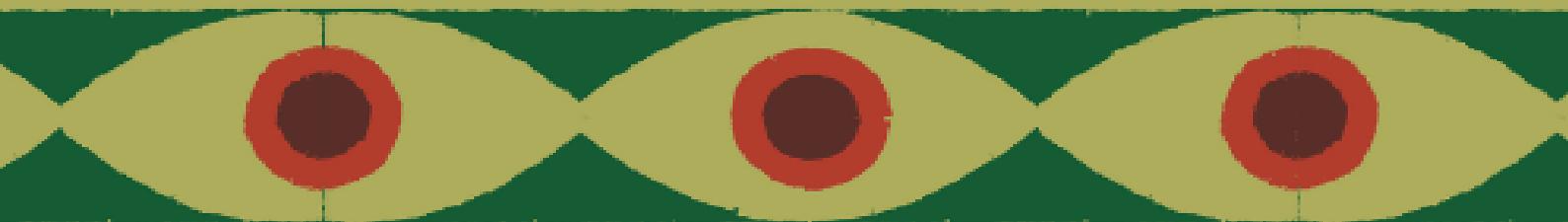


ANAIS



XVIII SEMINÁRIO DE ESTÁGIO



ENSINO DE HISTÓRIA & PLURIEPISTEMOLOGIAS

FACULDADE DE HISTÓRIA

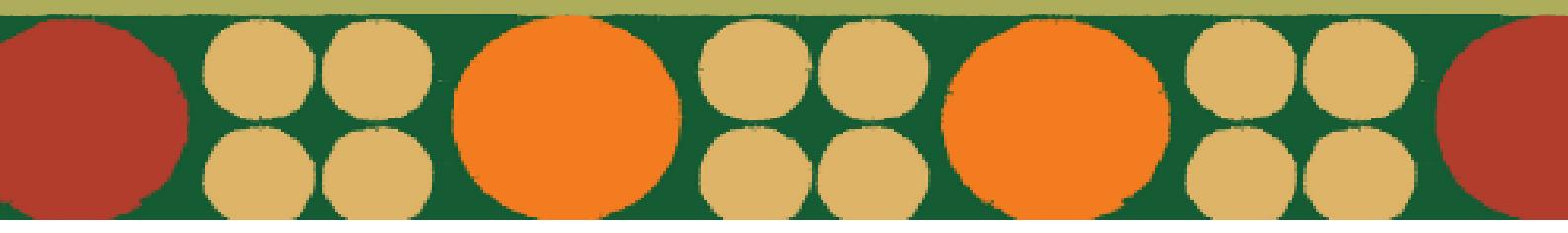
10, 12 E 17 DE JUNHO DE 2025



FUNAPE
Fundação de Apoio à Pesquisa

Adufg
SINDICATO

ISBN: 978-65-01-87359-6



Cristiano Nicolini
(organizador)

**Anais do XVIII Seminário de Estágio:
Ensino de História e Pluriepistemologias**

**10, 12 e 17 de junho de 2025
Faculdade de História/UFG**

ISBN: 978-65-01-87359-6

Goiânia
2026

Faculdade de História UFG
Área de Didática da História e Estágio Supervisionado

Revisão e organização

Cristiano Nicolini

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira
do Livro, SP, Brasil)**

Anais do XVIII Seminário de Estágio [livro eletrônico]: ensino de história e pluriepistemologias: 10, 12 e 17 de junho de 2025: Faculdade de História UFG/ organização Cristiano Nicolini. Goiânia, GO: Ed. do Autor, 2026. PDF.

Bibliografia

ISBN 978-65-01-87359-6

1. Estágio (Educação) - Brasil 2. Epistemologia 3. História - Estudo e ensino (superior) 4. Professoras - Formação - História 5. Seminários Brasil I. Nicolini, Cristiano.

26-327459.0

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História: Estudo e ensino 907

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 6 |
| PROGRAMAÇÃO E RESUMOS..... | 9 |
| CAPÍTULO 1: "DOCÊNCIA POR AMOR": AS PROBLEMATIZAÇÕES DE ANÁLISE DE CAMPO COMPARATIVA ENTRE O CEPAE E O CEPI AÉCIO À LUZ DA REFLEXÃO SOBRE A ROMANTIZAÇÃO DA REALIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA | |
| ANA CLARA LIMA LUDOLF, MARIA EDUARDA ALVES DE OLIVEIRA..... | 25 |
| CAPÍTULO 2: O DISCURSO DISCIPLINAR COMO UM AGENTE DE CONTROLE E MODULAÇÃO DO IMAGINÁRIO E DA IDENTIDADE NA ESCOLA: UM OLHAR LANÇADO SOBRE O COLÉGIO CPMG WALDEMAR MUNDIM | |
| DYENIFER PERES DE SOUZA..... | 37 |
| CAPÍTULO 3: ALIMENTAÇÃO TEM HISTÓRIA: UMA ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS (PNLD-2018, 2019 E 2020) | |
| HÁRYTA FERREIRA BORGES..... | 50 |
| CAPÍTULO 4: O PROTAGONISMO FEMININO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA | |
| ISADORA DE MELO E SILVA BASTOS..... | 70 |
| CAPÍTULO 5: O USO DE QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA | |
| ISADORA PORTELLA CONDE..... | 87 |
| CAPÍTULO 6: DESILUSÕES, FRACASSOS E A HISTÓRIA: APROXIMAÇÕES ENTRE O EXISTENCIALISMO SARTREANO E A EDUCAÇÃO | |
| LUAN ALVES SOUSA..... | 107 |
| CAPÍTULO 7: ENTRE REIS E ESCRAVOS: O RAP NA AULA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE RESISTÊNCIA | |
| MARIA LUIZA ALVES DE ABREU PEREIRA..... | 118 |
| CAPÍTULO 8: REELABORANDO CONCEITOS: GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA | |
| MAYARA MELO QUINTA VOLZ TERRES..... | 132 |
| CAPÍTULO 9: "CAMPINEIROS" E "GOIANENSES", A DISPUTA POR MEMÓRIA E IDENTIDADE NO ALVORECER DA CAPITAL GOIANA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL | |
| SÉRGIO GABRIEL DE MORAIS FELÍCIO..... | 151 |
| CAPÍTULO 10: FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: PRÁTICAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO | |
| WEVERTON APARECIDO GOMES PEREIRA..... | 165 |

Observação: A adequação técnico-linguística dos textos, bem como seus conteúdos
são de responsabilidade dos autores.

COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO FH/UFG 2024/2026

Prof. Dr. Cristiano Nicolini (Coordenador)

Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães (Vice-Cordenadora)

COORDENAÇÃO DE LICENCIATURA FH/UFG

Profa. Dra. Renata Silva Fernandes (Coordenadora)

Prof. Dr. Josias José Freire Júnior (Vice-Cordenador)

DIREÇÃO DA FH/UFG

Profa. Dra. Fabiana de Souza Fredrigo (Diretora)

Prof. Dr. Roberto Abdala Junior (Vice-Diretor)

**DOCENTES DA ÁREA DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO FH/UFG**

Prof. Dr. Breno Mendes

Prof. Dr. Cristiano Nicolini

Profa. Dra. Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal

Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel

Prof. Dr. Josias José Freire Júnior

Profa. Dra. Maria da Conceição Silva

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira

Profa. Dra. Raylane Marques (Substituta 2025/1)

Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães

APRESENTAÇÃO

**PROF. DR. CRISTIANO NICOLINI
COORDENADOR DE ESTÁGIOS FH UFG**

Este e-book reúne dez textos completos produzidos por estudantes do Estágio Supervisionado IV e por participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apresentados no XVIII Seminário de Estágio da Faculdade de História, realizado em junho de 2025. Nesta edição, o evento teve como tema Ensino de História e Pluriepistemologias, reafirmando o compromisso com debates contemporâneos sobre a formação docente e a produção de conhecimento histórico.

O Seminário de Estágio é um evento anual que, ao longo de suas dezoito edições, consolidou-se como um espaço fundamental de socialização das experiências, pesquisas e reflexões desenvolvidas no âmbito dos estágios curriculares. Desde a 12^a edição, em 2019, estive diretamente envolvido na coordenação do evento, trajetória que se encerra com a publicação deste volume, marcando também o término de meu período de atuação na Coordenação de Estágios da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás.

Desde 2022, o e-book passou a integrar de forma sistemática as atividades do Seminário, resultando, até o presente momento, em cinco edições publicadas. Essas publicações registram a produção discente por meio de artigos científicos que articulam ensino, pesquisa e prática profissional, evidenciando o estágio como um espaço privilegiado de formação crítica e investigativa no curso de História.

Encerramos esse ciclo com a convicção de que o trabalho desenvolvido nos estágios tem se fortalecido e adquirido maior densidade teórica e metodológica. Agradecemos, de modo especial, às professoras e aos professores da área de estágio, incluindo docentes substitutos que, em diferentes momentos, contribuíram com esse processo, bem como a todos os docentes da FH envolvidos na formação dos estudantes.

Ressaltamos que o estágio, diferentemente de concepções mais restritas do passado, configura-se hoje como uma etapa central da formação acadêmica e profissional. Não se trata apenas da aplicação de conhecimentos adquiridos na universidade, mas de um espaço de experiência, reflexão e pesquisa, no qual se constroem saberes fundamentais para a atuação docente e para a produção historiográfica.

Este e-book apresenta, além dos artigos completos, a programação do evento e os resumos das comunicações realizadas. Desejamos uma excelente leitura.

Goiânia, janeiro de 2026.

Prof. Dr. Cristiano Nicolini
Coordenador de Estágios (Jan. 2020 a Jan. 2026)
Faculdade de História - UFG

PROGRAMAÇÃO E RESUMOS

PROGRAMAÇÃO

| | 10/6/25 - TERÇA | 12/6/25 - QUINTA | 17/6/25 - TERÇA |
|--------------|--|---|---|
| 8:30 | - | MESA 2: Estágio Supervisionado e cultura escolar Profa. Dra. Ana Cristina Rebelo da Silva (Diretora da DAPE/PROGRAD) Auditório Lauro Vasconcelos Mediação: Prof. Dr. Breno Mendes | MESA 4: Ensino de História e estudos de gênero Profa. Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares (FH/PPGH/ProfHist UFG); Profa. Ma. Nayla Flavianne Borges Carvalho França (Doutoranda PPGH); Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães (FH/PPGH/ProfHist UFG) Auditório Lauro Vasconcelos Mediação: Prof. Dr. Cristiano Nicolini |
| 10:00 | - | Sessão de comunicação 2 Sala 29 Sessão de comunicação 3 LEPEHIS | Sessão de comunicação 5 Sala 29 Sessão de comunicação 6 LEPEHIS |
| 19:00 | Abertura MESA 1: Ensino de História e Culturas Indígenas Profa. Ma. Tâmara Neiva Costa Manrique (Doutoranda PPGH); Prof. Junio Berewy de Oliveira Javaé (Mestrando PPGH) Auditório Lauro Vasconcelos Mediação: Prof. Dr. Josias Freire | MESA 3: Ensino de História Afrorreferenciado Prof. Dr. Murilo Borges (UFJ/ProfHist UFG); Profa. Marcella Gabrielly Duarte de Almeida (Mestranda PPGH) Auditório Lauro Vasconcelos Mediação: Profa. Dra. Raylane Marques | MESA 5: Ensino de história, história oral e pluriepistemologias Prof. Dr. Jiani Langaro (FH/PPGH/ProfHist UFG); Profa. Dra. Flávia Pereira Machado (IFG) Auditório Lauro Vasconcelos Mediação: Prof. Dr. Rafael Saddi |
| 20:30 | Sessão de comunicação 1 Sala 29 | Sessão de comunicação 4 Sala 29 | Sessão de comunicação 7 Sala 29 |

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 1

10 de junho de 2025 - 20h30 - sala 29

MONITORIA: Flavianny Mendes dePaula

MEDIAÇÃO: Profa. Dra. Eliesse Scaramal

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTES | Laura de Sousa Costa e Gabriel Antonio Rodrigues |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>O processo de aprendizagem para a formação do discente</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Maria da Conceição Silva |
| RESUMO | O relatório apresenta as experiências dos discentes Gabriel Antonio e Laura ao longo dos quatro semestres do Estágio Supervisionado em História pela UFG, orientados pela professora Maria da Conceição. As atividades foram desenvolvidas em três escolas diferentes entre 2022 e 2025, envolvendo regências, planejamentos, oficinas e reflexões críticas. O estágio destacou a importância da parceria entre os discentes e evidenciou desafios como o atendimento de estudantes com necessidades específicas, sobretudo na EJA. A prática docente foi compreendida como um espaço de pesquisa, diálogo e adaptação pedagógica. O documento reflete sobre o percurso formativo e as aprendizagens construídas, valorizando o estágio como início da construção da identidade profissional docente. |
| PALAVRAS-CHAVE | Estágio; regência; atividades; discentes |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTES | Julia Cecilia da Silva Pessoa e Stephani Gomes da Hora |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Entre a teoria e a prática: Diário de bordo das práticas docentes em história</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Maria da Conceição Silva |
| RESUMO | O presente relatório tem como objetivo apresentar e refletir sobre as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em História, realizado nas seguintes unidades de ensino: Escola Municipal João Braz e Escola Estadual Murilo Braga entre os meses de setembro de 2024 e abril de 2025. O estágio é parte fundamental da formação docente, pois proporciona ao discente a vivência prática da profissão, integrando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação com a realidade cotidiana da sala de aula. Durante esse período, foi possível observar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula, planejar e ministrar aulas de acordo com as demandas da escola e também da turma, participar de oficinas realizadas pelo projeto LEPEHIS no campus, interagir com alunos e professores, e compreender os desafios e as potencialidades do ensino de História na educação básica, tendo em vista que esse estágio aconteceu no período noturno. |
| PALAVRAS-CHAVE | Estágio Supervisionado; Formação Docente; Ensino de História; Prática Pedagógica; Educação Básica |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTE | Weverton Aparecido Gomes Pereira |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Formação Docente em História: práticas do Estágio Supervisionado Obrigatório em duas Escolas de Goiás</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Maria da Conceição Silva |
| RESUMO | No percurso para a formação docente, experimentar os detalhes do ambiente escolar é vivenciar, no dia a dia, a prática do professor em exercício em suas tarefas. Como facilitador dessa construção de experiências, o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia, além de criar uma conexão entre a Universidade e a Escola, entre a teoria e a prática, reforça a importância dessa etapa na formação dos futuros professores. Como objetivo, essa experiência visa proporcionar aos estagiários uma compreensão prática dos desafios enfrentados na rotina escolar e contribuir para o fortalecimento de suas competências pedagógicas. Assim, neste artigo, destaco as experiências que vivenciei ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório ao longo de três semestres, em duas instituições de ensino: a Escola Municipal João Braz e o Colégio Estadual Murilo Braga. |
| PALAVRAS-CHAVE | Formação Docente; Prática pedagógica; Experiências |

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 2

12 de junho de 2025 - 10h - sala29

MONITORIA: Maria Luísa Alves de Abreu Pereira
MEDIÇÃO: Prof. Dr. Breno Mendes e Profa. Dra. Heloisa Capel

| | |
|-----------------------|---|
| DISCENTE | Karolinne Ferreira Teles Souza Carvalho |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>É possível debater feminicídio com adolescentes?</i> |
| MODALIDADE | PIBIC |
| ORIENTADOR/A | Prof. Dr. Cristiano Nicolini |
| RESUMO | A comunicação propõe refletir sobre a possibilidade e a relevância de debater o feminicídio com adolescentes no espaço escolar, a partir de uma abordagem crítica e histórica. Considerando a escola como agente formador de consciências, defende-se que temas urgentes como a violência de gênero devem integrar as práticas pedagógicas. A música "Rosas", do grupo Atitude Feminina, foi utilizada como ferramenta didática para sensibilizar e provocar a escuta ativa dos estudantes, promovendo a empatia e o diálogo. Através da análise da letra e do contexto social abordado na canção, os alunos puderam discutir o feminicídio não apenas como um dado estatístico, mas como uma construção histórica e social. A atividade promoveu o debate sobre desigualdades de gênero, violências naturalizadas e a importância da memória na luta por justiça. Propondo um ensino (des)estruturante da história social. |
| PALAVRAS-CHAVE | Gênero; rap; feminicídio; ensino |

| | |
|-----------------------|---|
| DISCENTE | Bárbara Dezembrina Barros da Silva |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | Ledonias Franco Garcia: História e Memória de uma Historiadora que Contribuiu para o Ensino de História em Goiás |
| MODALIDADE | PROLICEN |
| ORIENTADOR/A | Prof. Dr. Cristiano Nicolini |
| RESUMO | A presente pesquisa integra o projeto "Histórias de vidas e memórias de pesquisadoras/es do campo do ensino de História em Goiás (1980-2010)", com o propósito de investigar e valorizar as trajetórias de docentes que contribuíram para a consolidação da didática da História no estado. Esse campo, que passou a ganhar destaque na historiografia brasileira a partir da década de 1980, ainda enfrenta desafios em sua legitimação, frequentemente vinculado de forma secundária à área da Educação. O estudo tem como foco principal a trajetória da professora Ledonias Franco Garcia, cuja atuação no ensino e na produção de materiais didáticos é reconhecida, embora pouco registrada nos meios acadêmicos. A pesquisa adota a metodologia das histórias de vida e fundamentos da História Oral, reunindo relatos de colegas, ex-alunos e colaboradores, além da análise de suas obras e produções acadêmicas. Seu objetivo é compreender como Ledonias articulava os saberes teóricos e pedagógicos em sua prática docente, especialmente no incentivo ao desenvolvimento de habilidades como leitura crítica, reflexão e expressão. A investigação divide-se em duas etapas: o mapeamento da produção intelectual sobre o ensino de História em Goiás entre 1980 e 2010, e a realização de entrevistas com docentes atuantes no período. Ancorado nas teorias de Maurice Halbwachs, sobre a memória coletiva, e de Henri Bergson, sobre os diferentes tipos de memória, o estudo busca integrar as dimensões individuais e coletivas das experiências docentes. Ao evidenciar trajetórias como a de Ledonias Franco Garcia, a pesquisa contribui para o reconhecimento do ensino de História como um campo legítimo de formação, produção intelectual e transformação social. |
| PALAVRAS-CHAVE | Ensino de história; Memória; História Oral |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTES | Ana Clara Lima Ludolf e Maria Eduarda Alves de Oliveira |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | "Docência por amor": as problematizações de análise de campo comparativa entre o CEPAE e o CEPI Aécio à luz da reflexão sobre a romântização da realidade do professor de História |
| MODALIDADE | PIBID |
| ORIENTADOR/A | Prof. Dr. Josias Freire |
| RESUMO | Este trabalho propõe fazer uma análise comparativa da realidade do docente de História, entre o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) e do Colégio Estadual Aécio Oliveira de Andrade (CEPI Aécio), a fim de estabelecer uma problematização das relações entre os docentes e os discentes no ambiente da sala de aula. Dentro dessa análise, buscamos refletir sobre a imagem e o ofício do professor à luz do sistema capitalista, cientes das diferenças entre as escolas federais e estaduais em Goiânia, e com a interferência da tecnologia em momento de crescente uso de Inteligência Artificial. Tendo isso em vista, pretende-se levantar uma visão crítica das demandas levantadas e, também, sobre os sistemas de avaliação das duas escolas-campo sob acompanhamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). |
| PALAVRAS-CHAVE | Análise comparativa; Docente de História, Crítica Educacional, Pibid |

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTE | Háryta Ferreira Borges |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | Alimentação tem história: uma análise em livros didáticos (PNLD-2018, 2019 e 2020) |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | Este trabalho investiga como os estudos históricos sobre alimentação no Brasil são abordados em duas coleções didáticas do Ensino Médio (História - Sociedade & Cidadania e História, das Cavernas ao Terceiro Milênio), aprovadas no PNLD entre 2018 e 2020. A pesquisa examina fontes documentais, imagens e narrativas presentes nesses materiais e busca avaliar se a representação da alimentação como categoria histórica é abrangente, considerando suas dimensões culturais, políticas, econômicas e sociais. Na contemporaneidade, os estudos sobre a comida e a alimentação invadem as Ciências Humanas a partir da premissa de que a formação do gosto alimentar não se dá, exclusivamente, pelo seu aspecto nutricional e biológico (Santos, 2004). A alimentação reflete também mudanças e permanências na dinâmica social, logo, é relevante para o ensino de história. Assim, o tema merece ser mais debatido e integrado aos livros didáticos, superando a função meramente ilustrativa em seções de curiosidades e anexos, que passam batido no cotidiano escolar. |
| PALAVRAS-CHAVE | Ensino de História; História da Alimentação; Livro Didático |

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTE | Yasmin Garcez Nogueira de Lima |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>As paredes também falam: Visualidades, Memórias e Identidades no espaço escolar</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Heloisa Capel |
| RESUMO | A presente comunicação tem como objetivo analisar as intervenções visuais no espaço escolar, a partir da experiência de Estágio Supervisionado realizado no Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes. A proposta é refletir sobre como essas expressões, muitas vezes produzidas de forma espontânea, periférica ou não institucionalizada, se constituem como manifestações de memória coletiva, identidades e experiências compartilhadas no cotidiano escolar. A análise ultrapassa os espaços convencionalmente destinados à expressão artística, como murais, e se debruça também sobre superfícies como carteiras e paredes de banheiros, compreendendo-as como suportes de narrativas visuais que expressam tensões, desejos, resistências e pertencimentos. Nesse sentido, busca-se entender como tais registros materiais dialogam com a formação de uma cultura escolar, contribuindo para a construção de sentidos, memórias e modos de ser no espaço da escola. O trabalho adota uma abordagem descritiva e interpretativa, tomando como base registros fotográficos produzidos durante o estágio, além de diálogos com os campos da cultura visual, da memória social e da história da cultura material. |
| PALAVRAS-CHAVE | Memória Coletiva; Cultura Material; Registros escolares |

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 3

12dejunhode2025 - 10h - LEPEHIS

MONITORIA:Pedro Henrique Bringel Amaral, Rafaela Camello,Thiago Alecrim

MEDIAÇÃO: Prof. Dr. Cristiano Nicolini e Prof. Ms. Adriel Dias

| | |
|-----------------------|--|
| DISCENTE | Isadora Portella Conde |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>O uso de quadrinhos no ensino de história</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | O estudo realizado durante os estágios obrigatórios se propõe a analisar o uso de fontes no ensino de história, mais especificamente, o uso de quadrinhos, a fim de entender como são produzidos, sua relação com o ensino de história e de que forma podem ser aplicados em sala de aula. A proposta foi ressignificar as práticas pedagógicas e se deu após as experiências em sala de aula, visando as faltas presentes no campo do ensino e como supri-las a partir da interdisciplinaridade como ferramenta de enriquecimento dos materiais didáticos, aspecto essencial da atividade docente. A possibilidade de explorar metodologias ativas que geram estratégias de ensino pautadas em autonomia e participação, possibilitam a inserção do aluno dentro do processo de aprendizagem como um participante ativo, ao invés de enxergá-lo apenas como um mero espectador. Além disso, esse mecanismo abre espaço para que materiais como os quadrinhos sejam investigados como um agente de positivo impacto na educação, considerando sua pluralidade de abordagens que podem auxiliar na construção de perspectiva dos alunos sobre temas da história, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento histórico. Dessa forma, alinhada a pesquisa acadêmica e a experiência advinda das aulas ministradas e observadas, foi possível entender como aplicar essa dinâmica e experienciá-la futuramente. |
| PALAVRAS-CHAVE | Metodologias ativas; Prática pedagógica; Uso de quadrinhos no ensino; Interdisciplinaridade |

| | |
|-----------------------|--|
| DISCENTE | Sérgio Gabriel de Moraes Felicio |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | "Campineiros" e "Goianienses", a disputa por memória e identidade no avorecer da capital goiana: uma abordagem a partir da História Local |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Heloisa Capel |
| RESUMO | O estado de Goiás recebeu atenção estratégica no projeto de interiorização promovido por Getúlio Vargas, cujo objetivo era a renovação estrutural do país mediante o rompimento com as tradições, vinculadas à República Velha. Na esteira desse projeto político, Goiânia surge e se consolida, como capital moderna, a partir do território de Campinas, o que acarreta uma desvalorização da região e de seus espaços culturais. A partir de uma abordagem da história local, combinada ao uso de entrevistas de moradores e agentes culturais que vivenciam os anos de avorecer de Goiânia, é possível compreender como se estabeleceram disputas por espaço, identidade e memória entre Campinas e Goiânia. Os resultados indicam que, além do sucateamento material de Campinas, houve um intenso conflito entre as regiões, que se manifestou não somente na política urbana, mas foi internalizado no imaginário popular, revelando tensões na configuração da identidade e memória social goiana. |
| PALAVRAS-CHAVE | História Local; Identidade; Memória |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTE | Carlos Bruno Nascimento Mendes |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>O Império Romano em Cartas: possibilidades de ensino-aprendizagem a partir de fontes históricas</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho com correspondências antigas em sala de aula oferece uma oportunidade significativa para desenvolver competências relacionadas à leitura crítica de fontes históricas e à compreensão dos conceitos fundamentais da Antiguidade. As cartas produzidas nesse período, como as trocas entre Plínio, o Jovem, e o imperador Trajano, permitem explorar noções centrais como Antiguidade, Civilização, Cidade-Estado, Província, Intercâmbio Cultural, Tirania, Aristocracia, Militarismo, Mitologia, Filosofia e Cultura Helênica, entre outros temas. Esta correspondência insere-se no contexto do esplendor do Império Romano, revelando não apenas aspectos administrativos, mas também os mecanismos simbólicos do poder. Plínio, membro da ordem equestre, ao se dirigir diretamente ao imperador, colocava-se em interlocução com a figura mais poderosa de sua época, um privilégio que transcendia o mero protocolo burocrático. A presença de Plínio na província da Bitínia também permite trabalhar, em sala de aula, com a noção de que a história é construída a partir da análise de sujeitos políticos, seus vínculos sociais, escolhas intelectuais, ações políticas, formas econômicas e estruturas institucionais (Martins, 2021). Assim, o uso pedagógico dessas cartas possibilita que os estudantes desenvolvam a compreensão crítica do passado e reconheçam a riqueza das fontes escritas como portadoras de múltiplos sentidos históricos. |
| PALAVRAS-CHAVE | Ensino; Identidade; Cartas |

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTE | Dyenifer Peres de Souza |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>O discurso disciplinar como um agente de controle e modulação do imaginário e da identidade na escola: Um olhar lançado sobre o colégio CPMG Waldemar Mundim</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | Este trabalho tem como objetivo analisar a escola como um agente ativo na formação não apenas escolar, mas também subjetiva e social do indivíduo. A partir de referenciais como Michel Foucault, Stuart Hall, Pollak, entre outros, investiga-se como os discursos disciplinares se materializam em normas e leis educacionais, influenciando a construção da identidade juvenil. Serão examinados documentos como a LDB, a BNCC e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio da Polícia Militar Waldemar Mundim, escola campo de estágio, com o intuito de identificar os interesses ideológicos e comportamentais que eles promovem. A pesquisa busca compreender como esses documentos refletem um ideal de cidadão alinhado à lógica neoliberal e à moralidade conservadora. Além disso, são abordados os conceitos de memória coletiva e imaginário social para analisar como os valores e saberes são internalizados no ambiente escolar. O estudo parte da vivência do estágio para observar práticas que reforçam a disciplina, a hierarquia e a formação moral do aluno. Assim, pretende-se discutir o papel da escola na reprodução de normas sociais e na formação de subjetividades adaptadas à ordem vigente. |
| PALAVRAS-CHAVE | Discurso; Memória coletiva; Imaginario Social; Poder; Identidade |

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTE | Ana Luiza Gomes Guimarães |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Ensino de história: o conceito de necropolítica incorporado em letras de rap como método de conscientização social</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | Esta pesquisa foi desenvolvida durante o período de estágio supervisionado, sob a orientação da Prof. ^a Sônia Maria de Magalhães e supervisão da Prof. ^a Cleusa Teixeira de Sousa. Tem-se com o objetivo realizar uma análise crítica sobre o uso do gênero musical rap como mecanismo de conscientização social para o Ensino Médio. Fundamenta-se na teoria da Necropolítica, de Achille Mbembe, para compreender como as letras do projeto musical Favela Vive, que aborda temas relacionados à realidade dentro das periferias brasileiras, evidenciam o racismo estrutural e a violência sistêmica que as acometem. A partir das concepções do intelectual camaronês, busca-se refletir sobre o papel do Estado na legitimação do racismo, da morte e exclusão de corpos considerados descartáveis. Essas ideias expressas no rap aproximam o ensino de História à realidade social da juventude contemporânea brasileira, levando-os a se identificarem como sujeitos históricos. O estudo ancora-se também na trajetória do Movimento Hip Hop enquanto espaço de resistência, identidade e denúncia social, relacionando-o às práticas educativas atuais. Dessa forma, elaborou-se uma sequência didática utilizando a composição Favela Vive 4, visando ampliar a compreensão dos discentes sobre as dinâmicas de poder, desigualdade e violência, contribuindo para o debate sobre práticas pedagógicas antirracistas. |
| PALAVRAS-CHAVE | Rap; Necropolítica; Educação; Ensino de História |

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 4

12 de junho de 2025 - 20h30 - Sala 29

MONITORIA: Pedro Henrique Bringel Amaral

MEDIAÇÃO: Profa. Dra. Maria da Conceição Silva

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTE | Ellen Yorrara dos Santos e Maria Fernanda Gonçalves de Oliveira |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Experiências e Percepções nos Estágios Supervisionados: Do EJA ao Ensino Regular Noturno</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Maria da Conceição Silva |
| RESUMO | Esta comunicação, tem como objetivo relatar as experiências e percepções dos quatro estágios supervisionados obrigatórios, realizados em duas escolas públicas, na qual pode ser observado particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Regular Noturno, dentro do âmbito do ensino de história. Abordando os desafios da formação docente que foram enfrentados (Prática/Theoria) em cada estágio supervisionado obrigatório, da disciplina história no ensino noturno, as metodologias de ensino observadas e utilizadas nas aulas e em como estágio permitiu compreender mais profundamente os limites estruturais e pedagógicos enfrentados no cotidiano escolar, sobretudo no período noturno, marcado pelo cansaço físico dos alunos, pelas dificuldades de atenção, falta de recursos e associar os conteúdos a realidade do estudante. |
| PALAVRAS-CHAVE | Experiências; Percepções; EJA; História |

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTE | Adailton Junior Costa Magalhães |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | "Artistas Espanhóis no Brasil: potencialidades educativas nas artes do entresséculo" |
| MODALIDADE | PROLICEN |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Heloisa Capel |
| RESUMO | Este trabalho apresenta uma pesquisa de iniciação científica em andamento, vinculada ao Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas (PROLICEN), que tem como objetivo investigar a produção artística de pintores espanhóis atuantes no Brasil durante o final do século XIX e início do século XX, período conhecido como entresséculo. O mapeamento dos artistas e de suas obras parte do livro 'Pintores espanhóis no Brasil', de José Roberto Teixeira Leite. A metodologia apoia-se na análise crítica de imagens e documentos consultados na Hemeroteca Digital, fundamentada nos pressupostos de História e Imagem, elaborados pela professora Heloisa Capel. A pesquisa articula História e Arte para compreender como essas produções dialogam com a sociedade brasileira da época e, ao mesmo tempo, identificar suas potencialidades enquanto recurso didático. Como produto, está sendo desenvolvido um site que reunirá biografias, obras, principais gêneros pictóricos, críticas da época e referências acadêmicas, oferecendo aos professores um material de apoio para as aulas de História. O repositório busca, assim, valorizar essas produções e contribuir para debates contemporâneos sobre arte, sociedade e história. |
| PALAVRAS-CHAVE | Artistas Espanhóis; Entresséculo; Arte no Brasil; Ensino de História |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTE | João Alexandre Sugizaki |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Tempo e Temática: observações sobre metodologias didáticas na experiência de estágio</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Maria da Conceição Silva |
| RESUMO | Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as experiências didáticas vivenciadas e observadas ao longo da realização de disciplinas de Estágio Supervisionado em História, apresentando em sua análise uma comparação entre uma abordagem com enfoque estrutural cronológico para o desenvolvimento das aulas apresentadas e uma estrutura com maior enfoque temático com base nas regências aplicadas em diferentes escolas e circunstâncias ao longo da experiência do ensino. Fazendo uso de observações envolvendo quatro escolas diferentes da rede pública do Estado de Goiás, a análise busca destacar os desafios e aprendizados trazidos pela experiência de estágio a partir de uma perspectiva reconstrutivista do ensino de história, apontando diferenças na experiência didática a partir do uso de diferentes abordagens para o ensino de história. |
| PALAVRAS-CHAVE | Consciência Histórica; Aprendizado Histórico; Didática Reconstrutivista |

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 5

17dejunhode2025 - 10h - Sala29

MONITORIA: Maria Luísa Alves de Abreu Pereira

MEDIAÇÃO: Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães e Profa. Ma. Damiana Antônia Coelho

| | |
|-----------------------|---|
| DISCENTE | Pedro Henrique Valeriano Rodrigues |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Expansão Neoconservadora: Políticas de Militarização em Goiás</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Heloisa Capel |
| RESUMO | O estado de Goiás destaca-se como pioneiro na militarização educacional brasileira desde o final do século XX, conforme demonstrado por Santos (2020), Tavares (2016) e Alves (2018). Esta pesquisa analisa a integração entre políticas educacionais e de segurança pública no contexto goiano, observando a continuidade administrativa desde o período marconista (1999-2019) até o Governo Caiado (2019-atual), que expandiu em 46% o número de colégios militarizados desde janeiro de 2019. A pesquisa adota abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, utilizando dados obtidos via Lei de Acesso à Informação (LAI) e documentos públicos como LOA, LDO e ADIs. Realizamos entrevistas com representantes políticos governistas e oposicionistas, além de servidores públicos. Evidenciamos que os CEPMGs funcionam como batalhões da PM estrategicamente posicionados em áreas periféricas e com altos índices de criminalidade. Este modelo educacional atua como aparelho de hegemonia, promovendo valores militares, conservadores e estabelecendo um controle sobre comportamentos e condutas juvenis. A militarização educacional em Goiás constitui uma política de Estado consolidada, que opera sob lógica dupla: como instrumento de segurança pública e como mecanismo de formação ideológica. |
| PALAVRAS-CHAVE | Militarização; Educação; Políticas Públicas; Segurança Pública; Neoconservadorismo |

| | |
|-----------------------|--|
| DISCENTE | Vanuza Haukui De Moura Karajá |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Vivendo entre dois mundos: Memorial acadêmico de uma indígena Iny, no curso de História</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Heloisa Capel |
| RESUMO | Esse memorial acadêmico tem como objetivo retratar minha trajetória acadêmica como mulher indígena (iny) karajá, no curso de história da Universidade Federal de Goiás. Minha caminhada de estudante se inicia quando tinha sete anos em uma comunidade indígena não demarcada, com o nome (Renovo) Lago Grande, que fica a beira do (Beroohoky) Rio Araguaia, no estado do Mato Grosso. Estudei lá somente até o ensino fundamental, porque era somente isso que a escola oferecia, mas tive que mudar de lá com minha família, em busca de mais estudos, minha mãe sempre quis que seus filhos estudassesem mais. Então nos mudamos para cidade de Santa Terezinha Mato Grosso, porque lá ofertava o ensino médio. Ao terminar o ensino médio, com o tempo conseguir ingressar na Universidade Federal de Goiás. |
| PALAVRAS-CHAVE | Mulher Indígena; Memorial; Curso De História |

| | |
|------------------------------|---|
| DISCENTE | Luan Alves Sousa |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Desilusões, fracassos e a história: um relato sobre a experiência de estágio</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Heloisa Capel |
| RESUMO | A presente comunicação explora traçar uma reflexão entre as desilusões, os fracassos e a história, a partir da experiência de estágio, observando e reconhecendo que o 'medo' e a 'decepção', são elementos constitutivos da vida, afirmar-los, é afirmar a vida. Negá-los, é também negar a vida. Uma busca pelo ser na dor, na ambivaléncia da dualidade inherente ao processo de aprendizado e da formação como professores. |
| PALAVRAS-CHAVE | Fracassos; experiências; história |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTE | Maria Luísa Alves de Abreu Pereira |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Entre reis e escravos: O Rap na aula histórica como ferramentada na construção de identidades de resistência</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | Este artigo propõe uma análise das possibilidades de abordagem das questões étnico-raciais nas aulas de história através do rap. Tendo como objetivo promover o desenvolvimento do pensamento histórico sobre a escravidão e contribuir para a construção de identidades- resistência, conceito de Manuel Castells. A pesquisa adotou como metodologia a proposta da Aula Histórica, conforme delineada por Maria Auxiliadora Schmidt, utilizando como fonte músicas do gênero RAP dando enfoque ao grupo Racionais MC's e aos rappers Djonga e Rincón Sapiência. Os resultados indicam que o Rap enquanto manifestação cultural e instrumento social, constitui-se como uma ferramenta pedagógica potente no ensino de História, especialmente no que diz respeito à denúncia do racismo e suas origens, na valorização da cultura negra. |
| PALAVRAS-CHAVE | RAP, Identidade-resistência, Aula histórica |

SESSÃO DE COMUNICAÇÃO 6

17dejunhode2025 - 10h - LEPEHIS

MONITORIA: Flaviany Mendes de Paula, Rafaela Camello e Thiago Alecrim

MEDIAÇÃO: Prof. Dr. Rafael Saddi e Prof. Dr. Josias Freire

| | |
|-----------------------|--|
| DISCENTE | Mayara Melo Quinta Volz Terres |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Reelaborando Conceitos: Gênero e Sexualidade na Escola</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | <p>Este artigo pretende examinar a necessidade de incorporar a discussão sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, destacando a importância do ensino de História como espaço de debate. A investigação aborda como essas questões influenciam as dinâmicas de poder presentes em relações assimétricas e afetivas ao longo da história e em diferentes contextos sociais, com base em autores como Scott (1995) e Balandier (1997). Bem como estimula a abordagem de questões contemporâneas, criando espaços de discussão para promover a igualdade e o respeito à comunidade LGBTQIA+ em um contexto de escola militar. As questões sociais e de gênero convidam a uma abordagem diversificada nas fontes históricas, como: o diário íntimo de José Vieira Couto de Magalhães, o inquérito contra a freira italiana Benedetta Carlini presente no ensaio histórico "Atos Impuros" (1987) de Judith Brown, obras da literatura de Marquês de Sade ou ainda na cultura material, como as ânforas gregas e romanas. Essa análise estabelece uma inter-relação entre identidade de gênero, papel de gênero e sexualidade, demonstrando a contribuição dos Estudos Queer (Jesus, 2016) na desconstrução de normas sociais. A pesquisa promove uma educação para a diversidade, buscando transformar as aulas de História em espaços formativos para a cidadania e o respeito aos direitos humanos, alinhando-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO).</p> |
| PALAVRAS-CHAVE | Educação; Diversidade; Gênero; Sexualidade; Identidade de Gênero. Identidade de Gênero |

| | |
|-----------------------|--|
| DISCENTE | Davi Costa Oliveira Silva |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>Por uma "história menor": o movimento operário brasileiro nos livros didáticos do Ensino Médio no PNLD 2018</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | <p>Esta comunicação é resultado do projeto de pesquisa "O movimento operário no Brasil por meio dos livros didáticos (1930-1985)", realizado durante o Estágio Supervisionado orientado pela professora-orientadora Sônia Maria de Magalhães e pela professora-supervisora Cleusa Teixeira de Sousa. O problema da pesquisa partiu de uma investigação sobre a forma com que o movimento operário era representado em livros didáticos, previamente selecionados, e teve por objetivo analisar essas representações. Tal pesquisa tem como referenciais teóricos o conceito de história menor do historiador brasileiro Nilton Mullet Pereira; a História Cultural a partir do historiador francês Roger Chartier e as discussões sobre os trabalhadores propostas pelo historiador inglês Eric Hobsbawm. Por meio do seguinte aporte teórico citado, essa comunicação vai na direção de propor visibilidade a personagens ocultados da História, como é o caso do movimento operário brasileiro, que acaba por ocupar as páginas dos livros de História apenas como meros coadjuvantes.</p> |
| PALAVRAS-CHAVE | Livros didáticos; "história menor"; movimento operário brasileiro |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTE | Isadora de Melo e Silva Bastos |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>O protagonismo feminino para o Ensino de História</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Sônia Maria de Magalhães |
| RESUMO | <p>Esta comunicação apresenta a experiência didática realizada no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim (CEPMG – WM), que articulou o ensino de História, pesquisa acadêmica e discussão de gênero a partir do projeto sobre o protagonismo feminino intitulado “Dia das Meninas e Mulheres na Ciência”, realizado desde 2024, sob a orientação da professora Sônia e supervisão da professora Cleusa Teixeira, durante a execução de toda disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. O projeto abordou as contribuições de mulheres cientistas que tiveram atuações essenciais aos seus respectivos campos de estudos, mas que recaíram ao ostracismo histórico. Como resultado da aplicação desse projeto na escola-campo, a atividade foi incorporada ao calendário pedagógico da instituição e reaplicada em 2025. A experiência revela o potencial das práticas pedagógicas interdisciplinares, a partir da integração de outros cursos ao evento, como a Física e a Biologia, para promover a equidade de gênero na ciência e divulgar o trabalho realizado nas universidades para os estudantes de Ensino Médio.</p> |
| PALAVRAS-CHAVE | Ensino de História; Protagonismo feminino; Práticas pedagógicas |

| | |
|------------------------------|--|
| DISCENTE | Viviane Menezes Pereira |
| TÍTULO DA COMUNICAÇÃO | <i>O processo de humanização, a escola e o ensino de história</i> |
| MODALIDADE | Estágio IV |
| ORIENTADOR/A | Profa. Dra. Heloisa Capel |
| RESUMO | <p>A presente comunicação pretende refletir sobre os sentidos da escola no ocidente, sua função, e como a educação escolar pode contribuir para o processo de humanização dos seres humanos. Partindo do princípio que os seres humanos aprendem a ser humanos a partir de um processo de aprendizagem com os pares buscamos refletir como o ensino de história pode contribuir para este processo. Antes analisamos historicamente como a escola como hoje a conhecemos surgiu e que função cumpre na sociedade capitalista que vivemos para então pensar como o ensino de história pode ajudar na formação de humanos autônomos e conscientes do mundo em que vivem.</p> |
| PALAVRAS-CHAVE | Humanização; ensino de história; escola |

CAPÍTULO 1

**“DOCÊNCIA POR AMOR”: AS
PROBLEMATIZAÇÕES DE ANÁLISE DE
CAMPO COMPARATIVA ENTRE O CEPAE E
O CEPI AÉCIO À LUZ DA REFLEXÃO
SOBRE A ROMANTIZAÇÃO DA REALIDADE
DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

**ANA CLARA LIMA LUDOLF, MARIA EDUARDA ALVES
DE OLIVEIRA**

Realismo Capitalista e o ofício do professor

O ambiente escolar, ao ser experienciado como graduando em licenciatura durante o estágio ou outros programas que possibilitam a inserção no ensino básico, muitas vezes se torna um segmento de romantização, pois não estamos ainda integrados naquele âmbito, ou por realmente não exercemos o ofício de professor e idealizarmos sua posição. Além disso, parecemos estar presos em uma percepção idealizada da educação ao tratarmos dela na universidade, ou até mesmo muito distante de problematizar o que afeta e forma todo esse ambiente e suas relações profissionais e sociais: o neoliberalismo e o capitalismo tardio.

