal Quijano.

É interessante lembrar que muitos trabalhos foram desenvolvidos com a utilização de mais de um método. Como por exemplo, o de Oliveira (2020), que se utilizou da pesquisa as fontes documentais da escola: projeto político-pedagógico, regimento interno e planos de ensino, além de registro em caderno de Campo. Ou ainda, Souza (2017) e Fuchs (2019), que caracterizou a metodologia como investigação qualitativa, pesquisa do tipo documental e de campo com abordagem histórico-dialética. Destacaram-se os métodos de aplicação de questionários, entrevistas, pesquisa bibliográfica, análise documental e grupo focal, como sendo os mais utilizados.

Foi possível identificar que nos estudos decoloniais encontrados, a colonização causou sérios impactos nas relações étnico-raciais, assim, como foi perceptível na dissertação de Lemos (2017), no quadro 01 do anexo, quando discorre sobre a temática indígena e africana em relação a possibilidades de encontrar na literatura autores que sejam de origem nativa; continuando as investigações nos respectivos banco de dados, observou-se que a preocupação com o currículo da educação do/no campo, é tema recorrente nas pesquisas, que por ventura é um campo de infinitas possibilidades. Outro pesquisado, foi bastante perspicaz ao fundamentar o padrão que a colonialidade impõem seu poder diante da sociedade, quando se trata das lutas de classes pela resistência contra o mundo colonial/hegemônico, O Hammes (2020), usou o estudo de caso para produzir informações detalhadas, diversificadas, para compreender situações complexas que envolvem grupos militantes, o trabalho de campo ocorreu junto a um Coletivo Feminista Classista, do extremo-oeste de Santa Catarina, tendo em vista evidenciar questões singulares sobre a colonialidade, que emergem de práticas educativas populares de mulheres militantes. Esse exemplo fundamenta a colonialidade do poder próxima à colonialidade do saber e do ser, constituindo uma norma do mundo moderno/colonial hegemônico.

Após a análise individual dos trabalhos escolhidos, pode perceber que, a decolonialidade, avaliação e novas práticas docentes, é pouco explorada nas pesquisas finais dos cursos de Pós-graduação (mestrado e doutorado). O catálogo de teses e dissertações da CAPES constituiu-se uma fonte confiável para pesquisa, a proporcionar através do seu banco de dados uma amostra do que vem sendo produzido na academia sobre a decolonialidade, avaliação e novas práticas docentes. Possibilitou conhecer o que vem sendo formado nesse campo de estudo, as abordagens e métodos adotados, ainda suscitando um novo olhar para a

investigação da temática. Diante desse cenário, se torna relevante desenvolver um trabalho acerca das percepções da decolonialidade/avaliação, especificadamente, sobre novas práticas docentes na rede básica, temática que precisa ser abordada e construir uma narrativa interessante sobre o assunto, já que se faz ausente nos dias atuais. Nesse sentido, é importante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar que o Brasil é uma nação que precisa lidar com as marcas do passado, abolir elementos de uma educação colonialista, onde as práticas educativas se voltam exclusivamente para uma vertente cultural dominante do colonizador. Assim, a vertente cultural do colonizar é apenas uma visão que se impôs como dominante sobre o outro, a qual estendeu-se por diversas partes do mundo, em especial a América do Sul. Precisamos de uma educação abrangente, democrática, multicultural e decolonial.

As pesquisas encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre a temática, eles apresentaram que grande parte dessas pesquisas estavam direcionadas para a política de formação de professores e práticas educativas, mais especificadamente, para o estudo decolonial e seus impactos nas relações étnico-raciais, seguido de estudos sobre os intelectuais latino-americanos modernidade/colonidade, continuando com investigações sobre o currículo da educação do/no campo, e as lutas de classes pela resistência contra o mundo colonial/hegemônico. Percebeu pouca atenção para o estudo da decolonialidade e avaliação nas implicações de formação docente em sua prática de ensino.

Em suma, os trabalhos revelam que até o exato momento não foi defendido ou realizada alguma publicação argumentativa sobre decolonialidade e avaliação, correlacionados com novas práticas docentes no âmbito da rede básica de ensino. Apontam a necessidade de um texto que possa expressar as ideias e os resultados da investigação sobre a temática e quanto à mudança de postura dos professores formadores de conhecimento crítico-reflexivo. Ainda evidenciam a importância de políticas públicas educacionais, a exemplo de incentivos financeiros as instituições e aos pesquisadores, para a formação do professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília-DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)> Acesso em: 26 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DUSSEL, Enrique. Para uma ética da libertação latino-americana I. Acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: UNIMEP; Loyola, 1977.

DUSSEL, E. D. Filosofia na América Latina: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **Prática Educativa e Sociedade Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre “Ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Caderno CRH*, v.21, n.53, p. 239-252 (2008).

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique et. al. **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estudios Sociológicos Editora, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” Em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, núm. 19, setembro-dezembro, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

## NARRATIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: uma revisão teórica

Maria da Saúde Pinto da Costa<sup>12</sup>

Marlison Diego Melo da Silva<sup>13</sup>

Maria Margarita Villegas<sup>14</sup>

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar alguns dos fundamentos teóricos mais essenciais das narrativas no contexto da formação docente a objeto de promover uma reflexão acerca das possíveis contribuições que elas trazem para seu desenvolvimento profissional. Foram levados em consideração no processo de escrita, autores tais como Josso (2010), Ferraroti (2010), Passegi (2016), Souza (2007). Compreendemos que a abordagem investigativa aqui assumida é bibliográfica (FONSECA, 2002) pois realizou-se o levantamento de materiais já produzidos e disponíveis em periódicos nacionais. Deles foram selecionados artigos considerando esses critérios a) os fundamentos conceituais das narrativas docentes; b) discutam suas contribuições na formação docente; e, c) as narrativas tidas como recurso de formação e ainda quanto método de pesquisa. Os resultados mostraram que as narrações recebem diferentes nomenclaturas: história de vida, narrativas de formação, pesquisa narrativa, biografias e autobiografias. Todas elas aportam sobre os significados do subjetivo dos sujeitos e que com o ato de narrar-se nomeia o saber que é originado ao evocar e pensar sobre a experiência que nos toca (LARROSA, 2011) empregada na pesquisa formação (PASSEGI, 2016) na de ressignificação do saber (JOSSO, 2010). Entendemos que as narrativas permitem favorecer o desenvolvimento profissional docente através do processo (auto) reflexivo e formativo a partir de si.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contribuições das narrativas; fundamentos teóricos; formação docente.

### INTRODUÇÃO

Pensar a educação como uma forma de construção de conhecimento, de modo a contribuir, para a vida social, tem repercutido, principalmente, na profissão docente haja vista a atuação do professor enquanto mediador desse conhecimento (FERREIRA, 2015). Sendo assim, entendendo a formação enquanto uma condição necessária para a atuação docente no processo de ensino, ficamos inquietos e despertamos uma percepção formativa a partir das narrativas, enxergando-as como um recurso com potencial formativo. Foi por isso que desenvolvemos esse artigo, o qual traz uma abordagem teórica sobre as narrativas e possibilidades de contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Ao tratar dos aspectos teóricos das narrativas como recurso promissor da formação docente adotamos alguns referenciais por serem mais conhecidos e dialogarem numa mesma perspectiva dentro dos estudos com elas: Souza (2007); Josso (2010); Ferraroti (2010); Passegi (2016). Para Telles “[...] a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana.” (1999, p. 80). Nesse sentido, é através dela que organizamos a nossa forma de pensar e expor os acontecimentos que compõem a nossa trajetória. Tratar de narrativas na perspectiva formativa

<sup>12</sup> Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (POS ENSINO – UERN/UFERSA/IFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2228-4847>. E-mail: meigasaude@hotmail.com.

<sup>13</sup> Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN, UFERSA e IFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5541-4807>. E-mail: marlisondiego3@gmail.com

<sup>14</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Semi-Árido. UFERSA. Atua no Programa de Pós Graduação em Ensino (POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN). Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL Venezuela. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>. E-mail: margaritavillega@hotmail.com

docente é transitar por um caminho de transformação, de ressignificação do saber (JOSSO, 2010) que ocorre pelo fato do professor poder pensar, refletir sobre suas experiências e tê-las inseridas em seu processo de formação. E assim, promover melhores condições formadoras para que os professores atuem com mais segurança ao se depararem com situações difíceis e imprevisíveis (PASSEGI, 2016) que fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

Nosso interesse por esse estudo é justificado pelo fato de que as narrativas podem funcionar tanto como um recurso que constitui a formação do professor e quanto como uma abordagem de um fenômeno de pesquisa sobre os aspectos ligados à formação docente (FREITAS; GHEDIN, 2015); então, enquanto professores e pesquisadores nos interessa conhecer os diversos conceitos, significados que tem a pesquisa na formação docente para o seu desenvolvimento profissional a partir desse estudo, porque na medida em que realizamos as buscas, as leituras e análises acerca das narrativas, verificamos alguns trajetos que elas têm oferecido ao processo formativo do educador e assim nos enxergamos dentro desse caminho.

Justificamos nosso estudo, a partir de algumas evidências propiciadas pelas narrativas como a valorização do conhecimento do adulto (JOSSO, 2010); a reflexão promovida numa perspectiva transformadora para os sujeitos sobre as suas práticas – narrativas como potencial de formação (VILLEGAS; ROZO, 2018); o processo de formação centrado no sujeito e não apenas no aspecto formativo em si (PASSEGI, 2016). Com isso, entendemos que existem várias possibilidades de contribuir com o desenvolvimento docente levando em conta a trajetória de vida dos professores. Portanto, é necessário conhecer as possibilidades das narrativas para serem usadas como alternativa formativa.

Ao compreendermos as narrativas como elemento de formação para o contexto docente partimos desse questionamento: o que apontam alguns autores sobre os aspectos teóricos das narrativas e quais são suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente? Assim delimitamos como objetivos a) apresentar os fundamentos teóricos das narrativas no contexto do desenvolvimento profissional docente; e, b) promover uma reflexão acerca de suas possíveis contribuições para esse desenvolvimento profissional docente.

O trabalho aqui desenvolvido é de natureza bibliográfica (FONSECA, 2002), uma vez que realizamos um levantamento de materiais já produzidos e disponíveis em periódicos nacionais sobre o assunto, selecionados conforme os seguintes critérios: a) que apresentem os fundamentos conceituais das narrativas docentes; b) discutam suas contribuições na formação do professor; e, c) as narrativas tidas como recurso de formação e ainda quanto método de pesquisa.

O texto está organizado em três seções: a primeira apresenta aspectos relativos a concepções sobre narrativas, seus significados e tipos; a segunda discute os significados e contribuições das narrativas na formação docente e a terceira, apresenta aspectos formativos das narrativas docentes como: subjetividade, experiência e a voz dos sujeitos, por fim, traz-se as considerações finais, fruto das reflexões acerca dos apontamentos realizados ao longo do trabalho.

## **NARRATIVAS CONCEPTOS, SIGNIFICADOS E TIPOS**

As narrativas são definidas como a enunciação de um fato particular refletido a partir do qual construímos um sentido e atribuímos um significado, decidindo consciente ou inconscientemente em nossa memória o que deve ser dito e aquilo que ficará guardado (SOUZA, 2007). Para Queiroz (1981, p. 19) narração é “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. Remetemos essas definições ao contexto da produção de sentidos

através das experiências dos sujeitos direcionada a formação docente que é aquela considerada nesse estudo.

As narrativas podem assumir formas, tipos diversos: (auto) biográficas, as biográficas, narrativas de formação, as histórias de vida (JOSSO, 2010; PASSEGI, 2016; SOUZA, 2007; FREITAS; GHEDIN, 2015), que em geral, são formas correlatas, pois têm como foco os modos de trazer ao presente as experiências (BARBISAN; MEGID, 2018). No quadro abaixo apresentamos cada nomeação e seus respectivos conceitos.

### Quadro 1 - Classificações das narrativas e conceitos

Nomenclaturas	Conceituações
(Auto) biográficas	São descritas “como um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do ‘curvar-se (fechar) reflexivo e desdobrar-se (abrir) narrativo” (PINEAU, 2006, p. 240).
Biográficas	Referem-se a escrita sobre a vida de outra pessoa e não daquele que escreve (PINEAU, 2006) conduzindo o pesquisador ao reconhecimento de que ele por si só não sabe e passa a conhecer sobre os fatos através da relação com outras pessoas, considerando o saber delas (FERRAROTTI, 1983).
Narrativas de formação	Apresentam-se como um meio sobre o qual o sujeito esteve inserido em um processo formativo (CHENÉ, 1988) dando a ele a oportunidade de tomar posse da experiência formativa já vivenciada refletindo e questionando sobre sua identidade (JOSSO, 2004).
Histórias de vida	São narrativas que podem ser desencadeadas tanto no ensino quanto na pesquisa (CUNHA, 1997) e conforme Souza (2010) correspondem a uma terminologia em formação e em investigação, revelando a importância de cada um desenvolver a autocompreensão sobre si, e acerca dos conhecimentos construídos no decorrer da vida, seja no âmbito individual ou coletivo.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

Conforme as conceituações do quadro 1 todas essas tipologias de narrativas apresentam contribuições formativas para os professores a partir da reflexão que fazem sobre fatos já vivenciados “[...] visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu.” (JOSSO, 2010b, p. 68). As narrativas como é o caso da biografia conduz o pesquisador em “[...] uma interação pessoal (entrevista); no caso de uma qualquer narrativa biográfica, essa interação é bastante densa, mais ainda que as relações entre observador e observado.” (FERRAROTTI, 2010, p. 36). Quanto a sua intencionalidade as narrativas interagem desde as biográficas enquanto elemento formativo e como potencial de análises hermenêutico na “compreensão e de uso de referências de interpretação” (JOSSO, 2004, p. 40).

As narrativas de formação promovem aos sujeitos o desenvolvimento da criticidade, isto é, o pensar crítico reflexivo (FREIRE, 1996) as quais trazem contribuições essenciais para os processos de formação profissional ao viabilizarem reflexões e o compartilhamento de experiências entre os docentes “[...] o fato de os professores contarem suas histórias conduz às reflexões e trocas de experiências importantes para a constituição e para o desenvolvimento profissional docente” (OLIVEIRA, 2011, p.291). Sobre a funcionalidade delas Josso afirma “[...] as narrativas de formação servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (2004, p. 38). As histórias de vida contemplam a autocompreensão dos sujeitos sobre eles mesmos contribuindo para a sua (auto) reflexão e formação (JOSSO, 2010). Assim, na medida em que os sujeitos constroem um conhecimento

sobre si, podem considerar também os outros e seu contexto de vivência (SOUZA, 2007) conferindo novos sentidos aos aspectos em foco de interpretação.

