

ORGANIZAÇÃO  
CYNTHIA SIMIONI FRANÇA

# OFICINAS INTERDISCIPLINARES:

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS  
EDUCACIONAIS COM E PARA O  
PÚBLICO ESCOLAR



  
EDUNESPAR

  
UNESPAR  
Universidade Estadual Paulista



## Universidade Estadual do Paraná

Reitora	Salete Machado Sirino
Vice-Reitor	Edmar Bonfim de Oliveira
Chefe de Gabinete	Ivone Ceccato



## Editora da Universidade Estadual do Paraná

Diretoria	Luis Fernando Severo
Assessora Editorial	Anna Glauca de Moraes Vieira
Assessora Editorial	Terezinha Eckelberg

### Conselho Editorial

Titulares	Adilson Anacleto
	Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk
	Aurea Andrade Viana de Andrade
	Bruno Flávio Lontra Fagundes
	Cleber Broietti
	Denise Adriana Bandeira
	Fernando Henrique Lermen
	Gislaine Cristina Vagetti
	Jane Kelly de Oliveira
	Maria Ivete Basniak
	Ricardo Desidério da Silva
	Rogério Antonio Krupek

ORGANIZAÇÃO  
CYNTHIA SIMIONI FRANÇA

# OFICINAS INTERDISCIPLINARES:

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS  
EDUCACIONAIS COM E PARA O  
PÚBLICO ESCOLAR



© 2024 Universidade Estadual do Paraná

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

#### Equipe

Revisão gramatical e Normalização	Taís Mwello   MC&G Design Editorial
Projeto gráfico e Diagramação	Glauco Coelho   MC&G Design Editorial
Capa	Glauco Coelho*   MC&G Design Editorial

\*Ilustração de capa: Vitor Hugo Cruz.

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

032 Oficinas Interdisciplinares : conhecimentos históricos educacionais com e para o público escolar [recurso eletrônico] / organização Cyntia Simoni França. — Paranavaí : Edunespar, 2024.

Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-6115-029-3

1. História - Estudo e ensino. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Professores de História - Formação. 4. Sociologia educacional. I. França, Cyntia Simoni.

CDD23 : 907

---

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561150293

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Brasil

Unespar – Universidade Estadual do Paraná  
Avenida Rio Grande do Norte, 1525 | Paranavaí-PR  
CEP 87.701-020 – Brasil

Edunespar – Editora da Universidade Estadual do Paraná  
Rua Saldanha Marinho, 131, 1º andar | Curitiba-PR  
CEP 80.410-150 – Brasil

## Lista de figuras

<b>Figura 1:</b> Parque do lago.....	21
<b>Figura 2:</b> Moedor de café.....	37
<b>Figura 3:</b> <i>O par de sapatos</i> , de Vincent Van Gogh, 1886.....	37
<b>Figura 4:</b> Meu par de botas. ....	46
<b>Figura 5:</b> São João .....	49
<b>Figura 6:</b> Crianças indígenas nadando no chafariz em Campo Mourão/PR .....	55
<b>Figura 7:</b> <i>O arreiro do cavalo</i> .....	71
<b>Figura 8:</b> Possibilidade de produção coletiva “Mapa Portulano” .....	83
<b>Figura 9:</b> Arquitetura moçambicana: Casa típica e originária do continente africano.....	99
<b>Figura 10:</b> Palavras de origem africana faladas na língua portuguesa no Brasil .....	117
<b>Figura 11:</b> Mulher zungueira .....	121
<b>Imagem 12 e 13:</b> Mulheres zungueiras em Lubango-2023. ....	125
<b>Imagem 14 e 15:</b> Mulheres zungueiras e o mercado informal.....	125
<b>Figura 16:</b> Um dos bairros do Plutão- Lubango/Angola- 2023 .....	129
<b>Figura 17:</b> Desenho <i>Superação</i> .....	143
<b>Figura 18:</b> <i>Melencolia I</i> , Albrecht Dührer, 1514.....	167
<b>Figura 19:</b> As camadas do tempo .....	184
<b>Figura 20:</b> fresco de Rafael Sanzio .....	203
<b>Figura 21:</b> Podcast “Viva a Resistência”. ....	210
<b>Figura 22:</b> Roteiro.....	211
<b>Figura 23:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Discord</i> .....	215
<b>Figura 24:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Discord</i> .....	215
<b>Figura 25:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Craig-bot</i> .....	216
<b>Figura 26:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Discord</i> .....	216
<b>Figura 27:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Craig-bot</i> .....	217
<b>Figura 28:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Discord</i> .....	217