Para podermos examinar essas problemáticas, nos apoiamos à crítica ao sistema capitalista de Mark Fisher, que apresenta o conceito de “realismo capitalista” esse que, de grosso modo, significa que em um quadro capitalista não há espaço para conceber formas alternativas de estruturas sociais, acrescentando que as gerações mais jovens nem mesmo se preocupam em reconhecer alternativas.

O realismo capitalista, como o entendo, não pode ser confinado à arte ou à maneira quase propagandística pela qual a publicidade funciona. Trata-se mais de uma atmosfera penetrante, que condiciona não apenas a produção da cultura, mas também a regulação do trabalho e da educação — agindo como uma espécie de barreira invisível, limitando o pensamento e a ação (Fisher, 2020, p. 33)

Na obra e no conceito construído por Fisher, para nosso interesse, recordamos um fragmento no qual o autor apresenta uma imagem do professor como figura pastoral. O jogo de palavras desse termo torna-se ambíguo:

Com famílias espremidas sob a pressão de um capitalismo que exige que ambos os pais trabalhem por dinheiro, os professores estão sendo cada vez mais pressionados a ocupar esse papel, propondo os protocolos de conduta mais básicos aos estudantes e provendo apoio emocional e pastoral [...] (Fisher, 2020, p. 49).

Digamos que a desestruturação de um “*modelo ideal*” familiar está ligada totalmente aos efeitos do realismo capitalista. Os pais muito frequentemente trabalham o dia todo, ou, como em escolas integrais, os alunos estão obrigados a passar dois terços de seu dia em sala de aula. O distanciamento da família *funcional*

torna o professor como substituto de algum tipo de figura familiar (*Idem.*). O professor pode ser como um pastor numa igreja, ao tratar dos alunos caridosamente, um salvador que esses alunos colocam como figura a ser escutada e transmissora de conhecimento transformador; e também, pastor, como aquele que cuida do pasto, educador e disciplinador do animal.

Essas relações geradas são problemáticas, ao criarem abertura para desrespeitar o docente, ou criar certa expectativa e necessidade de aprovação desse. Na iniciação a docência observamos, principalmente em escola públicas, como o CEPI Aécio, dado a realidade em que se encontra a maioria de seus alunos de classes baixas, de periferia, e muitas das vezes em carência de ensino (como situações de alunos no último ano do ensino médio não estarem alfabetizados) sem contar a falta de profissionais que auxiliam alunos especiais, a figura e o ofício do professor se tornar um antro de profissões em que não está qualificado para suprir e manter uma sala de aula “funcional” e “produtiva”.

O docente cai na “armadilha de serem, ao mesmo tempo, facilitadores/animadores de palco e autoritários/disciplinadores” (Fisher, 2020, p. 49) ao arcar com o crescente desinteresse e tédio dos alunos na sala de aula, notamos o grande esforço de constantemente estarem tentando vencer a “chatice” que é uma aula de ciências humanas, se adaptando e se deformando para escapar das dificuldades. Mesmo que tenha o esforço de tentar ultrapassar esse obstáculo, mesmo que busque alternativas mirabolantes (no sentido de animador de turma “showman” e de milagroso, realizando o impossível) para sua aula, passa por problemas de executar essas por falta de tempo, não tendo a possibilidade de planejar, não possuir os materiais para poder fazê-las, ou a BNCC regente e o novo ensino médio¹ que definham ainda mais as áreas das ciências humanas.

Esses fatores forçam os professores a empurrar uma ementa que sequer cabe no tempo de aula ou que seja possível com a infraestrutura das escolas, ocasionando ainda mais desigualdades educacionais e o desgaste na profissão. Além disso, não

¹ A nova grade para o ensino médio foi implementada em 2022 pelo governo de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro, essa que diminui o tempo de matérias básicas, como História, por exemplo, para dar lugar aos itinerários formativos. Esses que, conforme o MEC, são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. O que drasticamente diminui a carga horária de matérias das áreas de humanas.

somente o ensino público transforma o ofício do professor dessa forma. O ensino privado contribui com o desgaste da profissão, com desvios de funções, salários que não condizem com o piso salarial, constante medo de demissão e uma lógica de mercado que estrutura todo o funcionamento do ensino (Dalagasperina; Monteiro, 2014). Não muito distante estão ambas as áreas, tanto do ensino público quanto do privado.

Outro grande fator foi a chegada da IA no cotidiano acadêmico e na educação básica. Há um esforço estatal e especialmente privado de inserir a tecnologia nas escolas, adicionando uma obrigação a mais ao professor. A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) realizou grandes investimentos na compra de Chromebooks para alunos e notebooks para professores, com um investimento que soma R\$ 602 milhões², e o estado, instituiu a Lei n.º 21.790, de 2 de fevereiro de 2023, que cria a Política de Educação Digital nas Escolas, Cidadania Digital³. Não é mais um adicional estar “dentro” dos meios tecnológicos, é obrigatório, é inevitável deixar de inserir ou de forma prática a tecnologia, ou de forma teórica, ao tratar da tecnologia como uma constante na educação.

Justamente por a tecnologia crescentemente estar perpetuando sua presença no ensino, a produção midiática neoliberal está cada vez mais fisgando jovens à ilusão da transformação do indivíduo para indivíduo-empresa (Dardot; Laval, 2016). A coisa de que você pode ser o “empreendedor” que vai mudar a sua vida (como estão muito em alta essas crianças que se tornam microempresários gerando sua “própria” renda, que alimentam o discurso de meritocracia ser uma realidade⁴), ou a promessa de casas de apostas te enriquecerem, afastam mais ainda a educação como opção útil aos alunos (AGÊNCIA BRASIL, 2023). É evidente que, nesses últimos anos, a queda expressiva⁵ de alunos que realizam o ENEM, por exemplo, expressa os resultados desses fenômenos. Além disso, há casos em que os alunos preferem não realizar um

² PORTAL GOIÁS. Tecnologia em escolas: investimento soma R\$ 602 milhões em 4 anos. [S. I.], 15 abr. 2024.

³ Legislação da Casa Civil - LEI N° 21.790, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2023.

⁴ ESTADÃO. Geração "quero ser rico": entenda por que crianças e adolescentes acreditam na riqueza instantânea. Estadão, São Paulo, 23 ago. 2023.

⁵ No país, a queda foi de 45,6% (*nos últimos 10 anos*), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

curso superior, pois ingressar em um trabalho CLT é mais acessível que o acesso a uma universidade.

Dentro dessa esfera toda, o professor é novamente a figura que se torna o apoio emocional, que se sente na necessidade de mudar a visão desses jovens, seja de forma “animadores de palco” ou “disciplinadores”. É inexistente a linha que devia dividir o profissional e o pessoal entre aluno-professor, criam-se relacionamentos parassociais, tóxicos e conflituosos, é pessoal. O professor cai no dilema de ser o “bonzinho”, “resenha”⁶, é esperado dos alunos que ele tenha comportamentos flexíveis e finja que não veja infrações cometidas pelos discentes, não cobrar muito academicamente, etc; ou ser o professor “ditador”, “chato” e “careta”, fechar-se totalmente a possibilidade de ter relações positivas com os alunos e “odiado” por esses, mais rígido academicamente e totalmente disciplinador.

É um impasse extremamente ligado às causalidades materiais que o realismo capitalista causa, não existe meio-termo no desenvolvimento de uma figura como professor, ele se vê em uma posição totalmente performativa. O aluno (e o professor, e o professor em formação), não estando ciente do sistema em que está inserido, não enxerga o horizonte de uma mudança na estrutura de uma aula, nas relações com o professor, na figura do professor ou na possibilidade de mudanças no sistema educacional em uma totalidade. Todos esses impasses são naturalizados, ou consensualmente aceitos. “A realidade é isso mesmo, fazer o quê?”

CEPAE X CEPI: Projeto Político Pedagógico de escolas públicas e federais.

A partir de nosso acompanhamento nas escolas-campo (CEPI Aécio e CEPAE), com o atendimento das demandas dos professores, supervisores e assistência em sala de aula, foi possível identificar o que Mark Fisher pontua sobre o impacto do capitalismo em relação ao docente e discente. Por mais, conseguimos detectar pontos destoantes entre as duas instituições de ensino público que influenciam significativamente no perfil do aluno formando, esses pontos estariam atracados no que se refere ao papel do professor, do aluno, dos pais e todos os outros fragmentos

⁶ “Resenha” seria, em uma comparação mais próxima, algo descontraído, sem preocupações, informal. Ex: “Vamos resenhar nessa festa”.

que compõem a conjuntura escolar. Sendo assim, tendo como base o Projeto Político Pedagógicos das duas escolas, nos propomos a fazer um levantamento dos aspectos que salientam a influência do neoliberalismo na dinâmica professor-aluno, com base nos apontamentos de Mark Fisher, e uma análise comparativa entre as instituições em si a fim de identificar as nuances que refletem as diferenças significativas entre as duas.

Centro De Ensino Em Período Integral Aécio Oliveira De Andrade

O Colégio Estadual Aécio Oliveira de Andrade surgiu a fim de suprir uma demanda local, para isso foi realizado uma pesquisa entre outubro e dezembro de 1979 por membros da comunidade, onde foi levantado um abaixo-assinado com mais de mil assinaturas que foi analisado, deferido e aberto oficialmente em 5 de março de 1980. Atualmente, a escola atende estudantes oriundos dos setores Balneário meia Ponte, Recanto do Bosque, Parque Tremendão, Vila Maria Dilce, Setor Granja Cruzeiro do Sul, vilas Diamantina, Nossa senhora Aparecida, Setor Crimeia Oeste, Orlando de Morais, Vila Roriz entre outros, na maioria de famílias de classe média baixa com diferentes níveis de instrução. Ademais, a escola é regida pelo modelo de Escola em Tempo Integral desde 2022 e atende estudantes a partir dos 12 anos de idade, cursando do 7º ao 9º ano do ensino Fundamental II à 3º série do Ensino Médio.

Relacionado às dimensões pedagógicas, o índice de abandono e evasão escolar se mostra reduzido, entretanto é constantemente ressaltado a baixa participação parental nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e o impacto dos fatores socioeconômicos sobre os educandos, no que resulta em uma notável defasagem sobre o rendimento das disciplinas e faz surgir a necessidade de implementar estratégias eficazes para elevar os indicadores de proficiência, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A escola estipula, como finalidade, contribuir para a formação do cidadão consciente, crítico, de forma que possa atuar e contribuir para transformar seu meio e sociedade e propõe o direcionamento da prática da instituição para os profissionais, os educandos e suas famílias, destacando os estudantes como o centro do processo. Entretanto, ressalva os impasses que estão sujeitos nas dinâmicas de ensino-

aprendizagem pelo fato dos estudantes serem oriundos de famílias de baixa renda, nos quais apresentam carência afetiva, nutricional e de orientação familiar quanto às normas e valores de conduta, determinando, assim, a insuficiência de elementos que orientam uma convivência harmônica em qualquer ambiente.

Ademais, essa instituição define como princípio de que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da capacidade de interpretação da realidade e sua consequente transformação. Portanto, ela assume a responsabilidade de criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos estudantes, promovendo um ensino articulado às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, sem, contudo, se limitar a esses aspectos, pois, acredita que tais ações contribuirão para a formação de competências fundamentais para a atuação dos estudantes na sociedade, consolidando uma educação integral e transformadora (PPP Aécio, 2025, p.27/28).

Colocando em análise essas informações identificadas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Aécio Oliveira de Andrade, é possível extrair elementos que Fisher destaca em sua realidade antecessora à este momento, entretanto que continuam imponentes em nossa sociedade. No que tange a constante queixa da carência afetiva, nutricional e orientação familiar pela instituição, pelo qual influencia o desenvolvimento de todos os âmbitos das relações pessoais e interpessoais de um indivíduo, é factível premeditar a sobrecarga que a organização da instituição detém ao buscar alternativas para preencher essa lacuna intrinsecamente importante para a vida de um sujeito. Nesse sentido, nós conectamos com o que Mark Fisher defende sobre a posição pastoral que o professor irá desempenhar na sala de aula, local esse que será suscetível para o estabelecimento “dependência” e “validação” por parte do aluno em relação ao professor, e para a sobrecarga de responsabilidades do professor, onde terá que executar o papel de professor e de uma espécie de “herói” que suprime as necessidades dos alunos e desviam de sua função de “apenas” professor.

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação surgiu pelo Decreto-lei n.º 9.053, de 12 de março de 1.966 determinado por Eurico Gaspar Dutra, no qual o artigo 1º fica registrado que:

As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática (BRASIL, 1966, art.1º).

Tendo isso em vista, o CEPAE se constitui como um órgão suplementar, onde, em primeiro plano, procura se compor em um laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, a fim de aprimorar a metodologia de ensino, e se classificar como escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente e servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia. Atualmente, o CEPAE atende alunos da educação básica, compreendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além dos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. As vagas destinadas à educação básica são preenchidas por meio de sorteio público, realizado anualmente para todas as etapas, da educação infantil ao ensino médio, no qual não há reserva de vagas para nenhum segmento específico.

O CEPAE detém como objetivo estabelecer uma relação dialógica com alunos, professores, pais, técnicos administrativos, estagiários e pesquisadores rumo a um conhecimento abrangente do processo de humanização, manifesto em um projeto que delinea diretrizes políticas e pedagógicas do processo educacional, e que pretenda ser aberto e dinâmico (PPP CEPAE, 2025, p. 4). Para realizar essas metas, a instituição conta com uma equipe de suporte técnico-pedagógico necessário ao desenvolvimento das atividades institucionais, sendo compostos por profissionais técnicos responsáveis pelo planejamento, organização, funcionamento e avaliação de atividades sendo organizados da seguinte maneira: Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas; Setor da Biblioteca Escolar; Setor de Administração da Educação Infantil e Educação Básica e Setor de Administração da Pós-Graduação, sendo o Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas o principal responsável

por prestar assistência aos estudantes em relação aos assuntos pessoais e interpessoais. Por mais, a instituição dispõe de uma Associação de Pais e Mestres (APM) que visa mediar os interesses conjuntos dos educadores, familiares e estudantes, regida por um estatuto próprio.

Vale ressaltar que a instituição possui um próprio regimento interno que se refere à política e gestão de estágio curricular obrigatório e não obrigatório que consta os objetivos da instituição sobre a experiência do estagiário, visando a organização curricular que possibilite a apreensão do contexto educacional e a atuação profissional na docência, gestão, planejamento e avaliação do processo educativo; o desenvolvimento pleno do educando, formação cultural e ética para o exercício do trabalho docente e inserção crítica na profissão e qualificação para a docência; o desenvolvimento de autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar e atuar na educação básica; o exercício da docência que valorize a diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade e de direitos humanos, além da educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a pesquisa como dimensão da formação e do trabalho docente; e a formação inicial articulada com a formação continuada (PPP CEPAE, 2025, p. 18).

Tendo acesso às essas informações contidas no Projeto Político Pedagógico do CEPAE, colocamos em destaque a completude do suporte ao aluno e ao professor que a instituição dispõe, tendo em vista que o CEPAE se trata de um órgão público federal que mantém, como um de seus objetivos principais, a posição de órgão suplementar que se institui em um laboratório experimental de técnicas e processos didáticos visando a qualificação da metodologia de ensino e incentivando a formação inicial articulada com a formação continuada do professor e do acadêmico de licenciatura.

O que se propõe, ao trazer esses dados, é incitar a reflexão sobre o abismo da realidade entre as duas instituições abordadas, e acompanhadas através do Programa de Iniciação à Docência pela Faculdade de História da UFG, e colocar em questão a influência do neoliberalismo no cotidiano escolar. Diante disso, em relação às duas instituições, a primeira delimitação provém do objetivo específico e da esfera governamental que cada uma se localiza, o Cepi Aécio Oliveira de Andrade se

categoriza como um órgão público estadual e sua função é demarcada pelo serviço público de educação para a comunidade em geral, enquanto o CEPAE se categoriza como um órgão público federal e sua função é voltada para o aprimoramento do educador e a constante renovação das metodologias de ensino, ao que muitas vezes é citada como um “laboratório experimental”.

Por mais, através dessa análise comparativa, é possível identificar o trajeto de experiência traçado por vários estudantes de licenciatura e futuros professores, que, enquanto acadêmicos, passam pela vivência em campo visando o aprimoramento profissional e desenvolvendo experimentações em potencial de renovação metodológica de ensino, mas que quando chega o momento de pôr em prática seus conhecimentos é condicionado às limitações da realidade do ambiente escolar que está inserido. Dessa forma, tendo como base a realidade escolar do Cepi Aécio, entende-se que a sobrecarga da organização institucional impulsionada pelas demandas de assistência ao aluno, que acarretam dimensões para o além do ambiente escolar, fundamenta a susceptibilidade do estabelecimento de “dependência” e “validação” por parte do aluno em relação ao professor, figura esta que irá se encontrar em uma posição, assim descrito por Mark Fisher, de intolerável pressão em mediar a subjetividade pós-letrada do consumidor no capitalismo tardio e as demandas do regime disciplinar.

Considerações finais

Estar presente na sala de aula como graduando de licenciatura após ter recentemente saído do ensino médio é uma experiência que causa estranhamento, até gera descontentamento e pessimismo. Ao mesmo tempo, de estarmos cientes de que estamos naquele ambiente para observar a aula de modo a reconhecer o ofício de um professor e estar habituado a uma sala de aula, é engraçado e paradoxal ter que pensar o ambiente escolar de outra forma. Às vezes, durante esses momentos, é recorrente a distração e o sentimento de estar novamente no segundo ano do ensino médio tomando conta dos seus pensamentos.

De forma alguma, ao estarmos na posição de aluno, não temos um pingo de noção do que é ser professor, assim como acho que, de certa forma, após tanto tempo

na profissão de professor, eles mesmos esquecem o que era ser um aluno. Acreditamos que, ao fazermos estágio ou participar de programas que nos inserem na escola, é de suma importância estarmos cientes do sistema que estamos inseridos; nada que acontece é por um acaso, as formas que as escolas funcionam como instituições, são construídas por um processo longo de interrupções e continuidades, um lugar que nunca será imóvel. Estar ciente das estruturas que movem e formam o indivíduo institucionalmente em uma escola é um dos primeiros passos para compreender e problematizar seu funcionamento.

Como Fisher deixa claro em sua obra, viver no realismo capitalista, estando em um estado crítico perante ele, é um movimento constante de onda entre estar na melancolia do “não tem outra alternativa” e na força de querer fazer acontecer a mudança. Não vivemos somente de pessimismos. Deixando para lá o clichê romântico de que “a educação muda tudo”, a questão é de estarmos cientes de que esse sistema mesmo que pareça estar fadado a nunca ter fim, há a possibilidade de atuarmos coletivamente, assim evitando que a escola se transforme mais ainda em empresa e a educação em produto. Estar ciente do sistema que molda a profissão que queremos atuar futuramente é entender seus direitos, os da classe e reafirmar suas posições, contestar a necessidade de melhorias dessas, poder prezar e se atentar com a própria saúde física e mental e, além disso, de também transferirmos esse conhecimento aos alunos para estarem cientes e verem em si a possibilidade de coletivamente causar uma mudança.

Bibliografia

AGÊNCIA BRASIL. Jogos de apostas representam risco a jovens brasileiros. **Agência Brasil**, Brasília, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023/08/jogos-de-apostas-representam-risco-a-jovens-brasileiros>. Acesso em: 7 de junho. 2025.

BRASIL. Decreto-lei n.º 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. **Diário Oficial da União**, seção 1, 14 mar. 1946.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 263-275, maio/ago.

2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000200011. Acesso em: 6 jun. 2025.

COLÉGIO ESTADUAL AÉCIO OLIVEIRA DE ANDRADE. **Projeto Político-Pedagógico**. Goiânia, 2025.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE/UFG). **Projeto Político-Pedagógico do CEPAE/UFG**. Goiânia: CEPAE/UFG, 2018

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Autonomia Literária, 2020.

FISHER, Mark. **Capitalist Realism: Is There No Alternative?** Zero Books, 2009.

MACIEL, Carolina. “Novo Ensino Médio”: perpetuação das desigualdades educacionais no Brasil. **História da Ditadura**, 15 mai. 2023. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/novo-ensino-medio-perpetuacao-das-desigualdades-educacionais-no-brasil>. Acesso em: 7 jun. 2025.

CAPÍTULO 2

O DISCURSO DISCIPLINAR COMO UM
AGENTE DE CONTROLE E MODULAÇÃO DO
IMAGINÁRIO E DA IDENTIDADE NA
ESCOLA: UM OLHAR LANÇADO SOBRE O
COLÉGIO CPMG WALDEMAR MUNDIM

DYENIFER PERES DE SOUZA

A escola como agente de formação do imaginário social

A educação é um importante agente na formação social, é dentro da escola que se desenvolve, para além do conhecimento conteudista, a socialização com outros indivíduos, que a posteriori se desdobra em um senso de comunidade e pertencimento. O indivíduo permanece dentro do ambiente escolar durante toda sua formação, não apenas pedagógica, mas também social e psíquica, com isso, todo conhecimento é permeado pelo agente escolar, tanto conhecimentos teóricos quanto conhecimentos sociais e comportamentais, no âmbito escolar os estudantes desenvolvem seus valores, noções de ética e principalmente sua identidade enquanto indivíduo e participe da vida social.

O corpo escolar abriga diversidades e singularidades, características que se constroem de acordo com a interpretação individual de cada aluno, do mundo que lhes é apresentado, porém essas características divergentes se encontram sempre envoltas pelas mesmas regras e discursos disciplinadores. Na contemporaneidade o meio social é investido de discursos, criados e manipulados por agentes e órgãos governamentais responsáveis por manter uma determinada ordem social, nesta análise em específico a ordem neoliberal⁷. Se analisarmos historicamente a escola cumpre papel essencial na modulação do imaginário social e coletivo, como no século XX, um forte exemplo, já que a Segunda Guerra Mundial é um evento amplamente conhecido, devido sua representação constante em séries, filmes e documentários. Neste período a escola foi utilizada como uma ferramenta de controle e modulação do imaginário em prol da ideologia Nazi-Facista, é na escola que as ideias são apresentadas, ensinadas e inscritas na identidade daqueles indivíduos que ainda se encontram em formação, o controle discursivo se estende pelo reforço em propagandas, músicas, filmes e símbolos nacionais que também são agentes moduladores utilizados pelo Estado moderno para a manutenção do seu poder e da ordem social vigente, guiada pela lógica do capital e do mercado.

⁷ O neoliberalismo é a ideologia que busca substituir a intervenção estatal e a proteção social pela supremacia do mercado, promovendo um capitalismo desregulado sob a justificativa de eficiência econômica. Surgido como resposta à crise dos anos 1970, ele reconfigura o papel do Estado, não para servir à coletividade, mas para garantir os interesses do capital. A Era dos Extremos (1994).

Outros autores já evidenciaram o papel da escola como um agente de modulação do imaginário e da memória coletiva, Pollak (1992) ressalta que a partir do século XIX, a memória coletiva é utilizada como uma ferramenta do Estado para modular o imaginário dos indivíduos em formação visando manter a ordem social vigente.⁸ Modulando o imaginário e a memória coletiva, o Estado moderno consegue criar uma *egrégora*⁹ de pensamentos, mentalidades e comportamentos que condizem com seus interesses, tornando-se uma lei oculta, subscrita socialmente, que ao ser subjetivada, dificilmente será questionada socialmente.

A sociedade em geral é construída através da subjetivação de leis, normas e inscrições advindas do meio social e reforçadas através de discursos disciplinadores, buscando compreender as subjetivações sociais, torna-se necessário a percepção da utilidade com a qual se faz presente, desde uma negativa, um olhar de reprovação em casa até a disciplinarização de comportamentos através da interação, das regras e das percepções e interpretações das entrelinhas escolares, essas subjetivações tornam-se possíveis através seleção dos conteúdos, dos comportamentos, dos espaços e do controle sob as interações no âmbito escolar e social. A capacidade de absorção de conhecimento do aluno, e a total influência do ambiente escolar em sua formação pessoal, possibilita questionamentos acerca dos interesses que influenciam a criação das regras e leis que regem esse ambiente escolar. Através de Leis como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), documentos como a BNCC, (Base Nacional Comum Curricular) e o PPP (Projeto Político Pedagógico) que criam uma conexão direta entre Estado, ordem vigente e escola, e que são responsáveis por estabelecer e padronizar o ensino escolar, buscaremos compreender a formação do indivíduo contemporâneo e a influência dessas subjetivações na identidade.

A Identidade em formação

A identidade do indivíduo engloba muito mais do que auto conhecimento, gostos e características. Assim como mencionado a priori, partiremos do princípio de que a

⁸ POLLAK, M. Memória e Identidade Social. Estudos Históricos, p. 201–215, 1992.

⁹ Egrégora é um termo utilizado majoritariamente para descrever um campo espiritual criado por energias, ou seja, uma força coletiva que influi na mentalidade.

identidade se forma na relação entre o externo e o interno, o biológico e o social, das relações do indivíduo consigo e com os outros em seu meio.

Ao pensar a construção da identidade, processo que se desdobra desde o nascimento até a vida adulta, percebemos um processo contínuo e infindável, a identidade é construída e reconstruída diversas vezes durante o processo de amadurecimento e aprendizagem do ser humano, sendo a mesma formada não apenas pelas afirmativas mas também pelas negativas, pelos discursos que permeiam a vivência de modo claro e também pelos discursos intrínsecos na estrutura social vigente. Stuart Hall define a ‘identidade’ como algo não fixo, mas sim como algo que se altera no decorrer do desenvolvimento e sempre permeado pelo meio social. “A identidade cultural não é uma essência fixa, mas um processo de se tornar e ‘ser’ ao longo do tempo, formado por narrativas e práticas sociais” (Hall, 1997, p. 45).

Para compreender a construção da identidade do indivíduo é necessário compreender a forma que a sociedade se organiza como um todo, quando falamos sobre estrutura social, nos referimos a cultura, política, economia, etc, e como esses âmbitos se organizam e relacionam-se entre si e com os indivíduos dessa sociedade, não obstante muitos historiadores buscam compreender as sociedades através da análise desses campos específicos. Se observarmos os ritos e mitos gregos podemos compreender como a sociedade se organizava e ter uma perspectiva de como lidavam com suas crenças, alimentações, territórios e afins, o mesmo é válido para estudos acerca de comunidades coloniais, indígenas e quilombolas. Obras realizadas pelo Teatro Experimental do Negro (TEN)¹⁰ tornaram-se objeto de análise e crítica para autores como Abdiás Nascimento¹¹, pois possibilitam uma interpretação sobre a realidade vivenciada e o papel social do negro durante o período estudado.

Entendendo a composição da estrutura social, visamos adquirir a compreensão da formação do indivíduo e chegamos a um ponto chave no desenvolvimento deste trabalho, a identidade recebe influência direta do meio social, e o primeiro contato do

¹⁰ Fundado em 1944 por Abdiás Nascimento, o teatro experimental do negro promovia a valorização da cultura afro-brasileira, a luta contra o racismo e o debate acerca da realidade do negro e seus enfrentamentos. <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>

¹¹Abdiás Nascimento, nascido em 1914, em Franca, São Paulo, foi um importante intelectual, ativista e artista brasileiro, conhecido por sua luta contra o racismo e pela valorização da cultura afro-brasileira. Abdiás se destacou como um dos maiores representantes do movimento negro no Brasil.

indivíduo com essa estrutura social se dá nos primeiros ambientes de sociabilidade, onde o indivíduo ainda criança é inserido, e nesta análise daremos foco à escola. Na área da psicologia educacional diversos autores falam sobre a importância do ambiente escolar na formação do indivíduo social e do papel mediador que professores e agentes escolares desempenham nessa formação, dentre esses autores encontramos Vygotsky, importante teórico da psicologia e que faz uma análise sócio-histórica da aprendizagem, ressaltando a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança.“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, não ocorreriam” (Vygotsky, 1998, p. 101). O desenvolvimento cognitivo é parte essencial da identidade, pois é através dele que aprendemos a nos relacionar com o mundo externo, desta forma é necessário pensar o que seria essa organização do aprendizado. Como abordamos anteriormente, a escola é permeada por regras intrínsecas e comportamentais que mediam a construção identitária do estudante, logo podemos encarar a escola como um instituição mediadora, que é responsável por modelar o aluno socialmente e individualmente de acordo com o interesse da ordem social vigente, corroborando que “cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (Vygotsky, 1991, p. 68).

O relacionamento com o externo e com os outros indivíduos, têm um papel fundamental na formação identitária, é através dessas regras, limites e interações que o indivíduo surge, como ser singular porém permeado por diversas inscrições sociais. As definições aqui estabelecidas para identidade são uma junção de duas concepções de sujeitos articulados por Stuart Hall(2014), o *sujeito sociológico*, que se dá na interação entre indivíduo e sociedade, sendo uma construção fluida, e o *sujeito pós moderno*, que se altera constantemente, não possui características fixas e assume diferentes identidades em diferentes momentos.¹²

¹² Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 2014, p. 10-12.

As Leis e Normas como discurso modelador e moderador

A escola é um agente essencial na formação da identidade e do indivíduo enquanto cidadão ativo da sociedade, é fato que o Estado e órgãos responsáveis pela educação se utilizam dela como ferramenta de reforço da ordem social vigente e da lógica capitalista, através de leis e normas que padronizam e selecionam o conhecimento e comportamentos adequados para serem transmitidos no âmbito escolar. “Há todo um jogo de instâncias, de seleções, de regras e de distribuições que funcionam como filtros do discurso possível” (Foucault, 1996, p. 31).

Após a Revolução Industrial a escola ganha um caráter preparatório e mantenedor da ordem e do sistema vigente. No Brasil as leis acerca da educação começam a ser estabelecidas desde o período colonial, entretanto o sistema educacional se restringia às elites e consequentemente as leis que impactam a educação moderna são desenvolvidas a partir de 1827 com a instauração de um ensino mútuo e obrigatório e posteriormente com a constituição de 1888 que estabelece a educação como um direito social de todos os cidadãos. Com a ampliação do acesso educacional da população geral, logo surgem as leis que intervêm no ensino escolar, consequentemente na formação identitária, social e política do cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 - (1996) surge no contexto de redemocratização e reestruturação do Estado brasileiro, regulamenta a educação básica e superior, pública e privada no Brasil, ou seja traz para a educação uma padronização, tanto de acesso como de funcionamento, por meio desta padronização cria-se uma poderosa ferramenta de formação, utilizada para a democratização do conhecimento mas também para manutenção do poder e da lógica capitalista. O que nos leva a outro ponto essencial deste trabalho, as relações de poder estão presentes em todos os âmbitos sociais, familiares, econômicos e institucionais, logo precisamos pensar nas forças que se concentram por detrás da formulação de leis como esta, a tentativa de domínio ideológico e de modulação da identidade e do comportamento. O discurso disciplinador e moderador do Estado se encontra presente em suas leis e órgãos de responsabilidade social, o ideal seria uma neutralidade em relação às leis que regem uma sociedade ampla e diversificada, porém longe do ideal nem mesmo o Estado se

abstém dos interesses da classe dominante, contemporaneamente o Neoliberalismo permeia não apenas através de leis ou ações concretas do Estado, mas toda a mentalidade difundida é construída socialmente, estamos claramente falado sobre um imaginário coletivo vigente de forma intrínseca no funcionamento e na vida social dos indivíduos.

Seguindo a lógica de estabelecimento e manutenção de poder, compreendemos que as leis, por mais importantes que sejam, têm como objetivo uma padronização e uma execução de poder relativo à sociedade geral. A Base Comum curricular também é um importante documento a ser analisado neste trabalho, e para isso utilizaremos a BNCC de 2017/2018. “A BNCC é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.” (BNCC, 2017, p. 8), ou seja, é neste documento que os saberes necessários e considerados importantes se encontram, através dele busca-se uma ampliação do acesso ao conhecimento que se julga necessário ao público geral. A crítica levantada aqui não se delimita às leis, mas perpassa para seus objetivos e subscrições sociais, compreende-se a importância destas para o acesso à educação, porém destaca-se a necessidade de questionar as intenções e articulações que se escondem em suas entrelinhas. Assim como Foucault ressalta em *A ordem do discurso* (1996): “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e por meio de que, se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10).

A educação é norteada por leis, estas são norteadas por discursos que buscam controlar, selecionar e legitimar verdades que atendam aos interesses neoliberais e a qualquer ordem vigente que busque validação. A BNCC e LDB normatizam o ensino, definem o que é a verdade que deve ser disseminada, e principalmente para nós historiadores, acabam por suprimir conteúdos e indagações que poderíamos desenvolver em sala de aula. Tempo limitado, conteúdos pré estabelecidos, calendário escolar apertado, trazem para o dia a dia dos professores, não apenas uma grande dificuldade em relação a gestão temporal, mas também um esvaziamento vulgar de nossos conteúdos e formas de trabalhar. Esse apagamento da profundidade

das disciplinas ameaçam o tempo todo com a possibilidade de cair naquilo que Paulo Freire chamará de educação bancária¹³.

Na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os recipientes e o educador o depositante (Freire, 1987, p. 58).