## **NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: SIGNIFICADOS E CONTRIBUIÇÕES**

Como docentes ativos, temos evidenciado que cada vez mais, as narrativas estão se tornando ferramentas centrais aos processos de formação, na medida que o docente passa a ser concomitantemente colaborador e fenômeno do estudo adquirido assim as narrativas assumem um duplo potencial, o de investigação e o de formação (OLIVEIRA; SILVA-FORSBERG, 2020), contrariando uma lógica de que a formação do professor ocorre somente em um momento temporal e exclusivamente em cursos de formação de professores (LANGHI; NARDI, 2012).

A utilização das narrativas como recurso na formação de professores se dá por meio de diferentes tipos, tais como as narrativas de professores, as autobiografias ou histórias de vida escolar, trabalho etnográfico da sala de aula e casos de ensino e explicitação e reflexão sobre o que chamamos episódios marcantes, em que ambas envolvem uma carga emotiva intensa e trazem à memória as emoções positivas ou negativas para o professor acerca de suas experiências (OLIVEIRA, 2011).

Esse assunto das emoções é estimado por Nóvoa (2013) quem argumenta que no processo formativo docente também envolve vontades, gostos, experiências e até acasos que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos durante a vida com os quais contribui na construção da identidade como professor. Através dessas rotinas, pode-se interpretar cruzamentos com as formas de ensinar, ao mesmo tempo em que nos modos de ensinar se desvelam a maneira de ser. Sendo assim, as narrativas possuem um significado de valorização das histórias vividas e das lembranças das experiências, de modo que as informações captadas se constituem também enquanto saber para a atuação profissional, uma vez que as histórias de vida influenciam na visão e entendimento sobre o que é escola, docência e pedagogia (ZANOTTO; SOMMERHALDER; MARTINS, 2019). Porém, as narrativas, se apresentam como um modo de instigar a reflexão que possibilita transformar a própria experiência em conhecimento e que parte importante da competência profissional como a dos professores tem raízes em sua história de vida (BARBISAN; MEGID, 2018).

Outro aspecto formativo que somam as narrativas docentes é que a reconstrução das suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação através de ditas narrativas, possibilitam alterar formas de pensar e do agir docente, pois a escrita dos relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear o questionamento das suas competências e das suas ações pedagógicas, a dizer de Reis (2008), já que através desse processo, se toma consciência do que se sabe e do que se precisa aprender; bem como desejos de mudança e o estabelecimento de compromissos e a definição de metas para alcançá-los.

## **A SUBJETIVIDADE, A EXPERIÊNCIA E A VOZ DOS SUJEITOS COMO FERRAMENTAS ESSENCIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

As narrativas na perspectiva da formação docente são constituídas por vários elementos entre os quais destacamos a subjetividade, a experiência e a voz dos sujeitos, explícitos no esquema abaixo e descritos em seguida a partir de alguns teóricos.

### **Esquema 1: Aspectos presentes nas narrativas docentes.**



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

Nas narrativas a subjetividade refletida na formação docente é evidenciada a partir das vozes dos sujeitos quando estes se posicionam sejam sobre um aspecto singular da vida, ou sobre vidas plurais ou mesmo acerca de elementos profissionais (FREITAS; GHEDIN, 2015), a subjetivação assim como a experiência do sujeito postas nas relações sociais cotidianas são a base de constituição das narrativas e no processo formativo com narrações o mais importante não é a extensão/tamanho delas e sim o significado que aquele fato evidenciado traz para o narrador “[...] não importa o quanto é narrado, mas porque a pessoa escolheu esse fato para ser narrado”. (CAVALCANTE, 2011, p. 1734).

A subjetividade é um aspecto individual de cada narrador (DELORY-MOMBERGER, 2016), é um experiência pessoal, única, particular e própria, como justifica Larrosa (2011); mesmo que sejam similares externamente, na intimidade de cada pessoa, elas alcançam significados particulares e subjetivos (JOSSO, 2010). Dita subjetividade, para Villegas e González (2006) é vista como uma experiência de resgatar nossa vida mesmo, de ir para nosso interior e pensar sobre si no momento que o fenômeno acontece. Tornando-se num recurso valioso numa vida marcada pelo mundo do mercado que tem provocado desestabilização do próprio indivíduo, aquele que se sente pressionado em adquirir padrões alheios a sua realidade; isto é, não pertencentes a seu entorno profissional, pessoal, familiar ou do lugar onde reside. Pelo contrário, seus pensamentos e experiências são alagados por pensamentos e culturas distantes das suas próprias, impedindo a possibilidade de refletir e pensar sobre si, sobre o que lhe acontece, pensa e sente.

Portanto, como elemento formativo a experiência proporciona uma movimentação exterior e interior ao sujeito sobre acontecimentos vivenciados no percurso de sua vida, de sua formação sendo tida como “[...] um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo [...] E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, [...]” (LARROSA, 2011, p. 7). No contexto formativo “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1995, p. 26). Logo, elas podem trazer importantes contribuições para a formação docente.

Nesse cenário descrito antes, a produção de narrativas vem a gerar um aporte da subjetividade das experiências como ferramenta formativas, máxima para o processo de formação docente, já que cada vez se faz mais necessário acolher o que os professores pensam e refletem acerca das suas experiências próprias com a intenção de favorecer a reconstrução de seus ressignificados e saberes (JOSSO, 2007).

Se reconhece, portanto, que a partir das reflexões oportunizadas pelas narrativas os educadores assumem a sua própria voz tornando acessíveis questões que fazem parte do cotidiano social dos sujeitos “[...] a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais [...]”, (JOSSO, 2007, p. 414).

É através da voz expressa pelos professores nas narrativas que eles atribuem significados sobre o que foi vivido “[...] dão voz e sentido às suas vivências, trazem a vida velada e revelada nas significações que lhes atribuem”. (TEIXEIRA, PRAXEDES, 2006, p. 163). Elas proporcionam a junção e o registro das muitas vozes que permeiam a prática docente (CAVALCANTE, 2011), isto é, põem em evidência a variabilidade das vozes que constituem o professorado, tornando-se um recurso valioso que cada vez é mais usado nas pesquisas e nos processos de formação de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas aqui trazidas apontam que as narrativas recebem diferentes nomenclaturas e tipos. Apresentam significados e contribuições para a formação docente a partir do subjetivo dos sujeitos e que com o ato de narrar-se nomeia o saber que é originado ao evocar e pensar sobre a experiência, que constituem inclusive saberes pertinentes a prática profissional docente. As discussões demonstram ainda alguns aspectos presentes nas narrativas formativas docentes como a subjetividade, experiência e a voz dos sujeitos.

Deste modo, entendemos que as narrativas permitem, entre outros aspectos, favorecer o desenvolvimento profissional docente através de um processo (auto) reflexivo e formativo (FREIRE, 1996; JOSSO, 2010) a partir de si e do compartilhamento de experiências entre os professores que elas viabilizam, produzem conhecimentos sobre o currículo, sobre a escola e seus problemas e acerca da profissão docente.

O percurso feito não se esgota na produção deste texto, máxima quando a produção sobre narrativas é muito vasta, mas para nós os autores, nos tem permitido trazer algumas das contribuições mais essenciais das narrativas tanto para a formação de professores quanto para a pesquisa em ciências humanas, em geral, e na educação, em particular. Assim mesmo, ter participado nesta escrita, tem nos oportunizado assumir um posicionamento epistemológico para compreender melhor a nós mesmos, e aos outros com quem interagimos, na procura de poder nos transformar em melhores profissionais, sensíveis e comprometidos.

## REFERÊNCIAS

BARBISAN, C.; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 979-996, 2018.

CAVALCANTE, R. M. D. D. A narrativa docente: uma prática de formação. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE – I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 10., 2011, Curitiba. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 1728-1740.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 87-97

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

DELGADO, Lucília de A. N. História oral: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora (MG): EdUFJF, 2006. p. **155-168**.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: INÓVOA, António, FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoires de vie**. Préface de Georges Balandier, introduction de Antonella de Vicenti et Gaston Pineau. Paris: Téraèdre, 1983.

FERREIRA, L. G. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1234-1249, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Nvas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, 2015

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 413-438, set./dez.2007

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 59-79.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LANGHI, R; NARDI, R. Trajetórias Formativas Docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p. 7-28, 2012.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e as Histórias da sua Vida**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de Professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 20 n. 43 p. 289-305, 2011.

OLIVEIRA, C. B; SILVA-FORSBERG, M.C.S. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em educação em ciências e matemática. **Revista Ensaio**, v.22, p. 1-19, 2020.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. *Cadernos do CERU*, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV**, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. (online). Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. ISBN 978-85-232-0484-6.

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, v. 32, n. 2, p. 13-27. 2010.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia. **História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas**. In: VISCARDI, Cláudia M.R.; DELGADO, Lucília de A. N. (Orgs.). História oral: teoria, educação e sociedade. Juiz de Fora (MG): EdUFJF, 2006. p. 155-168.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 34, p. 74-92, 1999.

VILLEGAS, M<sup>a</sup> Margarita; GONZÁLEZ, Fredy E. La subjetividad en la relación de asesoría. Algunos elementos para su consideración. **REOP**, vol. 17, n.1, 1<sup>o</sup> semestre, p. 117-131, 2006.

VILLEGAS, María Margarita; ROZO, Marina García. Narrar-se: implicaciones existenciales. **Paradigma**, v. 39, n. 2, p. 156-174, 2018.

ZANOTTO, L; SOMMERHALDER, A; MARTINS, A.O. Fragmentos de memórias escolares: contribuições das narrativas na prática de formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 467-487, 2019.

## O CARÁTER PEDAGÓGICO E O CONCEITO DE MENSTRUÇÃO NA FONTE DOCUMENTAL ERÁRIO MINERAL (1735) DE LUÍS GOMES FERREIRA NO SETECENTOS: Possibilidades no ensino de história

Gessica de Brito Bueno<sup>15</sup>

Christian Fausto Moraes dos Santos<sup>16</sup>

### RESUMO

o conceito de ciclo menstrual foi se construindo, ao longo dos séculos, e incorporando significados concebidos a partir do imaginário social e religioso. Foi objeto de censura e, muitas vezes, de medo nos meandros da sociedade mineira na América portuguesa do século XVIII. Esse tema recebeu atenção no manual de medicina setecentista Erário mineral (1735) do cirurgião-barbeiro Luís Gomes Ferreira, que aborda o assunto e descreve como se deve tratar essas alterações fisiológicas. Deste modo, propõe-se, enquanto projeto de pesquisa, compreender como a medicina estava organizada no setecentos, qual o paradigma médico dominante nas academias, em quais teorias os praticantes da colônia mineira se pautavam e, por fim, evidenciar o caráter pedagógico desse manual de medicina, pretendendo, portanto, também, assinalar as manifestações do útero que moldaram a desqualificação/inferiorização das mulheres. A metodologia adotada pela pesquisa é a descritiva, onde se procurou fazer um levantamento das descrições sobre a menstruação e as consequências do contato com esse sangue, bem como, a explicativa, examinando as descrições para apreender o conceito de menstruação no setecentos, quanto compreender as relações que situam o sangue menstrual com doenças patológicas, físicas e mentais. A pesquisa concluiu até o momento que a Teoria Humoral Hipocrático-Galênica foi o paradigma médico dominante desde o século V a.C até a primeira metade do século XVIII, onde os manuais de medicina que circulavam na colônia mineira na América Portuguesa, trabalham as doenças com base nessa teoria, bem como, devido ao complexo contexto do setecentos, no que tange aos campos de conhecimento que buscavam explicar a saúde e a doença, havia diversos personagens na colônia que atuavam na terapêutica, tais como poucos médicos, muitos cirurgiões, boticários e atuantes na ilegalidade, como curandeiros, benzedeiros e parteiras. A medicina portuguesa baseada nos princípios hipocráticos enquadrava a menstruação feminina na teoria, enxergando como uma catarse, um fluido venenoso que se formava todo mês em seu útero e necessitava ser evacuado, a mulher era vista como uma doente desde seu nascimento por sua fisiologia, o mesmo fluido causava-lhe doenças físicas, incluindo diversos sintomas como dor e epilepsia, até as mentais como histeria e desordens mentais. O caráter pedagógico desse manual de medicina se inscreve pelo fato de se tratar de um livro auto instrutivo no período, para um público mais amplo da comunidade mineira, e percebendo sua característica e estrutura na escrita é possível inseri-lo no ensino na aula de história, fazendo os alunos perceberem quais as características do manual de medicina, diferenciando-a de um tratado médico da mesma época, qual a linguagem usada, quais os assuntos centrais trabalhados nessa fonte e como o tema 'menstruação' foi tratado nela. Isso possibilita os alunos refletirem sobre os estigmas presentes até hoje acerca desse fenômeno fisiológico natural da mulher.

<sup>15</sup> Graduanda no sétimo semestre no curso de História, UEM-PR, e-mail: [iangessicabueno@gmail.com](mailto:iangessicabueno@gmail.com)

<sup>16</sup> Pós-Doutor, professor de História do Brasil e coordenador do Laboratório de História das Ciências-LHC, com bolsa de produtividade no CNPq, UEM-Universidade Estadual de Maringá. G-mail: [chrfausto@gmail.com](mailto:chrfausto@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Os feitos do português cirurgião Luís Gomes Ferreira, enquanto esteve na América Portuguesa, na região de Minas Gerais, ficaram memoráveis pelo fato de ter sido considerado um bom curador, decerto, é como ele mesmo se auto declarara nos relatos em sua obra *Erário Mineral*, mas, com efeito, ele teve a capacidade de absorver a farmacopeia tropical e os conhecimentos empíricos dos praticantes locais (FURTADO, 2002, p. 15). No Hospital Real de Todos os Santos onde se formou, a medicina estava pautada nos princípios galênicos, tratando as doenças pelos opostos, de modo que essa tradição europeia foi transportada pelos médicos, cirurgiões e boticários para as colônias brasileiras (NOGUEIRA, 2012, p. 29).