<b>Figura 29:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Discord</i> .....	216
<b>Figura 30:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Audacity</i> .....	217
<b>Figura 31:</b> <i>Print</i> de tela do aplicativo <i>Spotify</i> .....	218
<b>Mapa 1:</b> Áfricas .....	108
<b>Mapa 2:</b> Continente africano.....	110
<b>Mapa 3:</b> Linguístico da África Subsaariana .....	116
<b>Quadro 1:</b> Mudança Paradigmática.....	59



## Sumário

PREFÁCIO.....9

APRESENTAÇÃO ..... 13

### PARTE 1

#### OFICINAS TEMÁTICAS: HISTÓRIA LOCAL ENTRETECIDA COM AS CIDADES E PATRIMÔNIOS CULTURAIS

APRENDER NA E COM A CIDADE: OFICINAS PARA DESCONSTRUIR A  
HISTÓRIA LOCAL HEGEMÔNICA.....21

Maíra Wencell • Cyntia Simioni França

DIALOGANDO COM AS MEMÓRIAS DOS TRABALHADORES RURAIS  
POR MEIO DE OFICINAS EM SALA DE AULA.....41

Gabriel Henrique de Souza • Cyntia Simioni França

PATRIMÔNIOS CULTURAIS: POSSIBILIDADES DE OFICINAS EM SALA DE AULA ....55

Fabio Vedovato • Cyntia Simioni França

HISTÓRIA LOCAL: OFICINAS QUE DIALOGAM COM A DIMENSÃO  
EDUCADORA DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA CIDADE ..... 71

Marli Batista • Cyntia Simioni França

A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA  
PARA REPENSAR O PATRIMÔNIO CULTURAL ..... 89

Damião Rocha dos Santos Junior • Cyntia Simioni França

## PARTE 2

### OFICINAS TEMÁTICAS:ÁFRICA(S)-MOVIMENTOS DECOLONIAIS

#### DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS AFRICANOS: OFICINAS PELO VIÉS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL .....99

Inácio Marcio de Jesus Fernando Jaquete • Cyntia Simioni França

#### POSSIBILIDADES DE OFICINAS EDUCATIVAS SOBRE AS ZUNGUEIRAS DE LUBANGO-ANGOLA: ESCUTA DE VOZES AFRICANAS ..... 121

Matias Chimbalandongo • Cyntia Simioni França

#### MBANZA KONGO: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LEITURAS PLURAIS DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS ..... 133

Vicente Mpambani • Cyntia Simioni França

## PARTE 3

### OFICINAS TEMÁTICAS:GÊNERO E DIFERENTES LINGUAGENS

#### OFICINAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EDUCACIONAL SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO .....143

Drieli Fassioli Bortolo • Cyntia Simioni França

#### LUZ NAS TREVAS DA MODERNIDADE: OFICINAS DE CATARSE E RESISTÊNCIA CONTRA O PROGRESSO NO DIÁLOGO COM MÚSICAS GÓTICAS ....167

Beatriz Carazzai Pereira • Cyntia Simioni França

#### DAS ALEGORIAS AOS MOSAICOS: OFICINAS PARA PENSAR O TEMPO E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA .....183

Carolina Oliva Oliveira • Cyntia Simioni França

#### AMPLIANDO VOZES E RESISTINDO ÀS AMARRAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OFICINA DE PODCAST EM SALA DE AULA ..... 203

Emily Monteiro • Júlia Quésia • Helena Ragusa

#### BIOGRAFIA DOS AUTORES..... 224





## PREFÁCIO

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:  
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e  
depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

(João Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)

A literatura acadêmica científica sobre história da educação e história do ensino de história tem apontado os anos 1980 como marco de uma guinada importante nos rumos da educação em nosso país. Em contexto de reabertura política, crescimento dos programas de Pós-Graduação e no bojo da luta por direitos que marca o período de volta à democracia, tivemos importantes movimentos que culminaram em reelaboração de currículos para educação básica, em nível estadual e nacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, melhorias significativas no Programa Nacional do Livro Didático, a aprovação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Brasil, a Lei de Cotas, bem como a elaboração de novas diretrizes de formação docente, para citar alguns exemplos de mudanças que impactaram a educação escolar brasileira nos últimos quarenta anos.