No caso específico de análise deste artigo, se faz necessário a abordagem adicional de dois documentos que norteiam a educação no colégio campo de estágio CPMG Waldemar mundim, O regimento do colégio militar e o Projeto Político Pedagógico da escola citada. O Projeto Político Pedagógico é um documento que define a identidade da escola, apresenta o corpo docente e administrativo escolar, estabelecendo objetivos e matrizes a serem seguidas dentro do ambiente escolar. O PPP analisado possui uma identidade muito associada ao ensino cívico, onde diversas de suas cláusulas referem-se a formação de um cidadão que esteja consciente de seus direitos e deveres, e pareado com o ideal de moralidade e Civismo, ideias que norteiam a maior parte do documento, devido às interferências militares, o ideal de cidadão é sempre perpetuado através da moralidade conservadora. Em concordância com esse ensino cívico e moral também se encontra o Regimento das Escolas Militares do Estado de Goiás que regulamenta toda a disposição do colégio, do corpo docente, administrativo, discente e também estabelece as regras e hierarquizações que devem ser seguidas pelos componentes do colégio.

As normas disciplinares devem servir como instrumentos para a formação moral e ética do estudante, orientadas por princípios de justiça e equidade, e que o objetivo não é o rigor excessivo ou a benevolência paternalista, mas o equilíbrio que favoreça a formação do aluno enquanto indivíduo e cidadão (Regimento Disciplinar do Colégio da Polícia Militar de Goiás. Goiânia, GO, 2023. p. 45.)

Apesar de diversas citações sobre democracia e liberdade encontradas nos documentos analisados, a análise minuciosa evidencia que a preocupação

¹³FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

do colégio com a disciplina e com o aprendizado cívico esvazia essa suposta valorização da autonomia e da democracia, dando espaço para um ambiente repressor e que perpetua a autovigilância e a punição como ferramentas da educação. A questão que se levanta agora é como um ensino, que cria um ideal de cidadão a ser formado, pode ser um ensino neutro das ideologias e discursos mantenedores da ordem social vigente, a verdade é que essa neutralidade é inexistente, os discursos disciplinares que se fazem presentes nas documentações que regem a educação do colégio constrói um ambiente de subjetividade do sujeito e cria um imaginário coletivo de ideal cívico.

Vigar e Punir, traz a reflexão acerca de como a escola é uma ferramenta de controle do corpo e da ordem social, “A escola deve ser entendida como um lugar de adestramento dos corpos e inculcação das normas” (Foucault, 1987, p. 134), assim Foucault comprehende que a escola tem como função na sociedade moderna produzir corpos dóceis e úteis. A disciplina presente nas escolas, principalmente nas militares e nas documentações, como as da escola campo citada, são um discurso de inscrição de normas sociais, ainda que não se define um ideal concreto e explícito de bom cidadão, ao analisarmos a conjuntura política, econômica e social, conseguimos os aproximar minimamente do ideal de cidadão conservador e neoliberal, que fica implícito mas sempre presente nas entrelinhas da vivência escolar e que é reforçada pela hierarquização dentro da escola.

O imaginário social como ferramenta de poder e de modulação da identidade dentro da escola.

O imaginário social não é neutro; é um campo onde diferentes visões de mundo se enfrentam, onde os símbolos podem ser instrumentos de dominação ou resistência” (Pollak, 2001, p. 52). A neutralidade não pode existir em um mundo onde tudo é construído e permeado pelo externo, o homem constitui-se através de sua interação com o meio social, suas subjetivações e suas internalizações, entretanto precisamos compreendê-lo como um ser constituído mas também construtor do meio social, os significados são construídos e

reconstruídos frequentemente, assim como a identidade do homem pós moderno, para Stuart Hall.

O imaginário social é um campo explorado por diversas áreas das ciências sociais, e uma convergência nesses estudos é a compreensão do seu grande potencial enquanto ferramenta de manipulação de uma sociedade, tanto o imaginário, quanto a memória coletiva podem gerar um sentimento de pertencimento essencial para a manobra de massa. Com enfoque no imaginário, buscamos compreender como um mecanismo que se forma através do social, é também formador de estruturas sociais, como uma engrenagem que se retroalimenta constantemente, a verdade é que quem controla a imaginação e o imaginário de um grupo, exerce sobre ele um grande poder. Ao compreender isto podemos entender o porquê de a Lógica Neoliberal permear todos os âmbitos da vida de um cidadão, desde o ideal de prosperar sem considerar as amarras do sistema, até a tentativa de ser cem por cento produtivo o tempo todo, o que acontece é uma manipulação de discursos, que ditam comportamentos, por meio de músicas, filmes, leis e principalmente através da educação. Desde criança o indivíduo aprende e internaliza como se portar, como pensar, com o que é permitido sonhar, os ideais são vendidos ao cidadão como e fossem escolhas, exercícios de liberdade, porém mascarados de todo o condicionamento que o mesmo enfrenta por ser quem é e ter nascido em determinada posição social, por exemplo.

A escola é o espaço onde as principais regras de convivência começam a ser impostas e isso se torna mais evidente quando estamos analisando uma escola militar, durante a experiência de estágio obrigatório no colégio CPMG Waldemar Mundim foi possível observar como a repressão era intrínseca no ambiente, os comportamentos controlados, as falas ponderadas e até mesmo relatos onde o corpo administrativo militar da escola tomou medidas drásticas em relação ao comportamento, disciplina e vestimenta dos alunos, como professores devemos nos perguntar até onde essas medidas se relacionam com a educação escolar e a partir de onde ela perpassa para um adestramento comportamental que se desdobrará na compreensão de mundo e na interação do aluno com o mundo e com os outros componentes da sociedade. Normas

que definem penteados, cortes de cabelo, cores das unhas não interferem no conteúdo programático das matérias escolares, mas se desdobram de forma clara modulação da identidade e do comportamento.

Para Baczko, "O imaginário social é, pois, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder" (1985) Em concordância voltamos ao cerne do presente trabalho, a escola é uma ferramenta essencial para a manutenção de uma ordem social vigente e de um poder que se faz presente fortemente por meio a padronização da Educação, o poder do Estado, que através de leis e órgãos institucionalizados fazem valer seus interesses e é diante dessas imposições citadas anteriormente que a identidade do estudante contemporâneo se desenvolve e se forma. Logo o papel do imaginário social é central nesse processo, é através dele que o estudante vai subjetivar as características e padrões que lhe são impostos dentro da escola, no colégio militar CPGM Waldemar Mundim a aliança entre Discurso disciplinador e punição esclarecem a afirmação feita por Foucault de que "A escola, o exército e a prisão pertencem à mesma tecnologia política do corpo." (Foucault, 1987, p. 146) As normas não são apenas impostas aos alunos mas também são internalizadas, fazendo com que os mesmos não apenas sejam controlados mas que também controlem-se internamente, construindo um eterno estado de auto vigilância do ser, a domesticação do pensamento e subjetivação das normas e regras sociais.

Considerações finais

A partir da análise documental, do embasamento teórico e da observação empírica realizada no Colégio da Polícia Militar de Goiás – CPMG Waldemar Mundim, este trabalho buscou compreender como a escola atua como agente de formação identitária, disciplinamento e modulação do imaginário social. A investigação revelou que a instituição escolar, longe de ser um espaço neutro de transmissão de saberes, é profundamente atravessada por discursos normativos, legais e ideológicos que moldam o sujeito em conformidade com os interesses da ordem social vigente.

Autores como Michel Foucault, Stuart Hall, Bronislaw Baczkó auxiliaram na compreensão de que a identidade e a memória coletiva são construções sociais,

sujeitas à influência dos discursos dominantes. A escola, neste contexto, emerge como um dispositivo privilegiado para a internalização de normas e valores, especialmente por meio de leis, currículos e projetos pedagógicos que delimitam o que deve ser aprendido, sentido e desejado.

No caso específico do CPMG Waldemar Mundim, observou-se a predominância de um modelo educativo disciplinador, baseado na lógica militar, que se sustenta em valores como ordem, hierarquia, civismo e padronização comportamental. As normas instituídas não apenas regulam a convivência escolar, mas produzem efeitos duradouros sobre a subjetividade dos estudantes, promovendo uma auto vigilância constante e a conformação a modelos sociais hegemônicos. As práticas observadas — como o controle estético, o silenciamento de expressões individuais e a hierarquização das relações — evidenciam que a educação ali promovida se aproxima daquilo que Foucault denominou como "adestramento dos corpos", em que a escola funciona como uma instância de controle social e político. Ainda que tais mecanismos sejam muitas vezes naturalizados, eles produzem efeitos concretos na construção da identidade dos alunos, limitando o exercício da autonomia, da criatividade e da criticidade.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre os rumos da educação brasileira, especialmente em instituições que operam sob lógicas militarizadas. Ao evidenciar como o imaginário social é manipulado por discursos disciplinares, reafirma-se a necessidade de uma pedagogia libertadora, que reconheça a pluralidade, valorize a construção coletiva do saber e respeite a subjetividade dos educandos. A escola deve ser compreendida não como reproduutora de uma ordem social preexistente, mas como espaço de disputa simbólica, onde diferentes projetos de sociedade podem e devem ser colocados em diálogo. Cabe à educação não formar corpos dóceis, mas sujeitos críticos, conscientes de sua historicidade e capazes de intervir no mundo com liberdade e responsabilidade.

Referências

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social:** utopias e representações coletivas. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 20. ed. São Paulo: Loyola, 1996. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Tradução de Raquel Ramalhete.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

POLLAK, Michael. **O imaginário social.** São Paulo: Editora XYZ, 2001.

REGIMENTO Disciplinar do CPMG Waldemar Mundim. Disponível em: <https://cpmgwm.blogspot.com/p/regulamento.html>. Acesso em: 1 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 3

ALIMENTAÇÃO TEM HISTÓRIA: UMA
ANÁLISE EM LIVROS DIDÁTICOS (PNLD-
2018, 2019 E 2020)

HÁRYTA FERREIRA BORGES

Introdução

As pesquisas dos historiadores franceses Lucien Febvre e Fernand Braudel, membros da escola dos Annales, foram pioneiras na percepção da alimentação como um campo de trabalho para historiadores e pela formação de uma tradição historiográfica. Os estudos históricos em torno do fenômeno alimentar tiveram um impulso a partir da formulação do conceito de vida material¹⁴, sobretudo na obra *Civilização Material, economia e capitalismo*, de Fernand Braudel, que direcionou o seu olhar para a produção alimentar e consumo enquanto fundamentos da vida econômica e social, e colaborou para a interpretação cultural do gosto e da identidade.

Lucien Febvre, por sua vez, convocou os historiadores a investigar problemas alimentares de sua época a partir da elaboração de estudos cujo objetivo fosse compreender problemáticas do passado relacionadas às estruturas econômicas da produção, tais como o abastecimento, a fome, a carestia e a má nutrição, buscando entender a continuidade de determinadas tradições alimentares e períodos de crise de abastecimento no presente do pesquisador. Além disso, não pode ser ocultada a maneira de abordar o alimento como significado cultural e simbólico, desenvolvida por Jean Louis Flandrin, membro da terceira geração dos Annales, que organizou, com Massimo Montanari, uma das obras mais abrangentes sobre o tema, *História da Alimentação*.

Os estudos dos Annales estão alocados no campo da história cultural, que foi ganhando cada vez mais força, sobretudo, após a virada cultural da década de 1980. Burke enfatiza que a história cultural se caracteriza por focar em práticas culturais, representações, mentalidades, emoções, sonhos, memórias, gestos e outros aspectos culturais que moldam as experiências humanas, distanciando-se de uma visão mais literal ou positivista da história. Assim, a história cultural, para Burke, é uma forma de compreender a cultura como elemento central na análise histórica, ampliando o foco para além dos eventos políticos ou econômicos, para incluir

¹⁴ Refere-se à relação do homem com os objetos do cotidiano, como eles são utilizados e interagem com a sua vida social. O conceito também é discutido na obra do autor *História das Coisas Banais: Nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX*.

práticas, símbolos e representações que formam a experiência social e cultural dos indivíduos.

Flandrin, por exemplo, partiu de seus estudos sobre as práticas domésticas e famílias no Antigo Regime para abordar as questões do gosto como uma categoria social que representa uma cultura no espaço e tempo. Nesse contexto, o gosto assume um importante papel na configuração das hierarquias e identidades sociais na modernidade. Inaugura-se, assim, a ideia de que é possível apreender a partir da alimentação, múltiplas informações sobre diversos aspectos da vida humana, sejam eles de origem econômica, como questões voltadas ao abastecimento, ao mercado e à subsistência, sejam eles de origem cultural e simbólica como a arte culinária, a dietética, os modos à mesa, etc. Essa diversificação dos estudos historiográficos, acerca do fenômeno alimentar, também significou a ampliação das fontes manuseadas por essa geração, que foi transmitida para as posteriores. A exemplo de cardápios, tratados culinários, livros de receitas e livros literários, considerados até então secundários, serão maciçamente utilizados para trabalhar os significados associados à alimentação (Basso, 2015).

A temática foi ganhando cada vez mais espaço na historiografia internacional e brasileira graças aos estudos desenvolvidos por historiadores no contexto da Nova História. Peter Burke (1997) aborda as semelhanças e conexões entre a Nova História francesa e a história social e cultural de Gilberto Freyre, interpretando as investigações sobre a cultura material, a alimentação, as mentalidades e a história da infância não como cópias, mas sim influências mútuas de autores como Jules Michelet e os irmãos Goncourt. Freyre desenvolveu um método próprio com base em sua formação na Universidade de Columbia, examinando a alimentação a partir da dieta, em especial, suas insuficiências e a partir do significado simbólico das comidas enquanto expressão de valores, como hospitalidade, masculinidade e feminilidade (Burke, 1997).

No Brasil, a alimentação também foi objeto de estudo do folclorista Luís da Câmara Cascudo (1968), com destaque para a obra *História da alimentação no Brasil*, que ofereceu muito mais que uma descrição de pratos e ingredientes da cultura brasileira. Ele analisa a formação histórica e cultural da culinária brasileira, revelando como as preferências alimentares foram moldadas por heranças indígenas, africanas

e europeias. Ele mapeou os sabores que compõem a mesa brasileira e as práticas sociais que acompanham o ato de comer. Como ressalta Magalhães (2018), sua investigação lançou luz sobre a maneira como certos alimentos tornaram-se marcos da identidade cultural brasileira ao se incorporarem aos costumes e valores nacionais.

O alcance dessa “revolução historiográfica” contemplou novas teorias, abordagens, problemas e fontes, que chegaram ao ensino de história através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na década de 1990. Foram incorporados em sua estrutura novos objetivos e abordagens da história, focados em questões sociais, culturais, econômicas e políticas, tendência que se refletiu nos livros didáticos.

Breve história do livro didático

No Brasil, a história dos livros didáticos acompanha a trajetória de formação do Estado Nacional e das instituições de ensino. Desde a Proclamação da Independência, os materiais didáticos assumiram o papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder, portanto, a escolha do material didático é uma questão política e estratégica (Bittencourt, 2005).

Inicialmente, durante a instalação do Estado Republicano, a construção do saber escolar foi marcada por disputas entre o Estado civil e a Igreja Católica, ambos utilizando o livro didático como forma de promover seus projetos educativos, transformando-os em mercadorias das editoras que se aliaram aos dois poderes concorrentes. Durante o século XX, ganhou ainda mais importância ao ser utilizado para controlar o currículo e os processos de ensino-aprendizagem, recebendo influência de reformas pedagógicas e debates metodológicos, para responder às demandas da sociedade por uma educação mais acessível.

Dessa maneira, o livro didático pode ser compreendido como um objeto histórico e cultural, cujo significado e usos variam muito ao longo do tempo. Além de um material de ensino, reflete o ambiente pedagógico, o contexto regulador e as políticas educacionais de cada época (Bittencourt, 2005). Por ser um instrumento de trabalho tanto para o aluno quanto para o professor, é essencial refletir sobre suas funções e sua relação com o método de ensino.

Choppin (2004), identifica quatro funções do livro didático, que podem variar conforme o ambiente sociocultural, período histórico, disciplina, nível de ensino, método de ensino e formas de uso: função referencial, um depositário dos conhecimentos e habilidades propostos por um programa; função instrumental, ferramenta de ensino aprendizagem que propõe exercícios e metodologias que visam facilitar a aquisição de habilidades; função ideológica, incorpora elementos culturais, valores e concepções de mundo que poderão influenciar a formação social e ideológica dos estudantes; função documental, reúne um conjunto de documentos que estimulam a autonomia e o desenvolvimento crítico.

As funções atribuídas ao material didático definem e reforçam o seu status no cotidiano escolar, o de ferramenta de apoio, depositário de referências e repertórios. Diante disso, não se deve encará-lo como autoridade e portador de um conhecimento absoluto, já que o seu conteúdo é definido com base em diversos fatores, como a intenção dos autores, a política educacional, a revisão editorial, etc.

Cabe ao docente conhecer mais profundamente esse instrumento de trabalho durante o processo formativo, compreender suas limitações e possibilidades, como forma de mediar o seu uso em sala de aula. É preciso lançar um olhar atento a esta ferramenta e avaliar até que ponto ela pode ser útil, visando criar as condições para o seu melhor aproveitamento. É importante destacar que, na prática docente atual, o livro didático não é o único instrumento pedagógico, ele coexiste com outros materiais, que estabelecem relações de concorrência entre si no universo escolar, tais como vídeos, plataformas de pesquisa, inteligência artificial, acervos digitais, etc. Diante disso, é necessário considerá-lo como um integrante de um conjunto multimídia, não mais um elemento de existência independente.

O livro didático, contudo, é assunto polêmico entre professores, alunos e pesquisadores. Muitos são os questionamentos levantados em relação ao papel exercido por ele na vida escolar. Bittencourt (1993, p.2) afirma que, para uma parcela diminuta de professores, o livro didático é considerado como um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Ela explica que essa aversão pode estar relacionada à visão que associa o uso do material didático a uma metodologia “tradicional” de ensino, que pode limitar a autonomia docente e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Para outra parcela de professores, é o material fundamental para a elaboração das aulas, para o planejamento do ano letivo, para sistematizar os conteúdos e fornecer exercícios. Nesse sentido, Bittencourt cita Michael Apple para fazer um alerta quanto à relação entre produção e consumo de material didático e a desqualificação do professor, que favorece uma cultura mercantilizada e transforma a escola em um mercado para a indústria cultural. Portanto, um dos fatores que pode contribuir com o baixo aproveitamento do livro didático é a ausência de qualificação adequada dos professores.

Mesmo com essas ressalvas, o livro didático continua sendo o material mais utilizado por professores e estudantes no ensino público do país. É, sim, veículo portador de um sistema de valores, cultura e ideologia particulares, aos quais o professor deve posicionar-se criticamente para compreender a que tipo de projeto de ensino corresponde. Contudo, se o seu uso for feito de forma consciente, tende a oferecer amplas potencialidades que contribuem com o processo de ensino-aprendizagem.

Em alguns casos, os livros didáticos conservam percepções e interpretações já superadas na historiografia ou exibem modelos explicativos limitados, nesses casos, é preciso consultar a produção acadêmica para atualizar as maneiras de abordar certos conteúdos e introduzir novos objetos, como o alimento e a alimentação, que por muito tempo foram ignorados por historiadores, sociólogos e etnólogos, mas tem muito a contribuir com os estudos de história.

História da alimentação nos livros didáticos do ensino médio

Partindo do pressuposto de que o livro didático é a parte integrante de um sistema escolar institucionalizado, é necessário pensá-lo de maneira associada às políticas de educação. Portanto, a análise aqui desenvolvida leva em consideração a política educacional atual, voltada à inclusão, ao desenvolvimento social, à necessidade de ampliar o acesso a todas as etapas da educação básica e de garantir padrões de qualidade social ao ensino público brasileiro. Na era da tecnologia, em que grandes parcelas da população possuem fácil acesso à informação, a escola não

pode ser reduzida a um espaço de mera transmissão de informações, mas de busca de novos sentidos e reelaboração de saberes.

Nesse sentido, acrescentar a história da alimentação aos livros didáticos como ponto de partida para explicar processos históricos, pode transformar o ensino de história nas escolas, uma vez que a temática, pensada a partir de seu aspecto cultural, promove uma visão micro da história, possibilitando ao estudante desenvolver um sentimento de identificação e pertencimento em relação ao conteúdo, percebendo-se como sujeito histórico.

Transmitir os saberes históricos por meio de tópicos que fazem parte do cotidiano dos estudantes facilita a contextualização, estimula o interesse nas aulas, favorece discussões e torna as aulas de História mais atrativas e participativas. Na sociedade em que vivemos, a influência constante das mídias afeta principalmente as crianças e jovens, alterando sua percepção do tempo. Suas rotinas aceleram e suas relações ficam cada vez mais superficiais. Por isso, é de extrema importância incorporar ao contexto escolar assuntos que promovem a coletividade e conectam gerações.

Além disso, Santos (2005, p.12-13) conceitua que a historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais como espelho de uma época e que marcaram uma época. Ou seja, o gosto reflete as tendências de um período histórico, os costumes, identidades e dualidades sociais. Esta última reflete-se na obra de Jean-François Revel, *Um banquete de palavras*, traduzida e publicada no Brasil em 1996, na qual o autor persegue as duas faces da gastronomia – a popular e a erudita.

Nos livros didáticos analisados, busquei identificar o conteúdo relacionado à alimentação, considerando o tema História do Brasil, independentemente da abordagem. A análise seguiu uma ordem crescente, do 1º ano ao 3º ano. Procurei identificar, a partir da leitura e interpretação dos textos e das imagens, como a alimentação contribui para a construção do conhecimento histórico, na visão dos autores. Nesse sentido, considerei como imagens as fotografias, as charges, as ilustrações e demais recursos iconográficos contidos no texto.

Para a análise textual, procurei observar se as informações foram meramente descritivas ou se construíram problematizações. Considerei, também, o local em que

aparecem no documento, seja no corpo do texto, apenas em anexo, em textos complementares ou cadernos de questões, e ainda, se tinham conexão com o conteúdo principal do capítulo. O mesmo procedimento foi empregado no que se refere às fontes imagéticas, observando se havia relação com o texto e se proporcionaram aprofundamento da temática.

A referência à alimentação que mais chama atenção em ambas as coleções e que me motivou a selecioná-las para análise, está impressa na quarta capa. Trata-se de um mapa do Brasil, cujo título “Comida é Patrimônio: Regiões do Brasil” aparece em destaque no topo da página, seguido pelas gravuras e nomes das frutas típicas de cada região do Brasil, que ocupam a maioria da página.

Imagem 1: Quarta capa.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 1ºano. 2ºedição, São Paulo: FTD, 2016.

A imagem mostra que os alimentos regionais são reconhecidos na qualidade de Patrimônio Cultural, por isso, devem ser valorizados e preservados para as gerações futuras. A partir da referência, o professor pode refletir com os estudantes sobre a influência desses frutos na formação da identidade de cada região e discutir acerca de outros costumes alimentares típicos de onde vivem, comparando com os

de outras localidades. Dessa forma, os alunos aprendem de forma dinâmica os conceitos de patrimônio cultural, identidade, regionalismos, etc.

A apresentação dos livros da coleção História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, é feita via linguagem coloquial. O autor dialoga com o estudante, deixando clara a sua proposta didática. Ele explica que a história é intrínseca à vida humana e enfatiza a importância de pensar historicamente para compreender o meio social em que vivemos, assim como compreender as transformações que ocorrem nele. Diz também que a história contribui para a compreensão de outros assuntos, pois tudo possui história. O autor busca incentivar o aluno a fazer um bom uso do livro didático e se dedicar aos estudos.

No primeiro volume, destinado ao 1º ano do ensino médio, o alimento aparece como um patrimônio cultural na sessão de curiosidades do capítulo. Em um quadro explicativo no rodapé da página, a bebida cajuína é apresentada, acompanhada de sua imagem. O conteúdo é bem explicativo e associa a produção da bebida a uma prática sociocultural, assim como o seu uso para presentear e servir às visitas, constituindo-se como um bem cultural imaterial do estado do Piauí e do Brasil.

Imagen 2: A cajuína, p.16.



Fonte: Coleção – História, sociedade & cidadania (2016).

Os conteúdos deste volume contemplaram a alimentação de maneira semelhante, associando a produção e os modos de fazer alimentos ao exótico, ao regional e ao patrimônio cultural. Além da bebida cajuína, foram abordadas a prática de moldar panelas de barro para cozinhar a moqueca capixaba e o ofício de produzir o queijo minas. A maneira como o autor tratou do tema foi diversa nos três casos, como pode ser observado no quadro 1.

No segundo volume, atribuído ao 2º ano do ensino médio, a abordagem voltou-se para o abastecimento da América Pré-Colombiana e aspectos econômicos da América Portuguesa. Destaca-se o cultivo da mandioca entre os povos da Amazônia e a tática empregue que fez com que os mesmos conseguissem produzir farinha, beiju e tapioca. A ênfase recai sobre a cana-de-açúcar, matéria-prima cultivada para a produção de açúcar, a principal atividade econômica na Colônia Portuguesa. Comenta-se também sobre a produção da cachaça, produto indispensável para o abastecimento interno.

A economia colonial é tema do caderno de questões cujo título é “Para Refletir”. Para responder aos exercícios, é proposta a análise de um trecho extraído do livro “A economia colonial brasileira (séculos XVI-XIX)”, dos autores João Fragoso, Manolo Florentino e Sheila de Castro Faria. O trecho chama a atenção para a importância da produção de alimentos e do mercado interno na economia colonial brasileira, e produz uma revisão historiográfica, problematizando a ênfase dada às *plantations* e à agro exportação. As perguntas são direcionadas à natureza do documento (texto jornalístico, historiográfico, filosófico ou literário), às ideias contidas no texto, como os autores fizeram as descobertas e se o estudante já descobriu algo importante por meio de pesquisas.

O terceiro volume apresenta uma escassez de menções ao tema, que somente aparece no contexto da Primeira República para contextualizar a relação entre Minas Gerais e São Paulo, os maiores produtores de café e leite naquele período, portanto, os estados mais influentes no universo político. Os demais conteúdos que dizem respeito à História do Brasil no material, como a Era Vargas, a Ditadura Militar e a Nova República do Brasil, estão isentos do tema.

Os livros da coleção *História, das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Braick e Myriam Mota, possuem uma apresentação em que as autoras expõem as

possibilidades que o livro didático de história pode oferecer aos estudantes. A primeira é que o aprendizado dos anos anteriores seja consolidado, depois, que auxilie no exercício da cidadania e no desenvolvimento da autonomia intelectual. Em seguida, apresentam sua proposta didática de contribuir para uma educação significativa e prazerosa, a partir de referências contemporâneas que provoquem o interesse do aluno. Ademais, entendem o livro didático como um subsídio para o professor desenvolver estratégias de ensino adequadas.

No primeiro volume, que se refere ao 1º ano do ensino médio, o alimento é abordado como um fenômeno social no contexto de formação das primeiras civilizações. A caça, a coleta e o desenvolvimento da agricultura são retratadas como dinâmicas sociais e dominam todo o conteúdo do capítulo. Adiante, as técnicas de cultivo, armazenamento e preparo de alimentos são o foco de um quadro de questões chamado “pensando criticamente”, em que os estudantes devem explicar a importância do controle da produção do fogo, da cerâmica e da agricultura para a sobrevivência do ser humano e a melhoria da qualidade de vida (Braick; Mota, 2016, p.38).

Esse volume também trata da Expansão Marítima como um fator que favoreceu a introdução de novos gêneros agrícolas e espécies animais no Novo Mundo. A página traz um trecho do artigo “Homem à vista”, de Rodrigo Elias, publicado na Revista de História da Biblioteca Nacional, em que ele descreve o contato dos portugueses com novas formas de organização social, estruturas políticas, hábitos alimentares e religiosidades, que resultou na percepção de que foram confrontados por uma diversidade inimaginável.

Na página seguinte, a alimentação aparece relacionada ao aspecto religioso da antropofagia, praticada pelos Tupinambá, e à construção no imaginário europeu de um indígena contraditório, ora puro e inocente, ora associado ao Diabo e ao Inferno. O livro traz a representação de um ritual antropofágico em uma pintura produzida por um europeu. Nela, os detalhes estão associados a uma cultura alimentar europeia, em que se cozinhava sobre uma grelha, não como o povo Tupinambá realmente ingeria suas vítimas (Tatsch, Flávia Galli apud Braick; Mota, 2016, p.182).

Imagen 3: Ritual Antropofágico, p. 182.



Fonte: Coleção – História: das cavernas ao terceiro milênio (2016)

O segundo volume desta coleção é o que mais contempla o tema. No capítulo “A colonização na América portuguesa” as autoras também comentam sobre a antropofagia, embora as páginas seguintes sejam a maior atração. Intitulada “Aprenda mais”, essa seção traz um esquema ilustrativo que amplia a visão acerca das relações no continente americano antes da chegada dos europeus. Unindo arqueologia, história, geografia, biologia e linguística, para analisar a dispersão das sementes de castanheira pela região da Floresta Amazônica, as pesquisas comprovam a existência de uma ampla rede de circulação com intensas trocas entre os povos americanos.

Os estudos também apontam para a prática da agricultura na floresta, a domesticação de espécies vegetais como o cacau, o guaraná e o abacaxi e a interferência humana na dispersão das sementes. Tudo isso revela a complexidade das sociedades indígenas da região amazônica, assim como suas técnicas de produção de alimentos e hábitos alimentares.

Imagen 4: Caminhos Indígenas, p. 32-33.



Fonte: Coleção – História: das cavernas ao terceiro milênio (2016)

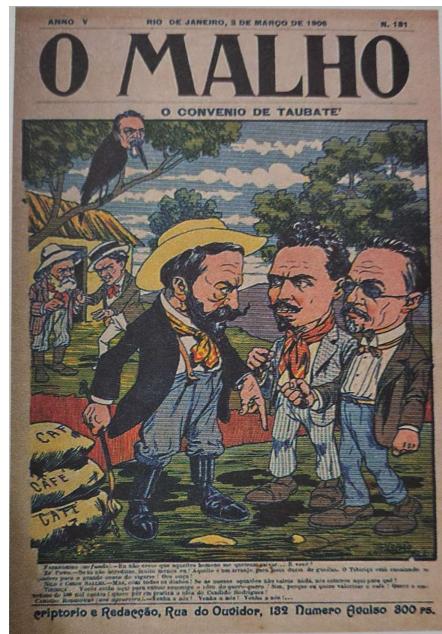
Nas páginas seguintes do volume, o alimento é associado à economia colonial, os destaques são a cana-de-açúcar, a produção de açúcar e as relações de trabalho nos engenhos. Destaque para a pecuária, que fornecia alimentos como o leite e a carne, transformada em charque, carne salgada e seca ao sol. A pecuária contribuiu para o desbravamento do sertão, a ocupação do sul do Brasil e o abastecimento da região das minas. Adiante, no capítulo sobre a mineração no Brasil colonial, os tropeiros¹⁵ são reconhecidos como elemento essencial para o abastecimento das áreas mineradoras e para o escoamento dos produtos produzidos no sertão. Assim como Boulos, as autoras ressaltam a importância do mercado interno na economia colonial, exibindo um mapa com as principais rotas dos tropeiros. O mapa possui setas que indicam a origem dos produtos e seus destinos, como o gado (sul), alimentos, armas, tecidos e produtos de origem europeia (nordeste e Rio de Janeiro) e aguardente, rapadura e outros alimentos (São Paulo). Aos tropeiros também são

¹⁵ Na América portuguesa, condutor de tropas de mulas e gados que transportavam mercadorias, conectando o litoral ao sertão e vice-versa.

associadas a formação de aldeias e povoados, que surgiram nos caminhos pelos quais eles passavam para facilitar as trocas comerciais.

O terceiro volume da coleção reúne os conteúdos atribuídos ao 3º ano do ensino médio, que, em grande medida, focam na história política, econômica e social, tanto em âmbito nacional quanto internacional. O alimento entra em cena por meio de uma capa do jornal “O Malho”, publicado em março de 1906, no Rio de Janeiro. Ela aparece anexada no canto superior direito da página 25 e acompanha um trecho da notícia, cujo assunto é o controle da produção do café por meio do Convênio de Taubaté, que determinou a venda do café com antecedência aos governos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, por um preço fixo, pago com empréstimos de bancos internacionais. A imagem e a notícia retratam o contexto de superprodução do café, em que determinaram medidas econômicas e manobras políticas para manter o valor do café e impedir uma crise econômica.

Imagen 5: Capa de periódico, p. 25.



Fonte: Coleção – História: das cavernas ao terceiro milênio (2016).

Alguns capítulos à frente, o tema contemplado é o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), em que a alimentação aparece associada ao Plano de Metas, que tinha o objetivo de modernizar a economia nacional priorizando os

investimentos nos setores de energia, transporte, indústria de base, alimentação e educação. Avançando para a página 228, cujo conteúdo é o governo de José Sarney (1985-1990), a referência à alimentação está em uma imagem de prateleiras vazias no mercado, que retratam o fracasso dos pacotes econômicos implementados durante esse período e o combate à inflação. Por fim, é citado o Programa Fome Zero, implementado no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), que tinha o objetivo de reduzir a fome e a miséria no país.

O quadro a seguir apresenta o levantamento de dados nos livros didáticos selecionados:

| Coleção História Sociedade e Cidadania | | | | | |
|--|---------------------------|--|---|---|--|
| Volume 1: 1º ano | | | | | |
| Pág | Conteúdo | Eixo temático | Objeto(s) | Localização | Abordagem |
| 16 | Patrimônio cultural | Fontes da história | A bebida cajuína | Quadro no rodapé da página | Seção complementar, curiosidade, regionalidade |
| 17 e 18 | Patrimônio cultural | Fontes da história | Panelas de barro, moqueca capixaba | Texto para refletir e atividades | Preservação de um ofício, cultura e sustentabilidade |
| 25 | Patrimônio cultural | Fontes da história | Queijo minas | Caderno de atividades (questão do ENEM) | Categorização dos patrimônios nacionais |
| Verso | Patrimônio cultural | Fontes da história | Frutos típicos de cada região brasileira | Parte de trás do livro | Regionalismos do Brasil, mapa geográfico |
| Volume 2: 2º ano | | | | | |
| Pág | Conteúdo | Eixo temático | Objeto(s) | Localização | Abordagem |
| 25 | América Pré-Colombiana | Povos indígenas do Brasil | Mandioca, farinha de mandioca e beiju | Anexo de imagens | Conteúdo ilustrativo |
| 52 | América Portuguesa | Atividades econômicas | Cana-de-açúcar, álcool, açúcar | Anexo de imagens | Associação com o presente |
| 61 | América Portuguesa | Economia colonial | Produção de alimentos para o mercado interno | Para refletir | Trabalho com documentação + questões |
| Verso | Patrimônio cultural | Fontes da história | Frutos típicos de cada região brasileira | Parte de trás do livro | Regionalismos do Brasil, mapa geográfico |
| Volume 3: 3º ano | | | | | |
| Pág | Conteúdo | Eixo temático | Objeto(s) | Localização | Abordagem |
| 53 e 54 | Primeira República | Política | Café e leite | Corpo do texto | Avanço econômico e crise da cafeicultura |
| Verso | Patrimônio cultural | Fontes da história | Frutos típicos de cada região brasileira | Parte de trás do livro | Regionalismos do Brasil, mapa geográfico |
| Coleção História, das cavernas ao terceiro milênio | | | | | |
| Volume 1: 1ºano | | | | | |
| Pág | Conteúdo | Eixo temático | Objeto(s) | Localização | Abordagem |
| 34, 35 e 36 | Origem do homem americano | Periodização da pré-história americana | Caça, coleta e o desenvolvimento da agricultura | Início da página | Conteúdo central do capítulo |
| 38 | Evolução Humana | Pré-história americana | Técnicas de cultivo, armazenamento e preparo de alimentos | Pensando criticamente | Caderno de questões |

| 181 | Portugueses na América | Expansão Marítima | Introdução de novos gêneros agrícolas e espécies animais | Página toda | Trocas culturais, novos hábitos alimentares etc |
|-----------------|---------------------------------------|------------------------------|--|----------------------------------|--|
| 182 | Portugueses na América | Expansão Marítima | Antropofagia | Texto e iconografia | Religião e imaginário social |
| Verso | Patrimônio cultural | Fontes da história | Frutos típicos de cada região brasileira | Parte de trás do livro | Regionalismos do Brasil, mapa geográfico |
| Volume 2: 2ºano | | | | | |
| Pág | Conteúdo | Eixo temático | Objeto(s) | Localização | Abordagem |
| 31 | Os povos Tupi | América Portuguesa | Cultivo de alimentos | Centro da página | A divisão de trabalho indígena |
| 32 e 33 | Caminhos indígenas | América Portuguesa | Domesticação de espécies, castanhais, cacau, guaraná e abacaxi | Página dupla | Mapa esquemático |
| 45 e 46 | Economia colonial | América Portuguesa | Engenhos de açúcar, investimento em algodão e tabaco | Página toda | Tópico central para traçar o quadro econômico colonial |
| 48 | Economia colonial | América Portuguesa | Drogas do sertão e pecuária | Página inteira | Parte do quadro econômico |
| 57 | Economia colonial | América Portuguesa | Açúcar | Complementar+questões | O açúcar como agente transformador |
| 59 | Economia colonial | América Portuguesa | Açúcar na alimentação europeia | Decifrando o Enem | Analizar o impacto do açúcar na alimentação |
| 63 | Zonas mineradoras | Mineração na colônia | Tropeiros e artigos de primeira necessidade | Página toda+mapa | Compreender o contexto estudado |
| 196 e 197 | Economia cafeeira | Segundo Reinado | Exportação de café | Ambas as páginas | O café como solução da crise econômica |
| Verso | Patrimônio cultural | Fontes da história | Frutos típicos de cada região brasileira | Parte de trás do livro | Regionalismos do Brasil, mapa geográfico |
| Volume 3: 3ºano | | | | | |
| Páginas | Conteúdo | Eixo temático | Objeto(s) | Localização | Abordagem |
| 25 | República das Oligarquias | Economia agroexportadora | Café, cana-de-açúcar, cacau, látex | Corpo do texto | Capa de periódico, associação com o documento |
| 155 | Governos Populistas na América Latina | Governo Juscelino Kubitschek | Plano de Metas | Corpo do texto, centro da página | Desenvolvimento econômico e social |

| | | | | | |
|-------|--------------------------|---------------------|---|-----------------------------------|---|
| 228 | Nova República do Brasil | Governo José Sarney | Escassez de produtos no mercado, inflação | Fim da página | Imagem de consumidores no mercado, crise de abastecimento |
| 238 | Nova República do Brasil | Governo Lula | Programa Fome Zero | Corpo do texto, segundo parágrafo | Questões sociais |
| Verso | Patrimônio cultural | Fontes da história | Frutos típicos de cada região brasileira | Parte de trás do livro | Regionalismos do Brasil, mapa geográfico |

Considerações Finais

Embora por um longo tempo a alimentação tenha sido pouco explorada pelos historiadores e professores do componente curricular História, este cenário vem sendo modificado nas últimas décadas. A ampliação e consolidação desse campo de estudos possibilitou sua inserção na educação básica e permitiu que os estudantes percebessem suas vivências cotidianas nos conteúdos abordados. A variedade de referências ao tema nos livros didáticos analisados é notável e evidencia esse avanço, favorecendo a transmissão de saberes historicamente produzidos, tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar.