Antes de se instalar em Sabará, ainda quando estava atravessando o penoso caminho do sertão, às margens do rio São Francisco, Ferreira percebe, na própria pele, as ameaças constantes de doenças endêmicas que, por sua vez, estavam relacionadas com o clima, extremamente distinto de sua terra natal, e as condições de sobrevivência insalubre da população e, principalmente, a dos cativos que trabalhavam nas minas de ouro (CUNHA, 2010). Ferreira concluiu que os tratamentos ministrados nos escravos que ficavam diariamente dentro dos rios nas minas deveriam se basear em produtos ou compostos quentes (FURTADO, 2002, pp. 11, 15), uma vez que os enfermos apresentavam uma queda de temperatura corporal “causando friagens, resfriados, eventualmente infecções pulmonares”. Receitou e aconselhou, muitas vezes, cozimentos, chás e banho quente para “esquentar os humores, fazê-los circular” (DIAS, 2002, pp.53, 60). De fato, contribuiu para a formulação e inauguração de uma “Medicina Tropical”, utilizando-se de receitas dos indígenas, sobretudo, dos índios carijós, conhecimento esse que foi passado a ele e aos paulistas (FURTADO, 2002, p. 26).

Ao observar o regime de saúde que estava presente nos manuais de medicina e nos tratados médicos em Minas Gerais, bem como, quais eram os atuantes da cura nesse tempo e espaço, é possível chegar à conclusão de que a construção do saber no campo da medicina envolvia uma mistura de saberes que abarcavam outras esferas, e essas tinham o mesmo peso de legitimidade que os Tratados médicos, por exemplo, produzidos pelos letrados do período, e, além disso, os manuais de medicina serviam de consulta tanto pelos médicos quanto pelo público leigo, sendo manuseado com a finalidade de instrução da vida, sobretudo da saúde (ABREU, 2011, p. 14). É possível, portanto, perceber o caráter pedagógico desse manual de medicina pelo fato de que com uma linguagem acessível Ferreira tornou possível e público ensinamentos sobre cuidado do corpo e conservação da saúde, ou seja, ainda que nem todos os autores objetivassem a explicitação e a divulgação de suas obras para leigos, a popularidade e o alcance desses manuais e tratados fugiam ao seu alcance, o *Erário Mineral* (1735) contou a história da medicina de seu tempo, contribuindo para estudos e costumes, folclore, história da geografia, da demografia (aspectos econômicos distribuição étnica, migração), da linguística daquele espaço e sobre o que nos interessa, tratamento da menstruação e o conceito de menstruação que se tinha no século XVIII (GUIMARÃES, 2016).

Em suma, se na Idade Média “a prática astrológica não é integralmente condenada, apenas quando utilizada de acordo com os “matemáticos”, os magi do oriente, que praticavam as previsões do futuro através do posicionamento dos astros” (ANDRADE, 2017, p. 335), no período setecentista, uma dessas esferas do saber seria os almanaques que eram chamados Lunários Perpétuos (BELLINI, 2003, In: MATOS e SOIHET, 2003). Ademais, também havia a terapêutica africana, indígena e os manuais de exorcismo utilizados pelos padres (ABREU, 2011). Não obstante, ainda que comungassem diversas práticas nas colônias, no discurso oficial médico toda medicina informal era refutada, envolvendo físicos, cirurgiões e padres numa busca por enquadrar-se na teoria da Discrasia humoral na cura desses nativos (LEITE, 2011).

O mais intrigante que se cabe desvelar sobre é os procedimentos, os remédios e as motivações que teriam levado esse cirurgião a descrever em seu manual de medicina sobre a menstruação das mulheres da região do ouro. Talvez essa disposição em absorver farmacopeias e compor remédios voltados para o organismo feminino, no caso das escravas, esteja ligado ao fato de que teve um caso com sua escrava e com ela teve três filhas, e, ao tudo indica, estiveram presentes em sua vida durante o tempo em que esteve na colônia, num cotidiano onde, por certo, observou como seus organismos poderiam funcionar e como reagiam aos medicamentos (CUNHA, 2010).

A mulher negra atuou em vários seguimentos na colônia, seja no comércio, no campo da alimentação e na prostituição (FIGUEIREDO, 2004, p.144 In: DEL PRIORE, 2004), competindo analisar quando se apresenta a necessidade de se livrar de uma gravidez indesejada, tendo em vista, algumas questões pertinentes como, por exemplo, a não concessão sexual que leva à invasão de seus corpos, resultando no repúdio por um filho nascido da violência e abuso, a indesejável ideia de ter um filho mulato que parte do proprietário da escrava, cabendo salientar que a mulher negra também teme ter um filho com seu mesmo destino, ser escravo(a). Também deve-se levar em consideração a ausência de sentimento materno, onde não há o desejo de ser mãe, e, por fim, o desarranjo do bom andamento dos trabalhos na colônia se elas engravidassem. Dentre outras possíveis causas, comecemos por analisar os medicamentos e as motivações inerentes ao aborto que Luís Gomes Ferreira relata em seu manual de medicina, posto que os dois assuntos comungam entre si.

Ao verificar as descrições acerca de substâncias abortivas nos tratados em Erário Mineral, pode-se considerar que há uma ambivalência que acompanha a situação da terapêutica, que é a de se saber se a mulher está ou não grávida. Ao verificar os efeitos que essas composições causavam no organismo dessas mulheres, observa-se que poderiam ser dois: fazer vir a conjunção, no caso de um atraso, tendo em vista fatores climáticos e ambientais, e o aborto. Ambas as causas eram tratadas com a mesma medicação, e, sem dúvida, o cirurgião buscava livrá-las dos fluídos venenosos (FERREIRA, 2002, p. 442). A lógica que regia a elaboração de compostos ecbólicos e emenagogas por Gomes Ferreira parecia se circunscrever numa noção de prevenção, um domínio sobre a reprodução das mulheres escravas (LEAL, 1995, p. 22).

Dentre muitos remédios, há “um antídoto universal” (COELHO, 2002, p. 165), que o cirurgião chama de triaga brasílica, em que ele descreve em seus tratados como uma composição de várias ervas, drogas e animais da região brasileira, servindo para fazer vir a conjunção, bem como para quem era acometido de envenenamento. Essa chamada panaceia, segundo Fernando Santiago dos Santos (2013) parece ter sido utilizada desde o início do setecentos, pois há menção de seu uso por vários padres, uma vez que em torno de 1712 ela era chamada de receita magna jesuítica, incluindo substâncias animais e minerais. É possível perceber a presença de “raízes, sementes, extratos, gomas, óleos químicos e sais químicos, e, além destas, podem ser encontradas plantas utilizadas na forma de cipós, cascas, pós e outras formas (principalmente óleos e gomas)”(Ibidem, 2013, p. 15).

Em Erário Mineral o cirurgião não deixou bem claro como se preparava a receita, aliás, ele faz menções o tempo todo a panaceia, indicando que alguns ingredientes fazem parte da Triaga, mas na verdade acaba por não recitar a receita por completo, tendo em vista que, antes de decidir escrever sua obra para comercialização no Reino, considera a receita de seus medicamentos um “segredo” (FURTADO, 2002, p. 16), dizendo ser a fórmula do seu sucesso como cirurgião. De todo modo, a triaga, Segundo Gomes Ferreira (2002, p. 165), “servia pra tudo, desde envenenamentos até ausência de menstruação”, se a mulher, estando com dores por não lhe vir a conjunção, poderia saber ou não se estava grávida, beberia desse composto e logo “se curaria”. Era um remédio que continha ervas e drogas tropicais fortes demais, se

apresentando como um “poderoso antídoto” (WISSENBACH, 2002, p. 130, In: FURTADO, 2002) para tratar moléstias, dores de acidente e de encantamento, onde dificilmente uma gestação suportaria.

É possível perceber, ademais, alguns ingredientes como a arruda, uma planta que “faz promover o sangue mensal e alimpar a madre”, explica que são necessárias “duas partes do sumo de artemija e uma de sumo de arruda com uns pós de açúcar, de tudo uma onça até onça e meia para cada vez, morno, em jejum e de tarde” (FERREIRA, 2002 p. 289). O efeito abortivo da arruda já é conhecido há séculos pelas indígenas, pois elas se utilizavam dessa planta para evitar a gravidez, e isso seria um dos conhecimentos que Gomes Ferreira deve tê-lo apreendido em sua convivência com as experiências dos sertanistas, que, por sua vez, se apropriaram dos saberes ameríndios.

Outro ingrediente a ser citado nos tratados de Gomes Ferreira é a Ipecacoanha, que é, segundo ele, “uma raiz delgadinha e com muitos nós, enozelada e torta; são estas raízes o único e certo remédio para curar cursos ou sejam de sangue ou sem ele, [...] e também é remédio contra os venenos” (WISSENBACH, 2002, p. 140, In: FURTADO, 2020). Segundo cita Santos (2013) há dois tipos de ipecacoanhas, a branca e a negra. Há presente na ipecacoanha dois alcaloides em suas raízes, a emetina e a cefelina, ou seja, suas propriedades possuem efeitos, consecutivamente, para provocar vômitos e para o tratamento de infecções ativas (ASSIS; GIULIETTI, 1999, p. 205). Percebe-se que o cirurgião tem por objetivo abrir as veias e os canais do corpo, posto que, seria mais acessível para que os fluídos pudessem passar, aliás, os excessos de humores, e, desse modo, poderia “desembaraçar o sangue mensal das mulheres e fazer-lhe vir à regra copiosamente” (FERREIRA, 2002, p. 253).

A raiz de capeba teria essa mesma função de desobstruente, seu uso seria indicado para tratar infecção na bexiga e prisão de ventre (CUNHA, 2010), no entanto, ao ser utilizado para fazer vir a conjunção acabava causando um efeito abortivo, o cirurgião dava o diagnóstico de obstruções na maioria das vezes em que as mulheres não menstruavam, sendo necessário abrir o canal ou canais internos de seu corpo (FERREIRA, 2002, p. 252-253). Houve um caso em seu tratado em que Ferreira utilizou raízes de capeba cozidas para desembaraçar o sangue mensal de uma escrava, contudo, essa foi uma decisão tomada após o cirurgião entrar em um debate com um médico, sobre qual seria o melhor tratamento para ela (Ibidem, 2002, p.308-309).

Cabe confrontar a opinião do cirurgião com a do médico, que por sua vez, receitou a essa mesma escrava sangrias, três a quatro vezes ao dia. Gomes Ferreira, afirmou que se o fizesse teria seu sangue dilatado, sendo um procedimento perigoso e desgastante para a enfermidade (CUNHA, 2010). Nisso, o cirurgião estava ciente dos perigos que a sangria causa a saúde, relatando que elas devem ser feitas, se necessárias, de forma moderada e “sendo a doença nova e havendo forças” (FERREIRA, 2002, p. 385), ou seja, o doente deve estar relativamente robusto para suportar as sarjas. É interessante perceber que “apesar de ainda compartilhar de uma visão da medicina baseada na teoria dos humores, Luís Gomes Ferreira insurgia-se contra o uso indiscriminado das sangrias” (FURTADO, 2002, p. 26).

Outro composto mencionado pelo português é a purga de rom, também citada continuamente em seus tratados, tem a ação de expelir humores viciosos, onde volta-se novamente para a teoria dos humores de Hipócrates. Tratou uma escrava que, segundo ele, se encontrava com o juízo perdido por não lhe vir a conjunção, logo, preparou um “um frasco do medicamento desobstruente e uma purga de rum, com o que lhe veio o sangue e ficou sã” (DIAS, 2002, p. 90). Muitos remédios abortivos, utilizados na região de minas, não estavam somente em forma de chás, haviam também duchas ou seu uso intra-vaginal, as chamadas chapoeiradas, foram procedimentos tradicionais que combinavam diversas ervas e caldos,

dentre eles à fervura de vinho, um preparo semelhante à da purga de rom citado nos tratados de Gomes Ferreira. A terapêutica para seu uso também é parecida com a do cirurgião, envolvidos numa superstição e simpatia, a porção deveria ser forte, igual a cor do vinho, parecendo-se com o sangue menstrual, recomendava-se tomar em jejum e, por fim, as benzedadeiras rezavam, garantindo a “overdose hormonal”, para o aguardo da menstruação e não, necessariamente, causar um aborto. A ideia de que o sangue deve fluir, circular, era intrínseca à teoria humoral, o sangue menstrual, causando dores e loucuras na mulher, deveria sair, para que o corpo pudesse se equilibrar (LEAL, 1995, pp. 23,24).

Destarte, ao avaliar os medicamentos, começa-se por perceber a quantidade de substâncias denominadas ecbólicas ou emenagogas contidas no seu trabalho, mais conhecidos como contraceptivos e abortivos, de modo que é nítido alguns dos motivos que levaram o cirurgião a se apropriar e também elaborar compostos com o qual usou para muitas finalidades, como, por exemplo, livrar moças de uma gravidez indesejada, num quadro mais específico, as escravas negras que, sem dúvida, tinham seus corpos para o uso e prazer dos senhores colonizadores (COELHO, 2002, pp. 165,167).

No que tange o uso do corpo feminino na colônia, cabe sublinhar que é fato que se ocorreu uma generalização da prostituição na região mineira, num conjunto onde soma-se a mobilidade dos mineradores solteiros que se defrontavam com exigências burocráticas da Igreja e do Estado para o matrimônio, favorecendo a busca por relações mais livres, seja pelo fato dos donos das “casas de alouco” procurarem diversificar seus investimentos para além das minas, e nessa configuração, “negras, mulatas, carijós” eram “empurradas para essa prática”. No que se refere as escravas que foram sendo delegadas para o trabalho nas minas, quando se iniciou a febre do ouro, o historiador Luciano Figueiredo (2004, pp. 143, 157, In: DEL PRIORE, 2004) confirma a escassez de mulheres negras, pois as tarefas mais penosas da extração cabiam aos homens, restringindo as escravas a função de carregar gamelas com pedras.

A historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias (2002) está de acordo com a autor, pois confirma que havia nas Minas notória escassez de mulheres escravas, os mais ricos tinham, por uma questão de luxo, escravas minas cozinheiras, ou domésticas, outros alugavam suas escravas para terceiros, colocando-as a jornal, em atividades de pequeno comércio, que foram rapidamente se disseminando pelos arraiais (DIAS, 2002, p. 86).

Quando o território começa a ser rapidamente povoado, a proporção do número de prostitutas aumenta de modo significativo no interior das vilas, e, possivelmente, a de escravas trabalhando no interior das minas. Se no início de setecentos há um contraste de uma mulher para cada trinta e cinco homens, quando já na crise da mineração no final do século XVIII e início do XIX encontra-se cinquenta e uma mulheres para vinte e sete homens (DEL PRIORE, 2004, p.143). Negras e mulatas estavam sujeitas aos termos da colonização, a finalidade de sua presença era para a acumulação de renda dos colonizadores e exercício do comércio para abastecimento da colônia, e, numa atitude de resistência contra a perpetuação dos seus papéis de sofrimento e padecimento, muitas recorreriam ao aborto.