Ainda sobre esse contexto, é importante frisar o papel do ensino de história no processo de democratização e reabertura política, bem como no enfrentamento de demandas do tempo presente, muitas das quais relacionadas a práticas de memória excludentes e apagadores do(s) outro(s). Se desde o final da Segunda Guerra Mundial começa a ser questionada a

história ensinada sem um viés crítico, informativa, inculcadora de valores, promotora dos feitos atribuídos às elites, dissimuladora de conflitos e pluralidades, no Brasil é a partir dos anos 1980 que esses questionamentos vão ganhar contornos mais nítidos, havendo empenho por parte de pesquisadores, educadores e professores de história na reelaboração de formas de lidar com o passado.

Na luta pela memória, entendida como direito, grupos e coletividades preteridas durante séculos na construção social de uma memória coletiva sobre o país vão se articulando e lutando contra apagamentos, silenciamentos, distorções e esquecimentos vários. Na inventividade metodológica dos profissionais e movimentos sociais, a memória palco de disputas se torna também meio de denúncia e de reelaboração (inter)subjetiva de possibilidades outras de (re)viver o passado, bem como enfrentar o presente e sonhar o futuro.

No processo de reelaboração de memórias vemos crescer os relatos de testemunho, como na Comissão Nacional da Verdade, a diversificação de instituições museológicas, a ampliação da noção de patrimônio cultural, os movimentos de iconoclastia e o investimento em posturas críticas que não se limitaram a submeter a memória ao crivo do historiador, mas buscaram torná-la elemento de questionamento da história produzida.

Contudo, a partir de meados da segunda década dos anos 2000, o país passa pelo fortalecimento de forças e grupos políticos reacionários que buscaram combater os avanços da democratização no campo educacional, em que até então, vinham crescendo reflexões e ações em prol do respeito à diversidade, à diferença, do combate ao racismo e defesa da autonomia docente. Não por acaso, a partir de 2016, aquelas conquistas passam a ser questionadas e atacadas, os currículos são modificados e as diretrizes de formação docente são repensadas em novas balizas. Como marco desse período podemos citar o crescimento do Movimento Escola Sem Partido e os constantes ataques à autonomia docente ou, mais ainda, à própria figura docente, ameaçada em sua liberdade profissional e intelectual. Soma-se a esse quadro a pandemia da Covid19, que não só impacta e escancara fortemente as desigualdades socioeconômicas no âmbito escolar, quanto força distanciamentos sociais profundamente nocivos às escolas e suas comunidades.

É nesse contexto de tensões, avanços e recuos que as oficinas que compõem este livro foram produzidas e é nele que elas atuam. vem ao encontro de demandas e movimentos que exigem coragem para resistir,

trazendo possibilidades didáticas de abordagens de temáticas urgentes para a formação de sensibilidades comprometidas com a elaboração de outros passados, outros presentes e outros futuros.

As oficinas reunidas neste livro são parte essencial de pesquisas de mestrado que investigam aspectos relativos a problemáticas em torno da memória, à história local e aos temas sensíveis ou controversos, em diferentes regiões do Brasil e do continente africano. Em todos os casos, evidencia-se o compromisso intelectual do grupo com a sociedade para além de uma visão dialógica e extensionista marcada pela hierarquização de saberes. Assim, além do traço interdisciplinar que percorre essas oficinas, percebe-se fortemente a articulação horizontal entre saberes e subjetividades diversas.

No conjunto dessas oficinas os autores dialogam com um referencial teórico-metodológico rico e multidisciplinar, que fundamenta reflexões nos campos da história pública, dos estudos decoloniais e do ensino de história, percorrendo em diferentes frentes e perspectivas problemáticas da memória em sua articulação com a história. Ampliam-se e se diversificam os ambientes, as autorias e os públicos interlocutores nessas oficinas preocupadas em focar e enfrentar os apagamentos do(s) outro(s) e da(s) diferença(s), bem como em combater a diluição das especificidades espaço-temporais. Ao reunir tais produções e disponibilizá-las ao público mais amplo em formato de sugestão, ao invés de exemplo, o grupo mantém a coerência de sua proposta dialógica focada na autoridade compartilhada, e nos permite enveredar pelas trilhas de um trabalho coletivo, ético e responsivo que encoraja a caminhar resistindo e produzindo para e com o(s) outro(s).