Ainda que esse avanço seja significativo, é necessário considerar que esse olhar abrange um recorte limitado da realidade. O mercado editorial de livros didáticos no Brasil é vasto, competitivo e sofre influências de diversas fontes, que nem sempre favorecem abordagens adequadas ao ensino de história. Muitos materiais didáticos ainda negligenciam a alimentação como conceito histórico e cultural, seja por falta de sensibilidade teórica, seja por prioridades curriculares tradicionais e ideológicas.

Além disso, há uma série de pressões concretas que moldam o conteúdo dos livros didáticos, as exigências do mercado e investidores, a necessidade de alinhar os materiais às diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as expectativas das redes de ensino e até censuras ideológicas. Nesse contexto, os avanços são pontuais, pois a presença da alimentação como categoria histórica ainda enfrenta desafios para consolidar-se como parte integrante e significativa do conteúdo escolar.

Fontes

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**, 1°, 2° e 3ºano. 2ºedição, São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**, 1°, 2° e 3ºano. 4ºedição, São Paulo: Moderna LTDA, 2016.

Bibliografia

BURKE, Peter. **Gilberto Freyre e a nova história**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 9(2): 1-12, outubro de 1997.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.

BASSO, Rafaela. O lugar da alimentação nos estudos históricos da escola dos Annales. **Revista de História Helikon**, v. 2, p. 50-63, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo (séculos XV – XVIII)**. Trad. Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. Primeiro volume: Cardápio indígena, dieta africana, ementa portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FARIA, Sheila de Castro; FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO, João. **A Economia Colonial Brasileira (Séculos XVI-XIX)**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atual, 2000.

FLANDRIN, Jean-Louis e MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. São Paulo: Editora Estação Liberdade Ltda. 1996.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. **A Mesa de Mariana, produção e consumo de alimentos em Minas Gerais (1750-1850)**. 2^a ed. Editora Imprensa Universitária, Goiânia, 2018.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005. Editora UFPR.

CAPÍTULO 4

O PROTAGONISMO FEMININO PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA

ISADORA DE MELO E SILVA BASTOS

O protagonismo feminino: ideia geral

O artigo visa estudar a participação ativa de mulheres cientistas nos respectivos campos de estudos aos quais pertenciam, não exclusivamente voltando-se à História enquanto disciplina acadêmica e ciência. Ademais, foi ampliada essa investigação para dentro do ensino de História para turmas de ensino médio, filtrando o objeto de estudo na figura feminina dentro do processo de ensino e na forma como ela é recebida pelos alunos.

Durante muito tempo, as mulheres encontraram-se marginalizadas e às sombras do renome acadêmico, sendo relegadas quase que exclusivamente aos papéis determinados como femininos em uma sociedade patriarcal – ou seja, filhas, irmãs, mães, no máximo configurando-se como assistentes, por exemplo, de familiares próximos.

Para esse empreendimento, nos será caro o conceito de “*Ego-história*”, cunhado pelo historiador Jacques LeGoff. Essa noção é uma forma de os historiadores refletirem criticamente sobre suas próprias vidas, analisando como suas experiências pessoais e contextos históricos influenciaram suas escolhas acadêmicas e metodológicas. Os historiadores, assim como os cientistas em um conjunto amplo, são moldados por suas vidas tanto quanto moldam a disciplina com seus trabalhos. Esse movimento de mão-dupla nos permitirá conhecer e traçar o protagonismo feminino dentro do ensino de história.

Assim, podemos afirmar que existiram sim mulheres cientistas, as quais contribuíram para o caminhar da ciência nas mais diversas áreas do conhecimento. É necessário estudar a trajetória dessas pesquisadoras em todos os âmbitos de suas vidas, principalmente quanto a contribuição científica; e entender como os contextos pessoais atuaram e atuam dentro das jornadas acadêmicas desses indivíduos.

A partir dessa introdução, é possível mobilizar um objetivo específico para a História enquanto disciplina dentro das escolas. Essa História deve configurar-se a partir de um ensino crítico e reflexivo que busque, nas aulas, trazer à luz sujeitos históricos que durante muito tempo foram marginalizados. Dessa forma, o objetivo da História e dos professores de história seria institucionalizar aulas que tomam como central a narrativa dessas figuras. Essa perspectiva, de trazer os “novos” agentes

históricos em um panorama de centralidade casa com o que é defendido pela História Cultural, principalmente na virada dos anos 1960 e 1980, conhecida comumente como “virada antropológica”, quando emergem os movimentos feministas dentro do quadro historiográfico a partir dessa corrente. Isso porque, no período em questão, o termo “cultura” passa a ser usado no plural e em um sentido cada vez mais amplo (Burke, 2004). Esse reconhecimento de múltiplas culturas permitiu aos historiadores sentirem a preocupação de desmascarar os preconceitos masculinos para enfatizar a contribuição feminina nos estudos culturais, quase totalmente invisibilizada na historiografia tradicional até o momento (Burke, 2004).

Portanto, a intenção de estudos como este é reconhecer as existências plurais de mulheres, em contramão à tradicionalidade historiográfica, que se configura como uma história linear, masculina, branca e heteronormativa. A justificativa desta pesquisa se encontra no escopo da marginalização que automaticamente se insere quando o debate é a atuação feminina na ciência, em um aspecto amplo, principalmente enquanto produtoras e contribuintes do fazer científico. O recorte específico do tema se encontra na área de História, a qual também, durante a maior parte de sua existência, posicionou a figura feminina em detrimento da masculina.

O estudo tem a pretensão de contribuir para o campo dos estudos da desigualdade de gênero e principalmente para o campo da História das Ciências que, apesar de muito estudado na atualidade, pouco lança o seu foco para a atuação feminina. Muitas mulheres atuaram e atuam nesse campo, e sua contribuição precisa ser analisada para que possa ser inserida no contexto maior e auxiliar de maneira sólida a História das Ciências enquanto campo de pesquisa e integrada ao ensino de História dentro das escolas brasileiras, pois também é um tema de relevância para a formação dos estudantes.

Recorte temático: a História da Ciência

O período entreguerras na França é marcado principalmente pela ascensão de novas maneiras de pensar e escrever a história. A disciplina, enquanto saber — História — não oferecia mais certezas, não possuía mais pilares nos quais se apoiar com segurança. Além da História da Ciência, enquanto um campo do saber

emergente, constituem-se nessa época a história social e econômica, a epistemologia histórica, as filosofias da história e a história da arte demarcadas por novas perspectivas. É o momento da “crise da história”, fortemente alimentada pelas radicais transformações nas concepções científicas ocorridas nas ciências exatas e que colocavam em xeque uma compreensão causalista e determinista da ciência.

Ora, se a história não configurava mais certezas e segurança, então a ela tornara-se a ciência da mudança e da transformação. Todavia, todas essas concepções de uma história na qual a mudança era seu principal alicerce, sua direção tornava-se uma incógnita, o que engendra a ideia de história como sinônimo de insegurança e incerteza. A questão, portanto, é: é possível confiar na História? Para a maioria dos intelectuais e especialistas da época, não limitando-se à França, a resposta negativa era óbvia. Dessa forma, História, enquanto ciência, também era colocada em questão nesse cenário.

A História da Ciéncia, na época, ainda era uma disciplina em processo de se institucionalizar e profissionalizar universitariamente; uma ramificação dessa História descredibilizada. Dessa forma, é curioso perceber como tornou-se um “espaço de refúgio” para pesquisadores encaixados na categoria de minorias, como as mulheres. Temos o exemplo da historiadora francesa Hélène Metzger-Bruhl que, apesar de ser formada em Química, percebeu que seus colegas da área não possuíam interesse por suas pesquisas, que já se encontravam voltadas para a História da Ciéncia, pois ela demonstrava forte preocupação na metodologia e na maneira como os pesquisadores concebiam as ideias de épocas anteriores. Nesse sentido, ela encontrou apoio e interesse entre pesquisadores de outra área: os filósofos, primeiramente Gaston Milhaud e posteriormente André Lalande (seu orientador), após o falecimento de Milhaud em 1918.

Metzger foi uma exceção no meio acadêmico-intelectual da França do entreguerras. O termo “exceção” merece algum destaque, pois embora fosse uma mulher em um meio predominantemente masculino, ela se encontrava no centro dos debates acalorados dos mais estimados historiadores e filósofos da época. Entretanto, ela não era a única mulher nesse contexto de disciplinarização e institucionalização da História das Ciéncias. Houve outras historiadoras, mas não com a mesma inserção disciplinar como ela. Através do levantamento de nomes a partir

da investigação das revistas *Archeion* e *Isis*, disponíveis em plataformas *on-line* para acesso do público amplo.

Alguns dos nomes encontrados foram: Amélia Hertz, historiadora da ciência polonesa com foco na história das civilizações antigas; Agnes Robertson, botânica e historiadora das ciências inglesa; Antoinette Virieux Reymond, filósofa suíça; Bertha Bessmertny, química e historiadora alemã; Clarisse Doris Hellman, historiadora das ciências estadunidense, tendo a matemática e a astronomia como objetos de estudo; Dorothea Waley Singer, historiadora britânica da ciência e medicina; Florence A. Yeldham, matemática britânica; Ruth Struik, que se debruçou em estudos da matemática na Alemanha; e Suzanne Delorme, filósofa francesa e inclusive orientanda do conhecido historiador Alexandre Koyré.

Dessa forma, a problemática colocada é: onde estão essas mulheres no ensino de História e na historiografia? Por que mesmo após anos, mesmo posteriormente ao fato de haver o reconhecimento que é necessário conhecer e estudar mulheres cientistas do passado, elas continuam marginalizadas e esquecidas dentro da escola e da academia? A História da Ciência, recorte temático para este estudo, reflete um padrão que ocorre, infelizmente, na outras áreas científicas e o qual se repete até os dias atuais.

A mulher no processo histórico

A partir dessa questão, o que interessa é posicionar a figura da mulher cientista como pertencente, isto é, dentro do processo histórico propriamente. É necessário que ela seja estudada pela contribuição realizada ao seu respectivo campo científico, para que esse tipo de espaço não esteja exclusivamente ocupado por símbolos masculinos. Assim, o professor de História deve tornar-se ciente da evolução da representação da mulher no processo histórico e buscar formas de trazer essa figura para dentro de suas aulas; não de maneira paralela, como um tópico à parte intitulado “História das Mulheres”, mas dentro da História tradicional comumente ensinada e que relega às mulheres um papel secundário ou, com frequência, invisibilizado. Isso revela, sobretudo, uma continuidade de um apagamento estrutural e enraizado na sociedade.

A história das mulheres, portanto, não deve ser restrita a uma categoria à parte, como defende Perrot (2012), mas incorporada ao ensino como parte essencial dos processos históricos. Ao interrogar o passado à luz das desigualdades de gênero, esse campo permite refletir criticamente sobre o presente, por isso é relevante para a formação dentro do ensino de História.

A História da Ciência tradicionalmente constituiu-se como um campo marcado por uma narrativa linear, cumulativa e centrada em grandes descobertas atribuídas a gênios isolados — quase sempre homens brancos, ocidentais e pertencentes às elites letradas. Essa é uma herança da corrente positivista de Auguste Comte. Todavia, essa perspectiva não apenas apaga as contribuições coletivas e contextuais, isto é, de acordo com cada tempo, da produção científica, como também foi um importante fator para resultar na exclusão das mulheres, para as quais sobraram papéis importantes, mas secundários dentro do campo científico.

O desafio de reconhecer o protagonismo feminino na ciência exige, portanto, não apenas uma recuperação pontual dos nomes esquecidos, mas uma revisão crítica da própria epistemologia da História da Ciência. De acordo com a autora Margaret Rossiter, a exclusão das mulheres não foi acidental ou natural, mas sim resultado de uma “cegueira de gênero” nas ciências e nos estudos históricos, que reforçou estereótipos e legitimou a masculinização do conhecimento científico.

Ademais, Rossiter também cunhou o termo “Efeito Matilda” para descrever o fenômeno pelo qual as contribuições científicas de mulheres foram sistematicamente atribuídas a seus colegas homens, mesmo quando elas haviam desempenhados papéis centrais nas descobertas. O principal exemplo para ilustrar esse infeliz fenômeno está na figura da cientista Rosalind Franklin, cujas imagens de difração de raios-X foram essenciais para a compreensão da estrutura do DNA — conhecida atualmente como “Foto 51” —, teve todo seu mérito atribuído aos colegas Watson e Crick.

Pensando em um histórico historiográfico, percebe-se que com a década de 1970, fortemente influenciada pela Escola dos Annales, observa-se uma crescente valorização das experiências femininas na historiografia. A década posterior traz abordagens centradas na análise de gênero e nas formas de resistência protagonizadas por mulheres, ampliando a concepção de sujeito histórico. A noção

de sujeito histórico possui uma história própria, considerando as diferentes formas que já assumiu ao longo do tempo devido às mudanças sofridas na história. Atualmente, é reconhecida uma multiplicidade de sujeitos históricos, porém esse reconhecimento é resultado de lutas coletivas de grupos que se uniram para garantir seus direitos ou um objetivo em comum que colocava os indivíduos em união. Por exemplo, as revoltas dos escravizados, as lutas camponesas no período medieval, os conflitos religiosos e inclusive os movimentos feministas fazem parte dessa dinâmica que ressignifica e agrega ao conceito de sujeito histórico.

Assim, relacionando essa problematização ao ensino de história, como as mulheres são representadas nos materiais didáticos, aos quais os alunos possuem acesso? Como as mulheres estão presentes na narrativa do material, qual a sua relevância dentro desse contexto?

Esse apagamento histórico tem efeitos de longo prazo. Ao se perpetuar uma visão da ciência como um campo exclusivamente masculino, alimenta-se uma cultura que desencoraja meninas e mulheres a se identificarem como possíveis cientistas, o que fomenta esse ciclo de exclusão e não auxilia em mudanças reais no cenário científico. É nesse ponto que a crítica feminista de ciência, apoiada aqui nas figuras das autoras Sandra Harding e Evelyn Fox Keller, tem contribuído para demonstrar que o conhecimento científico está longe de ser uma instância neutra, mas está imerso em contextos sociais e históricos de poder.

Além disso, é importante reconhecer que o protagonismo feminino não se restringe às grandes descobertas, pois assim seria também compactuar com a ideia positivista de ciência. Esse protagonismo se relaciona da mesma forma à produção cotidiana do conhecimento, ao ensino, à catalogação, à tradução e à popularização da ciência. Muitas mulheres, como a supracitada Metzger, trabalharam em áreas marginalizadas da ciência em sua época de produção, assim como em instituições às margens das grandes e institucionalizadas academias científicas, órgãos periféricos ou como auxiliares, e por isso acabaram invisibilizadas pelos critérios tradicionais do prestígio científico. Valorizar esse labor também é um ato político de reescrita da História, para além da subversão das atuais instâncias do poder.

Diante disso, uma abordagem historiográfica crítica, que considere o gênero como uma categoria de análise (Scott, 1990) torna-se essencial para desconstruir os

discursos hegemônicos e ampliar os horizontes do ensino de História e de História da Ciência. Tal metodologia permite não apenas recuperar figuras femininas esquecidas, mas também questionar as estruturas de poder que definem o que é considerado ciência, quem pode produzi-la e quais vozes são legitimadas, e consequentemente escutadas, nesse processo.

Desafios políticos e estruturais atuais

Perrot (1992) já denunciava o apagamento sistemático das mulheres na historiografia tradicional, ao observar como os campos privilegiados pela disciplina, como guerras, economia e política, sempre realizaram esforços para excluir a atuação feminina. Mesmo nas obras de História Cultural e História das Mentalidades, predominava a noção de “homem” como o sujeito universal, o que anula as diferenças de gênero e a conceituação múltipla que recebe o termo “sujeito histórico”. Essa crítica ecoa fortemente nos estudos da professora Cristiani Bereta da Silva, que revela como os livros didáticos de História, ainda atualmente, reproduzem os padrões normativos. Isso porque as mulheres se localizam quase sempre nos espaços de excepcionalidade, como heroínas, mártires ou coadjuvantes dos ditos “grandes homens”, ou ainda pior: invisíveis nos acontecimentos centrais; e é essa figura que chega para a narrativa escolar e, consequentemente, para os discentes nas escolas.

Nesse sentido, o papel do ensino de História não deve se limitar a transmitir fatos, mas de formar sujeitos críticos. A história das mulheres deve estar presente nos currículos escolares, nos debates em sala e nos processos formativos. Como campo historiográfico, ela interroga o passado a partir de problemas contemporâneos — desigualdade, silenciamento, divisão sexual do trabalho — e aponta caminhos para uma prática pedagógica emancipatória.

É também por essa razão que o ensino de História deve ser inseparável de uma educação crítica. Para além de uma mera inclusão dos nomes femininos em quadros e linhas do tempo, trata-se de alterar os eixos narrativos da disciplina. Isso implica reconhecer, por exemplo, que as mulheres sempre estiveram presentes nos movimentos sociais, nas lutas por direitos civis, nos bastidores da ciência e nas práticas cotidianas que sustentam as sociedades. Como afirma Gisa Jucá, evocando

a ideia de “Ego-história”, o exercício histórico é atravessado por memórias, afetos e vivências, portanto, incluir as mulheres na História é uma forma de reconhecer essas subjetividades que foram silenciadas.

Dessa maneira, a análise crítica de materiais didáticos não se resume em apontar lacunas, mas propor alternativas para esse silenciamento no cenário escolar. É iminente a necessidade de fomentar e criar práticas pedagógicas que incorporem diferentes fontes — História Oral, biografias, literatura, imagens — e que promovam o diálogo com as experiências dos próprios estudantes. A construção de uma História escolar que valorize o protagonismo feminino deve passar por práticas ativas de reinvenção didática.

Contudo, nos últimos anos, o cenário político nacional mostrou-se adverso às pautas de gênero e a esse possível movimento de “reinvenção”. A exclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” da Base Nacional Comum (BNCC) evidencia o esforço institucional de desmobilizar avanços educacionais e invisibilizar debates urgentes sobre desigualdade e diversidade. Nos governos Temer e Bolsonaro, foram instituídas medidas oficiais para acabar com importantes órgãos de fomento e de implementação de políticas públicas para as mulheres, na contramão das pautas feministas e dos números sobre a presença feminina na Educação.

Segundo dados do censo escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as mulheres representam 70,6% das matrículas nas licenciaturas e correspondem a 57% do total de ingressantes nos cursos de graduação pelo país. Ainda que as mulheres sejam maioria nos espaços de formação docente, sua presença enquanto nos conteúdos escolares é restrita e, muitas vezes, secundária, como já supracitado. Portanto, é possível afirmar que há uma divergência gritante entre quem ensina e os sujeitos históricos tomados como protagonistas nos currículos escolares. O conteúdo ministrado frequentemente ignora ou reduz a importância feminina enquanto figuras centrais da História, tanto no campo das ciências quanto em outros espaços de produção social.

Esse apagamento não é neutro. Ele responde a uma lógica de poder que estrutura o conhecimento escolar e que se encontra em órgãos oficiais, como as medidas tomadas pelos governos brasileiros anteriores. Isso tende para uma reprodução dos valores de uma sociedade patriarcal. Em contextos políticos

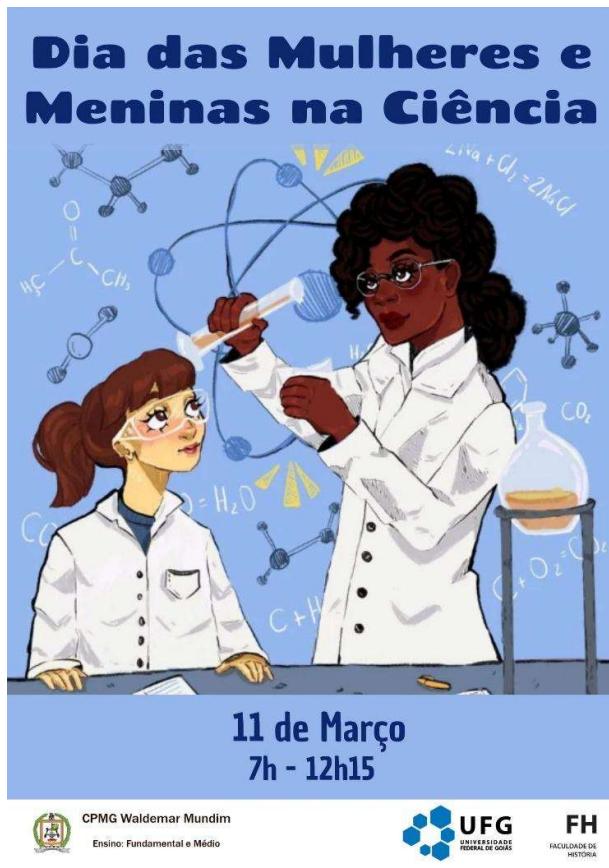
adversos, essa tendência se acentua: propostas curriculares que buscam reverter esse quadro são tratadas ainda como “ideológicas” ou “doutrinárias”, o que mascara o fato de que o próprio apagamento de mulheres e outras minorias também constitui uma escolha completamente política e ideológica.

Conclusivamente, os professores e as professoras de História precisam estar preparados para enfrentar não somente os limites dos materiais didáticos, mas também os entraves muitas vezes institucionais e políticos. A formação docente deve incluir o debate sobre o gênero e a diversidade como parte de uma prática pedagógica verdadeiramente emancipadora. Para isso, é fundamental investir na produção de recursos didáticos que contemplem a atuação de mulheres cientistas, assim como na elaboração de espaços de formação continuada que articulem os pilares de teoria crítica, práticas inclusivas e o compromisso social.

Resultados e considerações finais

A partir de toda a teoria empreendida até o momento, para atingir aos objetivos de uma educação realmente emancipatória, foi empreendida uma iniciativa intitulado “Dia das Meninas e Mulheres na Ciência” na escola-campo de estágio Colégio da Polícia Militar de Goiás – Waldemar Mundim (CEPMWG).





As duas imagens acima representam os cartazes de divulgação do evento nos dois anos de realização deste, 2024 e 2025, respectivamente. A ideia inicial partiu da turma de Estágio Curricular Supervisionado I, sob supervisão da professora Sônia Maria de Magalhães.

A proposta inicial era, de acordo com o que foi discorrido ao longo deste artigo, propor uma atividade que desmistificasse a ideia de que História não é uma ciência e apresentasse algumas mulheres cientistas das mais diversas áreas para os alunos, como uma palestra. Em 2024, o evento foi realizado no dia oito de fevereiro, próximo da data do dia onze deste mesmo mês, o qual é o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência, data formulada e estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Dessa forma, a palestra foi realizada no período matutino dentro das dependências do pátio do colégio. As turmas foram divididas em dois blocos, para que toda a escola pudesse assistir de forma organizada ao que estava sendo apresentado. Em 2024, o curso de História tomou a frente do evento, mas não houve

uma exposição limitada apenas ao campo da História — as cientistas apresentadas eram de todas as áreas do conhecimento, com relevâncias diferentes. Segue uma breve descrição do conteúdo da apresentação, com foco nas trajetórias das figuras apresentadas aos alunos:

A primeira se trata de Hipátia de Alexandria, uma matemática e filósofa grega que viveu no final do século IV ao início do século V d. C. Ela é uma das primeiras mulheres que temos registros que contribuíram para um campo dominado quase exclusivamente por homens. Contribuiu com o desenvolvimento de métodos para solucionar as equações quadráticas, e seus métodos foram usados por matemáticos de eras posteriores. Também realizou estudos filosóficos, com a ideia de que a razão e a observação eram as únicas alternativas que nos permitiam conhecer os fatos verídicos da ciência. Outro fato notável sobre ela é que, naquela época, Hipátia foi uma das primeiras mulheres a defender a educação acessível ao público feminino. Ela ensinava para alunos do sexo masculino e feminino.

A segunda se trata de Émilie du Châletet, uma física e filósofa natural francesa. Ela nasceu em Paris em 1706. Como era parte de uma elite, Émilie teve acesso a uma boa educação, que incluiu a leitura de inúmeros livros dos mais estimados estudiosos, assim como lições de latim, grego, matemática e filosofia. Depois de casada, Du Châletet traduziu para o francês a obra “Princípios Matemáticos da Filosofia Natural” de Isaac Newton, pretendendo tornar o conhecimento científico mais acessível. Ela recebe atualmente o reconhecimento da primeira tradução francesa de uma obra de Newton. Du Châletet também contribuiu para o estudo da energia cinética e potencial, fornecendo-nos uma teoria original do assunto. Ela foi uma das primeiras a desenvolver uma ideia sobre a conservação da energia, o que foi essencial para a compreensão da física moderna. Ela também foi uma das primeiras a defender a divulgação científica, hoje muito presente para nós. Além da física e filosofia, Émilie também escreveu bastante sobre a matemática.

A terceira foi Mary Anning, uma paleontóloga britânica. Anning nasceu em 21 de maio de 1799 em Lyme Regis, no sul da Inglaterra. Sua família, assim como de Herschel, também não possuía as melhores condições de vida. Como ela morava na região costeira, desde criança teve acesso a pequenos fósseis e pedrinhas na areia das praias. Quando seu pai morreu em 1810, Anning passou a vender alguns de seus

fósseis com a mãe em uma vendinha que a família tinha. Já nessa época, ela fez descobertas incríveis, como o fóssil completa de um ictiossauro, um réptil marinho extinto. Dez anos depois, ela descobriu outro fóssil completo: de um plesiossauro, outro réptil marinho. Seus estudos foram sobretudo fundamentais para a formulação da Lei da Evolução Natural, de Charles Darwin.

Em seguida, a quarta apresentada foi Maria Curie, uma das mais reconhecidas cientistas da história e figura icônica na luta pela igualdade de gênero no campo científico. Curie nasceu em Varsóvia, na Polônia, em 1867. Ela foi uma das primeiras mulheres a estudar na Universidade de Sorbonne, em Paris, na França. Ela se casou com Pierre Curie – de onde vem seu sobrenome – um físico francês, em 1895. Os dois trabalharam juntos em pesquisas sobre a radiação e descobriram os elementos químicos rádio e polônio. Marie foi a primeira mulher na história a receber um prêmio Nobel em física em 1903, juntamente com Pierre e Henri Becquerel, pois descobriram a radioatividade. Em 1911, ela recebeu o Prêmio Nobel de Química pela descoberta dos elementos e por ter definido a composição deles. Isso tornou Curie a única pessoa na história a receber dois Nobel em áreas diferentes.

Após Curie, foi apresentada Nise da Silveira, que nasceu em 1905 em Maceió, Estado de Alagoas. Formada pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1926, dedicou-se à psiquiatria sem nunca aceitar as formas agressivas de tratamento da época, tais como a internação, os eletrochoques, a insulinoterapia e a lobotomia. Em 1952, criou o Museu de Imagens do Inconsciente, um Centro de Estudo e de Pesquisa que reúne obras produzidas nos ateliês de atividades expressivas. Também foi responsável pela formação do Grupo de Estudos C.G. Jung, em abril de 1955, e no ano seguinte, juntamente com um grupo de pessoas animadas pelas mesmas ideias, dá vida a mais um projeto: a criação da Casa das Palmeiras, uma clínica destinada ao tratamento de egressos de instituições psiquiátricas, onde atividades expressivas são realizadas livremente, em regime de externato. Foi também pioneira no Brasil na pesquisa das relações afetivas entre pacientes e animais, aos quais chamava de “coterapeutas.”

A sexta cientista escolhida foi Niède Guidon, nascida em 12 de março de 1933, Niède Guidon é uma arqueóloga franco-brasileira especializada em pré-história. Seus estudos no interior do Piauí a partir da década de 1970 contribuíram para a criação

do Parque Nacional da Serra da Capivara, território com o maior número de sítios arqueológicos das Américas. A partir da análise de mais de 1,3 mil registros de presença humana pré-histórica, a equipe liderada por Guidon encontrou evidências de que o povoamento do continente pode ser muito mais antigo do que se supõe – e ter ocorrido de forma diferente do que diz o atual consenso científico. Formou-se em História Natural pela Universidade de São Paulo (USP) em 1959, emendando uma especialização em Arqueologia Pré-Histórica na Universidade Paris-Sorbonne, concluída em 1962.

Foi apresentada Laura de Mello e Souza após Guidon. Ela nasceu e estudou em São Paulo, foi docente do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Ela é graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP), instituição onde realizou tanto seu mestrado quanto seu doutorado. Suas pesquisas focam a história do estado de Minas Gerais no século XVIII, englobando aspectos como cultura, sociedade e política; as relações entre a Europa e o Novo Mundo nos séculos XVI-XIX; sobre a historiografia brasileira do século XX.

Dando sequência, foi exposto sobre Lélia Gonzalez, uma importante intelectual e ativista brasileira. Considerada a primeira mulher negra a se dedicar aos estudos de raça e gênero no Brasil, Lélia desenvolveu forte pesquisa e militância na área. Assim, tornou-se indispensável para refletir sobre o papel da mulher negra na sociedade brasileira, bem como o próprio movimento negro, trazendo sempre uma perspectiva popular e humana. Possui graduação em História e Filosofia pela Universidade do Estado do Guanabara (atual UERJ).

Por último, Nísia Trindade Lima foi escolhida como uma representante das cientistas sociais para a palestra. Lima é doutora em Sociologia e mestre em Ciência Política, pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj - atual Iesp), além de graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1980). A tese de seu doutorado intitulada “Um Sertão Chamado Brasil” foi premiada como “Melhor Tese de Doutorado em Sociologia”. Foi diretora da Casa de Oswaldo Cruz (1998-2005), unidade da Fiocruz voltada para pesquisa e memória em ciências sociais, história e saúde, e realizou uma série de importantes

medidas no combate a COVID-19 durante o período da pandemia, tendo atuado como Ministra da Saúde durante os anos de 2023 a 2025.

As mulheres aqui selecionadas estão colocadas em cronologia para facilitar a exposição tanto aos leitores quanto aos alunos. O intuito era mostrar que a contribuição feminina na ciência tampouco é recente, remonta há séculos demais, e está presente em todas as áreas do conhecimento; não se restringindo a um único domínio de estudo, e possui inúmeras mulheres como agentes ativas nessa construção, exatamente como sujeitos históricos.

Em 2025, o evento ampliou-se dentro do universo acadêmico e áreas da licenciatura, como a Biologia e a Física, também fizeram palestras dentro da data marcada, dia 11 de março de 2025 — um mês após a data oficial da ONU. A dinâmica foi semelhante à do ano anterior, apesar de um tempo menor para as respectivas apresentações. Cada um dos discentes da turma de Estágio Curricular Supervisionado apresentou um pouco do tema de suas pesquisas para dialogar com os alunos e apresentar a eles as múltiplas alternativas que a pesquisa histórica pode oferecer para quem deseja seguir com o ofício do historiador.

Conclusivamente, o protagonismo feminino na ciência não é um dado recente, mas uma realidade histórica oculta. Trazer esse protagonismo à luz exige uma ação deliberada, comprometida e politicamente engajada de professoras, professores, pesquisadores e pesquisadoras, a partir de práticas semelhantes à supracitada. Ao recolocar essas mulheres no centro da narrativa histórica, promove-se não apenas justiça epistêmica, mas também uma educação mais plural, democrática e representativa. Ademais, o movimento de resgatar essas histórias não é só uma questão de justiça histórica, mas também de inspiração. Quando meninas enxergarem que outras mulheres já estiveram nesses espaços, torna-se mais fácil de se imaginar naquele mesmo lugar.

Referências bibliográficas

BENTIVOGLIO, J.; AVELAR, A. S. (orgs.). **A afirmação da história como ciência no século XX: de Arlette Farge a Robert Mandrou**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BORGES, Mauro. **O golpe em Goiás**. 2. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2006.

BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

COELHO, Edmundo. **Em busca de identidade**: o exército e a política na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

FARIAS, Millena Souza; REIS, Alexander Lima. Reflexões sobre escritas e trajetórias da História das Ciências no Brasil nos séculos XIX ao XXI. **Temporalidades – Revista de História**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 88–109, jan./abr. 2018.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. Limites e possibilidades da “Ego-história” como opção metodológica. **Seminário da Prainha**, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, s.d.

LE GOFF, Jacques. Ego-história. In: NORA, Pierre (org.). **Ensaios de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 99–132.

LINO, Tayane Rogeria; MAYORGA, Cláudia. As mulheres como sujeitos da ciência: uma análise da participação das mulheres na ciência moderna. **Saúde & Transformação Social / Health & Social Change**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 96–107, 2016.

LOPES, Maria Margaret. As “aventureiras” nas ciências: refletindo sobre gênero e História das Ciências Naturais no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 10, p. 345–368, 1998.

MELO, Hildete Pereira de; OLIVEIRA, André Barbosa. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 301–331, jul./dez. 2006.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de História: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910–2010). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229–246, jul. 2015.

NORA, Pierre (org.). **Ensaios de ego-história**. Lisboa: Edições 70, 1989.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

REIS, M.; ASSIS, A. Laura de Mello e Souza: história como desafio ou a aventura da curiosidade. **Escritas do Tempo**, [S.I.], v. 1, n. 3, p. 270–278, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v1.i3.20192020.270279>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ROIZ, Diogo; GONTIJO, Rebeca; ZIMMERMANN, Tânia (org.). **As historiadoras e o(s) gênero(s) na escrita da história I: pioneiras nos estudos históricos brasileiros – volume 1**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

ROSA, Katemari; SILVA, Maria Ruthe Gomes da. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens e livros didáticos de Física. **Gênero**, Niterói, v. 16, n. 1, p. 83–104, 2. sem. 2015.

ROSSITER, Margaret W. **Women scientists in America: struggles and strategies to 1940**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982.

SCHIEBINGER, Londa. **Has feminism changed science?** Cambridge: Harvard University Press, 2001.

SCHMIDT, Benito Bisso. **História e historiadores no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

SCOTT, Joan W. **Gênero e a política da história**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2019.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História. In: GONZÁLEZ, Fernanda Oliveira (org.). **Saberes escolares e diferença: culturas, sujeitos e práticas pedagógicas**. Caxias do Sul: Educs, 2007. p. 107–125.

CAPÍTULO 5

O USO DE QUADRINHOS NO ENSINO DE
HISTÓRIA

ISADORA PORTELLA CONDE

O quadrinho como objeto de pesquisa

Este estudo procura analisar o uso de fontes no ensino de história, mais especificamente, o uso de quadrinhos, a fim de entender como são produzidos, sua relação com o ensino de história e de que forma podem ser aplicados em sala de aula. A utilização desse material traz uma ressignificação das práticas pedagógicas convencionais (livro didático, provas avaliativas bimestrais ou semestrais, questionários etc) que reforçam uma cultura de aprendizagem mecânica — aquela que uniformiza o ato de ensinar a fim de homogeneizar o método de ensino. A possibilidade de explorar metodologias ativas que geram estratégias de ensino pautadas em autonomia e participação, possibilitam a inserção do aluno dentro do processo de aprendizagem como um participante ativo, ao invés de enxergá-lo apenas como um mero espectador. Além disso, esse mecanismo abre espaço para que materiais como os quadrinhos sejam investigados como um material de positivo impacto na educação, considerando sua pluralidade de abordagens que podem auxiliar na construção de perspectiva dos alunos sobre temas da história, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento histórico. Para Waldomiro Vergueiro, um dos nomes mais influentes para compreensão e estudo da arte em quadrinhos, a ampliação da capacidade interpretativa é apenas um dos benefícios acarretados pelo uso dos quadrinhos no ambiente pedagógico. A HQ é considerada por Vergueiro um instrumento efetivo para estímulo do interesse do discente, na medida em que aguça a curiosidade destes e traz desafios ao senso crítico.

Em um primeiro momento, busca-se exemplificar os quadrinhos e suas nuances, entendendo as variadas produções capazes de representá-los e que facilitam a inserção no campo educacional. Em sequência, a análise pretende compreender a maneira que o uso de fontes compete diretamente no que é a história e em como entendê-la. Isto é, não apenas como uma matéria, mas como uma ciência que requer questionamentos apropriados e objetos diversificados. Não obstante, é preciso alinhá-los ao modo como o docente pode usufruí-los e apresentá-los aos alunos, visando a aplicação do ensino de história.

Além disso, enquanto sujeitos históricos não estamos isentos de presenciar mudanças na estrutura social, assim como questionamentos sobre as configurações

existentes, nesse caso, em relação ao ensino, e a possibilidade de redefinir-las conforme a necessidade. Os quadrinhos, enquanto artefato cultural¹⁶, assumem o papel de transmitir significados característicos de sua produção e contexto, e que ressoam nos pilares da sociedade ao longo do tempo, estando sujeitos aos critérios de validade social e ideológica (Almeida, 2017). Nesse viés, é possível trazê-los para o campo do ensino, possibilitando a aproximação com o cotidiano escolar e do aluno.

Por muito tempo, os alunos foram vistos como não participantes do processo de aprendizagem, dada a hierarquização da relação aluno-professor em que o segundo é visto como detentor de todo conhecimento, sob um viés conteudista que, no que tange a história, avalia o professor como um “transmissor do passado” e não como um orientador na construção do pensamento histórico juntamente dos alunos (Alberti, 2016). A investigação pretende analisar as nuances do desenvolvimento educacional a partir da adoção dos quadrinhos, considerando a ressignificação da dinâmica professor-aluno e das exigências e normas que limitam o trabalho docente, ao mesmo tempo que reconhece a história como uma ciência qualificada para relações de interdisciplinaridade com demais campos do conhecimento. Isto é, em específico neste trabalho, o diálogo da história com a arte imprescindível para o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado acerca de diversos temas.