Quanto as motivações, Luís Gomes Ferreira exprimi em seus relatos que “as escravas abortavam muito”, como conta que uma vez deu arruda com assafetida para uma escrava de um ouvidor que já se encontrava no sétimo mês de gestação, com dores e dificuldade respiratória (DIAS, 2002, p. 90). Nisto, parece inoportuno que, inicialmente, sob uma escassa presença de mulheres, uma escrava engravidasse, pois seu proprietário perderia uma “empregada” saudável e jovem, cujas funções eram essenciais para o andamento do serviço, e o custo para obtê-la já era alto, se viesse a gestação, decerto traria consigo os contratemplos que uma gravidez carrega, não poderia continuar a contribuir para as atividades econômicas comerciais integralmente,

uma vez que elas geravam renda em diversos setores econômicos, onde o lucro era voltado para seus proprietários.

A ocupação e trabalho das mulheres no comércio era essencial, pois sua função era vital para o abastecimento das vilas que iam surgindo e se espalhando conforme o caminho do ouro encontrado. Transportavam consumo imediato para os mineradores, chegando a se apresentar como uma ameaça para as autoridades, pois os mineradores trocavam o ouro, que certamente escondiam, por um alimento que elas vendiam ou por seu serviço sexual (FIGUEIREDO, 2004, In: DEL PRIORE, 2004, pp.144, 156).

O historiador Ronaldo Vainfas (2004, p. 205) se pergunta se haviam “conhecimentos suficientes para controlar a própria fecundidade?”, onde acha pouco provável que o aborto e a contracepção fossem difundidos em toda a população colonial. Contudo, embora não podendo ser encontrada essa atitude e mentalidade em toda a colônia, a autora cita que muitas mulheres, sejam elas caucasianas, negras ou mulatas, decididas a abortar, iam em busca de curandeiras e parteiras, submetendo-se a tratamentos perigosos. A gravidez biológica deveria perpassar pela gravidez social, a decisão de tomar substâncias ecbólicas e abortar transgredia todo um ideal normativo, e, com efeito, inviabilizava o projeto de uma família nos moldes ocidentais, todavia, provavelmente as escravas negras observavam que não teriam o mesmo destino social que muitas caucasianas e mulatas (LEAL, 1995, p. 69).

É plausível constar que havia a possibilidade de, além das próprias escravas irem em busca das curandeiras para ampará-las, os senhores colonos poderiam solicitar o trabalho de um médico ou cirurgião mais próximo que estivesse trabalhando em sua região para preparar um composto que pudesse abortar o possível nascimento de uma criança negra indesejada, temendo que pudesse causar um desajuste nos negócios, visto que, nos tratados de Luís Gomes Ferreira (2002), diversas vezes, ele começa por relatar que o proprietário é quem o chama para tratar de sua escrava.

Destarte, se por um lado, a mulher, caucasiana da sociedade ibérica, que já era, biológica e moralmente aliada do diabo, fosse contra a lei natural de sua condição de prover a descendência, era condenada em diversos aspectos, quando se tratava de uma mulher negra escrava, a igreja parecia dar-lhe o mesmo julgo, mas sempre o mais pesado (DEL PRIORE, 2004, p. 109). No entanto, por outro lado, parece possível confirmar que os proprietários dessas escravas ao determinarem o impedimento de uma gravidez, agiam em conjunto com as autoridades estatais e religiosas, havendo um descompasso entre juízos morais sociais estabelecidos e as efetivas práticas de aborto impulsionadas por eles. A ontologia substancialista, no setecentos, estava em conformidade com a tradição judaico-cristã ocidental, que condena os praticantes de aborto, mas essa convicção parece não se inscrever diante de realidades tão distintas e individuais no interior da colônia mineira, visto que essas práticas não poderiam se tornar públicas (LEAL, 1995, p. 66).

De acordo com a historiadora Elisabeth Badinter (1985, p. 22) “o amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina”, dessa forma, o fato de as escravas optarem por impedir uma gestação poderia estar vinculado, além do desejo de não ter um filho futuramente escravo, e isso foi um argumento justificável no século XVII e XVIII (MOTT, 1989, p. 92), elas poderiam não possuir o desejo de ter um filho, principalmente, por meio da violência sexual.

Mas no setecentos, essa manifestação contrária à maternidade estava estritamente ligada a ideia de doença mental, de terem desenvolvido distúrbios mentais ao não possuírem sentimentos maternos, posto que, considerando que as mulheres negras escravas já eram encaradas como seres animais, principalmente a partir de Sarah Baartman, onde o corpo

da mulher negra com supostas características zoides aproxima-se “do animal ou até confundindo-se com ele” (BRAGA, 2011, p. 6), soma-se ao episódio de que, quando não raro, escolhiam a fuga, o suicídio ou o assassinato (MOTT, 1989), para livrar filhos, irmãos e a si próprias da escravidão, eram encaradas como seres sem alma ou sentimentos. Se “a mulher branca que assumisse o filho ilegítimo ficava sujeita a condenação moral, [...] as negras e mestiças” (VENÂNCIO, 2004, p. 198, In: DEL PRIORE, 2004) embora não sofressem esse preconceito moral sob o julgo social, num panorama terrificante, ao recorrerem ao aborto e homicídio, eram apontadas como animais, tanto pela igreja quanto pelo imaginário social.

Observa-se, então, que mulheres consideradas benzedoras e curandeiras possuíam práticas empíricas na arte de curar, combinando observação e experiência utilizando substâncias, chás e unguentos que se misturavam com superstições e devoções para auxiliar na cura do doente (CUNHA, 2010, p. 256). Durante o longo tempo sem médicos na região mineira, e, possivelmente, sua contínua escassez em diversas vilas, fizeram com que mulheres, curandeiras e parteiras, reunissem dentro de sua experiência prática, conhecimentos acerca de seus próprios corpos, num amontoado de múltiplas culturas, sejam elas “negras, mulatas, índias e brancas tratavam-se mutuamente” (DEL PRIORE, 2004, p. 113), e Luís Gomes Ferreira, embora preso a um universo mágico sobre os poderes do corpo feminino, mostrou-se capaz de tratar de diversos casos referentes à menstruação, contribuindo para a história da mulher na colônia.

### **Teoria da purificação e nomenclaturas da menstruação**

A ideia de que as mulheres são volúveis, perigosas, de vontade fraca, demonstrando ser de uma natureza misteriosa e incontrollável pelo fato de menstruarem, vem dos médicos gregos, visto que, o conceito acerca da fisiologia feminina começou a ser elaborado pelo médico grego Hipócrates (460 a. C.) (VIEIRA, 2002). Os registros afirmam que Hipócrates foi o primeiro a analisar o fenômeno da menstruação, e como na época não era possível examinar cadáveres humanos, ele imaginava que o útero era formado por “inúmeras subdivisões e saliências, e que o seu interior contivesse tentáculos e ventosas” (CARVALHO e FALKENBACH, 2009).

Segundo a historiadora Ana Maria Colling, para Aristóteles (385-323, a.C.) “o primeiro desvio é o nascimento de uma fêmea”, e, em suas declarações, ele define diversas características do corpo feminino, delegando-o à inferioridade, numa analogia aos corpos masculinos (COLLING, 2015, p. 186). O corpo feminino era visto como uma enorme esponja macia que absorve o sangue menstrual, e se esse sangue não fosse usado para a reprodução, poderia causar problemas gravíssimos a elas (LASKARIS, 2002, p. 184). No tratado de Hipócrates chamado “A Doença das Virgens”, ele já descrevia as alterações de comportamento, “alucinações e os delírios resultantes da retenção de fluxo menstrual, os mesmos relatados por Platão, Aristóteles e Plínio” (VALADARES et al., 2006 p. 120).

As concepções sobre a menstruação não foram formações discursivas locais do século XVIII, mas nasceram na Antiguidade, atravessaram os séculos e se religaram a uma pluralidade heterogênea de campos de conhecimento como o saber astrológico encontrado em lunários perpétuos, os novos tratados de fisiognomonia, as influências da natureza antromórfica (GUIMARÃES, 2016), bem como, manuais de medicina portugueses, todos com sua explicação acerca da menstruação, ora particular ora compactuando da mesma opinião (FERREIRA, 2002).

A historiadora de medicina clássica Helen King (1993) em sua obra “Once upon a Text: Hysteria from Hippocrates en Hysteria beyond Freud” mostra que os textos hipocráticos relatam o processo de desenvolvimento da mulher e as mudanças em seu organismo, ele escreve que

conforme as meninas vão crescendo os canais do corpo são gradualmente abertos para abrir passagem para os fluídos que seu próprio corpo produz. Para Hipócrates, portanto, existiam três tipos de sangramentos transitórios, sendo eles a menarca, a defloração e o parto, como também acreditava que o sangue feminino provinha da mesma fonte ou mesmo lugar, ou seja, o sangramento que ocorria no momento do parto era tido como análogo ao da menstruação (HIPÓCRATES, 1851).

É importante compreender que será encontrado em textos médicos e manuais de medicina diversas terminologias utilizadas para descrever a menstruação, como, por exemplo, flores, cursos, termos, doença mensal, meses, presente, benefício da natureza e visitas, todos esses são termos e frases que foram encontradas e usadas por mulheres, pelo menos desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e durante todo o período moderno (KING, 1993). A menstruação é percebida como um complemento maravilhoso da natureza, associado a fertilidade, o fluxo pode ser conhecido também pelo nome de luas, purgações, trabalhos, épocas, uma verdadeira bússola de boa ou de má saúde da mulher, a clorose, a histeria, a loucura e a ninfomania dependiam de diversas desarmonias dos vários sistemas de seu organismo (ROHDEN, 2001).

Nas explicações da Teoria Humoral a menstruação era um exemplo concreto de que a Teoria Humoral Hipocrático-Galênica funcionava, ela explicava sua lógica, a menstruação reforçou a crença de que a saúde consistia no fluxo livre dos fluídos, ela foi usada como exemplo para legitimar a teoria. Três ou quatro dias era o período em que se abria a veia do doente, ou da mulher com a menstruação atrasada, seja para fazer vir sua menstruação, seja para diminuir um fluxo sanguíneo que estivesse em excesso (READ, 2010). Esse tipo de lógica regeu as práticas médicas dos médicos gregos até chegar no século XVIII, visto que, em Erário Mineral (1735) há vários registros de casos de mulheres que sofriam de fluxo de sangue, onde o cirurgião, embora faça uso as sangrias para alguns casos específicos, já estava ciente do perigo de se aplicar sangrias exageradamente, de modo que ele tratou a maioria das mulheres com outros tipos de medicamentos que provinham da flora brasileira (FERREIRA, 2002).

### **O conceito de menstruação no manual de medicina Erário Mineral e as possibilidades para o ensino de história**

É pasmoso perceber que ainda hoje no ensino de história, nos livros didáticos, o tema menstruação e a construção desse conceito ainda estejam ausentes nas discussões em sala de aula. A grande maioria dos livros didáticos, por exemplo, permanecem silenciando o feminino, ao mesmo tempo em que reforçam os estereótipos do binarismo (SOIHET, 1998). Assim, mesmo quando aparecem ou são citadas nas páginas, os autores e autoras não colocam em evidência o fato de que a menstruação, desde o século V a.C. é vista como um excremento sujo, onde até os dias de hoje é tratado como um tabu pela sociedade (DEL PRIORE, 2004).

Quando as mulheres aparecem nos livros didáticos elas sempre desempenham um papel de menor função, como coadjuvantes ou personagens que ajudam os homens em algumas tarefas, vistas como inferiores, mas essa inferioridade deve ser explicada como resultante de concepções biológicas construídas no seio da medicina da Antiguidade e persistindo ainda no XVIII, com apoio da religião, que colocaram as mulheres no lugar de um ser imperfeito justamente por ter um útero e menstruar mensalmente (BELLINI, 2002, In: MATOS e SOIHET, 2003). Em outras palavras, é possível afirmar que, de forma geral, o assunto menstruação e a relação que se faz entre a mulher e o sujo ou portadora do mau, leva a mulher a um sujeito histórico que continua sendo negado o direito de serem lembradas e problematizadas nos livros

didáticos, para que possa haver uma superação de alguns conceitos tão cristalizados ainda na mentalidade contemporânea (FERREIRA; GRISÓLIO, 2016, p. 85-86).

É por isso que o manual de medicina Erário Mineral (1735) é uma fonte ideal para iniciar uma discussão sobre o conceito de menstruação com os alunos do ensino médio, esse livro de tratados médicos, produzido no século XVIII, permite que os professores possam analisar quais eram as concepções que se tinha acerca do sangue menstrual e por meio disso fazer uma reflexão sobre alguns preconceitos e concepções que ainda estão presentes na mentalidade de nossa sociedade (FURTADO, 2002). Ao observar que Luís Gomes Ferreira tratava a menstruação como um excremento venenoso, um excesso de fluído corporal que saia mensalmente das mulheres, levando a mulher e ser entendida como um ser que se autorregulava pela constituição de sua própria natureza corporal, é possível ensinar aos alunos que a nossa sociedade ainda encara o sangue menstrual como um assunto proibido de ser levantado numa conversa em família, causando desconforto e sempre ganhando conotações pejorativas a seu respeito (DEL PRIORE, 2004).

É dessa forma que o professor ou a professora de história pode perscrutar essa fonte documental, analisando os discursos e apontando os tabus que foram construídos, especialmente pelos homens, para colocarem as mulheres em um lugar de medo, perigo e opressão (PORTER e VIGARELLO, 2008). Ao analisar a fonte os alunos poderão entrar em contato com o contexto histórico do setecentos, na região de Minas Gerais, aprendendo acerca dos agentes de cura informais, como as parteiras, curandeiras e benzedeiras, percebendo suas existências e os seus papéis históricos daquele momento, bem como, acerca da flora usada como medicamento para as dores das mulheres da colônia (FERREIRA, 2002). Percebendo que os alunos estão em fase de aprendizado, a discussão sobre esses conceitos possibilitará a construção de uma nova visão sobre as mulheres e seu papel na sociedade, onde aos poucos se vislumbra uma mudança na relação dos sujeitos com a menstruação. Essa fonte além de possibilitar essas discussões tão caras, ainda permite, por exemplo, que os professores expliquem a diferença entre um manual de medicina e de um tratado médico que foi escrito no século XVIII, de forma a incentivar os alunos a se interessarem pela pesquisa e investigação científica.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Luís Gomes Ferreira. **Tratado III: Da miscelânea de vários remédios, assim experimentados e inventados pelo autor como escolhidos de vários para diversas enfermidades.** In: FURTADO, Júnia Ferreira (org.). *Erário Mineral de Luís Gomes Ferreira*. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais; Oswaldo Cruz, 2002.