**Nara Rúbia de Carvalho Cunha**





## APRESENTAÇÃO

Compartilhamos com o público um livro em formato de coletânea com textos produzidos por mestres e mestrandos de Pós-Graduação em História Pública e PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão, interior do estado do Paraná. É importante ressaltar que os autores são professores da Educação Básica e do Ensino Superior, no estado do Paraná. Destaca-se ainda a produção das artes que compõe este livro, criadas e idealizadas pelo futuro historiador e bolsista Vitor Hugo Cruz, do Programa Universidade Sem Fronteiras, coordenador por mim, na mesma instituição.

A opção teórico-metodológica dessa obra, assumida pelos mestrandos, estudantes de iniciação científica, bolsistas extensionistas e professores(as) enveredam pelo trabalho com as memórias, ancoradas no filósofo Walter Benjamin. Endossamos o potencial da rememoração benjaminiana no desenvolvimento das pesquisas acadêmicas e nas práticas de ensino e extensão, com o intuito de acolher as memórias esquecidas pela História eurocêntrica. Nesse sentido, as pesquisas desse grupo se voltam para a compreensão das práticas socioculturais dos povos africanos, dos indígenas, das mulheres, das crianças do campo e da cidade, dos trabalhadores rurais, dos participantes da subcultura gótica bem como da relação dos sujeitos com os diferentes patrimônios culturais e as problemáticas em torno da questão de gênero. Sujeitos e lugares que são invisibilizados na sociedade, aqueles que têm seus conhecimentos não considerados válidos em detrimento de uma noção de ciência que privilegia o conhecimento racional iluminista, cujo modelo é o homem branco, europeu, eurocêntrico, cristão e heterossexual.

Nesse sentido, as produções do Grupo de Estudos *Odisseia*, coordenado por mim, promovem debates reflexivos sobre memórias, experiências e narrativas, ancorados nos teóricos Walter Benjamin, Edward Palmer Thompson, Maria Carolina Bovério Galzerani, Jeanne Marie Gagnebin e Déa Ribeiro Fénelon. Estes autores inspiram o trabalho com narrativas e memórias numa perspectiva dialogal para que os narradores (professores, estudantes, comunidades plurais) percebam que muitas das inquietações (respostas) que buscam estão nas suas experiências vividas e suas memórias. Trabalhar com as memórias, práticas de rememoração e narrativas permitem contribuir para o fazer-se dos professores (as), dos estudantes, das comunidades e para o fortalecimento da dimensão humana.

A coletânea vem ao encontro dos anseios do Programa de Mestrado e de Doutorado do PROFHISTÓRIA articulado com o Programa de Mestrado de História Pública ao pensar a escola como um local de produção de conhecimentos históricos e educacionais com o público e para o público escolar e as possibilidades de produzir conhecimento para além da academia em espaços não escolares e com um público amplo.

A coletânea está nutrida de questões socialmente vivas no presente que possibilitam ressignificar a docência pelas vias: 1) Modos de produção de conhecimentos históricos escolares tecidos dialogicamente, buscando romper com as dicotomias como produção/reprodução, pesquisa/produto; ensino/pesquisa; universidade/escola; 2) Projetos formativos que enveredam pela perspectiva da autoridade compartilhada, vertente em que o conhecimento é construído em um fluxo de mão dupla, ou seja, no diálogo com pessoas e não sobre pessoas; 3) Práticas formativas em que os professores sejam reconhecidos como sujeitos ativos do seu processo formativo, fortalecendo-se em sua dimensão pessoal e profissional.

Além disso, os capítulos instigam (re)criar modos de produção de conhecimentos históricos e de saberes docentes mais autônomos e conhecedores de movimentos dialogais entre diferentes saberes, os quais se movimentam, se tensionam e se amalgamam no ato da produção bem como capaz de contribuir para o fortalecimento dos sujeitos plurais, comprometidos com uma dimensão social mais alargada e humanizada.

A obra surge do desejo coletivo de que as produções acadêmicas não fiquem presas, engavetadas após a conclusão na universidade, mas que alcancem públicos amplos, ou seja, para além dos pares universitários. Para isso, fizemos um exercício intelectual de pensar as pesquisas como possibilidades de desenvolvimento no campo educacional. Tarefa

que exigiu uma escrita sensível e atenta para não virar uma prescrição de oficinas para os(as) professores(as) e com o intuito de distanciar da ideia de aplicação dos conhecimentos produzidos na academia para o ambiente escolar. Portanto, as oficinas são abertas ao diálogo, sugestões, adaptações e a reinvenção dos professores nas suas diferentes realidades educacionais. Considerando ainda oficinas temáticas que não distanciem os sujeitos (estudantes e professores da educação básica) de suas experiências vividas e, que sejam tecidas por relações dialógicas, colaborativa e criativa.