Para fins de compreensão do objeto central (HQ), cabe salientar que os quadrinhos são instrumentos que não são por definição didáticos e adentram a ficção, o meio político, experiências pessoais entre outros temas, mas que não anula o potencial para que sejam produzidos, apresentados ou interpretados por um viés pedagógico. A inserção de métodos de ensino ativos amplia a compreensão do aluno acerca do conteúdo e aumenta as possibilidades de ensino para além do livro didático. Em outros termos, a associação do conhecimento ao lúdico, envolvendo práticas direcionadas além do didático e que perpassam o entretenimento, não precisa ser inferiorizada por não estar alinhada ao modelo tradicional. Vergueiro (2009) aponta uma tendência do ambiente escolar e acadêmico em conectar um

¹⁶ O artefato cultural é qualquer símbolo, prática, comportamento ou material que é criado, transmitido e preservado ao longo do tempo. É um elemento que pode ser feito por um indivíduo ou um coletivo, mas que é carregado de significância, valores ou cultura.

conhecimento válido ao literário, ou seja, aquele que não está atrelado a figuras e se constitui apenas por texto.

Scott McCloud em “Understanding Comics” procura ampliar a definição do que são os quadrinhos para além de um material para consumo infantil, de produção barata e descartável, assim como construído no imaginário popular. Ademais, o aumento crescente do conservadorismo encontra espaço no ambiente escolar, de forma a restringir a prática docente, ao mesmo tempo que se incentiva um método mercadológico do ensino ao priorizar o predomínio do tecnicismo em detrimento do humanismo. Em outras palavras, estimula uma educação neoliberal — a educação deixa de integrar o âmbito sócio-político para se adequar como um instrumento do mercado — e pouco interpretativa dos conteúdos programáticos ao enquadrar a educação como uma propulsora de testes e aulas automatizadas, direcionadas exclusivamente para aplicação de provas e vestibulares, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).¹⁷ Percebe-se uma tendência de desassociação do conhecimento acadêmico com o conhecimento escolar, caracterizando um abandono da historiografia por uma aplicação inviável. A transposição didática¹⁸ desse conhecimento, trabalhado pelo professor, deve-se pelo ensino da análise das fontes, lembrando que o objetivo não é formular produções científicas (monografia, artigo acadêmico, resenha crítica etc), e sim provocar reflexões aprofundadas que mostram aos estudantes em quais condições o conhecimento histórico foi elaborado e permitir uma visão crítica, levando em consideração métodos de avaliação adequados ao contexto de educação básica como a produção de cartaz, debate, poema, música entre outros (Alberti, 2016).

¹⁷ O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998 como avaliação dos estudantes ao término da educação básica, e, em 2009, o exame se tornou admissional, permitindo seu uso para entrada no ensino superior.

¹⁸ A transposição didática é uma ferramenta de análise da movimentação entre o saber sábio (aquele descoberto pela ciência), para o saber de ensino (o saber científico passado transposto aos livros didáticos) e por fim para o saber ensinado (aquele que é exposto em sala de aula).

Práticas de ensino e história

As práticas de ensino são essenciais para a constituição das metodologias que se reinventam ao longo do tempo a partir de suas aplicações, principalmente no que se refere ao ensino de história. Para Marc Bloch, o historiador se propõe a realizar o papel de um investigador que se esforça para reconstruir um momento imutável que não pôde presenciar (Bloch, 1949), de modo que se atém ao exercício de reflexão dos acontecimentos históricos e das fontes, criando novos vieses e questionamentos que têm a capacidade de ampliar o conhecimento sobre o passado. Assim sendo, percebe-se a necessidade de uma minuciosa indagação das fontes criadas por sujeitos daquelas experiências, desenroladas por habilidades de compreensão, interpretação — acima de tudo, contextualizada — observação dos documentos e capacidade de análise destes, tal como proposto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹⁹ no que tange o ensino de história:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BNCC, 2017, p. 398).

A história, assim como proposto pela BNCC, não pode ser analisada de forma automática ao pensar em uma relação entre o passado e o presente, dada a

¹⁹ A Base Nacional Curricular Comum se orienta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) a fim de orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como propostas pedagógicas para todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo território nacional. São estabelecidos conhecimentos, competências e habilidades para que sejam desenvolvidos na escolaridade básica e que, de um modo geral, seguem uma linha política, ética e estética. Em suma, a base atua no direcionamento dos propósitos da educação brasileira, visando uma formação justa, democrática e inclusiva.

importância das fontes históricas capazes de narrar os âmbitos componentes das sociedades passadas, o que contribui para uma operação de reinterpretação, a qual é possível de gerar outras questões e discussões enviesadas por outros campos. O exercício de colocar os alunos diante das fontes remete ao que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁰, no sentido de que a aprendizagem deve explorar a capacidade do aluno de entender o mundo ao seu redor, ou seja, como funcionam práticas religiosas, culturais, interpessoais e de cidadania, bem como seu papel dentro desses meios. Assim, percebe-se que, com o propósito de que os questionamentos acerca das documentações sejam feitas, o aluno precisa primeiro entender que faz parte do processo de construção do conhecimento e que interfere no espaço em que vive. É através desse movimento que as fontes podem ser analisadas para além do propósito de servirem como comprovação de um acontecimento ou contexto. Assim como proposto por Jörn Rüsen, a aprendizagem histórica perpassa o campo da contextualização de um tempo passado e da subjetividade do indivíduo que o interpreta regida pela própria orientação no tempo (ALMEIDA, 2017). Isto é, o conhecimento construído nesse exercício precisa superar a superficialidade dos fatos, incluindo uma compreensão teórica de como se organiza o conhecimento histórico. O PCN diz que:

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as argumentações. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas (PCN, 1997, p. 20).

Em 1988, durante o período de redemocratização do Brasil, é promulgada a Constituição Federal que conta com o estabelecimento da BNCC para regulação das matérias básicas a serem apresentadas pela educação básica. Em sequência, no ano de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que

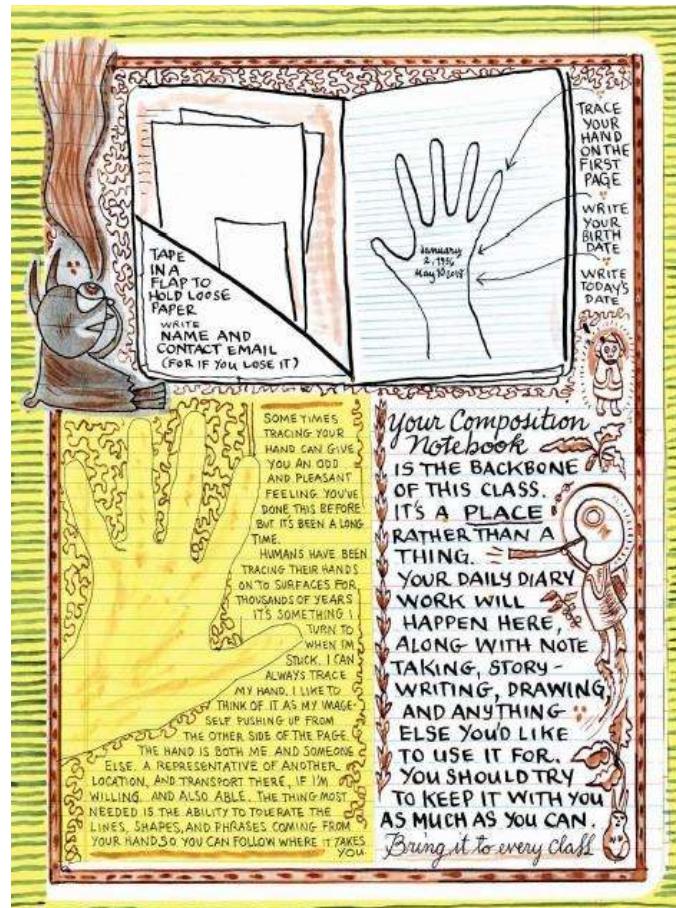
²⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são normas construídas para a orientação de educadores a partir da uniformização de aspectos indissociáveis de cada disciplina.

regulamenta a base nacional. No ano seguinte são lançados inicialmente 10 volumes para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano e, posteriormente nos anos 2000, são lançados os volumes para o ensino médio contando com novas revisões metodológicas. É importante ressaltar que, na década de 90, a possibilidade de utilizar práticas didáticas que destoam do livro didático não era um conceito tão popularizado, logo, a dinâmica em sala de aula é representada pela cultura hierárquica de docente no centro do conhecimento como mencionado anteriormente.

Dessa maneira, a conformação dos professores ao material didático, sobretudo ao livro didático, sem que haja uma aproximação do discente com as particularidades do ensino de história - formação de indivíduos conscientes, ou seja, aqueles que são capazes de compreender o mundo ao seu redor e a história além de uma base pré-estabelecida, reconhecendo que esta também é uma prática de cidadania e experiência (PCN, 1997, p. 25) -, reforça uma metodologia de ensino que perde a capacidade entender a matéria de modo aprofundando gerador de conhecimento, ao se desvincilar, por exemplo, dos quadrinhos capazes de representar determinados períodos de tempo dentro de uma linguagem diferente.

A professora Lynda Barry²¹ em seu livro “Making Comics” traz diversos exercícios de estímulo à criatividade, com a premissa de que qualquer pessoa pode produzir uma história em quadrinhos, dando destaque aos desenhos que são considerados “infantis” com atribuição de valor independente da estética. Em um dos exercícios, Barry solicita aos seus alunos que eles façam 4 colunas e que, em uma delas, escrevam 7 coisas que eles tenham feito na vida e que na segunda coluna, façam a mesma coisa, mas com elementos vistos durante a vida.

²¹ Lynda Barry iniciou sua carreira na docência na Universidade de Wisconsin-Madison em 2013 como professora assistente do departamento de arte.



Transcrito de "Making Comics" de Lynda Barry. 5 nov. 2019.

Em seguida, a docente solicita que escrevam coisas que falaram sobre você e na última o que você pensava sobre si enquanto criança. Por fim, ela pede para que os alunos escrevam um texto sobre tudo que eles conseguem lembrar de uma situação específica e solicita que eles se desenhem nessa situação. Barry, ao promover a princípio atividades de escrita para que os alunos retornassem ao passado, permitiu com que os discentes pudessem acessar memórias que contribuem para que eles se entendam como sujeitos pertencentes de espaços. Assim como discutido pelas PCN's, as convivências, tradições, costumes, antigos professores, dentre outros aspectos permitem que o aluno entenda a localidade dentro da história e, sobretudo, o espaço de memória ocupada dentro desse campo (PCN, 1997, p. 42).

Em suma, o projeto em questão busca estudar as possibilidades de utilizar os quadrinhos no ambiente pedagógico com foco no ensino de história, considerando a aprendizagem a partir de um viés de inclusão do aluno no processo de elaboração do conhecimento, na medida em que busca instigar um pensamento crítico-analítico.

É possível definir o que é um quadrinho?

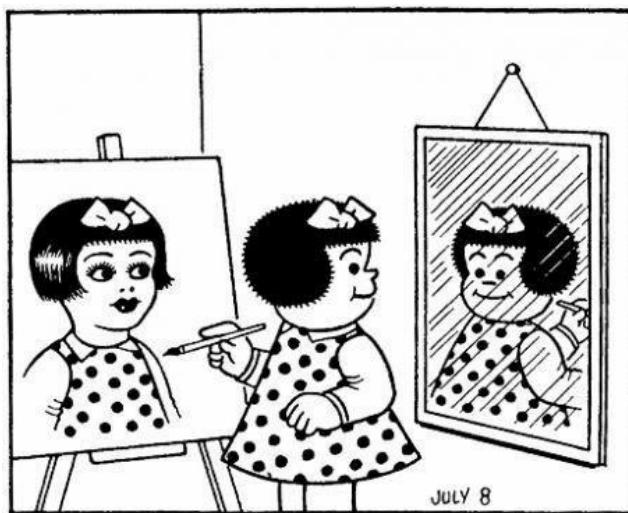
Antes de exemplificar a utilização dos quadrinhos como fonte histórica e seu potencial pedagógico, é importante entendê-los na sua essência e, para isso, utilizarei o artigo “Defining Comics?” de Aaron Meskin. A tentativa de encaixar os quadrinhos dentro de uma definição capaz de abordar desde os conceitos teóricos aos estruturais, é uma tarefa que se estende na obra de diversos autores, tais como Will Eisner, Scott McCloud e David Carrier. É a partir dessa busca que Meskin realiza uma crítica alinhada à ontologia²², tomando os quadrinhos como uma forma de arte, a qual existe dentro do próprio potencial interpretativo e de avaliação, além de abordar a falta de atenção às especificidades históricas que partem desse meio.

Na primeira seção, Meskin retoma conceitos primordiais e as dificuldades existentes de cada, percebendo o predomínio da ideia de arte sequencial. Em McCloud, vemos que esse conceito se afasta da particularidade da definição, haja vista a variedade de outras formas de arte contínua que utilizam da mesma proposta de “imagens pictóricas justapostas em sequência deliberada” (animação, cinema, telenovelas entre outros). Greg Hayman e John Pratt definem os quadrinhos como sendo essencialmente pictóricos e sequenciais, o que pode ser sensato, mas Meskin relembra que não precisa ser necessariamente dessa forma e, o elemento de fato essencial para compreensão da história, é o aspecto iconográfico. Um exemplo disso é o trabalho de Ernie Bushmiller que apesar de produzir histórias em quadrinhos com sequências de narrações e imagens correspondentes, era capaz de representar uma ideia apenas com ilustrações e o uso de poucos quadros ou em apenas um quadro individual:

²² A ontologia é um ramo da filosofia que estuda os aspectos mais gerais e abrangentes de um objeto, explorando a essência, a existência e a realidade do ser.



Transcrito de: Nancy, Ernie Bushmiller. 19 de jul, 1946 (Figura 1). Acervo: <https://x.com/JohnnyCallicutt>.



Transcrito de Nancy, Ernie Bushmiller, (Figura 2) Acervo: <https://x.com/JohnnyCallicutt>. Acesso: 12 de Dez de 2024.

Na primeira figura é possível observar que Bushmiller utiliza quatro quadros para representar uma reação em cadeia, começando com o bocejo da Nancy que reverbera em seu amigo Sluggo no segundo quadro. No terceiro quadro, a história atinge um nível lúdico fazendo com que os animais do ambiente bocejem em conjunto com os personagens. Por fim, no quarto e último quadro, a árvore se torna parte integrante desta reação e bocea junto dos demais personagens. No que diz respeito à segunda figura, Bushmiller utiliza de apenas um quadro, mas através dele consegue representar a ideia destoante que Nancy tem sobre si mesma, dada a forma que ela se ilustra no auto-retrato. É um quadro sem recursos de fala, mas que ainda consegue transmitir uma mensagem com o uso do desenho.

Meskin avalia o conceito de justaposição comuns a McCloud, Hayman e Pratt que vai diferenciar os quadrinhos de imagens que se movem (animação, filmes etc) pela forma como os quadros são colocados paradigmaticamente lado a lado a fim de representar uma ideia. Nessa concepção, a “sarjeta” atua como um instrumento indispensável para construção da definição dos quadrinhos. Em contrapartida, o autor discute o ideal intuitivo regido por essa concepção, uma vez que existem trabalhos da cena underground como o de Robert Crumb que utiliza de imagens justapostas como referenciado, mas não na diagramação “certa”.

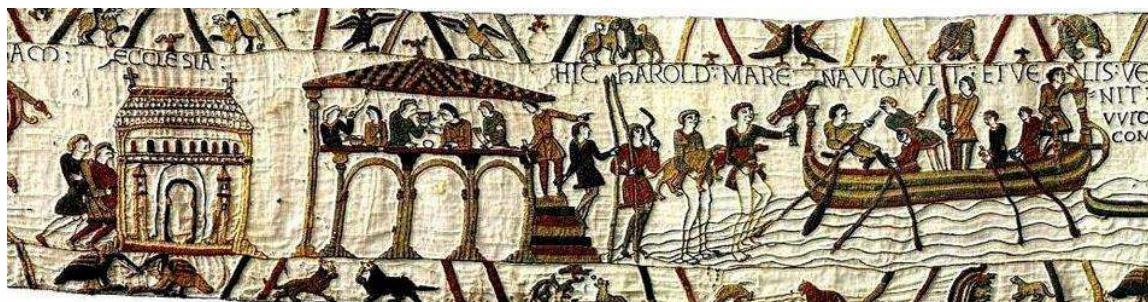


Transcrito de “Cubist Be Bop Comics”, Robert Crumb, XYZ Comics, Jun. de 1972.

É visto que há certas características que se apresentam como essenciais para a existência de um quadrinho, mas o autor instiga a possibilidade de vê-las como um padrão estilístico, entendendo que a categorização de um estilo não precisa necessariamente limitá-lo àquilo. A investigação da estrutura dos quadrinhos a partir desse viés de padronização, resulta no objetivo de Meskin ao enxergar essa forma

de arte dentro de um perfil abrangente de exploração das possibilidades, ao invés de colocá-lo em caixas definitivas.

Neste seguimento, no que tange o campo histórico, retoma-se o conceito de história sequencial antes da existência dos quadrinhos, à medida de exemplo, é citada a Tapeçaria de Bayeux²³, as pinturas de William Hoghart²⁴ e as Códices Astecas que são representações imagéticas de um determinado contexto ou conjuntura. O autor remonta que os autores comentados previamente se esquivam de elementos históricos, mas ele os considera uma lacuna significativa para entender os quadrinhos em conjunto ao fator processual. Ao fim das discussões, Meskin sugere a utilização de um método de identificação que entende como avaliar e interpretar um quadrinho. Dessa forma, seria necessário compreender as diferentes técnicas, estilos, composições e propósitos dentro do campo visual e estilístico, em corroboração com a interpretação da narrativa usada, ordenação dos diálogos, escolhas de coloração etc, relembrando que estes usos podem fazer parte de um padrão, mas não estarem atrelados a uma necessidade definitiva. De modo geral, o artigo explora a ideia da definição no intuito de decifrá-los de uma forma amplificada que seja capaz de compreender as significações infinitas que compõem uma história em quadrinhos.



Transcrito de “Tapeçaria de Bayeux”, Autoria não identificada. Cena em que Haroldo e sua tripulação navegam para a costa do território do Conde Guy, 1070 - 1080.

Quadrinhos e o ensino de história

²³ A Tapeçaria de Bayeux é um tecido bordado em linho de autoria desconhecida. A obra se estende por cerca de 70 metros de comprimento e 50 centímetros de largura, a fim de ilustrar uma sequência de eventos que culminou na conquista normanda da Inglaterra em 1066.

²⁴ William Hoghart foi um pintor, gravador e ilustrador inglês que trabalhava com imagens realistas em painéis de formato serial. As escolhas estilísticas de seu trabalho trazem uma autenticidade que referenciou ilustrações do século XVII como “hogartianas”.

“Os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel” (Rüsen, p 91. 2007). Jörn Rüsen observa que o aprendizado histórico perpassa o campo da subjetividade de quem a entende. Isto significa que a produção do conhecimento histórico transcorre as barreiras da sala de aula, estendendo- se à vida prática. O que se comprehende é que a capacidade de criar conhecimento histórico é de caráter vasto por essência, de modo que a experiência não se desvincula da didática da história, que por sua vez não se desvincilha da teoria da história ao possuírem o mesmo ponto de partida, ainda que os interesses e direcionamentos cognitivos sejam diferentes (Rüsen, p. 93. 2007). O autor entende que aprender é um ato essencialmente ligado ao cotidiano, do qual se desdobra o conhecimento histórico e neste há um desempenho em correspondência à cientificidade.

Os quadrinhos não apenas retratam a realidade, como a constrói a partir de uma linguagem específica ao gênero. Assim, mesmo que trabalhem com a ficção em certos casos, ainda transmutam elementos da realidade intrínsecos ao cotidiano. Entendendo as relações de aprendizagem que se formam entre o dia-a-dia e o conhecimento histórico, HQs que retratam aspectos da vida comum e desenrolam narrativas que podem e devem ter seu cunho pedagógico analisado, realizam uma aproximação entre o ambiente escolar e a vida dos estudantes.

A HQ pode assumir variadas formas que possibilitam maior alcance didático, tendo em vista o público variado encontrado em sala de aula em diferentes turmas e etapas do ensino. Por esse viés, sua versatilidade pode auxiliar na introdução de temas ou no aprofundamento de conceitos abstratos, como a memória e a subjetividade dos sujeitos inseridos em determinado período. Em “Maus”, um dos quadrinhos mais conhecidos para tratar da Segunda Guerra Mundial, Art Spiegelman inicia a HQ com uma citação de uns dos discursos de Adolf Hitler: “Os judeus são indubitavelmente uma raça, mas eles não são humanos”. É a partir daí que Spiegelman utiliza da antropomorfização para ilustrar judeus como ratos perseguidos por autoridades nazistas alemães representados como gatos. A princípio, o autor especifica que o personagem principal da história será seu pai, sobrevivente dos

campos de concentração nazistas durante a guerra. A priori, é realizada uma ambientação que permite entender quem foi Vladek, na medida em que aproxima o leitor da experiência que foi observar o mundo colapsar aos olhos daqueles que viveram na pele os efeitos dos conflitos. Nas páginas a seguir, Spiegelman ilustra o primeiro contato que os judeus, a partir da experiência de seu pai, tiveram com o nazismo e qual a decorrência para aqueles que viviam na Alemanha:



Transcrito de “Maus”, Art Spiegelman. Vol. 1. Pg. 32, 1987.



Transcrito de "Maus", Art Spiegelman. Vol. 1. Pg. 32, 1987.

Nas cenas acima é possível identificar o aspecto lúdico através das ilustrações, mas o quadrinho também permite analisar o contexto pré segunda guerra mundial, partindo de exemplos da violência que se instalava na Alemanha contra os judeus, bem como a esperança de que a situação não piorasse conforme os conflitos avançassem. No caso de Maus, temos como ponto de partida central o campo da história que é a História Oral. Isto é, aquela que se dá pela palavra falada e pode ser analisada por meio de transcrições, gravações ou em entrevistas como observamos no quadrinho de exemplo. As fontes orais nos permitem estudar sobre grupos sociais cuja história é falha ou distorcida, derivado de um conteúdo que diz respeito a vida

diária e cultura material. Além disso, sua particularidade é a conotação que não pode ser reproduzida na escrita e que demanda uma análise metódica a fim de garantir seu uso como fonte, tornando indispensável pensar na sua natureza emocional que revelam as emoções daquele que narra (Portelli, 1997).

A análise de uma narrativa deve observar que, para um contexto histórico, a experiência pessoal e a memória histórica que se articulam entre eventos e emoções se tornam irremediavelmente mescladas na construção de sentido. É necessário avaliar aquilo que parte do individual e o que agrega a uma memória coletiva — a memória não é apenas um fenômeno individual, como também um fenômeno social, o qual se desenvolve e é transmitido por diversos grupos e culturas — o que implica na questão da verificação. Entretanto, esse campo da história é capaz de agregar às lacunas que outros campos não podem preencher, Alessandro Portelli diz que:

O único precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. Se a aproximação para a busca é suficientemente ampla e articulada, uma seção contrária da subjetividade de um grupo ou classe pode emergir. Fontes orais contam- nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (Portelli, 1997).

Assim, quando se pensa em uma fonte oral dada através de uma entrevista, percebe-se que esta se estrutura pelo narrador e pelo entrevistador. É um trabalho histórico infundável, visto que não é possível captar por completo a memória do entrevistado. O resultado de cada entrevista é uma seleção feita por ambos participantes. Durante Maus há páginas em que Vladek pede para Artie que certas histórias não sejam utilizadas para produzir o quadrinho, esbarrando no campo do privado, e conforme a história avança, Artie percebe as dezenas de memórias de outros indivíduos relacionados ao seu pai que poderiam contribuir para seu trabalho investigativo, mas nem todos são alcançáveis.

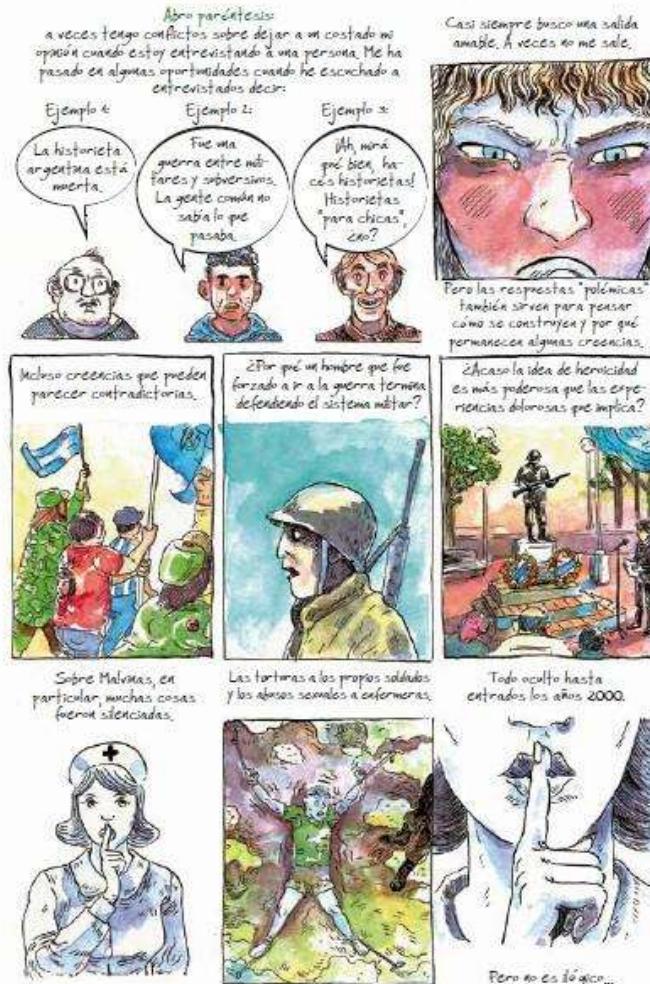
As fontes orais são protagonistas recorrentes nas histórias em quadrinhos. Outro exemplo disso é o quadrinho “Turba” da Lauri Fernández que trabalha com a memória da Guerra das Malvinas²⁵, fundamentado na investigação de documentação,

²⁵ A Guerra das Malvinas foi um conflito armado entre a Argentina e o Reino Unido que ocorreu nas Ilhas das Malvinas. O território já estava sob domínio inglês há quase um século e durante a ditadura

entrevistas que perpassam a memória coletiva e sua própria memória individual ao observar seus familiares, amigos e o que era ensinado na escola. Fernández explora o imaginário popular ao questionar discursos que propagavam uma ideia de heroísmo acima das experiências dolorosas que os soldados carregavam. A autora realiza entrevistas com ex-soldados que disserem sobre como eles foram abandonados pelo Estado no pós-guerra, sem receber auxílio econômico, psicológico ou de saúde. Além disso, percebe-se o estigma social sob esses agentes considerados “milicos” pelo meio social, mas que na realidade não possuíam formação para sequer participar de um conflito dessa dimensão.

Fernández trabalha as fontes orais como temas que devem ser interpretados com cuidado. Na página 16 do quadrinho, ela dá exemplos de diferentes respostas de entrevistados sobre o conflito, e que, apesar de algumas serem polêmicas, ainda auxiliam para pensar como essa memória sobre a guerra é construída, quais as influências e por que algumas crenças limitantes permanecem vivas na imaginário social.

argentina na década de 1980, o governo sob comando do General Galtieri decidiu promover uma guerra para retomada da região.



Transcrito de “Turba”, Lauri Fernández. Pg. 16, 2017.

O trabalho com fontes históricas como proposto pela historiadora Verena Alberti deve extrapolar a ideia de fonte factual e realizar as perguntas necessárias para interpretá-la, compreendê-la e transmiti-la. Fernández na página acima demonstra essa investigação da fonte ao questionar os testemunhos para entender como eles se aplicam a realidade da época e ao contexto da história presente, na medida em que na página seguinte articula as fontes orais coletadas com a documentação sobre a ditadura que acontecia na Argentina durante o período, associada aos julgamentos que ocorreram posteriormente dos crimes de guerra cometidos.

Em suma, a partir das obras utilizadas como exemplo neste capítulo, é possível observar que existem quadrinhos comprometidos com a pesquisa histórica em sua produção, de forma que a narrativa é compreendida pelas imagens, contribuindo para

o trabalho do professor em sala de aula ao propor uma aula que traga esse dupla representação (iconográfica e teórica) para abordagem dos conteúdos escolares, podendo ser utilizados como material complementar. Não apenas, entende-se que quadrinhos como Maus e Turba podem atuar como fontes para entender os temas da história que compõem o processo de aprendizagem, a fim de exemplificar como as fontes são construídas, o que elas são e de que maneira podem ser interpretadas.

Considerações Finais

A princípio, a pesquisa foi motivada pela observação de como o modelo tradicional barra as possibilidades que existem em materiais didáticos alternativos, em especial, os quadrinhos. Em seguida, observamos que não apenas o uso de fontes didáticas, como também a distribuição dos papéis de aluno e professor contribuem para limitação do aprendizado, de modo a não perceber os rendimentos possíveis que podem ser gerados a partir da interação dos alunos com o conteúdo em sala de aula.

Adiante, entende-se como a HQ se forma e aborda diversos temas, em especial temáticas da história. A partir disso, é possível observar como inseri-las no processo de aprendizagem e de que forma o professor pode abordá-las. Em suma, este trabalho propõe um olhar crítico ao modo como a educação se consolidou com base nas leis e diretrizes que se constituem após o período de redemocratização do Brasil, percebendo que é possível tornar o ensino um processo que convide o aluno a participar, sem a necessidade de seguir um padrão conteudista que ignora as possibilidades que as HQs trazem a esse processo, bem como seu formato literário e gráfico capaz de se aproximar do cotidiano escolar e do aluno.

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. **Ensino de história e fontes históricas**. 2016.
- BARRY, Lynda. **Making comics**. Drawn & Quarterly, 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular E Educação Do Campo: Algumas Lembranças E Divagações. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS–Revista Científica**, n. 27, p. 81-95, 2012.

FERNÁNDEZ, Laura. **Turba: Memórias de Malvinas**. Hotel de las Ideas, 2017.

GOLOBOVANTE, Smile de Souza et al. **O uso dos arquivos e das fontes documentais escolares no Ensino de História: prática de educação patrimonial**. 2018.

MATTOS, Renan Santos. As fontes históricas e os tempos de incertezas: em defesa do ensino de história na educação básica. **Revista Aedos**, v. 15, n. 34, 2023.

MCCLOUD, Scott. **Reinventing comics**. 2000.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. **VIDYA**, v. 25, n. 2, p. 13, 2005.

MESKIN, Aaron. Defining comics? **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 65, n. 4, p. 369-379, 2007.

NEWGARDEN, Mark; KARASIK, Paul. **How to read Nancy**. Fantagraphics, 2012.

PORTELLI, Alessandro et al. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos pós-graduados de História**, v. 14, 1997.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2014.

VIEIRA, Lêda Rodrigues. Fontes históricas na escola: saberes, experiências e práticas metodológicas no ensino de história. In: **III Seminário Internacional História do Tempo Presente**.

CAPÍTULO 6

**DESILUSÕES, FRACASSOS E A HISTÓRIA:
APROXIMAÇÕES ENTRE O
EXISTENCIALISMO SARTREANO E A
EDUCAÇÃO**

LUAN ALVES SOUSA

Considerações Iniciais

De antemão, devo admitir a angústia de pensar e escrever, mas, que, paralelamente, também é a sensação de nudez que se assume perante uma sala de aula cheia de alunos. Em certa medida é como fracassar semana após semana, na incrível decepção da desilusão, no medo, na ausência de respostas, que a história faz-se presente, em sentido, em ser, em movimento.

Antes de mais nada, faz-se necessário uma conceitualização do que entendemos por 'fracasso'. Não somos donos do nosso sofrimento - não se evita o processo de sofrer, de sentir, da dor. Por consequência, a dor e o sofrimento são experiências inerentes à condição da realidade humana, ligados à liberdade e à finitude do ser. O ser humano é um *ser na dor*, resultante da angústia existencial, diante da liberdade e da responsabilidade de criar o próprio sentido da vida. Diante disso, postulamos que o 'fracasso', quando entendido em uma concepção dualista de mente-corpo - que baseia-se na crença de que a mente é separada dos aspectos físicos de nossa experiência -, corresponde na negação da liberdade, logo, também, na negação da existência.

A ausência de subjetividade para/com os sujeitos sempre foi um ponto de incômodo. Quando aluno do ensino fundamental e médio, enxergava o ambiente escolar como sufocador e padronizador, era, para mim, um ambiente claramente opressivo. Via a escola como sinônimo de "ordem" e "disciplina", um local que buscava pelo aquietamento dos sujeitos, a sua domesticação, como se seres quietos, apáticos, fossem o resultado esperado de uma pedagogia de sucesso. Busquei acreditar que voltar ao ambiente escolar não como aluno, mas como professor, transformasse a terrível sensação - que sempre me foi muito vivida - de retornar a escola, o que, contudo, não passou de uma desilusão.

Persistiu o mesmo sentimento e significado. Em um primeiro momento, pareceu-me ser um fracasso retumbante. Mas, que após segunda (e terceira, quarta...) análise, me fez compreender que não há como ignorar esses sentimentos, esses medos e essas angústias. Visto que esses elementos são constitutivos da vida, afirmar-los é afirmar a vida. Negá-los, é também negar a vida. Percebi-me um

professor em formação, quando reconheci que ‘fracassar’ não correspondia a uma sentença.

Hoje, sou capaz de refletir sobre essas experiências e inquietações que sempre me acompanharam. E entender que o meu incômodo com a ausência de subjetividade para/com os sujeitos dentro das escolas, dos ambientes escolares, se dá justamente por ser uma educação que não me liberta, pois não me reconhece enquanto sujeito livre.

Fracassamos enquanto professores, como alunos, como indivíduos, como grupo coletivo. Tal somente é o indicativo. Ainda assim, não significa uma sentença; a vida não cabe em uma forma dualista de ‘acerto’ ou ‘erro’. O diálogo com a filosofia sartreana se dá, justamente, em apreender o sentido da responsabilidade angustiante de ser livre. Para Jean-Paul Sartre, “a angústia é constante no sentido de que a minha escolha original é uma escolha constante. De fato, a angústia é, na minha opinião, a ausência total de justificação e ao mesmo tempo a responsabilidade relativamente a todos” (1973, p. 29).

Nasce daí, dessas inquietações, a pesquisa de estágio. O existencialismo me conferiu meios de reflexão, tanto para a minha própria experiência, como para a minha experiência prática como professor. O artigo desenvolvido tem como objetivo pensar uma educação que tenha como princípio a liberdade. Com a fundamentação teórica, a filosofia existencialista do filósofo francês Jean-Paul Sartre, como parâmetro para pensar a educação.

Visto que, não é possível pensar em um projeto de educação, que não tenha como princípio, a destituição do caráter repressivo assumido pelo sistema educacional. “Um ensino que tenha por objetivo a progressão de um estado de inautenticidade, de um ser que não vive conscientemente a sua condição de ser livre, para a consciência de sua autonomia.” (Landim; Dos Santos, 2023, p. 11).

Educação de manutenção

Pautamos a educação e a escola, como manifestações repressivas que respondem a um aparato ideológico: o (neo)liberal. Aparato ideológico esse que responde a um arcabouço de regras e normas, que se revelam através do Estado. A

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁶ estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os níveis (fundamental, médio e superior) e em todos os âmbitos que compõem o ente federativo (municipal, estadual e federal). Ela é, assim, a norma central da concepção de educação que rege o sistema educacional.

No ‘Título I’, ‘Da Educação’, em seu artigo 1, parágrafo 2º, diz o seguinte: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (p. 8). No ‘Título II’, que trata ‘Dos Princípios e Fins da Educação Nacional’, no artigo 2, a respeito da finalidade da educação: “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 8). Façamos uma análise sobre esses dois pontos.

O elo que norteia a legislação: a vinculação entre a educação escolar e o mundo do trabalho. Trata-se de um propósito a ser alcançado: a formação de indivíduos descaracterizados da sua subjetividade como mão-de-obra. Assim, a escola, como instituição que executa o projeto educativo, desempenha a corporificação de todo o aparato burocrático e ideológico, na consumação de uma educação que entende o indivíduo como um fim; ele é, dessa forma, um objeto, que sem subjetividade, sem consciência, efetiva-se em mão de obra. Veja, a dimensão das responsabilidades angustiantes que cada indivíduo carrega consigo, dissimuladas por meio de sua liberdade, é escanteada do processo de aprendizagem; sujeita o controle exercido pela ordem e disciplina, qualificando todos como iguais, quando, na verdade, é impossível partir da premissa de que todos são iguais, visto que o que me difere do *outro*, é, justamente, que somos diferentes.

No ‘Capítulo III’, ‘Da Educação Básica’, artigo 22, indica as finalidades da educação básica, que consiste em desenvolver o educando, “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (p. 19, grifo nosso). No artigo 27, a respeito dos conteúdos curriculares da educação básica, destacamos as seguintes diretrizes : “I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”

²⁶ Legislação de 2023. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível em: <[LDB : lei de diretrizes e bases da educação nacional](http://www.senado.gov.br/pt-br/legislativo/lei/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educação-nacional)>.

e “III – orientação para o trabalho” (p. 23). Assim sendo, a educação fornecida é uma educação de manutenção, uma imposição cultural, política e social, exercida sob os estudantes, que passam, então, a formação de cidadãos.

Por fim, a ‘Seção IV’, ‘Do Ensino Médio’, destacamos as seguintes finalidades: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (p. 26). A adaptabilidade e flexibilidade que objetiva-se alcançar no educando, é a sua descaracterização enquanto *ser* livre, o esvaziamento da sua condição única de *ser* e *existir*.

É, portanto, uma violência, quando observamos o caráter de sujeição, na qual a educação empreendida pelo sistema educacional (re)produz. Dessa forma, em consonância com Pierre Bourdieu, a educação de manutenção é essencialmente uma violência simbólica, o conceito refere-se “às imposições culturais exercidas de forma “legítima”, mas quase sempre invisível e dissimulada, ao apoiarem-se em crenças e preconceitos coletivamente construídos e disseminados” (Araujo, C.; Oliveira, M., 2014, p. 218). Por meio da educação mecanicista, o processo de aprendizagem baseia-se em uma formação utilitarista, onde o aluno corresponde a um receptáculo, permanecendo enquanto sujeito alienado, torna-se, por meio da alienação absoluta, objeto.