ABREU, Jean Luiz Neves Abreu. **Nos domínios do corpo: o saber médico luso-brasileiro no século XVIII.** Rio de Janeiro: Editora FIORUZ, 2011.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Tradução de: L'Amour en plus.

BELLINI, Ligia. **Concepções do corpo feminino no Renascimento: a propósito de De universa mulierum medicina, de Rodrigo de Castro (1603).** In: MATOS, Maria Izilda Santos de; SOIHET, Rachel. *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP 2003

COELHO, Ronaldo Simões. **O Erário Mineral divertido e curioso: a arte de curar.** In: FURTADO, Júnia Ferreira (org.). Erário Mineral de Luís Gomes Ferreira. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais; Oswaldo Cruz, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** (Org) Carla Bassanesi. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Sertões do Rio das Velhas e das Gerais: vida social numa frente de povoamento -1710-1733.** In: FURTADO, Júnia Ferreira (org.). Erário Mineral de Luís Gomes Ferreira. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais; Oswaldo Cruz, 2002.

FERREIRA, Juliana Kummer Perinazzo; GRISOLIO, Lilian Marta. **Os Feminismos e a ausência das mulheres nos livros didáticos de História.** In: NEVES, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro dos. (Org.). Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras. São Paulo: Blucher, 2016. p. 73-87.

FURTADO, Júnia Ferreira (org.). **Erário Mineral de Luís Gomes Ferreira.** Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais; Oswaldo Cruz, 2002.

GUIMARÃES, Maria Regina Cotrim. **Civilizando as artes de curar: chernoviz e os manuais de medicina popular do império.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2016.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas minas gerais. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** (Org) Carla Bassanesi. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Arte e segredo: o Licenciado Luís Gomes Ferreira e seu caleidoscópio de imagens.** In: FURTADO, Júnia Ferreira (org.). Erário Mineral de Luís Gomes Ferreira. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais; Oswaldo Cruz, 2002.

GUIMARÃES, Maria Regina Cotrim. **Civilizando as artes de curar: chernoviz e os manuais de medicina popular do império.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2016.

HIPÓCRATES. **De la nature de la femme.** Trad. E. Littré. Paris: Chez J. B. Baillièrre, 1851.

KING, Helen. **Once upon a Text: Hysteria from Hippocrates en Hysteria beyond Freud.** Berkeley (U. of California), 3-90. 1993.

LEAL, Ondina Fachel. **Sangue, fertilidade e práticas contraceptivas.** In: Corpo e significado: ensaios de antropologia social. Editora da Universidade- UFRS. 1995.

PORTER, Roy. VIGARELLO, Georges. **Corpo, saúde e doenças.** In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. História do Corpo: Da Renascença às Luzes – Vol I. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Maternidade negada**. In: DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. (Org) Carla Bassanesi. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

VIEIRA, Elisabeth Meloni. **A medicalização do corpo feminino**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Gomes Ferreira e os símplices da terra: experiências sociais dos cirurgiões no Brasil colonial**. In: FURTADO, Júnia Ferreira (org.). Erário Mineral de Luís Gomes Ferreira. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais; Oswaldo Cruz, 2002.

ANDRADE, Thainan Noronha de. **Relações entre astrologia e magia na idade média**. Temporalidades – Revista de História, ISSN 1984-6150, Edição 25, V. 9, N. 3. set./dez. 2017.

ASSIS, Marta Camargo de; GIULIETTI, Ana Maria. **Diferenciação morfológica e anatômica em populações de "ipecacuanha"** - Psychotria ipecacuanha (Brot.) Stokes (Rubiaceae). Rev. bras. Bot. vol.22 n.2 São Paulo Aug. 1999.

Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-84041999000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-84041999000200011)> Acesso em: 15 fev. 2020.

BRAGA, Amanda. **Dispositivos de uma beleza negra no Brasil**. Em Silel, Uberlândia, Edufu, Anais, v. 2, n. 2. 2011 Disponível em: <<http://desejante.files.wordpress.com/2013/10/beleza-negra.pdf>>

Acesso em: 29 jul. 2020.

CARVALHO, Fabiana; FALKENBACH, Atos Prinz. **O histórico da menstruação e sua relação com a saúde da mulher**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 135 – Agosto. 2009. Disponível em:< <https://www.efdeportes.com/efd135/menstruacao-e-saude-da-mulher.htm>>. Acesso em: 2 de Jun. 2020.

COLLING, Ana Maria. **A construção histórica do corpo feminino**. Caderno Espaço Feminino - Uberlândia-MG - v. 28, n. 2 – Jul./Dez. – ISSN online 1981-3082. 2015. Disponível em:<[www.seer.ufu.br/index.php/anguem/article/view](http://www.seer.ufu.br/index.php/anguem/article/view)> Acesso em: 8 de Jul. 2020.

CUNHA, Luciola de Lima. **Erário Mineral: práticas curativas no Brasil do século XVIII**. Revista História. 2010. Disponível em:>[http://www.utp.br/historia/revista\\_historia/numero\\_4/PDFS/Luciola.pdf](http://www.utp.br/historia/revista_historia/numero_4/PDFS/Luciola.pdf)> .Acesso em: 10 de mai.2020.

LASKARIS, Julie. **Error, loss, and chance in the generation of therapies**. In: Hippocrates in context. Org. JOHN, Scarborough. PHILIP, J. Van Der Eijk Ann Hanson Nancy Siraisi. Vol. 31. Brill Leiden – Boston .2002. Disponível em:<[file:///C:/Users/tulip/Downloads/Hippocrates%20in%20Context%20Papers%20read%20at%20the%20International%20Hippocrates%20Colloquium%20University%20of%20Newcastle%20upon%20Tyne%202731%20August%202002%20\(Studies%20in%20Ancient%20Medic](file:///C:/Users/tulip/Downloads/Hippocrates%20in%20Context%20Papers%20read%20at%20the%20International%20Hippocrates%20Colloquium%20University%20of%20Newcastle%20upon%20Tyne%202731%20August%202002%20(Studies%20in%20Ancient%20Medic)

ine)%20(Studies%20in%20Ancient%20Medicine)%20by%20Philip%20(z-lib.org).pdf>.  
Acesso em: 3 de Mai. 2020.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio.** Revista História, São Paulo, 120, p.85-96, jan/jul. 1989 Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/revhistoria/article/view/18594>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

NOGUEIRA, André Luís Lima. **Doenças de feitiço as Minas setecentistas e o imaginário das doenças.** VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.259-278, jan/jun 2012. Disponível em :< <https://www.redalyc.org/pdf/3844/384434840012.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2020.

READ, Sara. **Those Sweet and Benign Humours that Nature Sends Monthly': accounting for menstruation in early-modern England. Doctoral thesis, 2010. Repository Iboro.** Disponível em:<[https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/\\_Those\\_Sweet\\_and\\_Benign\\_Humours\\_that\\_Nature\\_Sends\\_Monthly\\_accounting\\_for\\_menstruation\\_in\\_early-modern\\_England/9327668](https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/_Those_Sweet_and_Benign_Humours_that_Nature_Sends_Monthly_accounting_for_menstruation_in_early-modern_England/9327668)>. Acesso em: 05 de Jun. 2021.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e história de gênero: um depoimento.** Cadernos Pagu, n. 11, p. 77-87, ago. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634464>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VALADARES, Gislene C. et al. **Transtorno disfórico pré-menstrual revisão: conceito, história, epidemiologia e etiologia.** Rev. psiquiatr. clín., São Paulo , v. 33, n. 3, p. 117-123, 2006 . Disponível:< [http://www.scielo.br/scielo.php?>](http://www.scielo.br/scielo.php?)

## MARIA EUGÊNIA MACEIRA MONTENEGRO: memórias literárias e políticas de 1962 a 1978

Vânia Karla Dantas Ricardo<sup>17</sup>  
Paulo Augusto Tamanini<sup>18</sup>

### RESUMO

Representar a figura social e política de Maria Eugênia Montenegro já havia sido pensada desde o início da graduação em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Impulsionada pela curiosidade, e feitorias de Maria Eugênia na educação e na política, aos poucos foi sendo desenvolvida uma pesquisa a respeito do tema na Especialização em Cultura Política, História e Historiografia (FACESA - Assú). Esta pesquisa traz uma análise sobre a história de Maria Eugênia Montenegro que chegou a Região Vale do Açu nos idos de 1938 acompanhada de seu marido Nelson Borges Montenegro filho do então Major Manoel Montenegro (figura política bastante renomada na região). Essa por sua vez natural de Lavras – Minas Gerais, morou no município de Ipanguaçu no sítio Picada, onde posteriormente iniciaria a vida política. Filiada ao partido Aliança Renovadora Nacional - ARENA. Maria Eugênia se candidatou a prefeita do município em 1972 e nesse mesmo ano é empossada na Academia Norte-rio-grandense de Letras. A conjuntura histórica destacada ambienta-se num campo de cunho político-social configurada por indícios do coronelismo local, abrindo uma discussão sobre o pioneirismo dessa mulher que atuou como política e principalmente literata no século XX, atravessando as intempéries da cultura patriarcal e machista no interior do Rio Grande do Norte. O estudo abordado decorreu por meio da pesquisa qualitativa, através das investigações bibliográficas e de análises documentais. O desenvolvimento bibliográfico fundamenta-se com Priore (1998), Santos et al. (2016), Bosi (1994) e a contextualização documental abrange algumas obras da própria Maria Eugênia, em destaque “Saudade, teu nome é menina: memórias de uma menina feia; Lembranças e Tradições do Vale do Açu (1962; 1978)”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Política. Memórias. Representações.

### INTRODUÇÃO

Representar a figura social e política de Maria Eugênia Montenegro já havia sido pensada desde o início da graduação em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Impulsionada pela curiosidade, e feitorias de Maria Eugênia na educação e na política, aos poucos foi sendo desenvolvida uma pesquisa a respeito do tema na Especialização em Cultura Política, História e Historiografia (FACESA - Assú).

Diante das indagações e curiosidades sobre a vida de Maria Eugênia, surgiram vários questionamentos que levaram a pesquisar os principais marcos da vida da biografada como mulher, educadora e política. Questões essas que corroboraram para inicializar o desenvolvimento deste trabalho, entre tais hesitações, destacamos: quais inspirações literárias e políticas influenciam suas ações na educação no município de Ipanguaçu/RN?

Gena, como carinhosamente era chamada Maria Eugênia, nasceu em 1915 no município de Lavras, interior de Minas Gerais. Filha de Bernardino Maceira e Ricardina Amaral Maceira, se formou para professora primária em 1933 e só veio para o estado do Rio Grande do Norte

<sup>17</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN-UFERSA-IFRN). Email: [vaniakarladr@hotmail.com](mailto:vaniakarladr@hotmail.com).

<sup>18</sup>Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN-UFERSA-IFRN). Email: [professor@tamanini.com.br](mailto:professor@tamanini.com.br).

após o matrimônio com Nelson Borges Montenegro, que estudava engenharia agrícola em Minas. Esta, por sua vez, morou na cidade de Ipanguaçu entre 1939 a 1958 e posteriormente foi morar na cidade de Assú/RN, onde viveu até 2006.

De acordo com Santos et al. (2011) Maria Eugênia inicia suas atividades políticas no município de Ipanguaçu logo após seu marido ser empossado como prefeito da cidade. Dentre essas atividades, destacamos os diferentes trabalhos sociais, incluindo a presidência da Legião Brasileira de Assistência<sup>19</sup> (LBA) quando foi a primeira dama do município.

Outro aspecto a destacar é que no ano de 1972, ano que Gena vence as eleições no município de Ipanguaçu, ela também integra-se à Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (ANRL), profere em seu discurso a participação feminina, referenciando algumas mulheres que serviram de inspiração para sua vida, como Nísia Floresta: “[...] a imortal Nísia descortinou a mulher brasileira com as centelhas vivas de sua inteligência e coragem, um horizonte novo, rompendo elos que acorrentavam às arcaicas [...]” (Apud, Santos et al. - 2016, p.194).

Apesar de se destacar na literatura, a vida política de Maria Eugênia contou com a influência de seu sogro, Manoel Montenegro, homem bastante influente na política da região; amparado pelo título de major, Montenegro comandava vários setores da sociedade como justiça e latifúndio controlando a população daquela região, conjuntura que envolveu também a eleição de Maria Eugenia como prefeita. Desse modo, a pesquisa deve destacar a vida de Maria Eugênia na literatura e na política e, como essas representações influenciaram na educação e no seu lugar de fala como intelectual, de pertencer a Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (ANRL) e principalmente como sua escrita influencia sua atuação política, especificamente na educação.

A metodologia da pesquisa é uma investigação das representações culturais e políticas de Maria Eugênia e como essas ações refletem na educação no município de Ipanguaçu-RN. Para identificar e analisar estas influências da escritora e política iniciamos com a leitura bibliográfica, pela abordagem qualitativa posta por Bogdan e Biklen (1994) como uma investigação que reúne várias estratégias e características no decorrer da observação.

Assim, adotaremos a pesquisa documental e a bibliográfica, destacando as contribuições de ambas na pesquisa. A bibliográfica se utiliza das contribuições de autores e a documental refere-se à produção escrita por Maria Eugênia, registrados ou publicados, possibilitando uma investigação dos objetos analisados. A pesquisa bibliográfica é considerada uma fonte de coleta de dados, referente às contribuições culturais ou científicas sobre a temática da pesquisa, questionamentos que possam ser estudados e pesquisados na atualidade.

O estudo procedido por meio da pesquisa qualitativa, através das investigações bibliográficas e de análises documentais. Já a leitura de Lakatos e Marconi (2001, p.183) observa: “[...] o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Assim, tal análise permite ao pesquisador ter uma diversidade de dados e comparar tais fontes históricas, indo desde a fonte escrita à fonte oral a fim de investigar as ações culturais e políticas de Gena que refletem na educação no município de Ipanguaçu-RN.

Referenciando Olsen (2015) sobre os processos do desenvolvimento da pesquisa incluímos no decorrer do trabalho: o mapeamento participativo, os grupos de foco (incluindo as memórias coletivas, como o legado e atuação da escritora refletida na educação no município

<sup>19</sup>A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942, pela então primeira-dama Darcy Vargas, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria.

de Ipanguaçu), os grupos de discussão e facilitadores por meio de entrevistas (aos familiares, aos professores e a comunidade com memórias sobre a temática). Nesse contexto, o estudo segue essa linha de análise: questionamentos sobre o objeto de pesquisa, análise bibliográfica e documental, aplicação de questionários, entrevistas, desenvolvimento da escrita da pesquisa analisando todos os dados coletados

## REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa traz uma análise sobre a história de Maria Eugênia Montenegro que chegou a Região Vale do Açu nos idos de 1938 acompanhada de seu marido Nelson Borges Montenegro filho do então Major Manoel Montenegro (figura política bastante renomada na região). Natural de Lavras – Minas Gerais, Maria Eugênia morou no município de Ipanguaçu no sítio Picada, onde posteriormente iniciaria a vida política. Filiada ao partido Aliança Renovadora Nacional - ARENA. Maria Eugênia se candidatou a prefeita do município em 1972 e nesse mesmo ano foi empossada na Academia Norte-Rio-Grandense de Letras.