A coletânea está dividida em três partes: **Parte 1)** Oficinas temáticas: História Local entretecida com as cidades e patrimônios culturais; **Parte 2)** Oficinas temáticas: África(s): movimentos Decoloniais e **Parte 3)** Oficinas temáticas: Gênero e diferentes linguagens.

O primeiro capítulo, intitulado *Aprender na e com a cidade: oficinas para desconstruir a história local hegemônica*, propõe oficinas pedagógicas para estudantes do Ensino Fundamental ao Médio, visando explorar suas relações com a cidade na relação com os espaços urbanos. Buscam ainda estimular a narrativa e a rememoração como possibilidade da reescrita de uma história questionadora das narrativas hegemônicas, incluindo grupos historicamente silenciados, de modo, a reconhecer a pluralidade cultural na cidade e valorizar as diferenças regionais, promovendo um ensino que permita aos estudantes se perceberem como sujeitos ativos na construção das tramas urbanas.

Os autores propõem no segundo capítulo, *Dialogando com as memórias dos trabalhadores rurais por meio de oficinas em sala de aula*, oficinas na educação básica, contemplando temas como experiências no campo, identidades, memórias visuais, a relação entre o tempo e espaço rural, e, também, sabores e saberes do mundo rural. Além disso, destacam a importância do narrador benjaminiano na partilha de experiências coletivas e a relevância das memórias na contemporaneidade. O capítulo é finalizado com uma reflexão acerca da importância do diálogo com as memórias locais (trabalhadores rurais) na relação com as experiências vividas, como possibilidade de produzir conhecimento histórico educacional.

O terceiro capítulo *Patrimônios culturais: possibilidades de oficinas em sala de aula*, os autores trazem sugestões de oficinas educacionais, fruto de uma pesquisa de Mestrado no Programa de História Pública, intitulado “(Com)Partilhando memórias de experiências de professores na interface com os patrimônios culturais”, a proposta pedagógica visa repensar o



patrimônio cultural, considerando sua relação com a identidade, a cidadania e a diversidade cultural. As oficinas são estratégias intervencionistas para explorar criticamente o patrimônio cultural em sala de aula, encorajando os estudantes a construir narrativas que reflitam suas experiências e suas relações com os espaços patrimoniais.

No capítulo quarto, as autoras abordam a necessidade de interromper a velocidade da modernidade para cultivar o diálogo com as experiências vividas na cidade como possibilidades de aprendizagens. Elas apresentam um projeto de pesquisa de Mestrado chamado *Aparecida do Oeste: Memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem realizada no Distrito de Aparecida do Oeste/PR*. O projeto buscou ressignificar práticas educacionais, fortalecendo identidades por meio da História Local. Propondo oficinas denominadas “Ateliês,” que abordam temas como história de vida, brincadeiras infantis, encontros de gerações, correspondências, retratos do cotidiano, saberes populares e receitas de família, as oficinas tinham o objetivo de estimular as práticas de rememoração dos estudantes na relação com a cidade, por meio de narrativas escritas e visuais. Destaca-se a importância de trabalhar a História Local no contexto urbano, possibilitando aos estudantes compreenderem a cidade como um espaço de contradições, construção de identidades, mudanças, permanências e resistências.

No quinto capítulo, os autores intitularam *A Literatura de Cordel como Ferramenta Pedagógica para Repensar o Patrimônio Cultural*. É uma proposta que visa construir oficinas pedagógicas, utilizando a literatura de cordel em sala de aula e a produção de cordéis sobre patrimônios culturais que foram silenciados na historiografia predominante na contemporaneidade. O objetivo não é apenas introduzir a literatura de cordel aos estudantes, mas, também, promover uma reflexão sobre as identidades culturais e os patrimônios culturais, desafiando visões historicamente tomadas como únicas.