De modo consequente, o sujeito alienado abre mão da sua subjetividade e faz-se um ser simpático à opressão e ao opressor. Uma vez que, leva a reprodução de relações desiguais entre as classes, ao enfatizar uma cultura que subjuga a historicidade do sujeito em detrimento da sua objetificação enquanto mão-de-obra, assegurado pela LDB, em sua vinculação entre educação e mundo do trabalho. Resulta daí, em um processo dialético, a deturpação da sua liberdade e a subserviência ao aparato ideológico liberal. Uma educação que é submetida às normas e diretrizes de um programa liberal - e neoliberal -, opera um processo educacional e de aprendizagem que tem como objetivo, a alienação - e a sua manutenção.

Se é através do Estado que se manifesta as regras e normas que constituem o arcabouço do aparato ideológico liberal, somente perante a sua supressão, é possível

destruir a educação - em seu projeto. Vladimir Lenin, em *O Estado e a Revolução*, nos inquieta com algumas questões.

Repare, o Estado, apesar de ser uma entidade fictícia, não pode ser destruído da noite para o dia. Resulta, então, na transição do capitalismo para o comunismo, como “período de transição política”, e o Estado, nesse momento, tão somente pode ser a ditadura revolucionária do proletariado. Marx chama de “primeira fase” ou “fase inferior da sociedade comunista” à “sociedade comunista que acaba de sair das entradas do capitalismo, que traz em todos os aspectos os sinais da velha sociedade” (1977, p. 51). De modo que, em um determinado momento, por exemplo, subsistirá no comunismo durante um período não só o direito burguês, “mas também o Estado burguês - sem burguesia!” (1977, p. 55). Por fim, para a fase superior da sociedade comunista, o Estado somente poderá extinguir-se completamente, quando a sociedade atingir a regra “«De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades»”, isto significa, “quando os homens estiverem tão habituados a observar as regras fundamentais da convivência e quando o seu trabalho for tão produtivo que trabalharão voluntariamente segundo as suas capacidades” (1977, p. 53).

Detenho-me, aqui, a questão do ‘direito’. Na primeira fase da sociedade comunista, o ‘direito’, ainda que como ‘direito igual’, continua sendo um ‘direito burguês’. Contudo, o ‘direito burguês’ reconhece a sua propriedade privada por indivíduos, enquanto o socialismo faz deles propriedade comum. Observe: o ‘direito’ é, em sua essência, desigual. Não há como induzir uma igualdade plena, quando os sujeitos são diferentes uns dos outros. Em sintonia com Lenin:

O «direito igual» - diz Marx - temo-lo aqui, com efeito, mas é ainda o «direito burguês», que, como todo o direito, pressupõe a desigualdade. Todo o direito é a aplicação de uma medida idêntica a pessoas diferentes, que, de facto, não são idênticas, não são iguais umas às outras; e por isso o **«direito igual» é uma violação da igualdade e uma injustiça** (Lenin, 1977, p. 51, grifo nosso).

A análise empreendida por Marx toma como método a dialética materialista, a doutrina do desenvolvimento, concebendo o comunismo como *algo* que se desenvolve do capitalismo. Qual, então, a relação com o nosso objetivo - pensar a educação por meio do existencialismo sartreano?

A educação (enquanto sistema educacional) e as escolas (enquanto locais que fazem a educação), somente podem transformar-se, a partir de sua destruição. Tal é a tese que defendemos: a destruição do arcabouço que rege a educação; em suas normativas e programas, em seu sistema e locais. Veja, sabemos que nenhuma estrutura colapsa de um momento para outro. Justifica-se, em vista disso, o auxílio buscado em *O Estado e a Revolução* - visto que, em um primeiro momento, pode parecer distante a relação entre a discussão teórica realizada para/com o nosso objetivo -, para demonstrar que, tal como Marx analisa a transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista, na coexistência de aspectos de uma sobre a outra - pois, a sociedade comunista é qualquer coisa que se desenvolve de uma sociedade capitalista -, o Estado, na sua ação final, de extinção, se dá de modo processual.

Outrossim, a educação. Sua destruição e a consequente transformação, somente por meio de um processo que se realiza a partir de *algo*, portanto, em acordo com a doutrina do desenvolvimento. Entendemos, assim, que a vinculação entre formação, educação e mundo do trabalho, operam sob o sujeito, a normatização da opressão exercida pelo sistema educacional e perpetrada através das escolas, estrutura-se a partir da noção de igualdade e legitima-se via o amparo legislativo representado pela LDB, que porquanto, é sintetizado pela figura do Estado.

A liberdade como fundamento

Perante o exposto, não pretendemos indicar espécies de saídas ou de resultados, muito pelo contrário, não indicamos nenhuma salvaguarda para a 'educação', para o 'sistema educacional' ou para as 'escolas'. A tentativa do presente artigo, foi em construir uma crítica à educação enquanto 'sistema educacional' e as escolas enquanto espaços que fazem educação, tomando como objeto de análise, a LDB.

A filosofia desenvolvida por Jean-Paul Sartre tem a liberdade como estrutura ontológica. Ou seja, a liberdade é a condição fundamental do ser. Sartre divide a existência humana em dois domínios: o *para-si* e o *em-si*. O *para-si*, a subjetividade, é o nada - uma negação. Só existe por meio do envolvimento do *em-si*. O *em-si*,

sozinho, é destituído de significado, apenas no processo do envolvimento do *para-si* que se produz um significado. Dessa maneira, o *em-si* não significa, o *ser-em-si-mesmo* somente é.

Assim, o *para-si* e o *em-si*, só realiza-se e consuma uma significação no envolvimento de um e do outro. Fica evidente a premissa sartreana de que a “existência precede a essência”. Em *O Existencialismo é um Humanismo*, Sartre questiona o que significa essa afirmação: “Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. [...] Assim, o primeiro esforço do existencialismo é o de pôr todo homem no domínio do que ele é e de lhe atribuir a total responsabilidade da sua existência” (1973, p. 12).

A liberdade implica algo que não é liberdade. Por isto, existe a liberdade e a não liberdade. A liberdade coloca-se em relação ao *em-si* e a si mesmo, ou seja, coloca-se em relação a facticidade. As condições impostas pela facticidade, conjugadas ao significado dado pela liberdade, combinam-se para criar uma situação. Sendo assim, só há liberdade numa situação e só há uma situação pela liberdade. “Diz respeito a resistências e objetos com os quais a liberdade necessariamente se defronta e aos quais reage ao criar a situação” (Burstow, 2000, p. 107).

[...] Queremos a liberdade pela liberdade e através de cada circunstância particular. E, ao querermos a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida, a liberdade como definição do homem não depende de outrem, mas, uma vez que existe a ligação de um compromisso, sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade e a liberdade dos outros; só posso tomar a minha liberdade como um fim se tomo igualmente a dos outros como um fim. [...] (Sartre, 1973, p. 25).

Para o existentialista, “o homem, sem qualquer apoio e sem qualquer auxílio, está condenado a cada instante a inventar o homem.” (Sartre, 1973, p. 15). Prossegue Sartre, “sobre ele pesa, portanto, a inteira responsabilidade da decifração. O desamparo implica sermos nós a escolher o nosso ser. O desamparo é paralelo da angústia.” (1973, p. 18). “Liberdade” e “educação” são realidades e categorias indissociáveis. A significação da liberdade absoluta só pode ser alcançada por meio de um processo de conscientização autêntico da sua relação com o *outro*, com os *outros*, em assumir a responsabilidade de sua existência. Veja, trata-se de um

processo - em movimento - que exige uma mediação. Mediação essa que passa pelo processo educacional, pois, enquanto tarefa de tornar-se o que somos, a educação fornece as possibilidades do ser humano em assumir progressivamente a sua condição real de ser livre.

“Só há realidade na ação”, tal é o ditame da doutrina existencialista. A ação é o que concerne ao sujeito os aspectos que possibilitam a formação e o desenvolvimento do seu projeto, “o homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é, portanto, nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua vida” (Sartre, 1973, p. 19).

Tomamos a reflexão sobre a concepção de educação como um exercício teórico, em aproximações a partir da filosofia da liberdade de Sartre, que corresponde, na sua apreensão em um sentido singular, ou seja, como formação libertária. Uma educação que tenha como finalidade a formação do sujeito para torná-lo constante na existência como *ser* livre.

Dessa forma, estabelece-se um ensino que tenha por objetivo, não a formação para o mundo do trabalho, como estabelecido pela LDB, mas sim, a progressão de um estado de inautenticidade, de um sujeito que não vive conscientemente a sua condição de ser livre, para a conquista da consciência de sua autonomia (Landim; Dos Santos, 2023). Portanto, uma educação de situação, onde os acontecimentos que constituem o seu espaço de experiência sejam qualificados de maneira preponderante ao aparato do desenvolvimento do educando.

Considerações finais

Buscamos defender uma educação que seja intrinsecamente ligada às necessidades do indivíduo, para que ele possa, então, assumir sua posição de ser livre, de forma autêntica e consciente, onde os sujeitos possam engajar-se nos projetos históricos e sociais.

Reiteramos, então: para haver uma filosofia da educação existencial como a que reivindicamos aqui, é necessário considerar a educação enquanto educação de situação, trazendo a subjetividade livre, aberta, movente, como seu início e como sua linha de desenvolvimento; isso também justifica nossa escolha pelo

existencialismo sartriano, que melhor traduz a abertura do sujeito em relação com uma situação. Isto aponta para um possível modelo de educação que pode dar conta do engajamento e dos sentidos do comprometimento assumidos e desenvolvidos num processo de educação de situação, garantindo e favorecendo ainda, a liberdade existencial dos sujeitos (Pereira, 2019, p. 24).

Sendo assim, não é possível pensar em um projeto de educação que não tenha como princípio, a destituição do caráter repressivo assumido pelo sistema educacional e corporificado pela escola. Em razão de que, a educação serve enquanto manutenção para o controle dos sujeitos, dissimulando o caráter repressivo através da violência exercida, ao tomar o sujeito como um fim, impondo, assim, sua sujeição ao aparato estatal.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 215–224, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/534>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 103-126, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100007>>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- LANDIM, Robione Antônio; DOS SANTOS, Luís Alberto. Liberdade e educação: contribuições de Jean-Paul Sartre. **Filosofia: Caderno de Monografias**, v. 2, n. 2, 2023. Disponível em: <[LIBERDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE JEAN-PAUL SARTRE | SANTOS | FILOSOFIA: CADERNO DE MONOGRAFIAS](#)>. Acesso em: 09 jun. 2025.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível em: <[LDB : lei de diretrizes e bases da educação nacional](#)>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- LENINE, Vladimir Ilitch. **Presente tradução na versão das Obras Escolhidas de V.I. Lenine.** Edição em Português da Editorial Avante, 1977, t2, pp 219-305. Traduzido das O. Completas 5. ed. russo t.33 pp 1-120. Disponível em: <[O Estado e a Revolução](#)>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PEREIRA, José Alan da Silva. **Subjetividade e engajamento como pressupostos para a formulação do conceito de interessamento numa educação da situação segundo o pensamento de Sartre.** 2019. 202 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33754>>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SARTRE, Jean-Paul. O Existencialismo é um Humanismo. In: **Coleção Os Pensadores XLV:** Sartre/Heidegger. 1^a ed. Tradução de Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

TORRES, Milton Luiz; SCHÄFFER, Ana Maria de Moura; SALES, Giza Guimarães Pereira (org.). **Dor e prazer no aprendizado.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869405/1/dor-e-prazer-no-aprendizado.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2025.

CAPÍTULO 7

**ENTRE REIS E ESCRAVOS: O RAP NA
AULA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA
NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE
RESISTÊNCIA**

MARIA LUÍSA ALVES DE ABREU PEREIRA

Introdução

Apesar da implementação da lei Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, percebe-se que os conteúdos tangentes a esses temas são pautados na colonização e escravização, o que colabora para a continuidade da visão do negro como subalterno, afetando a percepção do aluno sobre a negritude, principalmente de alunos racializados que tem dificuldade de se enxergar enquanto negros e ver nessa identidade um fator positivo.

Nesse sentido, meu objetivo é trabalhar esses temas de forma mais abrangente e que proporcione aos indivíduos maior interação com o conteúdo e correlação dele com sua vida prática, colaborando para a visão de protagonismos negros, evidenciando sua cultura e história para além da escravidão.

A metodologia adotada nas intervenções foi a aula histórica desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt, aplicada nas escolas campo localizadas em Goiânia durante o estágio curricular supervisionado, Colégio da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim, Escola Municipal João Braz e o Colégio Estadual de Período Integral Aécio Oliveira de Andrade com salas de ensino fundamental e médio.

Somado a isso, foram utilizadas pesquisas bibliográficas tendo como principais referenciais teóricos Florestan Fernandes, Joaze Bernardino, Nilma Lino Gomes, Manuel Castells e Volnei José Righi, que foram também fundamentais para a análise acerca das aulas- intervenção realizadas durante o estágio.

Para melhor compreensão do trabalho ele foi dividido em quatro partes, a primeira diz respeito ao contexto histórico do negro na sociedade brasileira, a segunda abarcará a história do RAP e sua relevância enquanto manifestação social de um grupo marginalizado, a terceira se tratará da correlação de RAP no ensino de história trazendo alguns exemplos das aulas ministradas e na última as considerações finais.

Brasil, o paraíso racial?

Florestan Fernandes inicia seu livro *Significado do Protesto Negro* com a frase:

“Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização.” (Fernandes, 2017 p. 29). Nesse sentido, o mito da democracia racial é de extrema importância para compreender as relações sociais no Brasil.

O conceito representa a ideia de que no Brasil não existe racismo e sim uma convivência harmoniosa entre as raças, ou seja, não existe discriminação, preconceito ou conflitos raciais relevantes. Isso teria ocorrido devido à grande miscigenação entre as raças que originaram o povo brasileiro (negros, brancos e indígenas), seria, portanto, o Brasil um “paraíso racial”.

Esse conceito foi sistematizado por Gilberto Freyre, que popularizou essa visão, devido a sua obra *Casa-grande & Senzala* (1933). Nesse livro o autor traz discussões que contribuem para construir essa ideia. Os principais pontos tratados por Freyre são a valorização da mestiçagem como fundadora da nação, pois ele destaca a mistura entre portugueses, indígenas e africanos como base da identidade brasileira, tratando a miscigenação como um traço positivo a formação do país. Além disso, ele aborda as relações entre senhores e escravizados como harmoniosa, já que a colonização portuguesa é vista por ele como mais “flexível” e “afetuosa” que outras colonizações europeias, somado a isso, houve uma absorção da cultura africana pela vida cotidiana brasileira o que suavizava os conflitos raciais segundo a sua narrativa.

Contudo, esse conceito surge em um momento histórico que justifica a sua necessidade, a revolução social que buscava ser feita no Brasil no período pós abolição não abarcava os negros, a elite branca buscava um projeto próprio de renovação social que a desvinculasse da produção escravista e da ordem social resultante desse processo.

Segundo Florestan Fernandes a democracia racial surge como uma resposta para o não enfrentamento do passado escravista e suas consequências, ou seja, não ser necessário fazer a manutenção social e a inclusão do negro na sociedade, a garantia da permanência de privilégios:

Os fatos- e não as hipóteses- confirmaram que o mito da democracia racial continua a retardar as mudanças estruturais. As elites, que se apegaram a ele numa fase confusa, incerta e complexa de transição do escravismo para o trabalho livre, continuam a usá- lo como

expediente para “tapar o sol com a peneira” e de autocomplacência valorativa. Pois consideremos: o mito – não os fatos – permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas, como são as desigualdades raciais no Brasil [...] (Fernandes, 2017, pp. 33-34).

O negro, nesse sentido, é colocado em um lugar de ausência de direitos civis e exclusão da sociedade após a abolição ao mesmo tempo que essa condição é negada por um discurso de igualdade e harmonia, o que afeta a relações raciais no Brasil até hoje. Conforme dito por Nilma Lino Gomes “vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo” (Gomes, 2002, p.42).

De acordo com Joaze Bernadino (2002) no pós-abolição o mito da democracia racial ganhou uma leitura popular, compartilhada até hoje pela por muitos brasileiros, não sendo surpreendente ver pessoas dizendo orgulhosamente que são “misturados”. Essa visão é prejudicial para o combate ao racismo pois ela nega a existência do racismo estrutural²⁷ e traz a noção de racismo reverso.²⁸ Esses desdobramentos dificultam o debate acerca da questão, pois traz a percepção do racismo como um ato individual e não estrutural.

Qualquer tentativa de falar em raça negra é vista como uma imitação de idéias estrangeiras, uma vez que não existem raças no Brasil, conforme se acredita. Logo, aqueles que falam de políticas sociais para negros são acusados de racistas. A maneira brasileira de encarar o problema racial define como racista “aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem” (Bernadino, 2002, p. 255).

²⁷ Racismo enquanto estrutura social.

²⁸ Pessoas brancas como alvo de preconceito racial por parte de grupos racializados.

Outro fator que aliado à democracia racial precisa ser debatido é o ideal de branqueamento, uma política que visava também combater as consequências do escravismo no Brasil e desenvolver o projeto social da elite através da promoção de imigração europeia. Para suprir a mão de obra barata do escravo e o porcentual baixo da população branca no país em relação à negra. Visava-se de fato branquear o povo brasileiro através da miscigenação – essa que seria transitória até se alcançar o ideal do povo brasileiro (branco).

A ótica desse ideal também permeia a sociedade brasileira até hoje e ao longo dos anos construiu uma noção de que o “ser negro”, seus traços, cultura e identidade são indesejados enquanto se busca o ideal branco.

Quanto ao ideal de branqueamento, ele é incorporado pela população e se apresenta através de uma desvalorização da estética negra e, em contra partida, uma valorização da estética branca. Além disso, esse ideal apresenta-se como uma tentativa de “melhorar” a raça através de casamentos mistos (Bernardino, 2017, p. 253).

A democracia racial e o ideal de branqueamento demonstram as relações étnico sociais brasileiras e a construção do negro nessa sociedade e por isso devem ser consideradas no contexto escolar. Elas levam o estudante a não entender a estrutura do país que vive, dificulta o debate acerca do racismo e afeta alunos negros na sua relação e construção de sua identidade por parte sua ser relacionada socialmente a significados negativos, visto que a identidade é construída não só dentro do indivíduo, mas também em diálogo com o outro

[...]dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra [...]entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

Nesse sentido, é necessário pensar maneiras de abordar essas questões nas aulas de história de maneira a fomentar o debate acerca do racismo e ao mesmo tempo

colaborar para a construção identitária dos estudantes. A possibilidade que esse artigo considera para alcançar esses objetivos é o uso do RAP nas aulas de história.

Rap como ferramenta de resistência

O que se conhece hoje como RAP, é fruto de uma tradição histórica extensa que segundo Righi (2011), revisita e reelabora cantos, danças e batuques da cultura negra que se espalharam pelo Caribe e pelo continente americano devido aos processos de colonização e expansão.

Esse estilo musical começa a se desenvolver a partir de movimentos negros africanos dos séculos XIX e XX, de comunidades periféricas jamaicanas e estadunidenses na década de 1960, de acordo com Righi (2011). Essa manifestação musical será popularizada nos Estados Unidos nos anos 1970 através de imigrantes jamaicanos, muito mais como poesia que ritmo, devido dar voz a um grupo social marginalizado e silenciado que transforma suas vivências de preconceito e exclusão em relatos poéticos aliados a valorização da cultura negra e usados como instrumento para difundir ideias sobre esse grupo social, sendo justamente um método de resistência.

O RAP chega ao Brasil nos anos 1980 devido a difusão de revistas e discos, esse estilo passa a agregar os Bailes Black, que são uma tradição decorrente de bailes de clubes negros de 1920, também chamados de Bailes Souls eles começam a fazer parte da cultura negra nas grandes cidades como São Paulo desde os anos 1960, de acordo Carvalho (2019) e representavam “um tipo de resistência não-violenta em um *locus* propício para a construção identitária” (RIGHI,2011).

São Paulo na década de 1960 refletia diversas tensões sociais que estavam presentes no Brasil. Desigualdades sociais, preconceitos raciais, marginalizações, apagamento de um passado escravocrata e exclusões nacionais se viam concentradas em uma mesma cidade, e é nesse contexto em meio a opressão e silêncios que o RAP se desenvolve no Brasil para dar voz além de se constituir como instrumento de luta e identidade de um povo marginalizado, os negros.

o RAP foi entendido como algo próprio do negro, pois as imagens e referências que chegavam dos *rappers* estadunidenses tinham esse perfil; ou seja, a população negra das periferias de São Paulo foi naturalmente atraída por um movimento cultural feito “por” e “para”

negros desde a sua gênese africana (RIGHI, 2011, p. 50).

As letras eram relatos das violências que permeiam o cotidiano dos rappers, eles encontravam nessa expressão cultural uma forma de narrar sua opressão e compartilhar essas dores com quem vivia a mesma realidade, além de valorizar a cultura que eles também partilhavam e gerar debates acerca dessas questões sociais e culturais. Já que de acordo com Hanchard, citado por Righi (2011) “As práticas culturais (religião, música, dança e outras formas) têm sido um dos poucos veículos de expressão relativamente acessíveis aos negros... na sociedade brasileira”.

Cabe, portanto, adentrar agora no conceito de identidade para debater se e como o RAP poderia colaborar para a formação de identidades. Para Castells (2000) a identidade é uma fonte de significações e vivências de um grupo social, ela tem como eixo os valores e significados de uma cultura e se constroem na interação dos sentidos sociais que podem mesclar culturas de uma ou várias comunidades, assumindo, portanto, um carácter plural.

Ao longo de sua análise acerca da identidade ele aponta três tipos de identidade: Identidade legitimadora, Identidade de projeto e Identidade de resistência, sendo esta última a que se aplica ao contexto deste artigo. A identidade-resistência é configurada por pessoas que se encontram em posições subalternas, desvalorizadas e excluídas, que constroem formas de resistir à lógica hegemônica, Para Castells (2000) ela vai organizar de maneira coletiva uma resistência à uma violência histórica sistematicamente estruturada.

Logo, o RAP se enquadra como um instrumento capaz de desenvolver uma identidade de resistência pois ele dá voz às experiências vividas por grupos colocados em posição subalterna (negros, pobres, periféricos) sendo historicamente marginalizados e excluídos dos espaços de poder e representação. Além disso, ele colabora para a organização dos negros de forma coletiva através dessa narração acerca de sua realidade onde eles se reconhecem como sujeitos de uma cultura rica e de uma história de opressão e a partir disso constroem uma narrativa e uma identidade coletiva própria para além dos estigmas hegemônicos. Logo, por meio do RAP os negros passam a construir sua própria identidade como resistência a identidade imposta a eles através do racismo estrutural.

[...] os jovens excluídos das periferias de todo o mundo criam uma narrativa que possibilita a construção de uma identidade que os une a partir de sua realidade e não em uma idealização, como as referências à identidade nacional pretendiam construir. E que ganha universalidade porque a própria exclusão tornou-se parte integrante dessa identidade (Guimarães, 2007, pp. 183- 184).

Nesse sentido o RAP é mais do que um mero entretenimento ele se afirma enquanto uma forma de denúncia da violência historicamente estruturada e resistência perante essa violência, além de valorizar a cultura negra. Portanto, pode ser um forte instrumento para ajudar a construir consciência histórica⁴ e identidades de resistência e deve ser pensada nas aulas de história para trabalhar temas correlacionados a questões étnico raciais.

O Rap em sala de aula

Conforme citado ao longo do trabalho, podemos afirmar que a formação social brasileira possui determinadas óticas e conceitos prévios acerca de raça e as interações entre elas, compartilhadas por uma grande parte da sociedade. Essas noções são levadas para sala de aula e podem ser observadas por meio das ideias prévias (noções dos alunos sobre determinados assuntos). Por isso, devem ser levadas em consideração nas aulas de história para que se alcance uma formação histórica e identitária dos estudantes.

Nesse sentido, ao trabalhar essas questões em sala de aula seguindo os preceitos da aula histórica de Maria Auxiliadora Schmidt as discussões sempre partiam desse ponto. Questionava os alunos sobre o que entendiam dos temas e conceitos que seriam trabalhados.

A análise das intervenções será dividida em duas partes, a primeira em aulas nas quais o tema era o Brasil república e o regime escravista em que foram utilizadas as músicas “Negro Drama - Racionais MCs” e “Corra - Djonga”. Já a segunda na qual o tema era a África como berço da humanidade empregando a música “A coisa tá preta - Rincon Sapiênci”.

No primeiro caso o objetivo era trazer a voz dos negros para narrar suas vivências

como consequência dos acontecimentos históricos retratados – o regime escravista e a não inclusão do negro na sociedade após a abolição e a proclamação da república – além de mostrar a resistência desse grupo social no passado e hoje, que fica explícito nas músicas:

Éramos milhões, até que vieram
vilões O ataque nosso não
bastou
Fui de bastão, eles tinham a
pólvora Vi meu povo se
apavorar
E às vezes eu sinto que nada que eu tente fazer
vai mudar Auto estima é tipo confiança, só se
quebra uma vez
'To juntando os cacos, não Barcelos, nem Antibes
Sou antigo na arte de nascer das cinzas (DJONGA, 2018).

Periferias, vielas,
cortiços Você deve tá
pensando
O que você tem a ver com
isso? Desde o início, por
ouro e prata Olha quem
morre, então
Veja você quem mata
Recebe o mérito a farda que
pratica o mal Me ver pobre, preso
ou morto já é cultural Histórias,
registros e escritos
Não é conto nem fábula, lenda ou mito
Não foi sempre dito que preto não tem
vez? Então olha o castelo e não
Foi você quem fez, cuzão
Eu sou irmão do meus truta de batalha
Eu era a carne, agora sou a
própria navalha Tim-tim, um brinde
pra mim
Sou exemplo de vitórias, trajetos e
glórias (RACIONAIS, 2002).

Aliada a essas músicas, foram levadas pra sala de aula em que se trabalhava a proclamação da república, a constituição do Brasil de 1891 para discutir com os alunos a ausência do negro nessa sociedade que se constituía, visto que esse grupo não é citado.

Já ao se tratar do regime escravista, foram levados recortes de jornais do período com anúncios de vendas de escravizados e reportagens de casos recentes de violência contra negros, no objetivo de mostrar ao que o negro foi submetido no passado e como isso influência no presente. Além disso, foi trabalhado também o trecho de uma reportagem acerca da economia colonial mostrando como toda riqueza da colônia foi feita a partir do trabalho dos negros através da escravidão, mostrando sua atuação na construção do Brasil.

Como resultado, foi observado que os estudantes participaram ativamente dessas aulas, e através de discussões em sala e atividades passadas. Foi verificado além do interesse pelas músicas levadas - que acabam saindo do convencional de uma aula tradicional – uma ligação maior com o conteúdo, somado a presença de relatos dos próprios alunos sobre suas vivências e o desenvolvimento da competência de correlacionar passado e presente.

Na aula de África como berço da humanidade, o objetivo foi mostrar aos alunos a diversidade e pluralidade desse continente, para além dos estigmas de pobreza e de como a história do negro não se resume a escravidão. Nesse sentido, a música do rapper Rincon Sapiênciа foi escolhida para levar aos alunos por trazer essas características (juntamente com seu clipe que colabora esteticamente com esse discurso):

Cada ancestral no tronco nós
vinga Cada preto se sente
Zumbi

E cada preta se sente a Nzinga
 [...]Sangue de escravo não,
 pulei
 Vou um pouco mais longe,
 sangue de rei Na onda do stereo
 história, prolongo Não rola
 mistério, sou Manicongo
 Ei, DJ, ferve mil grau
 Arame, cabaça, pedaço de pau
 Que nem capoeira fechou,
 berimbau A coisa tá preta, ó
 que legal
 [...] Se eu te falar que a coisa
 tá preta A coisa ta boa, pode
 acreditar
 Seu preconceito vai arrumar treta
 Sai dessa garoa que é pra não
 molhar (RINCON SAPIÊNCIA,
 2017).

Juntamente com a música, foram trabalhados como fontes, um mapa das fronteiras étnicas da África, além de imagens de diferentes grupos étnicos para demonstrar que a identidade desse grupo é abrangente tendo dentro de si diversos outros grupos. Somado a isso, foram levadas imagens das ruínas de antigos impérios e reinos africanos juntamente com representações iconográficas de Nzinga (Rainha de Ndongo) e Mansa Musa (Imperador do Mali), no intuito de demonstrar aos estudantes que ao pensar no negro nós podemos vê-lo para além da narrativa de escravidão e submissão, pode-se ver reinos, impérios, reis, rainhas, grandes líderes com uma cultura múltipla e diversa.

Os resultados foram observados a partir de narrativas colhidas após a explicação, demonstraram que os alunos construíram pensamento crítico acerca do assunto. Houveram falas sobre o racismo ser uma “construção histórica” e que isso ocorre por ainda verem o negro no lugar de “escravo” ou como “algo negativo”. Além disso, alguns comentários relacionaram o vídeo como uma representação positiva do negro e ligaram adereços estéticos do videoclipe e palavras da música ao conteúdo ministrado.

Considerações Finais

É certo que historicamente a identidade negra foi sistematicamente apagada,

marginalizada e distorcida, criando um legado de exclusão que reverbera nas estruturas sociais até os dias de hoje. Essa deturpação histórica impediu, por muito tempo, que a população negra fosse reconhecida em sua pluralidade cultural e como protagonista da própria história, afetando na construção de identidade desse grupo social.

Nesse cenário, o RAP emergiu não apenas como forma de manifestação artística, mas também como ferramenta de resistência e afirmação identitária, carregando narrativas de luta, denúncia e sobrevivência, reconstruindo símbolos e vozes negras silenciadas. Assim, a música negra transcende o palco do entretenimento para ocupar um espaço de memória, reconstrução histórica e empoderamento coletivo.

Ao considerar a presença das ideias prévias vindas da esfera pública em sala de aula e como isso afeta na formação histórica dos indivíduos as estratégias nas aulas devem ter a tarefa difícil de retratar o racismo e suas origens – para não cair no mito da democracia racial – mas também não retratar o negro como subalterno e resumido as violências sofridas. Para isso o RAP pode ser uma boa alternativa, visto que retrata e denúncia a situação que o povo negro foi submetido, deixando claro que há uma tensão racial no Brasil que precisa ser discutida para ser superada assim como traz o negro e sua cultura de maneira exaltada e como protagonistas de sua história e construtores de sua identidade.

Referências

- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, p. 247-273, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação, política e sociedade v. 02, São Paulo, Editora Paz e terra, 1999. 530 páginas.
- DE CARVALHO, Paula Costa Nunes. **A encruzilhada do rap**: produção de rap em São Paulo entre 1987 e 1998 e seus projetos de viabilidade artística. 2020.
- FERNANDES, Florestan. **Significados do protesto negro**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017.
- FERNANDES, Gilson et al. O rap como ferramenta de resistência: A influência da musicalidade de Djonga para a construção de sentido da luta negra no País. In: **Anais**

do 24 Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-Asiáticos**, nº 38. Dez./2000.

RIGHI, José Volnei. **Rap: Ritmo e Poesia Construção identitária do negro no imaginário do rap brasileiro**. 2011. 515f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. “Aula histórica: uma metodologia para a didática reconstrutivista da história”. In: **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

Fontes

Anúncio de jornal. Disponível em <https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/03/oferta-de-escravos-1880.html>. Acesso em 07/06/2025.

Artista desconhecido. **Imagen Mansa Musa, data desconhecida**. Imagem de domínio público. Disponível em: <https://terrabrasilnoticias.com/2025/01/o-homem-mais-rico-do-mundo-viveu-na-africa-ocidental-conheca-mansa-musa/>. Acesso em 07/06/2025.

Artista desconhecido. **Rainha Nzinga Mbande (Anna de Sousa Nzinga)**, 1830. Litografia colorida à mão. Disponível em: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw150782/Queen-Nzinga-Mbande-Anna-de-Sousa-Nzinga>. Acesso em: 07/06/2025.

CACIAN, Renato. **Economia colonial** - Cana e trabalho escravo sustentaram o Brasil colônia. UOL educação, em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/economia-colonial-cana-e-trabalho-escravo-sustentaram-o-brasil-colonia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 07/06/2025.

Mapa das fronteiras étnicas do continente africano. Tudo Geo, elaborado por Matheus Oliveira. Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2018/08/20/mapa-fronteiras-etnicas-africa/>. Acessado em 07/06/2025.

DJONGA pt. Paige. **Corra**. São Paulo: CEIA, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcJ9oxMj6JI>. Acesso: 07/06/2025.

RACIONAIS MCS. **Negro Drama.** São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4lcUooNNLY>. Acesso em: 07/06/2025.

SAPIÊNCIA, Ricon. **A coisa tá preta.** You Tube, 13 de mai. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsTTvHoLxEA>. Acesso em: 07/06/2025.

Reportagem de Felipe Betim. “**Calaram Marcos Vinícius, mas não vão me calar”.** In: El País. Rio de Janeiro, 27 de julho de 2018. Disponível em: https://brasilelpais.com.brasil/2018/07/26/politica/1532621031_486526.html. Acesso em 07/06/2025.

CAPÍTULO 8

REELABORANDO CONCEITOS: GÊNERO E
SEXUALIDADE NA ESCOLA

MAYARA MELO QUINTA VOLZ TERRES

Introdução

Sexualidade e Gênero nas escolas são dois assuntos que tem uma ausência dentro dos recortes temáticos nas aulas de História. Ao observarmos tanto livros didáticos, diretrizes curriculares até mesmo temas propostos por professores para trabalharem sobre diferenças e diversidade. Notamos que algo chama nossa atenção: temas que circundam a diversidade sexual e de gênero como o combate à homofobia e a promoção da cidadania LGBTQIAP+ são tópicos muito pouco considerados como possibilidade de serem trabalhados nas práticas didáticas.

Está ausência gritante de atores sociais como pessoas homossexuais, pessoas trans, pessoas negras, mulheres, PCD's (Pessoas com Deficiência) nas narrativas escolares chamaram nossa atenção, pois, no espaço escolar existiam situações, muitas vezes problemáticas, ligadas a essa temática, o que nós levávamos a pensar como tratar e/ou resolver determinadas conflitos. E muitas das vezes isso era tratado de forma negligenciada, equivocada e por vezes silenciada.

É necessário pontuar, porém, que os conteúdos e temas ligados à sexualidade humana conceberam-se historicamente como tópicos das disciplinas nomeadas ciências da natureza. Assim, dentro das disciplinas de Ciências, no Ensino Fundamental, e Biologia, no Ensino Médio, são os que monopolizam o discurso legítimo escolar e autorizado sobre questões relativas a esse conteúdo (Souza, 2020, p.19). Por outro lado, os estudos de gênero foram sendo, aos poucos, integrados ao horizonte das disciplinas do campo das humanidades, sendo uma forma de criticar manifestações sexistas nos currículos escolares e o compromisso do protagonismo de mulheres em diferentes áreas do saber. Todavia, não podemos dizer o mesmo quando tratamos de à visibilidade da trajetória das lutas sociais e políticas da comunidade transgêneras, por exemplo.

Pensando nisso, e nos alinhando com a proposta de Diego Gomes Souza (2020, p.20), compreendemos que é necessário enfrentar a ausência sistemática das temáticas de diversidade sexual e de gênero nas aulas de História, pois tal lacuna não é fruto de acaso, mas de um projeto educacional que naturaliza a cisheteronormatividade como parâmetro universal de identidade e experiência humana. Pode ser visto na argumentação de Souza, há uma necessidade de mencionar os currículos escolares,

combatendo a invisibilidade de sujeitos historicamente marginalizados (Souza, 2020, p. 19 - 20).

Justamente por isso, nos ajuda a criar uma percepção de que o ensino de História precisa ser um espaço de enfrentamento das opressões e de promoção da cidadania. As escolas estão inseridas em contextos sociais marcados por conflitos e disputas simbólicas e materiais, onde questões como gênero e sexualidade emergem como temas centrais, porém, muitas vezes, com silêncio, superficialidade ou viés patologizante (França, 2022, p. 10-11). O que nós faz refletir nesta proposta do contato do docente com a realidade escolar, onde se percebe o impacto da negligência com essas temáticas na vida de estudantes LGBTQIAP+, mulheres, pessoas negras e PCDs (Pessoas com Deficiência).

Para isso, uma forma de trabalharmos essas realidades e reconhecer que a sexualidade e gênero são construções históricas e culturais, e não categorias naturais e imutáveis, são as pesquisas dentro campo da Teoria Queer²⁹ e dos Estudos de Gênero que nos fornecem ferramentas para desestabilizar os discursos normativos e abrir espaço para outras epistemologias existentes (Jesus, 2016, p. 1-2; Silva; Silva, 2016, p.75) Como observa Nayla França (2022, p. 9-12), a ausência de narrativas sobre mulheres lésbicas, por exemplo, evidencia o processo político de apagamento das dissidências sexuais na historiografia e nas práticas escolares. Seu trabalho propõe resgatar essas memórias como forma de subverter a lógica de exclusão e criar novos horizontes para a produção do conhecimento histórico.

Por outro lado, é importante destacar a importância de trabalhar essas questões para o ensino de História a partir de fontes diversas, com metodologias que possibilitem a análise crítica das permanências e rupturas em torno das normas de gênero e sexualidade. O Objetivo é transformar a sala de aula em um espaço de formação cidadã

²⁹ A Teoria Queer é um campo de estudo que analisa a dinâmica da sexualidade e do desejo nas relações sociais, desafiando as concepções tradicionais de sujeito, identidade e classificação. Originada de um encontro entre a Filosofia, os Estudos Culturais e o pós-estruturalismo francês, a teoria Queer busca desconstruir as noções binárias de gênero e sexualidade, questionando as hierarquias sociais e os discursos hegemônicos que moldam a cultura ocidental, ela é caracterizada por sua abordagem provocativa e subversiva, que visa perturbar as normas estabelecidas e expandir a compreensão sobre as identidades性uais. Ela também não se limita a dar voz a grupos marginalizados, mas também propõe novas epistemologias e formas de conhecimento que desafiam as verdades aceitas. Em essência, essa teoria é uma crítica das categorizações rígidas e uma exploração das multiplicidades das identidades, promovendo um olhar que vai além do normativo (Jesus, 2016).

e promoção dos direitos humanos, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (Araújo, 2022, p. 264-265).

Portanto, concordamos que a escola deve ser um espaço de acolhimento, escuta e produção de saberes que reconhecem a pluralidade humana. Nesse sentido, o ensino de História deixa de ser apenas um relato factual do passado para se tornar um campo de disputa de memórias, significados e identidades, capaz de dialogar com as urgências do presente. Trata-se de assumir uma postura ativa e comprometida com a transformação social, utilizando o currículo como instrumento de viabilização e empoderamento das vozes históricas silenciadas. Além de que essas duas categorias serem também uma ferramenta de análise e promoção de aprendizagens, ao considerarmos a perspectiva de gênero e sexualidade nas aulas de História, contribuímos para que os discentes desenvolvem a capacidade de perceber a historicidade presente em práticas, narrativas, comportamentos, gestos, rituais e outras diversas manifestações culturais que são atravessadas pela normalização dos gêneros e da diversidade sexual.