A conjuntura histórica destacada ambienta-se num campo de cunho político-social configurada por indícios do coronelismo local, abrindo uma discussão sobre o pioneirismo dessa mulher que atuou como política e membro da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (ANRL) e, principalmente literata no século XX, atravessando as intempéries da cultura patriarcal e machista no interior do Rio Grande do Norte.

Enfim, a abordagem da pesquisa possibilitará discutir sobre a atuação de Maria Eugênia na Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (ANRL) e na política. Como suas representações influenciaram aspectos da educação no município de Ipanguaçu/RN? Desse modo, quais são as representações imbuídas nas ações poéticas e políticas em torno da figura de Maria Eugênia? Como essas influências políticas e literárias de Gena refletiram no processo da educação no município de Ipanguaçu?

Maria Eugênia nasceu em 7 de outubro de 1915 no município de Lavras - Minas Gerais, local onde se formou para professora primária. Sua família é composta de seis irmãos, seu pai Bernardino Maceira é natural de Portugal. Foi engenheiro, desenhista, fotógrafo, agrimensor, jardineiro, matemático, hortelã e sua mãe, Ricardina Amaral Maceira, responsável pela educação da família.

A história de Maria Eugênia Montenegro é destaque na literatura por meio da escrita de nove livros de sua autoria, alguns lançados pela editora Fundação José Augusto, pela Imprensa Universitária, pela Universidade Federal de Lavras, pela Editora Cern e outros editados pela própria autora. Destacamos os livros: ‘Saudade, teu nome é menina: memórias de uma menina feia; Azul solitário, Alfar, a que está só; Lavras, terra de lembranças: memória de mocidade; Andorinha sagrada de Vila Flor; Lembranças e tradições do Açu; Porque Américo ficou lelé da cuca; Lourenço, o sertanejo e Todas as Marias’.

Um dos destaques de suas obras é “Lembranças e Tradições do Vale do Açu”, livro em que a escritora descreve figuras e acontecimentos relacionados ao folclore do Assú, enfatizando as atividades dos homens do campo no qual foi testemunha e, ainda descreve histórias de vaqueiros ou caboclos como bem menciona Franklin Jorge na capa do livro da escritora.

Destacamos a produção literária de Gena iniciada em 1962 com “Saudade teu nome é menina: memórias de uma menina feia”, no qual a autora relata suas memórias da infância até a adolescência. Outro livro relevante na pesquisa é “Lembranças e tradições do Açu” que apresenta a vivência com o povo do Vale do Assú, observando uma série de tradições e costumes do povo da região.

Em uma das pesquisas de Castro e Morais (2001, p. 5) as autoras abordam uma entrevista de Gena na qual a escritora e política relata suas memórias: “construímos escolas, fizemos um teatro naquele fim de mundo. O teatro se tornou o cartão postal da cidade, os grupos teatrais de Natal se apresentavam lá. Foi fantástico”. Desse modo, quais são as representações imbuídas nas ações poéticas e políticas em torno da figura de Maria Eugênia? Como essas influências políticas e literárias de Gena refletiram no processo da educação no município de Ipanguaçu?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escrita de Gena destaca-se nos discursos das cantigas infantis, memórias sobre a infância e ainda nas memórias e tradições do Vale do Açu. Reminiscências que chegam aos leitores por meio da arte cênica, das poesias que efetivamente politizam os cenários ornatos, incluindo o teatro de Ipanguaçu que efetivou algumas de suas obras.

No livro *Lembranças e Tradições do Vale do Açu* (1978) Maria Eugênia descreve as características do Vale do Açu expressadas de forma poética e política; detalha diversos cenários da exuberância do verde; a seca natural sem menosprezar as características, mas mostrando uma realidade existente, o período de estiagem, o cotidiano do vale do Açu expressadas por meio da poesia. Ainda sobre o contexto literário, Santos et al. (2016, p. 195) evidencia que Maria Eugênia chegou a Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (ANRL) por meio: “do contato com a terra, ou seja, ela escreve sobre a terra, o solo, o chão de Assú como terreno propício para o alvorecer das predisposições intelectuais e poéticas [...] a ideia de fertilidade do solo assuense [...] ‘Atenas Norte-Rio-Grandense’<sup>20</sup>”.

Nas discussões literárias, a autora Maria Eugênia desponta na arte e chega aos leitores com características políticas e literárias com resquícios de saudosismo e teatrais. Cascudo descreve no prefácio do livro da autora “Saudade, teu nome é menina” (1962) destacando também o tradicionalismo, sobre a autora, que sem pensar e talvez sem perceber chega a potencializar com sua escrita os seus leitores a participarem dos encantos dos cenários ornatos, numa relação sem vícios das roceiras mineiras, das quais as flores se vertem para o Nordeste, reconstituindo e conservando a imponência dos lares felizes.

O escritor Franklin Jorge relembra sua convivência com Gena numa matéria do jornal *Tribuna do Norte* (2020) ressaltando a relação com Maria Eugênia especificamente vinculada aos livros e a biblioteca pessoal de Gena, a autora escrevia seus textos a mão ou numa máquina de escrever, Gena possuía em seu estabelecimento uma grande estante com vários livros de autores contemporâneos, que foram lidos e relidos pela a autora.

As representações literárias e educacionais de Maria Eugênia estiveram relacionadas com os livros, com a escrita e, este contexto associado à sua participação na política, ações que estão representadas nos espaços educacionais e culturais existentes no município de Ipanguaçu, como o “Teatro Maria Eugênia Maceira Montenegro”, um dos espaços culturais que ambienta memórias da ex-prefeita e escritora. Uma de suas peças foi vivenciada no teatro, uma homenagem que escreveu contando a história do soldado Luiz Gonzaga<sup>21</sup>.

<sup>20</sup>O termo Atenas Norte-Rio-Grandense é uma comparação entre Assú e a capital da Grécia, Atenas (local de grandes pensadores e artistas). Discussão abordada por Santos e Ferreira no trabalho: Espaço da poesia: a construção da “Atenas Norte-Rio-Grandense. In: **Faces da História**, Assis-SP, v.3, nº 1, p. 182-204, jan –jun, 2016.

<sup>21</sup>Luiz Gonzaga de Souza, natural de Ipanguaçu, que morreu no movimento contra os comunistas em Natal, em 1935. Disponível em: <http://oestepotiguarnoticias-ipanguacu.blogspot.com/2009/12/ex-prefeitos-de-ipanguassu.html>.

Outro aspecto a destacar é a educação no qual construiu escolas, uma destas foi a Escola Municipal Antônio Tavares na Comunidade de Pedrinhas-Ipangaçu/RN. Sobre as memórias referentes a escola Maria Joaquina<sup>22</sup> relembra com alvices quando o assunto é a figura de Maria Eugênia. Uma das primeiras memórias da entrevistada sobre a gestão de Gena envolve laços afetivos e educacionais: “[...] a escola que meus filhos estudaram e meus netos foi construída por ela. Ela lembrou da gente! ”. Concordando com Bosi (1994) que a memória coletiva se prospera a partir de laços afetivos incluindo familiares, escolares e profissionais. A memória de Maria Joaquina, que destaca a escola que seus filhos e netos estudaram, representa significados dos vestígios acondicionados pela testemunha. Bosi (1994, p. 454) ainda afirma que:

A memória dos acontecimentos políticos suscita uma palavra presa à situação concreta do sujeito. O primeiro passo para abordá-la, parece, portanto, ser aquele que leve em conta a localização de classes e a profissão de quem está lembrando para compreender melhor a formação do seu ponto de vista.

A memória de Maria Joaquina tem marcas de saudosismo político: “ela lembrou da gente e mais ninguém, [...] alguns deram só promessa e não fizeram nada [...] de prefeito que fez mesmo, para mim só foi ela”. Nesse contexto, a memória da entrevistada é um grito de revolta, e também lembrar de seu pertencimento de uma classe social desfavorecida ou ainda atrelada a um patrimônio material, a antiga Escola Municipal Antônio Tavares que é um dos símbolos de resistência da comunidade Pedrinhas, com memórias de um tempo que o processo de educação do Ensino Fundamental era ofertado na própria comunidade. Ainda seguindo a ideia de Bosi (1994, p.441) acerca dos objetos, em destaque a antiga escola da Comunidade de Pedrinhas (Ipangaçu/RN), que faz parte da memória de Maria Joaquina e dos moradores da comunidade: “se mobilidade e a contingência acompanham nosso viver e nossas interações, há algo que desejamos que permaneça imóvel, ao mesmo na velhice: o conjunto dos objetos que nos rodeiam”.

De certo, essas memórias não fluem sem reticências, sem silêncios e sem esquecimentos. Há muitas memórias que são resguardadas ou contadas em parte. Enfim, prefere-se a renegação e ao esquecimento. São memórias dolorosas para muitos deles, em que pesa também uma defesa, um ponto de vista. Como usualmente encontramos nos discursos veiculados pela imprensa, há os momentos inglórios que se pretende esquecer.

Os espaços arquitetônicos marcam as memórias dos Ipangaçuenses acerca da memória de Maria Eugênia, representado no teatro criado por ela e ainda continua em ativa no município, no qual foi encenado algumas peças dos livros escritos por ela. As memórias são fontes significativas para a pesquisa como também as fotografias, documentos escritos e os objetos possibilitam compreender em parte como foi a vida de Maria Eugênia na política e na literatura. Como bem menciona Bosi (1994, 453) que na memória política há incorrência dos julgamentos: “O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica ‘neutra’. Ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, e reafirmando sua posição ou matizando-a”. Descrever tal cenário é também contextualizar um cenário histórico que envolve questões de gênero, identidade e também as marcas das influências coronelistas.

Posicionamentos também compartilhados por Louro (1997, p.89) ao pontuar que as construções culturais e sociais são refletidas por questões de gênero.

<sup>22</sup>Entrevista concedida por Maria Joaquina de Araújo no dia 12.02.2020.

Portanto, é possível argumentar que, ainda que os agentes do ensino possam ser mulheres, elas ocupam de um universo marcadamente masculino - não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos.

A partir da biografia realizada por Câmara Cascudo relatado no blog de Fernando Caldas (2008), nos aproximamos de uma mulher atuante não somente na política, mas suas marcas em memórias é destaque na literatura e na educação, sendo lembrada em recortes de jornais, blogs e temáticas de monografia e artigos, além da população de Ipanguaçu que tem espaços arquitetônicos e escolares influenciados por Gena.

Pretendemos ao longo desta pesquisa, observar pontos relevantes e já produzidos por outros autores sobre a história de Maria Eugênia, destacando as representações literárias e educacionais. Temática esta que desperta curiosidade e discussões, incluindo literatura, política por meio de um discurso relacionado a gênero e resquícios de conservadorismo.

Podemos considerar que esta pesquisa pretende uma contextualização voltada para a educação percorrendo pelas ações políticas e culturais acerca de uma mulher que tantas vezes foi vista como uma política que saiu vitoriosa nas eleições de 1972 e, neste mesmo ano é empossada na Academia Norte-rio-grandense de Letras. Enfim, uma eleição que envolveu também intervenções oligárquicas, uma gestão que ainda faz parte das memórias dos Ipanguaçuenses. As representações de Gena estiveram voltadas para uma reafirmação enquanto mulher, escritora e características políticas fundamentadas por sentimentos patrióticos, progressão feminina e ainda pelo viés intelectual, teatral, poético e berço cultural do Estado, como menciona Santos et al. (2011)

Ao pesquisar sobre questões de gênero incluímos também a política e a literatura, discutimos questionamentos relacionados a diversas áreas do conhecimento, indo desde contextos políticos, literatura e a educação.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. -3 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTRO, Marize Lima de; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. *Maria Eugênia Montenegro: um rio de memórias e palavras*. 2001. Disponível em: [www.sbhe.org.br > novo > congressos > cbhe2 > pdfs > Tema5](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5). Acesso em: 08.02.2020.

CALDAS, Fernando. *Um livro inesquecível*. Blog - Assú. 4 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://blogdofernandocaldas.blogspot.com/2008/02/um-livro-inesquecivel.html>. Acesso em: 02.03.2020.

CALDAS, Fernando. *Maria Eugênia "Imortal"*. Blog – Assú. 22 de outubro de 2007. Disponível em: <http://blogdofernandocaldas.blogspot.com/2007/10/maria-eugenia-imortal.html>. Acesso: 02.04.2020.

Entrevista concedida por Maria Joaquina de Araújo no dia 12.02.2020.

Entrevista concedida por Antônio Ricardo Neto no dia 01.05.2020.

FREIRE, Aluizia do Nascimento. *A inserção das mulheres na Câmara Municipal de Natal (1988-2004)*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, área de concentração: Serviço Social, Trabalho e Proteção Social, Cultura e Relações Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora: Dr<sup>a</sup> Rita de Lourdes de Lima. Natal, 2008.

FRANKLIN, Jorge. A casa de Dona Gena. Blog. 19 de novembro de 2007. Disponível em: <http://cidadedosreis.blogspot.com/2007/11/franklin-jorge-reencontra-o-tempo.html>. Acesso em: 14.03.2020.

FRANKLIN, Jorge. A biblioteca de Dona Gena. In: *Tribuna do Norte*. 22.03.2020. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/a-biblioteca-de-dona-gena/475401>. Acesso em: 10.04.2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP. Unicamp, 2003.

Legião Brasileira de Assistência. *Acervo Arquivístico da Universidade Federal de Santa Maria*- UFSM, Disponível em: <http://fonte.ufsm.br/index.php/legiao-brasileira-de-assistencia-lba>. Acesso em: 11.03.2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma Perspectiva Pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARIA, Jota. Blog Oeste Potiguar. 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://oestepotiguarnoticias-ipanguacu.blogspot.com/2009/12/ex-prefeitos-de-ipanguassu.html>. Acesso em: 11.03.2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MONTENEGRO, Maria Eugênia. *Lembranças e tradições do Açú*. Natal: Fundação José Augusto, 1978.

MONTENEGRO, Maria Eugênia. *Saudade, teu nome é menina: memórias de uma menina feia*. Natal: Imprensa Universitária e Gráfica do Serviço de Assistência Rural, 1962.