Gênero e Sexualidade como Categorias Históricas: Caminhos e Desafios

Dentro das noções, papéis e definições de gênero e sexualidade elas são construídas e desenvolvidas dentro de outros marcadores sociais. Ambas são constituídas em normas sociais e em dimensões essenciais da experiência humana no tempo (Medeiros, 2022, p. 76). Desta maneira, dentro do ensino de história, essas categorias são as principais ferramentas analíticas para que os temas a serem tratados na educação histórica sejam aplicados e dessa forma ganham novas perspectivas sobre o conteúdo curricular.

Na sala de aula, sobretudo nas aulas de História, é notável a normalização, representação e discursos sobre as categorias e fazem parte da cultura escolar. É nesse momento que elas devem ser discutidas como objetos históricos a serem cientificamente analisados, desenvolvendo “[...] uma orientação temporal capaz de desvelar a construção histórica e cultural do que é frequentemente naturalizado por outros discursos” (Medeiros, 2022, p. 77).

A educação sexual no Brasil só começou a ser discutida no início do século XX, com a fundação do Círculo Brasileiro de Educação Sexual no Rio de Janeiro que publicou entre os anos 1933 e 1939, o *Boletim de Educação Sexual*. Sobre o jornal, Kenia Medeiros explica que:

O jornal tinha circulação nacional e internacional e trazia artigos sobre moral sexual e higiene. Décadas mais tarde, nos anos 60, chegaram ao país as influências dos movimentos feministas e de libertação sexual. A sexualidade passou por um deslocamento de sentidos e começou a ser tratada como fenômeno social (2022, p. 77).

A partir desse momento, ao invés de serem os sanitaristas terem o papel de mestres sobre o tema, serão os educadores a exercer esse papel. Dessa forma, os estudos de gênero no ensino de História se relacionam de alguma forma com a sexualidade humana, com a experiência de vida e sua transformação no tempo complexificando ainda mais o debate.

Ao observarmos o campo da historiografia, ela tem se mostrado um lugar fértil para a análise crítica das categorias de gênero e sexualidade, reconhecendo que essas dimensões da experiência humana são social e historicamente construídas. Desde a década de 1980, com o avanço das epistemologias feministas e dos estudos de gênero, houve um deslocamento importante no campo historiográfico brasileiro: de uma História das Mulheres para uma História das Relações de Gênero, que se consolidou com base na compreensão de que as identidades de gênero não são naturais, mas sim produzidas em contextos culturais e históricos específicos (Feitosa; Camargo; Marchi-Costa, 2017, p.56; Medeiros, 2021, p.1).

Esse enfoque propõe romper com a explicação biologizantes e essencialistas, que por muito tempo legitimam desigualdades entre homens e mulheres ao tratar as diferenças sexuais como fundamento natural das hierarquias sociais. A historiadora Joan Scott, referência central nesse debate, sugere o gênero como uma categoria útil de análise histórica, por permitir a investigação dos modos como a diferença sexual é usada para construir relações de poder e organização social.

No contexto da prática docente em História, as categorias de gênero e sexualidade não apenas contribuem para a problematização de eventos históricos, mas também para a desconstrução de discursos hegemônicos e naturalizantes. Incorporar essas

categorias ao ensino significa analisar como as sociedades organizam papéis sexuais, representações do corpo e normas de comportamento em diferentes tempos e lugares.

Ao que diz respeito à sala de aula, ao abordarmos a temática sobre gênero, exige-se uma sensibilidade didática para lidar com temas considerados “sensíveis”. Isso se deve ao fato de que tais temas, como preconceito, sexualidade e identidade de gênero, frequentemente despertam reações emocionais intensas e conflitos de valores entre estudantes, professores e famílias. Para Carmem Gil e Jonas Eugenio (2018, p. 139 - 143), os temas sensíveis devem ser tratados como oportunidade de diálogo e desenvolvimento de competências investigativas, permitindo que os alunos reconheçam e analisem as controvérsias e disputas de memória que permeiam o passado e o presente.

Logo, esses temas sensíveis/controversos necessitam ser estudados em sala de aula, não só para cumprir o currículo mínimo exigido, visto que é através do debate e da construção de ressignificação do passado no tempo presente, formando sujeitos mais críticos, dessa forma assumindo uma postura mais ética e política em sociedade, ainda mais em relação aos ataques de diversos tipos de violação dos direitos humanos (Souza, 2024, p. 259).

Aplicado isso a abordagem crítica do gênero também implica compreender o papel das instituições, como a escola, na produção e reprodução de normas sexuais e de gênero. A escola, como espaço social ativo, participa da construção de identidades, reforçando ou questionando modelos normativos de masculinidade e feminilidade. Guacira Lopes Louro (1999 apud. Molina, 2011, p.2) afirma que os corpos escolares são treinados para atuar e performar papéis sociais de gênero, internalizando regras e expectativas sociais que, muitas vezes, discriminam aqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos.

É nesse contexto que o ensino de História pode atuar como um agente de transformação, ao historicizar normas, reconhecer experiências marginalizadas e ampliar os repertórios de compreensão sobre o que é ser homem, mulher ou qualquer identidade de gênero no tempo. Para tanto, é fundamental que o trabalho com essas categorias seja contínuo ao longo dos programas escolares, e não apenas restrito a datas comemorativas ou unidades isoladas (Medeiros, 2021, p.5-6). Além disso, é necessário promover a coautoria conceitual dos estudantes, permitindo que suas

experiências, dúvidas e reflexões participem ativamente da construção do conhecimento histórico (Pinsky, 2018, p. 27 *apud*. Medeiros, 2021, p.4).

O desafio, portanto, está em construir práticas pedagógicas que tornem visíveis os atravessamentos de gênero e sexualidade nas experiências humanas, e que contribuam para a formação crítica dos estudantes. Isso envolve, necessariamente, um posicionamento ético por parte dos docentes, que devem entender a educação como prática política comprometida com os direitos humanos, a cidadania e o reconhecimento das diferenças (Rovai; Oliveira, 2020, p.30 *apud*. Medeiros, 2021, p.3). Afinal, a própria inclusão das perspectivas de gênero e sexualidade no ensino de História tem como base uma produção de conhecimento baseada em epistemologias científicas, especialmente pelo reconhecimento da historicidade dos processos de generificação do mundo, além de fazer parte da função social da ciência histórica, isto não se estabelece em expressões de opiniões, tampouco de ataques à moral de qualquer indivíduo ou instituição (Medeiros, 2022, p.90).

A Invisibilidade da Diversidade: Gênero e Sexualidade nas Diretrizes Curriculares do Ensino de História

A ausência dos temas de sexualidade e gênero nas diretrizes oficiais dentro do ensino brasileiro reflete uma escolha política que reforça o silenciamento dessas temáticas no espaço escolar, sobretudo nas disciplinas das Humanidades como é o caso da História. Essa invisibilidade é observada nos principais documentos norteadores da educação nacional e estadual: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GOEM).

Nos PCNs dos anos 1990, a orientação sexual chegou a ser contemplada como um dos temas transversais, indicando uma tentativa inicial de integrar a discussão da diversidade sexual e de gênero nas escolas. No entanto, esse direcionamento não foi mantido nas reformulações posteriores. A última versão da BNCC (2017) supriu explicitamente os termos “gênero” e “sexualidade”, o que tem dificultado a construção de estratégias educativas que dêem conta da diversidade presente nas salas de aula (Araújo, 2022, p.264). Essa omissão, conforme salienta Luiz Carlos M. de Araújo,

compromete a capacidade das escolas de abordarem de forma crítica e educativa as vivências juvenis e identitárias que perpassam o cotidiano escolar (2022, p. 265-266).

Entretanto, como foi apontado por Diego Gomes de Souza (2020), embora o combate às discriminações seja apresentado de forma genérica na BNCC e o tema da diversidade sexual e de gênero não seja mencionado diretamente, ainda é possível encontrar respaldo pedagógico para sua inclusão. O autor observa que o tratamento da diversidade pode se dar por meio de atividades voltadas ao enfraquecimento dos preconceitos e ao respeito às diferenças, objetivos expressos nas competências gerais da BNCC. Além disso, ele destaca que certas habilidades previstas para as disciplinas permitem interpretações que acolhem a temática. Como foi percebido na Habilidade para História do 9º ano do ensino fundamental, a (EF09HI26) prevê:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.), com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Brasil, 2018, p. 431).

De forma semelhante, na disciplina de Ciências, a habilidade (EF08CI11) propõe: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (Brasil, 2018, p. 390).

Esses poucos exemplos demonstram que a BNCC, apesar do apagamento terminológico, ainda permite — de maneira indireta — o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à valorização da diversidade sexual e de gênero, desde que haja a intencionalidade crítica por parte dos (as) docentes.

No caso do Documento Curricular para Goiás (DC-GOEM), os elementos relacionados à diversidade de forma mais ampla aparecem de modo esparso e mais voltado às competências socioemocionais, sem referência direta à sexualidade e ao gênero como eixos estruturais. No entanto, o documento também se ancora nas competências gerais da BNCC e propõe o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças e aos direitos humanos. Por exemplo, nas habilidades da área de Linguagens, há ênfase na empatia, no respeito às diferenças culturais e na ética nas interações sociais. Umas das habilidades do DC-GOEM (GO-EMLGG502), por exemplo, propõe:

Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poderes presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos (Goiás, 2019, p.12).

No entanto, comparando com as habilidades da BNCC, como (EF09HI26) e (EF08CI11), percebe-se que o DC-GOEM evita menções diretas a sujeitos historicamente marginalizados em função de sua sexualidade ou identidade de gênero. Isso limita o potencial de ações pedagógicas mais afirmativas e explícitas no contexto goiano, criando uma lacuna entre o que é permitido interpretar e o que é efetivamente reconhecido como conteúdo legítimo a ser abordado em sala de aula.

Dessa forma, é possível concluir que a invisibilidade das temáticas de gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares nacionais e estaduais não é fruto do acaso, mas resultado de um processo de despolitização do currículo escolar. Como apontam Tiago Vidal da Silva e Edilson Chaves (2020, p. 2-3), o ensino de História, ao omitir essas discussões ou relegá-los a disciplinas como Ciências e Biologia, perde a oportunidade de ser um espaço de construção de cidadania e identidade, o que aprofunda o silenciamento e o preconceito no ambiente escolar.

Portanto, é urgente que educadores(as) das Ciências Humanas se articulem para tensionar essas normativas e ampliar os sentidos de suas práticas, promovendo a inclusão da diversidade sexual e de gênero como parte integrante e inegociável do processo formativo. Afinal, como lembra Souza (2020, p. 174), somente ao integrar as “questões socialmente vivas” à prática educativa é que o ensino de História poderá contribuir para a formação de sujeitos críticos, plurais e democráticos.

Da Inquietação à Ação: Motivações e Caminhos para o Ensino de Gênero e Sexualidade na História

Ao escolhermos o tema “História do Gênero e Sexualidade” para ser trabalhado em sala de aula foi profundamente motivada pelas reflexões desenvolvidas ao longo das vivências em sala de aula, a partir das práticas enquanto docente regente. As inquietações que atravessam a escola e o ensino de História serviram de base para pensar o plano de aula e a condução didática, apontando para a urgência de incluir nas

narrativas escolares sujeitos historicamente silenciados, como pessoas LGBTQIA+ na qual trabalhamos.

Nossa proposta de incorporar a discussão de gênero e sexualidade no ambiente escolar parte da compreensão de que tais temas moldam dinâmicas de poder e de identidade ao longo do tempo. A escola, como espaço social e formativo, deve promover a igualdade e o respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios devido à lacuna na formação docente e à escassez de recursos e metodologias adequadas.

Para pensarmos isso, uma das influências determinantes parte da dissertação de Nayla França. Sua pesquisa aponta a marginalização histórica das lésbicas nas narrativas escolares, denunciando um apagamento político, cultural e pedagógico que contribui para a exclusão dessas existências dos currículos escolares. A autora destaca a urgência de promover uma educação que considere as construções sociais da sexualidade e do gênero como formas de resistência às normas heteronormativas impostas pelo regime militar e, por extensão, reproduzidas nas práticas escolares atuais (França, 2022, p. 10-12).

Ao levar essas reflexões para a prática docente, foi essencial para construir uma sequência didática que consiga compreender e abranger as concepções e conceitos de sexualidade e gênero foram elaborados ao longo dos séculos, além de apresentar como cada sociedade os entende. Essa sequência foi cuidadosamente estruturada para proporcionar uma abordagem que articula os conceitos históricos com as vivências dos alunos, por meio de momentos expositivos, análise de fontes e diálogos guiados. A aula visa não apenas apresentar conteúdo, mas estimular o respeito à diversidade e combater preconceitos.

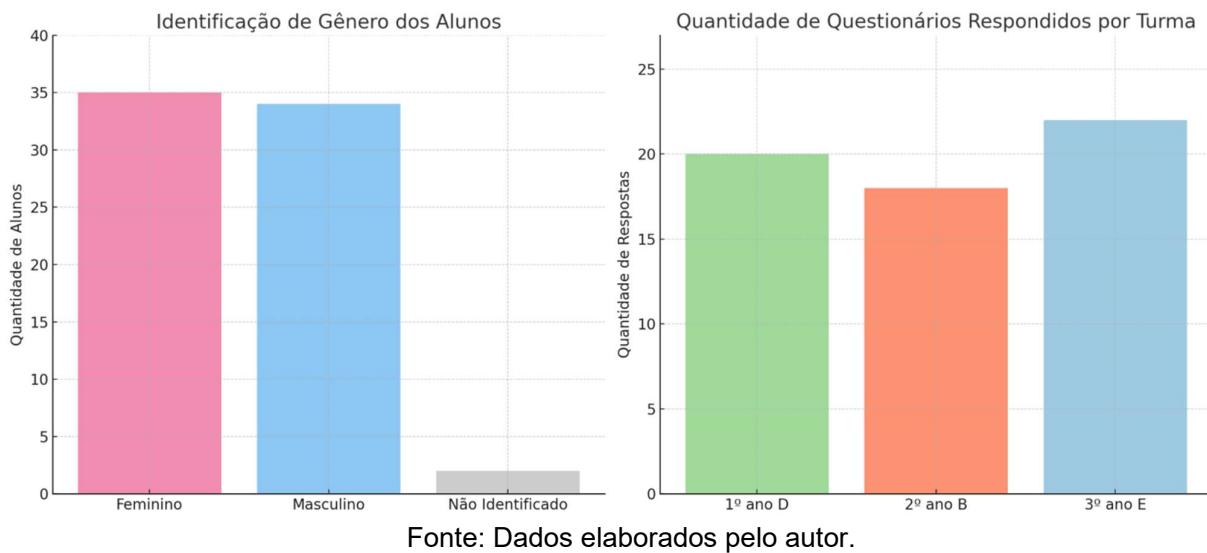
As influências teóricas que fundamentam essa abordagem também são reveladoras das motivações de nossa pesquisa. Referências como Joan Scott, ao propor o gênero como categoria útil de análise histórica, e Michel Foucault, ao analisar a sexualidade como construção discursiva e histórica, aparecem como pilares na construção de um plano pedagógico comprometido com a crítica ao essencialismo e à naturalização das diferenças. Além de promover provocações e rupturas nas lógicas binárias e heteronormativas que ainda predominam na escola.

Outro autor que nos ajudou a pensar e construir modos de como refletir sobre o tema dentro de sala de aula, foi Diogo Gomes Souza. Ele propõe a transversalidade como chave metodológica para incluir a diversidade sexual e de gênero nas aulas de História, ressaltando que a prática pedagógica deve ir além do conteúdo e buscar afetar a formação ética dos sujeitos escolares (Souza, 2020, p. 93-95). Ao propor metodologias ativas, como projetos e sequências didáticas, ele sugere caminhos que foram incorporados na proposta de aula aqui apresentada.

Portanto, a motivação para levar o tema de gênero e sexualidade para a sala de aula não é apenas resultado de uma sensibilidade pessoal ou compromisso político com a diversidade. É, sobretudo, uma resposta fundamentada às omissões históricas do ensino de História e à necessidade de pensar a escola como espaço de construção democrática, onde a pluralidade de existências e experiências seja reconhecida como parte legítima da história e da cidadania.

Estudo de caso: Análise das Respostas Discente sobre Sexualidade e Gênero após Intervenção Didática

Após a realização de uma sequência didática que abordou os conceitos de sexualidade, gênero e diversidade a partir de uma perspectiva histórica e crítica, foi promovido um debate com os estudantes das turmas em um colégio militarizado. A atividade teve como objetivo analisar as percepções dos alunos diante dos temas discutidos, através de um questionário com perguntas orientadoras que ajudaram a mapear suas compreensões, resistências e experiências pessoais. A análise das respostas permite observar como o debate em sala de aula foi recebido pelos estudantes, além de revelar as tensões que envolvem a aplicação dessa temática em um contexto escolar militarizado. A seguir, vamos examinar cada pergunta proposta e será discutida com base nas interpretações fornecidas pelos alunos, articulando-se com a historiografia da área.



A primeira questão apresentada foi: “O que você entende por ‘sexualidade’ e ‘gênero’? Como esses temas aparecem (ou não aparecem) nas aulas que você já teve até hoje?”. A maioria dos alunos demonstrou compreender que a sexualidade se refere à orientação afetiva e que gênero está relacionado à identidade de cada pessoa. No entanto, muitos ainda associam gênero exclusivamente ao sexo biológico ou a uma oposição binária entre homem e mulher. Essa visão revela um entendimento parcial e, por sua vez, essencialista, da temática. Isso confirma a análise de Pinsky (2015, p.34), ao indicar os significados atribuídos ao gênero são produtos das relações sociais e impactam diretamente na forma como os sujeitos se percebem e se relacionam. É notável que muitos estudantes mencionaram que os temas raramente aparecem nas aulas, surgindo apenas de forma biológica, nas disciplinas de ciências ou biologia, o que limita seu potencial formativo. Esse silêncio curricular reforça o que apontam Carlos Eduardo Veras e Joana Maria Pedro (2018, p. 128), ao afirmarem que a ausência de discussões sobre diversidade sexual na escola não é uma falta de fontes ou temas, mas sim uma escolha política e epistemológica de invisibilização.

A segunda pergunta foi: “Você acredita que a forma como as pessoas expressam sua sexualidade e identidade de gênero mudou ao longo da história? Por quê?”. Houve maior consenso entre os estudantes quanto à percepção de mudança histórica na forma de viver a sexualidade e o gênero. Muitos relataram que hoje há maior liberdade para expressar identidades, embora ainda persista. Essa resposta indica um ponto de partida

importante para o desenvolvimento da consciência histórica, pois sugere que os estudantes reconhecem que os comportamentos humanos são social e historicamente construídos, embora reconhecessem mudanças (Schmidt; Garcia, 2005, p.301). Outros alunos, no entanto, embora admitam as mudanças, deixaram transparecer um julgamento moral, atribuindo valor negativo a essas transformações. Isso reforça a ideia de que muitos estudantes, ao entrarem em contato com conteúdos que confrontam suas crenças, reagem com resistência, sentimento de ameaça ou distanciamento (Rovai; Oliveira, p. 2020, p. 30 *apud*. Medeiros, 2021, p. 3).

A terceira pergunta, diretamente ligada à prática pedagógica, foi: “Na sua opinião, a escola deve abordar questões como homofobia, transfobia, machismo e diversidade sexual nas aulas? Por que sim ou por que não?”. As respostas foram diversas, mas majoritamente favoráveis à abordagem desses temas. Alunos que se posicionaram positivamente destacaram o papel da escola na construção do respeito e na formação de cidadãos mais empáticos. Argumentaram que vivenciam ou presenciam situações de preconceito e que a escola deveria atuar na prevenção e enfrentamento dessas violências. Essa percepção dialoga com a proposta de Regina Bitte e Laylla Vervloet (2023, p. 304), que defendem o ensino de História como um espaço capaz de desenvolver o protagonismo juvenil em defesa da diversidade.

No entanto, houve também um número expressivo de estudantes contrários, que alegaram que a abordagem desses temas seria desnecessária, inadequada à proposta da escola ou deveria ser realizada por psicólogos. Essa visão sugere uma tentativa de deslocar a responsabilidade pedagógica do professor de História, revelando a persistência de um modelo neutro de ensino, que ressalta que toda atribuição de significado está sujeita a relação de poder (Silva, 1999, p. 106). Alguns discursos expressaram preocupações mais profundas, como a ideia de que trata de sexualidade e gênero em sala poderia confundir os jovens ou que vão contra as ideias religiosas. Alguns alunos afirmaram que o tema é “inútil” e que “não se nasce trans”, revelando não apenas discordância, mas a negação da existência de identidades dissidentes.

Esse tipo de resistência mais incisiva remete ao que Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) chamam de *pânico moral*. Trata-se de uma reação coletiva de desconforto e repulsa diante de temas que colocam em xeque normas morais profundamente enraizadas — como a heteronormatividade, o binarismo de gênero e os

papéis de gênero tradicionais. Essas respostas não apenas reproduzem uma lógica de exclusão, mas revelam o medo da perda de controle simbólico sobre as formas “aceitáveis” de viver a sexualidade e a identidade. Como destaca Scott (2020, p. 19 *apud*. Medeiros, 2021, p. 2), o pânico moral frequentemente é mobilizado para legitimar instituições sociais conservadoras e reafirmar valores hegemônicos sob o pretexto de proteger os jovens. Em contextos escolarizados e, sobretudo, militarizados, esse medo é ainda mais acentuado, pois a escola torna-se um espaço de reforço da disciplina moral, onde o dissenso é visto como desvio.

A quarta pergunta foi: “Você já presenciou ou vivenciou situações de preconceito relacionadas à sexualidade ou ao gênero dentro do ambiente escolar? Como isso foi tratado?”. As respostas mostram que essas experiências são frequentes, mas na mesma medida são negligenciadas. Alunos relatam situações de piadas homofóbicas, uso de nomes inadequados, constrangimentos, e até punições desiguais impostas a casais LGBTQIAP+, como foi caso de um aluno ao relatar que recebeu uma punição por demonstração de afeto em público com o respectivo companheiro, enquanto casais heteronormativos não tiveram o mesmo tratamento. Esses relatos revelam que, apesar da formalidade de regras disciplinares, há uma aplicação seletiva e discriminatória.

A última pergunta: “O que você espera aprender ou discutir em uma aula de História que trata de sexualidade e gênero? Que temas ou perguntas você considera importantes?”. Aqui, as respostas evidenciam tanto o interesse como a resistência. Muitos alunos esperam entender melhor os termos relacionados à diversidade, conhecer o papel da sexualidade ao longo da história e desenvolver respeito. Outros, por outro lado, não esperam ou não desejam nenhum tipo de aula sobre o tema. Essa recusa revela a presença de barreiras cognitivas e afetivas que podem ser superadas por abordagens que ensinam os alunos a perceber como as representações de masculino e feminino moldaram e ainda moldam a sociedade, independente da terminologia empregada.

Em suma, a aplicação do debate em sala mostrou-se uma estratégia pedagógica potente para provocar reflexão, mobilizar vivências e mapear os limites e potencialidades do ensino de gênero e sexualidade. Esse tipo de abordagem pode desestabilizar os discursos naturalizados e abrir espaço para outras formas de pensar o social (Silva; Nakashima, 2019, p. 109). Mesmo em um ambiente de disciplina rígida como o de uma

escola militarizada, os alunos demonstraram possuir repertórios afetivos e críticos diversos. O espaço escolar, portanto, precisa reconhecer essas diferenças e garantir que o ensino de História esteja comprometido com a pluralidade e o respeito às múltiplas identidades.

Refletir sobre a aplicação dessa temática em uma escola militarizada exige atenção à tensão entre o discurso da ordem e a promoção da diversidade. As escolas militarizadas, ao priorizarem a hierarquia, o controle e o comportamento disciplinado, tendem a sufocar experiências dissidentes, criando um ambiente de vigilância e medo que inibe o diálogo. Como foi alertado por Guacira Lopes Louro (2016) e Bruno Brulon (2018), a normatização do sujeito e a marginalização das identidades desviantes são mecanismos históricos que a escola precisa urgentemente superar. A construção de uma educação verdadeiramente plural demanda coragem institucional e ética docente, para que a História ensinada contribua não para a manutenção de ordens excludentes, mas para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho reafirmam a urgência de se incorporar, de maneira crítica e sistemática, os temas de gênero e sexualidade no ensino de História. Ao demonstrar que essas categorias não são naturais, mas historicamente construídas, isso aponta que seu apagamento nas práticas escolares e nas diretrizes curriculares representa uma escolha política que sustenta desigualdades e silencia vozes dos sujeitos históricos. Nesse sentido, a escola deve se posicionar como espaço ativo na formação de sujeitos críticos, acolhedores e conscientes da pluralidade humana.

Através da análise teórica e da experiência prática em sala de aula, observou-se que os estudantes, mesmo em contextos marcados por rigidez disciplinar, como os colégios militarizados, demonstram interesse e capacidade de reflexão sobre essas temáticas. No entanto, também se evidenciaram resistências fundadas em valores morais hegemônicos, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis, éticas e historicamente fundamentadas. A experiência docente, respaldada por autores como Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Diego Gomes Souza, revelou que a

transversalidade e o diálogo com as vivências dos alunos são caminhos eficazes para promover aprendizagens significativas e transformadoras.

O ensino de História, ao tratar de gênero e sexualidade como categorias analíticas, ganha potência como ferramenta de análise do mundo social, permitindo aos discentes compreenderem como os discursos normativos se constituem, se mantêm e, sobretudo, podem ser questionados. Mais do que um conteúdo complementar, trata-se de uma proposta formativa que comprehende a educação como prática social comprometida com os direitos humanos, com o combate às violências e com a valorização das múltiplas identidades.

Dessa forma, reafirma-se que não é possível construir uma educação verdadeiramente democrática e cidadã sem enfrentar o silenciamento que recai sobre todos os corpos. Cabe à escola, e especialmente ao ensino de História, abrir espaços para a memória, para a escuta e para a reconstrução de narrativas que acolham a diversidade em suas múltiplas formas. Ao colocar essas discussões no centro do processo educativo, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sensível às diferenças.

Referências Bibliográficas

Fontes

ABEH. **Compromissos éticos da docência em História**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

Obras Gerais

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na bncc: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. I.J, v. 8, n. 1, p. 263–286, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BITTE, Regina Celi Frechiane; VERVLOET, Laylla Corrêa Teixeira. O ensino de História na perspectiva da diversidade sexual e de gênero: memórias e práticas docentes. **Concilium: Revista Interdisciplinar de Filosofia, Direito e História**, Vitória, v. 22, n. 1, p. 304–310, 2023. Disponível em: <https://revistaconcilium.org>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FEITOSA, Lourdes Conde; CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; MARCHI-COSTA, Maria Ivone. Corpos e gênero: uma leitura histórica. **Veredas da História**, v. 10, n. 1, p. 55-72, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/47956>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FRANÇA, N. F. B. C. **As lésbicas estão na história!! Rediscutindo as narrativas escolares sobre a ditadura civil-militar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Goiás, 2022.

GIL, C. Z. de V.; CAMARGO, J. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, [S. I.J, v. 7, n. 13, p. 139–159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em: 3 jul. 2025.

JESUS, C.C.. O que é a Teoria Queer? Notas introdutórias de um saber subalterno, subversivo e contra-hegemônico. **Veredas da História**, V. 9, P. 21-34, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/48021>. Acesso em: 1 jul. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MEDEIROS, Kenia Erica Gusmão. História das Relações de Gênero no Ensino de História: Reflexões Sobre o Entrecruzamento dos Campos. In: DUARTE, Luiz Sérgio; Maciel, David (Org.). **História e Ensino de História Hoje: uma Defesa**. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2022, p. 75-95.

MEDEIROS, Kenia Erica Gusmão. História das Relações de Gênero no Ensino de História: Um Compromisso com a Ampliação da Cidadania... In: **Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)**. Anais...Goiânia(GO) CEPED, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/407048-HISTORIA-DAS->

RELACOES-DE-GENERO-NO-ENSINO-DE-HISTORIA--UM--COMPROMISSO-COM-A-AMPLIACAO-DA-CIDADANIA. Acesso em: 1 jul. 2025.

MOLINA, Luana Pagano Peres. A escola e as relações de gênero e sexualidade: narrativas de adolescentes. **Antiteses**, Londrina, v. 6, n. 12, p. 489–511, 2013. DOI: 10.5433/1984-3356.2013v6n12p489. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/antiteses>. Acesso em: 2 jul. 2025.

PINSKY, Carla. **História das Mulheres e das Relações de Gênero**. São Paulo: Contexto, 2018.

ROVAL, Dimas G.; OLIVEIRA, Aline S. A dimensão ética do ensino de História e o reconhecimento da diferença. In: **História das Relações de Gênero**, 2020.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Daniel Bueno da; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. História das relações de gênero no ensino de História: um compromisso com a ampliação da cidadania. **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)**, Paracatu, v. 17, p. 107–113, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/revista>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SILVA, Giovani José da; SILVA, Jaime de Sousa. Ensino de História e orientação sexual: Uma reflexão sobre sexualidades na escola a partir de contribuições da Psicologia Social e da Teoria Queer. **História & Ensino**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 73–94, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26615>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SILVA, Tiago Vidal da; CHAVES, Edilson Aparecido. A abordagem das sexualidades no ensino de História a partir do livro didático: uma proposta de pesquisa. In: **XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web 2020**, Ponta Grossa, 2020. Anais... Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1–10.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Amanda Nascimento de. Abordagem de temas sensíveis no ensino e nas redes sociais: como os alunos externalizam suas interpretações. In: MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano; SILVA, Maria da Conceição (Org.) **Didática da História: perspectivas, debates e possibilidades**. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024, p. 253-266.

SOUZA, D. G. **Diversidade sexual e de gênero no ensino de História: encontros e desencontros entre transversalidade e disciplinaridade.** Dissertação (Mestrado profissional em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2020.

VERAS, Carlos Eduardo; PEDRO, Joana Maria. Historiografia e identidade de gênero: desafios das narrativas dissidentes. In: MOLINA, Luana Pagano Peres (Org.). A escola e as relações de gênero e sexualidade: narrativas de adolescentes. **Antíteses**, Londrina, v. 6, n. 12, p. 128–137, 2013.

CAPÍTULO 9

"CAMPINEIROS" E "GOIANIENSES", A
DISPUTA POR MEMÓRIA E IDENTIDADE
NO ALVORECER DA CAPITAL GOIANA:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DA HISTÓRIA
LOCAL

SÉRGIO GABRIEL DE MORAIS FELÍCIO

O conhecido bairro de Campinas, a Campininha das Flores, tem uma trajetória singular dentro do estado de Goiás. Primeiramente, nasceu como Arraial de Campinas em 1810 e alimentou a atividade mineradora com as grandes reservas de ferro que existiam no território. Em 1907, ganhou o status de vila, e foi elevada a município de Goiás em 1914.

Contudo, em 1933, passados apenas 19 anos do município de Campinas, o projeto de construção de uma nova capital para Goiás se inicia. De acordo com o historiador Luís Palacin, em 1930 já surgira a ideia da construção de uma nova capital, “o próprio chefe das tropas revolucionárias em Goiás, Dr. Pinheiro Chagas, quem, no comício de exaltação da revolução vitoriosa, lançasse a idéia da necessidade da mudança da capital, associando-a agora ao processo revolucionário” (Palacin, 1976, p. 22). O presidente Getúlio Vargas, então, confia à Pedro Ludovico a responsabilidade de encontrar o novo território para onde a capital goiana seria transferida. A historiadora Daniele Severino de Souza Godinho elucida como foi o processo de escolha do território que viria a se tornar a nova capital:

O Decreto-Lei nº 2.737, de 20 de dezembro de 1932, foi o primeiro ato que materializou a ideia da transferência, assinado pelo interventor federal Pedro Ludovico Teixeira, nomeando uma comissão para escolher o local onde seria edificada a nova capital goiana. Esta comissão foi presidida por Dom Emanuel Gomes de Oliveira, bispo de Goiás, e composta por João Argenta (engenheiro urbanista), Colemar Natal e Silva (advogado), Laudelino Gomes de Almeida (médico e diretor do Serviço Sanitário), Jerônimo Fleury Curado (engenheiro do estado), Antônio Augusto de Santana e Gumercindo Ferreira (comerciantes) e Antônio Pirineus de Souza (coronel do Exército) (Godinho, 2018, p. 40).

Dentre todas as regiões analisadas, a comissão destacou quatro: Pires do Rio, Bonfim, Batá (Ubatan) e Campinas. A comissão analisou as possibilidades e escolheram o território de Campinas por conta das seguintes condições:

Considerando que Campinas se acha situada no ponto cêntrico da parte mais povoadas do Estado e a sua topografia é das mais apropriadas e belas para a construção de uma cidade urbanamente moderna, entre um vasto perímetro de terras de ótimas culturas, todas cobertas com matas de superior qualidade e que enormemente facilitarão a construção da

nova cidade; a Subcomissão é de parecer que a nova Capital seja construída em Campinas [...] (Teixeira, 1973, p. 71-73).

A partir da escolha do território, Licardino Ney, interventor nomeado por Getúlio como prefeito de Campinas, apoiou a escolha de que a criação de Goiânia acontecesse no território, argumentando que a criação de Goiânia traria modernização e que medidas precisavam ser tomadas para reverter a decadência econômica que Campinas supostamente enfrentava no período.

A História Local no ensino de História

Antes de nos debruçarmos sobre a experiência da transferência da capital e a criação de Goiânia, gostaria de situar como esse debate integra a produção de conhecimento histórico e contribui para o ensino de História. O estado de Goiás possui uma antiga demanda: uma História Local bem estruturada e amplamente difundida. Apesar de sua riqueza cultural e de seu papel de destaque na interiorização do Brasil, a historiografia goiana ainda carece de maior valorização e reconhecimento. Desde a produção dos diários dos viajantes, majoritariamente europeus, que aqui vieram, Goiás carregou um estigma de decadência, isolamento e sertanidade, que só começou a ser questionado e debatido no século XX, com produções de historiadores como Paulo Bertran e Nasr Fayad Chaul.

Contudo, essa demanda histórica se estende e ainda persiste no ensino básico, cristalizada e expressa, sobretudo, a partir de queixas constantes de professores de História acerca da falta de material científico e didático para tratar a história do estado de Goiás. A História Local, dentro do espectro do ensino básico, é fundamental para que os alunos consigam se situar dentro de seu espaço próprio de convivência, como seu bairro, comunidade, município ou estado, e se perceber como partícipe ativo de sua realidade. Pensando as possibilidades da História Local, o historiador Erinaldo Cavalcanti defende que “A configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento. Ela é construída por práticas e relações da chamada história local, nacional e global” (Cavalcanti, 2018, p. 287).

Não se pretende, portanto, desvalorizar ou ignorar a produção historiográfica que trata temas considerados nacionais, a exemplo da Era Vargas e das movimentações políticas, sociais e econômicas do líder no período em que governou o Brasil. A História Local, na verdade, se dedica a entender como as políticas movimentadas por Getúlio Vargas ressoam em determinada localidade – o estado de Goiás, por exemplo – mas, sobretudo, ressaltar as experiências particulares dessa determinada dimensão local, que não se configura como consequência da história nacional. Em síntese, Cavalcanti (2018) defende a importância do estudo da dimensão local da história argumentando que a construção histórica dos acontecimentos da rua, do bairro ou da cidade, interfere e compõe o quadro histórico nacional. Diante do exposto, o ensino de História Local contribui para a ampliação da consciência histórica do sujeito, que passa a entender a realidade como plural, multifatorial e composta por diversos sujeitos que atuam em relações de influência mútua, entre os âmbitos considerados locais e nacionais. Como exemplo de influência local à história nacional, cito a atuação de Acary de Passos Oliveira, que diante da iminente Revolução de Trinta, soube da vinda dos revoltosos de Minas à Goiás, liderados por Quintino Vargas, e interveio diretamente nesse evento histórico tão relevante.

Então eu prometi encontrar-me com os revoltosos para saber o que eles queriam. Disseram-se que eu era doido. Então eu peguei o carro do Chefe de Polícia e com o documento de professor, eu fui encontrar com os revoltosos em Inhumas. Aí eu fiquei num restaurante na beira da estrada e chegou a vanguarda, primeira patrulha deles, e conversa vai, quem sou, quem não sou, prende não prende, e eu falei que era professor e nada tinha a ver com a revolução. Então eu disse ao capitão que o pessoal lá em Inhumas estava querendo uma comunicação da Coluna para preparar a recepção e eu ia avisá-lo. Entrei no automóvel, uma barata de dois lugares, e pedi ao motorista que tocasse, mas o capitão designou um sargento para ir com a gente, e ele se firmou no paralama. Na baixada tinha uma ponte, e ao passá-la, eu dei uma cotovelada no sargento que caiu no córrego, então eu disse ao motorista que corresse para Itaberaí, onde comuniquei o fato, por telégrafo, ao governador Brasil Caiado, dizendo a ele que os revoltosos estavam para chegar e queriam um quilo da barba dele (Teles, 1986, p. 12).

Identidade e Memória: discussão conceitual

A historiadora Circe Bittencourt (2009, apud Cavalcanti, 2018) ressalta que a memória se configura como base da identidade e principal caminho para o estudo da história local. Por isso, para pensar a relação que se estabelece entre campineiros e goianienses e os seus desdobramentos, é necessário, primeiramente, conceituar e refletir sobre esses dois pilares fundamentais, memória e identidade.

Memória é o extrato de fatos, acontecimentos e observações vivenciadas diretamente, ou indiretamente. Os registros de memória podem ser individuais, particulares e obtidos a partir da vida pessoal e podem, também, ser coletivos, impessoais e comuns a um grupo ou comunidade. Maurice Halbwachs (2006) argumenta que as memórias, individual e coletiva, se completam, mas, acima disso, que a memória individual não funcionaria sem registros coletivos, como palavras, ideias e significados, que o indivíduo não inventa, mas absorve do ambiente em que convive.

A memória individual está em permanente mudança, ao passo que ela constantemente interage com as influências sociais e coletivas, e a relação do indivíduo com o passado surge, justamente, do produto dessas interações.

O sociólogo Stuart Hall faz contribuições muito significativas ao pensar o conceito de identidade e as transformações do conceito no tempo. Em seu livro *Identidade cultural na pós-modernidade* (2006), ele apresenta três bem distintas definições de identidade. A primeira delas é a concepção de identidade do Iluminismo, em que o sujeito nasce já dotado de uma identidade que apenas irá se desenvolver ao longo da existência do indivíduo, mas que permanece essencialmente a mesma.

A segunda concepção, que reflete a noção sociológica clássica de identidade, é a de sujeito sociológico. De acordo com o autor, a noção de sujeito sociológico comprehende que a identidade na modernidade não é intrínseca e pré-determinada, como presumia a compreensão iluminista. Nesse sentido, segundo Hall:

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao

mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (Hall, 2006, p. 11-12).

A terceira concepção pensa a noção de sujeito na pós-contemporaneidade. A tese fundamental de Hall (2006) é a de que a percepção de identidade na pós-contemporaneidade está cada vez mais fragmentada e variável. Em síntese, Hall (2006, p. 13) defende que a identidade do sujeito é definida historicamente, e não biologicamente. A modernidade marca uma mudança radical na concepção de identidade, que passa a ser mais passível de alterações, não somente pela liquidez das mudanças rápidas e contínuas, características da modernidade, mas, também pelo estímulo relacionado ao alto volume de informações acerca das próprias práticas sociais e culturais do grupo, que dizem respeito a como o sujeito é representado ou interpretado dentro do grupo ao qual está integrado. Nesse sentido, como é mutável e flutuante, constitui objeto importante de disputa social. Existem, sobretudo na luta política, projetos de construção de identidade, que procuram explorar a capacidade da identidade de moldar e ressignificar a forma em que um grupo se reconhece e é reconhecido pelos outros.

Outro conceito essencial para nossa reflexão, trazido pelo sociólogo Michael Pollak, é o de “lugares de memória”. Pollak (1992) afirma que existem lugares sociais apoiados na memória e, aqueles relacionados à vida pública do sujeito (majoritariamente lugares de comemoração e convivência) são vitais por gerar pertencimento e constituir parte da identidade de um grupo.

Pensando, ainda, sobre a relação fenomenológica entre memória e identidade, Michael Pollak afirma:

Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 5).

É evidente, portanto, que memória e identidade são conceitos interdependentes e fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e históricas que moldam os indivíduos e os grupos. Autores como Halbwachs, Hall e Pollak contribuem

significativamente para a ampliação dessa discussão, ao destacarem os vínculos entre sujeitos e espaços — como no caso das comunidades campineira e goianiense —, reconhecendo que suas identidades, históricas e fluidas, são atravessadas por disputas, narrativas e práticas de memória que conferem sentido à sua existência coletiva. Dessa forma, compreender esses dois conceitos não é apenas um exercício teórico, mas um passo essencial para a análise crítica das relações sociais e das construções históricas que delineiam os sujeitos em seus contextos locais.

A relação Campinas-Goiânia

Decretada a construção de Goiânia e, por conseguinte, a transferência da capital, muitos moradores da antiga capital de Goiás — principalmente aqueles que ocupavam cargos públicos e administrativos —, naturalmente, se transferiram para Goiânia. Célia Coutinho Seixo de Britto, moradora pioneira de Goiânia, se mudou de Goiás junto ao pai, João José Coutinho, que era o titular do Cartório do 1º Ofício da Capital. Tendo acompanhado muito de perto o nascimento da cidade, ela relata, em entrevista concedida ao historiador José Mendonça Teles, que:

De modo geral, todos os que chegavam com destino à nova Capital, arranjavam-se como fosse possível em Campinas. Muitas das famílias ali residentes proprietárias de chácaras ou fazendas próximas, num gesto de colaboração, altruísmo e entusiasmo, mudavam-se para elas, cedendo seus lares aos chegantes. O desejo era o de contribuir para a implantação da nova e esperançosa cidade (Teles, 1986, p. 35).

Campinas surge imediatamente como berço físico para a cidade nascente, oferecendo grande parte do seu território, mão de obra, alimentos, casas e edifícios para alojar o aparelho estatal de Goiânia. Tendo em vista o esforço que Campinas empreende para sustentar o nascimento de Goiânia, Campinas é popularmente chamada de mãe de Goiânia, enquanto a nova capital poderia ser descrita, entretanto, como uma filha ingrata, já que a relação entre campineiros e goianienses foi se intensificando, ao ponto de desenvolverem-se disputas de espaço, identidade e memória entre os grupos. Isso acontecia porque campineiros e goianienses ocupavam lugares sociais distintos, uma vez que os moradores de Campinas eram operários, pequenos comerciantes e

estudantes, enquanto no Centro de Goiânia era onde moravam os políticos, filhos de políticos e funcionários públicos. Nesse movimento de integração de Campinas ao novo cenário cosmopolita emergente, muitas edificações foram destruídas para dar lugar ao novo projeto arquitetônico e urbanístico *art déco*, um estilo europeu que estava em seu auge nos anos 20 e 30, e representava luxo, riqueza e valorização do progresso social e tecnológico. Exatamente por isso, foi o estilo artístico e arquitetônico escolhido para construção dos edifícios do projeto moderno de Goiânia.

Com o passar do tempo, Campinas vê seus espaços culturais sumindo, à medida que Goiânia cresce e o bairro passa a ser reduzido a um espaço comercial dedicado ao abastecimento da capital. Nesse sentido, analisaremos, através do uso de entrevistas de moradores de Campinas e de Goiânia, como se desenrolaram as relações entre os dois grupos, considerando a heterogeneidade do perfil dos moradores e das suas expectativas em relação aos respectivos locais de moradia e convivência.

Lazer em disputa

Em 1936, o Cine Campinas, o primeiro cinema de Goiânia, foi inaugurado e a escolha do nome gerou uma grande controvérsia. O senhor Geraldo Batista Ferreira, morador de Campinas desde a década de 40, em entrevista concedida à Tito (2008, p. 55), conta que os proprietários do lugar promoveram um concurso para que o público pudesse sugerir o nome. No final do concurso, o nome escolhido foi Cine Araguaia, resultado que gerou grande comoção e revolta nos campineiros, que queriam que o primeiro cinema de Goiânia, construído na Campininha, levasse um nome que remetesse ao povo de Campinas. A revolta dos moradores conseguiu promover a mudança do nome para Cine Campinas.

Para os goianienses, surge como referência cultural o Cine-Teatro Goiânia, em 1942, a partir do programa do Batismo Cultural. Célia Coutinho Seixo de Britto (Teles, 1986, p. 47) conta que o Cine-Teatro foi um importante elemento social e cultural da época, estando vinculado não somente às exibições teatrais e cinematográficas, mas também a solenidades políticas e acadêmicas, por falta de outros lugares apropriados.

Aos finais de semana, os moradores de Campinas iam se divertir no Lago das Rosas. Enquanto, por outro lado, os moradores de Goiânia iam para o Jóquei Clube.

Sobre essa relação entre os dois locais, dona Benedita, moradora de Campinas desde a década de 40, declara:

Na minha época o Lago das Rosas era destinado à diversão dos pobres. Ouvia dizer que ele tinha sido criado pra diversão dos menos favorecidos. Como um Piscinão de Ramos, sabe? (*risos*) E lá no Jóquei, em Goiânia, era o clube dos almofadinhas. E eu acho que, no fundo, tinha essas separações mesmo, lugar de diversão de pobre e rico, e a gente, é claro, acabava indo pro Lago das Rosas (*risos*) ai, ai. Outra separação que existia lá no Lago das Rosas é que ele servia pra dividir Goiânia da campininha, mas não sei porque a gente considerava ele como parte de nosso bairro. Vinha gente de Goiânia pra passear lá, mas era muito difícil você ver interação entre eles e os daqui. Pois é, tinha também essa... é como se o lago fosse uma linha imaginária que conseguisse separar Campinas e Goiânia. (Tito, 2008, p. 52)

Essa descrição do Lago das Rosas como a linha imaginária que separava Campinas de um lado, e Goiânia do outro, é muito interessante e aparece constantemente nos relatos de memória dos moradores. Ao falar sobre a relação entre a comunidade e o Lago das Rosas na série documental *Nossa história daria um filme - Campinas*, o escritor José Mendonça Teles, também, relata que:

O lago das rosas era nossa piscina pública, ficava no meio de Goiânia, entre Goiânia e Campinas. E aí, quando era domingo, a gente ia para lá, ia tomar banho de calção pulando o trampolim, e depois passear lá onde é o zoológico hoje, que chamava Horto Florestal. Ali era a metade do caminho entre Goiânia e Campinas (Nossa..., 2014).

Em outro relato anterior, no livro *Crônicas da Campininha*, o mesmo José Mendonça Teles (2006, p. 121-122 apud Amaral, 2011, p. 6) declara “Campinas de lá, Goiânia de cá [...]. Tenho tantas lembranças desse Jóquei que não era meu. [...], pois lugar de campineiro era em Campinas, e a piscina do campineiro era a do Peclat, no Toquinho ou no Lago das Rosas, aos domingos.”

Célia Coutinho de Seixo Britto, moradora do centro de Goiânia e frequentadora do Jóquei Clube, este local que é citado por dona Benedita como “clube dos almofadinhas”, fornece mais detalhes sobre a função do clube na época: “A elite social ali se concentrava para as festas de gala: “reveillons”, bailes de formatura, recepção de grandes casamentos, bodas e jubileus, jantares dançantes aos domingos, festas juninas e os famosos e quentes bailes carnavalescos” (Teles, 1986, p. 46-47).

Outro conflituoso impasse vivido entre Campinas e o projeto moderno de Goiânia ocorreu em razão da demolição do antigo coreto de Campinas, localizado na Praça Joaquim Lúcio, para a construção de um novo coreto em *art decó* (Figura 1), com a premissa de integrar Campinas ao padrão arquitetônico de Goiânia. Contudo, a troca do coreto, realizada na década de 1940, parece não ter agradado aos campineiros. No final da década de 1980, houve uma votação pública, em que a população pôde decidir entre duas possibilidades: manter o modelo da época em *art decó*, ou reconstruir o coreto conforme o modelo do anterior, pré-1940, que ocupava espaço importante na memória dos moradores de Campinas. Nessa votação, sagra-se vencedor o modelo anterior. Dessa forma, em 07 de outubro de 1989, a prefeitura de Goiânia aprova, através da lei Nº 6.808, a reconstrução do coreto da Praça Joaquim Lúcio, nos moldes do projeto original, que permanece dessa forma até os dias de hoje.



Figura 1: Antigo Coreto na Praça Joaquim Lúcio, Goiânia.

Fonte: Sílvio Berto. 1940. Acervo MIS-GO.

Futebol, a expressão da rivalidade

O futebol foi, durante muito tempo, a maior expressão simbólica da rivalidade entre campineiros e goianienses. Representando Campinas, o Atlético Clube Goianiense foi fundado em 1937. O rival Goiânia Esporte Clube, representante de Goiânia evidentemente, surge um ano após a fundação do Atlético, com o nome “Corintians Goiano Futebol Clube”. Ambos os clubes foram pilares fundamentais da identidade de seus torcedores e o conflito entre as duas regiões, já bem intenso, se alimentou na paixão pelo futebol.

O Atlético Clube Goianiense tem uma origem popular intrinsecamente relacionada aos moradores de Campinas. Apesar de ter apoio financeiro de Antônio Accioly, que era dono de cartório e presidente do clube, a sustentação do Atlético, principalmente no período pré-profissionalização, dependia dos esforços da comunidade campineira. O historiador Paulo Winicius Teixeira de Paula (2023) conta que nessa época, em que os jogadores não recebiam salário para jogar futebol, os moradores ofereciam o que podiam para ajudar os jogadores, como roupas, verduras, carnes e outros alimentos.

Por outro lado, o Goiânia Esporte Clube, desde seu surgimento, esteve relacionado de tal forma ao poder público de Goiânia, que é praticamente impossível separar a história dos dois. A criação do Goiânia Esporte Clube integrava o projeto modernizador do Estado de Goiás, assim como a transferência da capital para Goiânia. No século XX, o futebol foi rapidamente angariando força e importância, se tornando, ainda, fator de propaganda política que procurava atrelar o sucesso do esporte regional ao sucesso da administração pública. É exatamente por isso que os políticos de Goiás sentiam muito por não conseguir enviar um time ao Campeonato Brasileiro de Futebol³⁰, que organizava competições nacionais desde 1922. Para essa competição, cada estado reunia os melhores jogadores em atividade por clubes em seu estado, ou seja, o critério não era o local de nascimento do jogador, mas o estado ao qual o clube do jogador pertencia. O fato de o estado de Goiás não conseguir participar do campeonato desagradava,

³⁰ Atualmente, esse campeonato é reconhecido como “Campeonato Brasileiro de Seleções Estaduais”, para não ser confundido com o Campeonato Brasileiro de clubes. O estado de Goiás não conseguiu disputar nenhuma edição do Campeonato Brasileiro de Seleções Estaduais até 1941, ano em que a Seleção Goiana ainda foi eliminada na 1º fase por utilizar jogadores irregulares.

principalmente, os líderes políticos do estado, porque reforçava no cenário nacional a ideia de atraso e isolamento em Goiás.

Tentando cumprir com essa expectativa, o Goiânia foi fundado por diversos políticos com um plano ambicioso de trazer destaque ao estado e, a partir do futebol, colocar em voga o projeto de modernização em andamento. Entre os fundadores do Goiânia Esporte Clube, estava, inclusive, o interventor Pedro Ludovico Teixeira, que foi presidente de honra do clube. A proximidade do Goiânia ao poder público causava revolta nos torcedores do Atlético, que se queixavam dos privilégios que o clube recebia da administração pública do município. O ex-jogador e ex-treinador Odair Tito, em entrevista a Tito elucida que:

Naquela época, nos anos 40,50... até a profissionalização do futebol, não existia salário fixo. Existia os bichos, que era uma bolada que o time recebia por alguma vitória e que era dividida entre os jogadores. Então, como não tinham salários, era difícil manter um jogador no mesmo clube e aí veio a esperteza do Goiânia: eles ofereciam emprego no Estado aos seus jogadores. Aí, minha filha, podia esquecer, né? E daí vem o nome de chapa-branca, eles além de jogadores, tornavam-se funcionários do Estado, os chapas-brancas (Tito, 2008, p. 89).

Nesse contexto, os jogos entre os rivais Atlético Clube Goianiense e Goiânia Esporte Clube eram travados como guerras, que traduziam a tensão existente entre as duas regiões. Geralmente, os times eram formados por jogadores de suas respectivas regiões, sendo esse um fenômeno que, historicamente, intensificou essa rivalidade. Tito (2008, p. 110) conta que os icônicos times do Atlético que foram campeões invictos nos anos 1955 e 1957 marcaram muito a memória dos torcedores do clube, por serem formados, predominantemente, por moradores do bairro. Nessa perspectiva, a dominância dentro de campo fazia com que os campineiros se sentissem superiores aos goianienses, fortalecendo-se na constante disputa identitária entre os grupos.

Referências

BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e História Local: desafios, limites e potencialidades. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás:** da construção da decadência aos limites da modernidade. 3. ed. Goiânia: UFG, 2010.

FUTEBOL: da bola de mangaba aos clássicos. [Locução de]: Victor Creti. Entrevistado: Paulo Winicius Teixeira de Paula. [S.I]: Bastilha Estúdios, 29 set. 2023. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/572RONLiKicO544TEDmgh6si=cmcdBFjVTa6bBq4ooEGWUQ>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GODINHO, Daniele Severino de Souza. **Comércio e Memória Urbana:** um estudo do bairro de Campinas em Goiânia. Orientador: Prof. Dra. Adriana Mara Vaz de Oliveira. 2018. 203 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GONÇALVES, A. R. (2023). A Importância De Campininha Das Flores Na Construção Do Espaço Urbano De Goiânia. **Revista nós: cultura, estética e linguagens**, 08(01), 142–161. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10732837>

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara AunKhouri. **Revista Projeto História**, São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Adriana Mara Vaz de; PRADO, Cristina Maria Costa; GODINHO, Daniele Severino de Souza. O Bairro de Campinas em Goiânia: Reflexões Sobre Memória, História e Identidade. **XXIX Simpósio Nacional de História**, Goiânia, p. 1-15, 7 ago. 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/user-items/created/1-anais-simposios-anpuh/542-sergiomariz?start=4200>.

PALACIN, Luís. **Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás**. Goiânia: Oriente, 1976.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

SILVA, G. G. da; MELLO, M. de. A Revolução de 1930 e o Discurso da Ruptura: Goiânia e a Marcha Para o Oeste. Cordis. **Revolução, cultura e política na América Latina**, São Paulo, n. 11, p. 57-89, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/19799/14707>.

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. **Memórias**. Goiânia: Livraria Editora Cultura Goiana, 1973.

TELES, José Mendonça (org.). **Memórias Goianienses**. 1. ed. Goiânia: UCG/SUDESCO, 1986. 210 p.

TITO, Keith Valéria. **Memória e Identidade de um Bairro**: Campinas sob as lentes de Hélio de Oliveira. Orientador: Prof. Dr. Noé Freire Sandes. 2008. 224 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2336>.

TV UFG, **Nossa história daria um filme** - Campinas (Parte 1). Youtube, 6 de outubro de 2014. 26min16s. Disponível em:

<https://youtu.be/qF3HAtfAgQA?si=8sL6u4NjoCdIIIMzk>.

CAPÍTULO 10

**FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA:
PRÁTICAS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO**

WEVERTON APARECIDO GOMES PEREIRA

Introdução

A proposta desse relatório faz parte da exigência do programa de Estágio Supervisionado Obrigatório da Universidade Federal de Goiás do Curso de Licenciatura em História – Campus Samambaia, que está localizado na - Av. Esperança, 900 - Vila Itatiaia, Goiânia – GO. Como parte indissociável na formação de futuros professores, essa experiência, mais que requisito para aprovação, é de suma importância na construção de experiências dos discentes enquanto percebem os desafios dos quatro semestres na realidade escolar cotidiana. Além de aulas expositivas, seminários e simpósios desfrutados pelo curso no prédio da Universidade Federal de Goiás, a disciplina de estágio realça a caminhada para uma consolidação integral rumo ao ser docente.

O percurso da disciplina de estágio de desenvolveu em dois ambientes escolares ambos no período noturno. No estágio II e III estivemos na Escola Municipal João Braz, localizada na rua São Salvador 77, na Vila Jardim São Judas Tadeu, sendo acompanhados pelo professor Reginaldo. Já no estágio IV, fomos direcionados para o Colégio Estadual Murilo Braga, localizado na rua 200, 743, Vila Nova. Na ocasião, o professor Paulo estava à frente da disciplina de História no Colégio. Essa alteração, importante ressaltar, ocorreu devido a incoerente paralisação e fechamento de locais de ensino noturno da modalidade EJA na Rede Municipal logo nos primeiros meses do mandato do prefeito de Goiânia em 2025 Sandro Mabel.

Entre as experiências vivenciadas, destaco aqui reuniões com a professora supervisora Maria da Conceição e colegas, tanto no prédio da UFG como na escola campo, a elaboração de sequências didáticas, observação e construção de relatórios das aulas ministradas pelo professor como pelos estagiários, regências em sala de aula, aplicação e correção de atividades, participação de oficinas promovidas pela coordenação de estágio e também a participação da prova prática do ENADE.

Para Rüsen, de acordo com Schmidt (2017), o processo de formação da consciência histórica está entrelaçado ao compreender o conhecimento histórico que busca construir sentido nas experiências temporais e coletivas de um determinado grupo.

Dessa forma, no desenvolvimento da disciplina, estar entre os agentes ligados ao processo de educação na construção de sentido e formação histórica, realça a descoberta de novas experiências e novas perspectivas para a ação futura tão importante como docente.

Estágios supervisionados Obrigatórios II e III

Diante do compromisso de terminar o curso de licenciatura em História, coube no percurso a opção de inscrição da disciplina de estágio. O início ocorreu em 2024. Em meio a minha construção da grade das disciplinas que poderia cursar ainda no primeiro semestre, surgiu a possibilidade de me inscrever no Estágio II. Embora até aquele momento não tivesse cursado o Estágio I (faculdade não impõe o requisito para fazer a Estágio II), decidi me matricular e assim experimentar a vivência escolar, mesmo que por pouco tempo, juntamente com os colegas.

O local definido pela coordenação para a realização do Estágio foi a Escola Municipal João Braz localizada na Vila Jardim São Judas Tadeu, próximo a UFG. Essa escola no período que estaríamos noturno, adotava a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos e seria a abertura para dois momentos avaliativos para minha formação: observação de campo e Regência. Para Maria Margarida Machado no seu artigo Formação de Professores para o EJA: uma perspectiva de mudança, boa parte dos cursos de formação de professores visa o aluno ideal, assim o futuro docente é munido de um arcabouço de conteúdo, ferramentas pedagógicas e várias metodologias, mas nunca a realidade escolar.

Na data prevista, a Professora Supervisora Maria da Conceição marcou para que os ingressantes na disciplina pudessem se dirigir para a Escola. Nos encontramos na biblioteca, uma sala no final do corredor, tendo cerca de 15 metros quadrados e que continha não muitos livros. Ali diante de uma mesa e algumas cadeiras, fomos instruídos sobre como seria o planejamento do semestre de estágio. Fiquei ciente que estaria durante os seis próximos meses da disciplina encarregado de observar o que estaria ocorrendo durante a regência dos colegas.

Minha observação começou com uma aula dada pelo professor Reginaldo, titular da disciplina de História, no qual sua temática abordava o Socialismo. De forma

dinâmica, o professor abordou o tema com linguagem clara utilizando a estratégia de fazer perguntas. Essa metodologia permitiu que a aula fluísse de forma dinâmica, propondo a interação dos alunos. Essas perguntas sempre partiam do professor, e tinha como características terem duas alternativas de forma bem objetiva. Notei ainda, que os alunos por se tratarem da modalidade EJA demonstravam muita dificuldade para responder, e quando respondiam, suas falas denunciavam certas incertezas no que estava dizendo.

Na sequência, minhas observações ficaram direcionadas a sala de aula nos dias dos quais os colegas estariam ministrando suas aulas. Quanto a eles, ficou notável que, todos estavam bem preparados a respeito do conteúdo outrora repassado e agora com planos de aulas já elaborados para aquele tempo de aula. Os alunos do EJA também estavam interessados naquela dinâmica de participar da construção do futuro dos novos professores, de forma que buscavam esclarecer suas dúvidas em sala. No entanto, nesse percurso, ficou nítido o hiato entre alunos e alunos que estavam dentro da sala. Me refiro a diferenciação quanto a idade dos alunos ali presentes. Quanto mais avançados na idade, maior eram as suas dificuldades. Assim, meus colegas se esforçam aula após aula para encontrar maneiras de levar o conteúdo, de modo mais claro possível com o cuidado de não expor eles a atividades de leituras perante uns aos outros pois poderiam ficar constrangidos. Na turma do 5º período do EJA, tinha uma aluna mãe que sempre levava seu casal de filhos e um senhor já com idade para ser avô de muitos do que ali estavam.

Esse período de estágio II finalizou com uma reunião entre os discentes e a professora Maria da Conceição para tratar sobre como foi a experiência de cada um na escola além da produção de uma sequência didática (apenas para os estagiários que não tiveram regência no período), conforme referencial teórico esteve baseado no livro “Sequências didáticas para o ensino de História” escrito pelos autores Itamar Freitas e pela Maria Margarida Dias de Oliveira. A sequência didática é vista como “uma representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem” (Freitas, 2022, p.12). Ao apropriar do conteúdo e dos modelos propostos, determinei uma vez que o tema era livre, a construção de temática sobre escravidão: “Quilombo como movimento de resistência dos escravos em favor da vida”. Além da entrega dessa produção, tive a contribuição na reflexão quanto nos reunimos

para avaliação daquele semestre. Assim, além de recordar pontos da minha observação já relatada em relatório, realcei meu ponto de vista das aulas dos colegas bem como a metodologia que o professor de História na escola se apropriou para ministrar suas aulas.

No estágio III, isto é, no segundo semestre de 2024, minha experiência passou pela oportunidade de contribuir com a construção de planos de aula bem como com a regência de algumas aulas. Para a ocasião, foi me passado os temas: Iluminismo e a fuga da família do real para o Brasil. De fato, me senti desafiado, uma vez que tratava da primeira vez que assumiria o controle de uma sala para falar de um conteúdo de História. Para a construção das aulas, ficou acordado conforme orientação passada no final do semestre anterior pela professora supervisora, que deveríamos trabalhar com sequências didáticas com o livro mencionado anteriormente escrito pelos autores Itamar Freitas e pela Maria Margarida Dias de Oliveira.

A construção dessas sequências, foi essencial para uma melhor abordagem do conteúdo e para um melhor controle do tempo. Para essa tarefa estive rodeado de ferramentas utilizadas como apoio, tais como: conteúdo de disciplinas já estudadas, livros didáticos do ano escolar, artigos disponíveis no Google Acadêmico e também vídeos aulas disponíveis no Youtube. Tentei ao máximo me colocar no lugar daqueles alunos para a preparação desses momentos. Diante da dificuldade que meus colegas experimentaram referente ao decorrer das aulas, pontuado por eles em reuniões com a Professora Conceição, percebido por mim na observação do semestre anterior, pensei em levar um material mais dinâmico. Assim, busquei me pautar com conteúdo condensado e repassado por meio do projetor com uso de imagens para facilitar a absorção do tema ministrado.

Durante essas aulas, percebi o quanto o EJA tem um público reduzido e com frequência não tão assídua como a modalidade regular. Em uma semana mais alunos, porém em outra com uma menor quantidade. Em uma das aulas, falei apenas para 6 pessoas, no entanto, todas comprometidas com o conteúdo proposto para a aula. Nessa ocasião não houve prejuízo, mas pelo contrário, foi bastante construtivo, uma vez que os alunos foram participativos naquele momento.

Durante as regências o professor Reginaldo sempre esteve presente auxiliando no que precisava para execução bem-sucedida. Em todas as ocasiões ele esteve pontualmente antes do início das aulas e auxiliava com a disponibilidade do projetor.

Notei o cuidado e empenho em ajudar da melhor forma. As salas sempre estavam bem organizadas, limpas e arejadas. A iluminação cumpriu seu papel de forma impecável. Os funcionários da escola sempre bem educados no tratamento, solícitos quando precisavam de alguma ajuda ou pronto a dar informações. Teve um dia em que solicitei a impressão de folhas de exercícios. Embora a responsável pela secretaria não estivesse, a própria diretora se encarregou de imprimir as atividades. Havia uma preocupação com a alimentação dos alunos, pois durante as aulas, no primeiro horário, sempre comparecia em sala uma mulher da cozinha questionando a quantidade de alunos para preparo das refeições.

Os alunos por serem do EJA não demonstraram cansaço durante as aulas. Os imprevistos eram questões de atrasos. Um mesmo aluno chegou dois dias seguidos, em aulas consecutivas no primeiro horário com cerca de 20 minutos de atraso. No entanto, essa situação não atrapalhou o andamento da aula embora confesso que, para o aluno não posso dizer o mesmo.

Ao finalizar as regências, nos reunimos com a Professora Maria da Conceição na própria Escola Municipal João Braz para refletir sobre como tinha vivenciado as experiências daquele semestre. Fizemos uma auto avaliação expondo os pontos importantes que notamos durante o estágio III. Esse momento foi importante pois minha fala se somou à fala de todos os colegas com suas dificuldades, seus desafios, e os métodos utilizados na construção das aulas.

Estágio Supervisionado Obrigatório IV

Para o ano de 2025, nosso ambiente de campo para a realização do Estágio foi alterado para o Colégio Estadual Murilo Braga. Sua localização, mais ao centro da cidade, permitiu quanto a mim, um melhor e mais rápido deslocamento para as regências. A professora Conceição nos recepcionou no salão dentro do Colégio e nos apresentou a proposta para o Estágio IV. Tratava não da modalidade EJA conforme a experiência anterior, mas sim do regime regular e que estaríamos lidando com alunos do Ensino Médio.

Nessa ocasião, nossa turma foi dividida em dois grupos para acompanhar a aula do professor Paulo, responsável por ministrar as aulas de História e Geografia. Enquanto

a primeira turma estava em sala, nós do segundo grupo fomos orientados pela professora sobre como seriam as regências. Recebemos o horário das aulas e fomos orientados que deveríamos ministrar as regências na escola a partir já da próxima semana. Na oportunidade de acompanhar a aula do professor Paulo, notei algumas diferenças com respeito a modalidade da Escola Municipal João Braz. Destaco que eram mais alunos na sala, com uma faixa etária praticamente idêntica de uns 15 anos de idade. O ambiente da aula não era tão silencioso como no EJA e que em alguns momentos o professor precisava buscar o controle. Frases como “Silêncio turma!”, “prestem atenção” era algumas das maneiras que ele buscava uma reordenação do conteúdo para aqueles alunos. O assunto era os ciclos econômicos no Brasil. Em um momento da aula perguntou aos alunos o que era escambo. Como houve um silêncio constrangedor, o professor sugeriu que um dos estagiários aí presentes desse a resposta o que aconteceu de forma interativa e clara. Ao fim daquela aula, formamos as duplas e que estariam ministrando as aulas. Eu e a Ana Laura ficamos responsáveis por iniciar as regências. Fiquei responsável por duas regências para o 2º ano do Ensino Médio e meu tema a ser trabalhado era o Ciclo do café.

Uma vez que meu tema já era conhecido, iniciei a pesquisa do que poderia ministrar para uma realidade que presenciei ali em sala. De acordo com Schmidt (2021) a compreensão de aprendizagem histórica faz com que a linguagem, como expressão da consciência histórica, seja relevante na condensação das dimensões temporais, determinando o compreender das experiências dos seres humanos.

Na construção da sequência didática de duas aulas, me apoiei na estrutura proposta pelo livro didático do Ensino Médio conforme Braick (2016). Uma vez que tinha delimitado minha estrutura no tempo que teria de aula, busquei auxílio de figuras e mapas para facilitar a compreensão do conteúdo. Como minha regência pelo cronograma do Colégio seria na primeira aula, cheguei com antecedência e procurei pelo professor. Descobrir que o mesmo não estaria presente naquele dia. Assim, busquei auxílio de um funcionário da escola para disponibilização do projetor a fim de expor o material preparado para os alunos. Embora o projetor houvesse sido disponibilizado, foi necessário trocar de sala na qual não havia uma tomada no centro e também não havia uma extensão para colocá-lo no centro da sala. Nesse momento foi me dito por aquele que me auxiliava a montar o projetor que eu deveria me equipar de ferramentas tais

como extensão para não ficar sem ser impedido de dar aula da forma como havia sido preparada. Uma vez que foi improvisado o projetor, a imagem ficou distorcida além de pequena, o que tornou impossível se apoiar nos slides. Foi necessário mudar a metodologia para uma aula mais expositiva tendo como o auxílio o quadro. A aula que deveria começar às 19h, devido ao acontecimento do projetor e da troca de sala, acabou começando com 20 minutos de atraso. Os alunos estavam esperando o professor em outra sala e somente depois que foram direcionados para a sala da qual eu estava os estava esperando.

Na ocasião, foi proposto aos alunos que copiassem o conteúdo resumido no quadro a fim de servir de auxílio para memorização do tema e também para resolver as atividades propostas da próxima aula conforme sequência didática vista no anexo VII. Foi realçado os motivos que levaram o Brasil se tornar um importante produtor de café além demarcar as os ganhos no desenvolvimento para o país começando com a região cafeicultora. Foi abordado também sobre os dois momentos da produção do café no brasil e sobre escravos e imigrantes como as principais mãos de obras para esse ciclo econômico.

Nessa primeira aula não houve tanta participação dos alunos. Devido ao pouco tempo foi necessário correr com o conteúdo para não perder o que havia proposto para aquela aula. Para um segundo encontro, isto é, no dia seguinte, e na última aula conforme cronograma estabelecido, embora tenha chegado uns minutos de antecedência, fui informado que não teria possibilidade de dar aula devido não ter água no Colégio. Como teria outro encontro com o professor na turma, e o tema “Ciclo do Café” já ter sido abordado e ficar distante a aplicação das atividades propostas, o professor Paulo Lelis orientou trabalhar com outro tema, a saber: “Modo de Produção Capitalista”.

Para essa aula, novamente cheguei com antecedência, uma vez que a aula de História estava no primeiro horário. Diante da dificuldade com o projetor da escola, busquei utilizar somente o quadro. Na escola encontrei com o Professor Paulo e também a Professora Maria da Conceição. O professor Paulo me orientou qual a sala de aula do 2º ano do Ensino Médio. No horário previsto, os alunos começaram a chegar e enquanto escrevia no quadro, o professor Paulo, que esteve o tempo todo em sala, fez minha apresentação à turma. Ainda antes de finalizar meu resumo no quadro, o professor

orientou os alunos a copiar e começou a entregar as provas que ele havia corrigido. Assim que terminei, comecei a explicar o conteúdo e propondo situações do dia-a-dia que destacavam o Modo de Produção Capitalista e suas principais consequências bem como um atividade de fixação do conteúdo.

Oficinas

Durante os estágios foram ofertadas oficinas pelo LEPEHIS (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História) no próprio prédio da Faculdade de História da UFG no campus Samambaia. Destaco abaixo as oficinas que participei na construção da formação docente: “Preparando-se para o PPGH”, coordenada pelos doutorandos do PPGH Ana Cláudia Costa P. Diehl, Natan Magalhães Silva e Cristian de Paula Sales Moreira Junior; “RPG e Ensino de História - parte 2”, coordenada por Adriel de Oliveira Dias, Gabriel Oliveira Dias e Jullyana Silva Rosa; “Recursos didático- pedagógicos e produção estudantil no ensino de História”, coordenada pela Profa. Ma. Patrícia Maria Jesus da Silva (Mestra em Ensino na Educação Básica- PPGEEB/CEPAE/UFG/ Professora de História na Escola Municipal Jalles Machado de Siqueira - RME Goiânia); “Educação patrimonial e Museus Virtuais” – Mariana Archanjo Soares - (Mestranda em Ensino de História – Prof. História - Universidade Federal de Goiás), Pablo Lisboa (DigitalLab/ FCS UFG).

Considerações Finais

A realização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios II, III e IV representou uma etapa fundamental na minha formação como professor de História. Ao longo desse percurso, tive a oportunidade de vivenciar diferentes realidades escolares — da modalidade EJA ao Ensino Médio regular —, o que contribuiu para uma compreensão mais ampla e crítica sobre os desafios da docência.

Longe da presunção de achar totalmente preparado para a docência, me sinto satisfeito por cada experiência, desde a observação até a regência, que me proporcionou momentos de aprendizado que vão além de conteúdos e métodos apresentados na universidade. As dificuldades enfrentadas em sala de aula, as adaptações necessárias

diante de imprevistos, o contato direto com os alunos, colegas e professores, tudo isso foi essencial para o crescimento profissional e pessoal. A construção de sequências didáticas, o uso de metodologias diversas, bem como o enfrentamento das limitações estruturais das escolas, revelou a tamanha complexidade e importância do trabalho docente.

Além disso, o estágio evidenciou a relevância do comprometimento, da sensibilidade e da criatividade na atuação como educador. Dessa forma, ao refletir sobre as práticas vivenciadas, comprehendo ainda mais que, ser professor exige mais do que domínio de conteúdo. Requer empatia, readaptação constante e desejo de transformação social. Assim, encerro essa etapa convictamente mais preparado para os próximos desafios da profissão e com um olhar mais atento e humano sobre o papel do professor na formação dos sujeitos históricos.

Referências

ALVADIA FILHO, Alberto; FERREIRA, Wallace. O que é Capitalismo? In: BODART, Cristiano das Neves. **Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia**, vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021, pp. 41-46.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 8º ano. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2022.

BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio** / Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. -- 4. ed. -- São Paulo: Moderna, 2016.

COLVERO, Ronaldo B. **A fuga da família real portuguesa e as investidas sobre o território espanhol na América meridional**. Disponível em https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772006_6ad3ce38b0b44bf945f27f0aeb222edd.pdf. (Acesso 19/10/2024).

COTRIM, Gilberto. **História global 2** / Gilberto Cotrim. -- 3. ed. -- São Paulo: Saraiva, 2016.

DARTON, Robert. Robert Darnton - **Monsieur, I hate you** (Senhor, eu te odeio). YouTube, 18 fev. 2013. Disponível em: <https://youtu.be/qggFMWgT0uw> (Acesso 29/09/2024).

DE DEUS, Gabriela Lima Caixeta; DE LIMA, Joab Martins. Iluminismo em Voltaire E Rousseau. **Dados**, v. 15, n. 44, p. 17-04, 2022.

DE MELO, Vico Denis S.; DONATO, Manuella Riane A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica Histórica**, v. 2, n. 4, 2011.

GOMES, Flávio. Palmares. **Escravidão e liberdade no Atlântico Sul**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta, 2007.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era do Capital: 1848-1975**. Tradução Luciano Costa Neto. 1ª edição – Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2015.

IMMANUEL, K. A. N. T. **Resposta à pergunta**: o que é Iluminismo. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: edições, v. 70, 1990.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História, sociedade & cidadania**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 1ª ed. –São Paulo: FTD, 2022

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 161-174, 2008.

MALERBA, Jurandir. **O Brasil Imperial (1808-1889): Panorama da história do Brasil no século XIX** / Jurandir Malerba. -- Maringá: Eduem, 1999.

MARTINS, Ana Luiza. **Império do café: a grande lavoura do Brasil, 1850 a 1890** / Ana Luiza Martins; coordenação Maria Helena Simões Paes, Marly Rodrigues. — São Paulo: Atual, 2009 —(História em Documentos).

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PAULA, Ricardo Zimbrão Affonso de. **Estudo do Capitalismo**. Disponível em https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2020/06/PAULA-Ricardo-Zimbrao-Affonso-de-Capitalismo-Defini%C3%A7oes-Livro-1.pdf. Acesso em 31 abr. 2025.

PROJETO ÁGATHA EDU. **Café no Vale do Paraíba: O Império**. Disponível em: <https://www.projetoagathaedu.com.br/questoes-vestibular/historia/imperio/cafe-no-vale-do-paraiba.php>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. Intelligere, **Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017.

SILVA, Alberto da Costa e (coord.). **Crise colonial e independência: 1808-1830**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. (História do Brasil nação: 1808-2010, v. 1, p. 259.