MONTENEGRO, Maria Eugênia. *Lavras, terra de lembranças: memórias de mocidade*. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 1968.

MONTENEGRO, Maria Eugênia. *Todas as Marias*. Natal: Fundação José Augusto, 1996.

PRIORE, Mary Del. *A mulher na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

SANTOS, Roberg Janúario; BARROS, Lucilvana Ferreira. Espaço da poesia: a construção da “Atenas norte-rio-grandese. In: *Faces da História*, Assis-SP, v.3, nº 1, p. 182-204, jan –jun, 2016. Disponível em: [seer.assis.unesp.br > index.php > facesdahistoria > article > download](http://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/download). Acesso em: 04.03.2020.

SANTOS, Roberg Janúario; BARROS, Lucilvana Ferreira. As representações identitárias de Assu/RN a partir do discurso de Maria Eugênia (1972). In: *III Seminário Nacional - Gênero e Práticas Culturais: olhares diversos sobre a diferença*. João Pessoa/PB, 2011. Disponível em: [www.itaporanga.net > gênero](http://www.itaporanga.net/genero). Acesso em: 04.03.2020.

STEARNS, Peter N. *História das relações de gênero*. Tradução (Mirna Pinsky). – São Paulo: Contexto, 2007.

JORNAL O MOSSOROENSSE. Ano 2019 (s/ nº). Mossoró (R.G. Norte), 11 de setembro de 2019. Disponível: <http://www.omossoense.com.br/emancipacao-politica-da-mulher-potiguar-marcio-de-lima-dantas/>. Acesso em: 22.02.2020.

## O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: que dizem as imagens aos alunos

Maysa Almeida e Almeida<sup>23</sup>

Sarah Apoliana da Silva Bandeira<sup>24</sup>

Eliane Anselmo<sup>25</sup>

### RESUMO

O presente artigo aborda a leitura de imagens acerca dos negros, no livro didático de história. Para tanto, analisa a interpretação que os alunos fazem, a partir das imagens dos negros trazidas nos livros de história, do sétimo ano, do ensino fundamental, de uma escola pública da cidade de Mossoró-RN. Como objetivo geral buscou-se analisar como os alunos interpretam e significam os conteúdos visuais sobre os negros, compreendendo de que forma os artefatos iconográficos colaboram, ou não, para a superação de estereótipos a respeito dos negros, de sua cultura e ancestralidade. Buscou-se ainda aferir a colaboração das imagens para o ensino de história da África, e sua contribuição no processo de ensino para as relações étnico-raciais. Foi possível analisar que, apesar dos livros didáticos contemplarem assuntos sobre história da África, as imagens que são transmitidas ainda são muito limitadas a informações geográficas, e pouco colaboram para uma valorização da cultura africana. Desta forma, torna-se extremamente importante uma abordagem sobre as imagens que possibilite uma interpretação crítica, que ressignifique e que traga a possibilidade de uma educação para a superação do preconceito, de forma a construir uma educação para as relações étnico-raciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da África. Leitura de Imagem. Negro.

### INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de história da África e das relações étnico raciais a partir da leitura das imagens dos negros nos livros de história é algo importante a ser discutido dentro do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista a grande importância das imagens enquanto mediadoras, e como fontes históricas capazes de transmitir fatos do passado, nos ajudando a vislumbrar coisas que, por vezes, temos dificuldade de imaginar.

Quando se trata dos artefatos iconográficos que retratam os negros nos livros didáticos de história, anteriores a Lei n° 10.639/2003, percebemos o destaque era dado aos negros africanos escravizados, imagens de tortura, maus tratos, e o processo pelo qual o negro foi subjugado. Essa forma de retratar o negro, colaborou para construir todo um imaginário negativo acerca do negro, corroborando para a consolidação de uma sociedade racista em sua estrutura.

No ano de 2003, com a Lei n° 10.639, tornou-se obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, passando então a constar, nos livros didáticos, novas imagens para representar os reinos africanos, possibilitando a construção de novas perspectivas sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira.

Levando, pois, em consideração o histórico da representação dos negros nos livros didáticos, e considerando a emergência da Lei n° 10.639, buscamos então compreender, no contexto atual, qual a leitura que os alunos podem fazer das imagens dos negros no livro de

<sup>23</sup> Graduação em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG; Especialização em Educação Inclusiva, pela Faculdade São Francisco; mestranda no Mestrado em Ensino

<sup>24</sup> Mestranda do curso de Pós Graduação Programa Pós Ensino, formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: [sarahbandeira1983@outlook.com](mailto:sarahbandeira1983@outlook.com)

<sup>25</sup> Professora adjunta Eliane Anselmo da Silva. E-mail: [elianeanselmo@uern.br](mailto:elianeanselmo@uern.br)

história. Pretendemos também verificar qual a colaboração das imagens, no processo de ensino aprendizagem, e até que ponto os esses recursos iconográficos tem colaborado para a uma educação para as relações étnico-raciais, com vistas a superação dos preconceitos e da valorização da cultura negra.

### A lei nº 10.639/2003

Certa vez, na prática da sala de aula, ministrando uma aula sobre Reinos Africanos, propusemos a seguinte instigação, fazendo a seguinte pergunta aos alunos:

“Ao dizer África, o que vem em suas mentes?”

Após o questionamento, cada aluno foi verbalizando aquilo que suas mentes relacionavam com a palavra proferida. Todos os alunos que se manifestaram, repetiram as seguintes palavras: pobreza, fome, escravidão, dentre outras palavras com a mesma conotação.

Como podemos vislumbrar uma África prospera, rica? Como admirar uma África que não conhecemos?

Essa é uma realidade que a Lei nº 10.639, se propõe a mudar, a quebra dos estereótipos, por meio do conhecimento sobre a África, que ficou escondida e que foi excluída dos livros de história por muito tempo.

A Lei nº 10.639/2003, que foi promulgada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, representou uma conquista inestimável, fruto da luta do movimento negro, que se consolidou ao longo dos anos.

A reivindicação por políticas públicas e uma legislação que garantisse ao povo negro o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, a garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, foi a principal pauta do Movimento Negro. (ALMEIDA, 2018)

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A inserção de conteúdos que abordem a História da África, da sua diversidade de organização política, social e sua diversidade cultural, passaram a ser obrigatórios. Além de toda uma nova postura que passa a ser exigida frente a valorização da cultura afro-brasileira, de forma a possibilitar a superação do preconceito.

Não há controversas em reconhecer que a lei foi um grande avanço e uma grande conquista para a educação como um todo, e de maneira especial uma grande vitória do Movimento Negro no Brasil, possibilitando a democratização do ensino e fortalecendo a luta contra o racismo.

Silva (2005), destaca que a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo é de fundamental para o processo de desconstrução da história de inferiorização,

historicamente construída no âmbito escolar. Tais mudanças exigem inicialmente uma nova postura de todos os agentes escolares, de forma a tornar possível a construção de saberes que contribuam para o reconhecimento da história e memória dos povos africanos. Perpassa ainda por uma valorização das raízes africanas e uma educação voltada para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos.

Podemos entender, portanto, que a Lei foi marco histórico por meio do qual poderemos construir uma nova educação para as relações étnico raciais. Cabe então, destacarmos aqui, quais mecanismos podem ser utilizados, quais métodos e metodologias devem ser valorizados e melhor explorados, com vistas a uma efetivação do que propõe a lei, qual seja, a valorização da cultura afro e afro-brasileira. Dentro desta perspectiva de valorização de instrumentos que melhor possibilitem a compreensão da cultura afro, daremos então destaque a utilização das imagens dentro do processo de ensino aprendizagem, o que discutiremos a seguir.

### **As imagens no processo de ensino aprendizagem**

Grande é a relevância das imagens no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que são fontes históricas importantíssimas, que nos oportunizam arguir sobre o passado, para além da utilização como fonte para o historiador a imagem é instrumento mediador no processo do ensinar.

Segundo Santaella (2012) as imagens se propõem a representar esse mundo e para as lermos, devemos desmembrá-las e de traduzi-la do mesmo modo como traduzimos textos de uma língua para outra, e para que aprendamos a realizar uma leitura correta devemos passar por uma alfabetização visual. A partir de uma alfabetização visual podemos aprender a desenvolver a observação de aspectos e traços constitutivos das imagens, desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, entendendo qual é o seu contexto de referência, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Esse processo de letramento e alfabetização visual, o processo de aprender a ler imagens, deve se dar dentro do contexto institucional escolar, e esse processo pode ser percebido nos anos iniciais de escolaridade. Antes mesmo de aprender a decodificar os símbolos das letras, o aluno aprende a realizar a leitura de imagens. Entretanto, percebemos que no decorrer dos anos escolares, na medida em que a leitura textual vai se consolidando, a leitura de imagens vai ficando em segundo plano.

Santaella confirma a realidade de preterimento da leitura textual em detrimento do visual, ao afirmar que:

Ainda bastante pressas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimento, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos. Entretanto, desde a invenção da fotografia (...) nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem.” (p. 14)

Resta clara a necessidade de darmos mais destaque a imagem, dentro do processo de ensino aprendizagem, nos processos cognitivos, resgatando a leitura de imagem, como etapa importante dentro do processo pois a imagem não pode se limitar a função de ilustrar textos escritos nos livros, mas deve ser compreendida como fontes promissoras de pesquisa e ensino. (TAMANINI, 2021, p.348)

A Escola dos Annales foi o movimento precursor na historiografia, na defesa do reconhecimento de fontes históricas para além das fontes escritas, um dos principais estudiosos dessa corrente, Le Goff (2003), afirma que a investigação histórica deveria ampliar o leque

documental para além dos registros escritos e orais, e fontes como imagens passam a ser compreendida como documento e registro válido para o estudo da disciplina História.

Segundo Tamanini (2021) as imagens que ocupam os livros didáticos de história, contribuem para o aprendizado assim como os textos escritos, e prestam sobretudo a função de ilustra, trazer para o concreto de forma representada, as informações textuais. (TAMANINI, 2021, p. 20).

Segundo Gomes (2002), a escola assume papel privilegiado de reflexão e problematização, como palco no qual deva haver um resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo e discriminatório construído em relação aos negros. A autora ainda afirma que a escola muitas vezes se omite ou negar a existência do preconceito racial e da discriminação. A autora ainda afirma que, muitos livros didáticos da literatura infantil, ainda ilustram o negro de forma caricaturada, deformada ou associada a seres sobrenaturais, destrutivos e submissos, está contribuindo para a inferiorização e desumanização dos negros.

Convencidos da necessidade de utilizarmos a imagem dentro do processo ensino aprendizagem, e de que ainda são ilustradas, nos livros didáticos, muitas imagens com conotação negativa sobre o negro, cabe então entendermos de que forma as imagens estão sendo utilizadas para contar a história da África e afro-brasileira, e qual a leitura que podem ser feitas dela, o que faremos a seguir.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo foi fruto de um estudo de natureza bibliográfica e exploratória, cuja coleta dos dados se deu da seguinte maneira:

Foi formado um grupo com três alunos, com idade entre 12 e 14 anos, sendo dois deles meninos e uma delas menina, que foram sorteados entre os alunos matriculados no sétimo ano do ensino fundamental, turma A, de uma escola estadual, da cidade de Mossoró-RN.

Após formado o grupo, foi realizado um encontro em setembro do corrente ano, para a coleta dos dados. No encontro foram analisadas as imagens do negro no livro didático adotado pela turma.

O livro de história adotado pela referida escola, na turma do sétimo ano, é o livro da Editora Moderna, coleção Araribá Mais, distribuído pelo Plano Nacional de Livro Didático – PNLD.

Na ocasião em que o grupo se reuniu para analisar as imagens, cada aluno teve a oportunidade de expressar a interpretação, suas impressões, e descrever a leitura que tinha feito.

A coleta de dados ocorreu após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; por parte do responsável legal de cada participante.

A leitura das imagens foi conduzida ainda por alguns direcionamentos e questionamentos.

Todos os momentos com o grupo focal foram gravados por meio de um aparelho celular, e os diálogos foram transcritos posteriormente. Na transcrição, os nomes foram modificados, para preservar o anonimato.

Partiremos, então, para a escuta das falas dos estudantes, observando o que eles pensam sobre as imagens do negro que ilustram os livros didáticos de História.

### O que dizem as imagens

Discorre-se, neste subtópico, sobre as percepções apresentadas pelos alunos acerca das imagens dos negros ilustradas no livro didático de história.

Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/ a e aluno/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2002, p. 45).

O modo como os alunos utilizam a linguagem e atribuem significados está intrinsecamente ligado às suas experiências e ideias (Luria, 2017). Dessa forma, as significações são influenciadas pelo contexto em que as crianças se encontram. (MACENA et al, 2020)

A partir da análise das transcrições, destacamos os trechos que consideramos mais pertinentes e que não se limitam a uma leitura unicamente descritiva das imagens.

Cabe então destacar a consideração do Aluno E, sobre sua leitura da figura 1, que representa um Atlas catalão de Abraham Cresques, sobre o governo de Mansa Mus, do Mali, ele faz a seguinte afirmação:

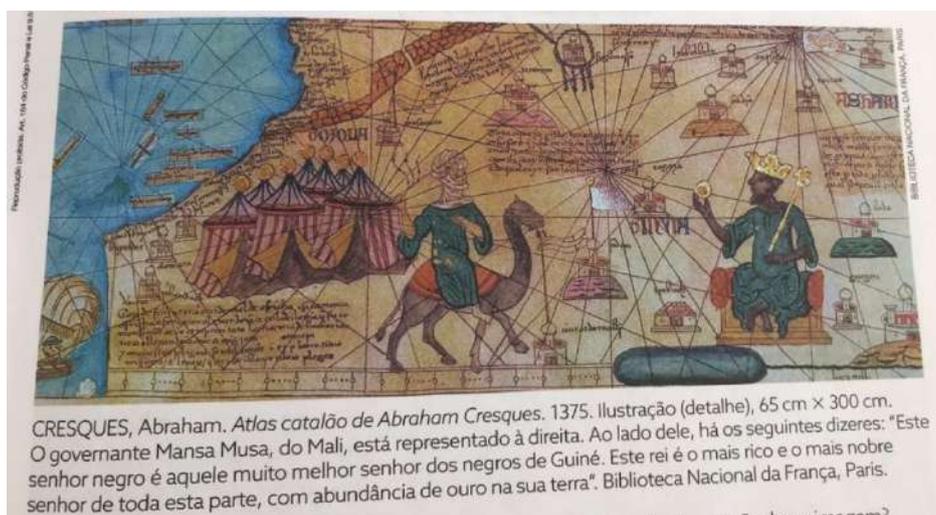
“O rei “tá” cheio de ouro, então deve ser uma nação rica né [...] deve ser um governo bom, porque dá pra ver que tem um monte de construção”

Já o Aluno A faz a seguinte leitura da imagem:

“Rapas, era um governo muito injusto, porque pelo que eu “tô” vendo na imagem, só o rei usa ouro e ninguém mais usa, sei lá, o povo “tá” mal vestido, e o rei “tá” bem mais vestido.”

Vejam a imagem que se refere o estudante:

Figura 1: Mansa Musa



Fonte: Araribá mais, (2018, p. 23)

Em cada época e lugar, os homens constroem representações imagéticas a que buscam dar sentido, ao real, daí o imaginário que se constrói ser datado, histórico, comportando valores, mitos e ideologias. (SÁ, 2018, p.95).

O que podemos perceber, deste modo, é que os alunos conseguiram captar certos aspectos históricos, valores contemplados nas imagens que representam o reino africano de Mali, ao qual atribuíram um juízo de valor, cada um segundo suas próprias perspectivas. Enquanto um considera que o governo seria injusto enquanto, outro considera um governo bom.

Para Gomes (2008) o livro didático ainda se constitui como principal ferramenta utilizada como fonte de pesquisa na escola, e retrata as imagens dos negros corroborando sua identidade negativa. Tal afirmação pode ser confirmada ao analisarmos as narrativas dos alunos que ao realizarem a leitura da imagem da página 29, que representa um Edan, uma escultura de bronze produzida na Nigéria, no Século XIX, uma escultura de bronze.

“Parecem ser escravizados, porque, bem aqui atrás da cabeça deles tem correntes, os dois tão acorrentados, tem um que [...] pra mim lembra muito os escravos” (Aluno A)

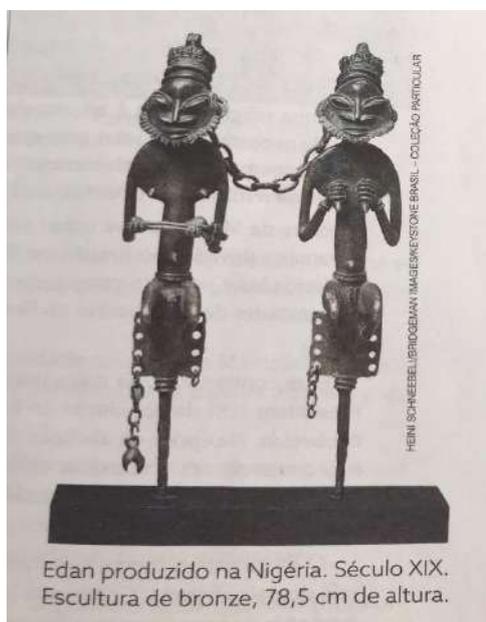
“Mas também parecem um rei, porque dos dois “tá” de coroa” (Aluno I)

E seguida a fala do aluno E complementa:

“como se os reis de lá, também fossem escravizados para trabalhar em outros países [...] era como se fosse uns reis sendo escravizados também, como se os cargos que tinham na política na cultura deles, não importasse para os escravizadores.”

Vejamos a imagem a que se referem os estudantes:

Figura 2: Edan

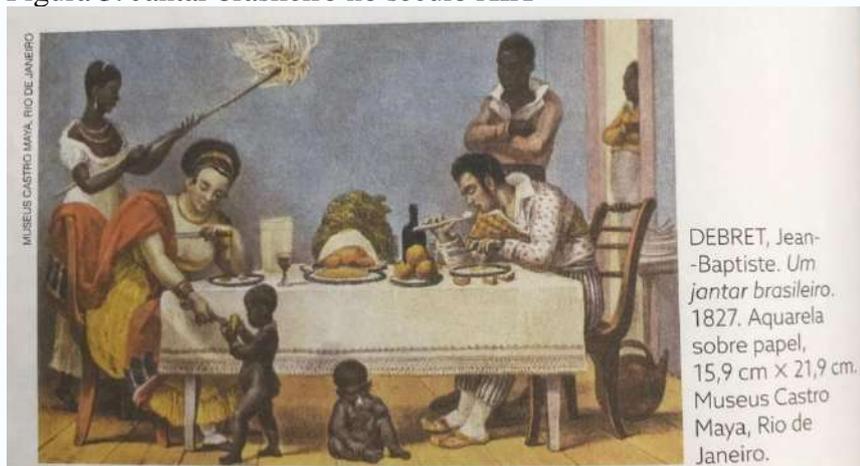


Fonte: Araribá mais, (2018, p. 29)

Percebemos que algumas imagens que são ilustradas, reforçam o estereótipo dos africanos, o que remete a Munanga (2012, p.11) que argumenta que as contribuições quanto a cultura africana, precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas.

Na figura 3, temos a imagem do autor Debret, que representa um jantar brasileiro em 1827, uma aquarela sobre papel.

Figura 3: Jantar brasileiro no século XIX



DEBRET, Jean-Baptiste. *Um jantar brasileiro*. 1827. Aquarela sobre papel, 15,9 cm x 21,9 cm. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

Fonte: Araribá mais, (2018, p. 162)

“dois brancos, comendo do bom e do melhor, e os negros criança, os negros como se não fosse nata, tipo, os brancos como fossem mais valorizados e os negros como se não fosse nada, é como se os brancos fossem tudo de bom e os pretos não fossem nada.” (Aluno I)

Veja que essa imagem analisada pelo aluno I, reforça o estereótipo do lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, “um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica passa a ser visto através dos mais variados estereótipos. Ser negro torna-se um estigma”. (GOMES, 2002, p.38).

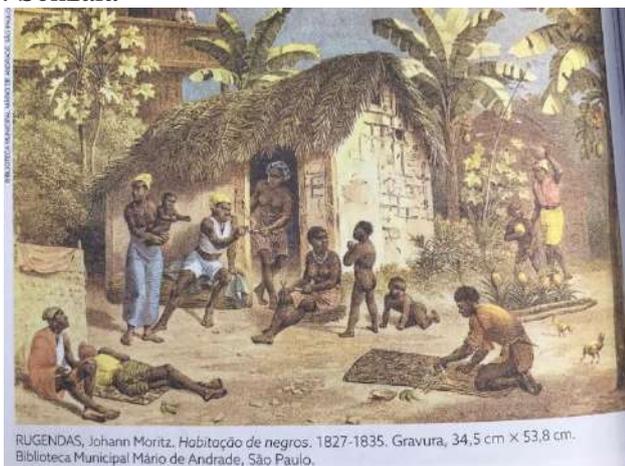
Quando analisamos a fala acima, percebemos que a escola faz eco, com os livros didáticos, na potencialização da subalternização dos negros, contribuindo para a negação do ser negro.

Sobre a figura 4, o aluno A afirmou que:

“Uma das imagens que mais chamou minha atenção foi as imagens que aparecem os quilombos, que os engrosse refugiavam por lá, porque, mesmo sendo escravizados fora de seus países, eles ainda mantinham sua cultura né, lá, pra não perder sua cultura caso um dia eles fossem libertos da escravidão, alguém fosse salvar eles, não esquecer a cultura deles.”

Vejam a imagem que se refere o estudante:

Figura 4: Senzala



RUGENDAS, Johann Moritz. *Habitação de negros*. 1827-1835. Gravura, 34,5 cm x 53,8 cm. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

Fonte: Araribá mais, (2018, p. 160)

Atualmente as pesquisas revelam que após a emergência da Lei nº 10.639, as escolas inserem em seus currículos oficiais, conteúdos sobre a história e memória dos povos africanos, incorporando leituras críticas sobre a situação do negro, desenvolvendo trabalhos na perspectiva de desconstrução dos estereótipos. (GOMES, 2002).

Como reflexo desse novo contexto que vem emergindo no âmbito educacional nacional, podemos compreender a leitura que o Aluno A faz, sobre o que ele interpretou como sendo quilombos. A fala do aluno torna-se bastante significativa, na medida em que o aluno reconhece a importância da preservação da cultura afro, resistência e coragem de um povo que foi escravizado, mas que mesmo assim lutou, resistiu e preservou sua cultura, na medida do possível. A importância do “não esquecer de sua cultura” vem carregada de toda uma simbologia e de um reconhecimento da importância de valorizar da ancestralidade.

Aluno E: “Bom, dá pra perceber que foi uma sociedade muito injustiçada, porque eles estavam no país deles, aí, do nada, chega os europeus pra escravizar eles e depois disse eles não tiveram mais liberdade para fazer nada, e até hoje em dia eles sofrem, por causa disso.”

O Aluno A complementa a fala do colega afirmando:

“como ... falou, foi uma sociedade muito injustiçada, bem escravizados também né, a pessoa tá lá deitado, dormindo, chega os portugueses com o chicote, pra bater na pessoa, não é qualquer um que aguenta, e eu penso que, se os portugueses tivessem no lugar deles, será que eles aguentariam? O rojão. Até hoje eles sofrem racismo, por ser negros.”

Segundo Gomes (2012, p. 353) “Reconhece-se que, do ponto de vista da educação das relações étnico-raciais, a construção de uma postura ética pelos estudantes já é um avanço”. Desta forma, já podemos perceber criticidade, na fala dos alunos, na medida que reconhecem como injusta uma relação de opressores e oprimidos, dentro do contexto da relação escravocrata, identificamos assim a construção de uma postura ética. Os diálogos apresentados pelos dois alunos permitem inferir que, em todos eles, existe algum grau de consciência e uma preocupação com o preconceito sofrido pelos negros. Podemos perceber ainda que os alunos já demonstram em suas falas, a necessidade de superação das posturas racistas e preconceituosas na nossa sociedade.

Segundo Gomes (2002) na trajetória escolar os alunos podem vivenciar importantes momentos no processo de construção da identidade negra, estas experiências podem reforçar representações negativas sobre esse segmento étnico/ racial e o seu padrão estético. Percebemos ainda que ainda hoje, há uma tendência em que o negro tende a negar-se enquanto negro. (GOMES, 2002, p. 41). Apesar dessa afirmativa, ao analisarmos a leitura que o Aluno I faz da Figura 5, que representa uma mulher do grupo linguístico banto, Século XIX, podemos perceber uma interpretação onde ressalta-se a valorização da identidade negra. O Aluno faz uma interpretação por meio da mediação semiótica (Valsiner, 2016)

“A que mais chamou minha atenção foi aquela dá, de uma mulher negra, com uma “ruma” de acessórios, roupas, aquilo representa que ela gosta da cultura dela, que ela gosta de ser negra.”

A figura a seguir refere-se a imagem a qual o Aluno I refere-se:

Figura 5: Mulher do grupo Banto



Fonte: Araribá mais (2018, p. 27)

No imaginário coletivo, ainda predominam a imagem dos africanos como aqueles que foram capturados e trazidos ao país apenas como povos primitivos, não trazendo nada de relevante, a ser considerado. Contudo, aos poucos, já podemos ver mentalidades como essas sendo desconstruídas, a partir de uma nova perspectiva educacional que favoreça uma educação para as relações étnico raciais, que ressignifica o seu currículo, com vistas a construir uma identidade negra positiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos entender a essencialidade de discutirmos a utilização das imagens dentro do processo de ensino aprendizagem no ensino de história da África.

Destacando principalmente a necessidade de novas posturas pedagógicas e metodológicas que permitam uma leitura mais crítica das imagens, de forma a construir um conhecimento acerca da África, que supere estereótipos, e que colabore para superação de qualquer tipo de preconceito.

Compreendemos que a imagem do negro, ilustrada nos livros didáticos, na maioria das vezes, foi apresentada de forma depreciativa, o que colaborou para construir a ideia de subordinação, de inferioridade do negro em detrimento do branco.

Percebemos também a grande importância da Lei n 10.639/2003, sem a qual não estaríamos aqui discutindo sobre África sob uma nova perspectiva. A partir da Lei o negro e cultura afro brasileira, passa a ser abordada nas escolas, não só sob a perspectiva da escravidão, mas é dado o direito de termos assuntos sobre o passado ancestral, de riquezas culturais, materiais e imateriais, de reinos escondidos pelas letras da história, ilustrados nos livros de História.

A Lei nº 10.639/2003, abre espaço para a discussão aprofundada sob uma perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria que atingem o continente, mas a história de glória de um continente que foi o berço da humanidade.

A partir dos dados produzidos e analisados pela pesquisa, pudemos verificar que ainda persistem muitas imagens que corroboram com a perspectiva negativa do negro, e que até mesmo as imagens que estão relacionadas aos reinos africanos, pouco mostram suas riquezas materiais e culturais, reafirmando a ideia de submissão, como fica explícito na Figura 2.

Outras interpretações realizadas pelos alunos, também confirmam a ideia de que ainda, a maioria das imagens, não colaboram para uma valorização do negro, a exemplo da Figura 3, onde o aluno afirma que a imagem demonstra que o branco é retardado “como se fosse tudo” e o negro “não fosse nada”.

Apesar da constatação de que ainda há, nos livros didáticos, imagens que retratam o negro na sua perspectiva negativa, já podemos perceber um movimento e uma atitude bastante importante, tomada pelos alunos, frente as imagens, na medida em que assumem uma postura mais crítica.

Podemos identifica, em vários momentos, nas leituras das imagens feita pelos alunos, na análise da Figura 4, por exemplo, o destaque que é dado a importância da preservação da cultura afro. Já na análise da Figura 5, também podemos destacar a interpretação com enfoque na valorização do “ser negro”, de sua identidade cultural, demonstrando uma leitura positiva que foi feita.

Também identificamos nas falas dos alunos o sentimento de inconformismo com os processos escravistas, onde o aluno deixa bastante claro seu posicionamento contra o racismo ao reconhecerem o que o negro sofreu e sofre na nossa sociedade.

Percebemos então a importância de uma ação pedagógica direcionada a efetivação da lei, e que faça uso dos recursos imagéticos com vistas a interpretá-los a luz de um novo olhar, ressignificando e explorando as informações nelas contida de modo viabilizar construção de uma educação pautada no respeito as diversidades.

## REFERÊNCIAS

ARARIBÁ, mais. História. 7º ano, ensino fundamental. 1º ed. São Paulo. Moderna, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03 de 10 de março de 2004. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília MEC/SEF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília-DF, 2006. . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União. Brasília- DF, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 23 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Passado e presente nas relações África-Brasil. In: JORGE, Nelson. História da África e relações com o Brasil. Brasília: FUNAG, 2018.



---

**ISSN: 2318-4175**

**Mossoró - Rio Grande do Norte - Brasil**