O capítulo sexto, *Diversidade Cultural dos Povos Africanos: Oficinas pelo Viés da Pedagogia Decolonial*, os autores abordam a importância de repensar o continente africano por meio de uma perspectiva decolonial. As oficinas têm o intuito de estimular a produção de conhecimentos históricos sobre a diversidade sociocultural dos povos africanos, incentivando uma abordagem dialógica e colaborativa entre professores e estudantes. Exploram temas como a pluralidade cultural africana, a diversidade linguística no continente e a necessidade de desnaturalizar os processos de colonialidade presentes na educação. Destacam-se exemplos



históricos de realizações africanas, como as pirâmides e a medicina antiga, buscando reafirmar a riqueza e a complexidade da história africana bem como questionam a validade do conhecimento eurocêntrico e defende uma pedagogia decolonial comprometida com a diversidade de saberes e a desestabilização de padrões hegemônicos na educação.

No capítulo sétimo, *Possibilidades de oficinas educativas sobre as zungueiras de Lubango–Angola: escuta de vozes africanas* destaca-se a experiência das mulheres Zungueiras na cidade de Lubango, Angola. Inspirado por suas histórias, o capítulo propõe oficinas educativas para serem desenvolvidas em colaboração com estudantes da educação básica. A abordagem inclui conhecer a realidade das mulheres Zungueiras, compreender seus desafios e visibilizar essas experiências, por meio de atividades pedagógicas.

O capítulo oitavo intitulado *Mbanza Kongo: possibilidades educativas de leituras plurais dos patrimônios culturais*, os autores exploram a temática do patrimônio cultural da cidade de Mbanza Kongo, em Angola, recentemente reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. Propõe oficinas educativas para a produção de conhecimento, abrangendo os patrimônios materiais e imateriais do Reino do Kongo, concentrando-se em Mbanza Kongo como sua antiga capital. Destaca-se a importância dessas atividades para enriquecer o conhecimento dos estudantes sobre a história de África, especialmente, o Reino do Kongo e enfatiza a preservação da memória oral e visual dos patrimônios culturais como veículo para a construção da identidade histórica da cidade de Mbanza Kongo.

No capítulo nono, *Combatendo a Violência de Gênero*, as autoras apresentam o projeto que aborda questões como papéis de gênero, interseccionalidade, relacionamentos abusivos e violência sexual. Ancorando-se em conceitos de Judith Butler, discute-se a construção social do gênero e sua interseção com outras formas de opressão. Além disso, são exploradas a violência estrutural, a resistência e a necessidade de repensar abordagens binárias diante das violências de gênero bem como para enfrentar violências sexuais contra corpos considerados sacrificáveis, instigando uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e opressão. Entendendo que esse é um desafio para nós professoras(es) em sala de aula.

As autoras, no capítulo décimo, intitulado *Uma luz nas trevas da modernidade: oficinas de catarse e resistência contra as ruínas do progresso no diálogo com músicas góticas*, apresentam os intrincados caminhos entre a história e a subcultura gótica. Com enfoque nas letras de músicas o “Império das Máquinas” de Lupercalis e “Sem Alma” de

Code Six, as autoras trazem propostas de a produção de oficinas com estudantes da educação básica, desvendando questões de alienação no capitalismo industrial e a melancolia contemporânea, a partir de músicas de artistas nacionais. Este capítulo oferece não apenas uma compreensão da subcultura gótica e os protestos contra a comodificação da arte, mas uma oportunidade para os jovens repensarem coletivamente os desafios da modernidade, promovendo resistência, emancipação e construção de relações sociais mais coletivas.

No capítulo décimo-primeiro, intitulado *Das alegorias aos mosaicos*, as autoras apresentam o projeto formativo “Mosaicos”. Originado de uma pesquisa de Mestrado no Programa de História Pública que busca ressignificar as experiências vividas durante e pós-pandemia da Covid-19, envolvendo professoras da rede municipal e estadual de Campo Mourão, Paraná. As oficinas propostas exploram a temporalidade e a subjetividade, utilizando a estética como meio de acesso à memória coletiva. Além de oferecer uma reflexão crítica sobre a condição moderna, propõe práticas pedagógicas que transcendem a linearidade do tempo cronológico, buscando uma reconciliação com o modo de viver e conhecer a vida na contemporaneidade.

O décimo-segundo capítulo, *Viva Resistência*, apresentamos o projeto “Viva Resistência”, onde as autoras partilham uma oficina de podcast como uma potente ferramenta pedagógica para ampliar vozes e resistir às amarras das relações étnico-raciais na sala de aula. As autoras buscam transcender os limites do conhecimento escolar ao acolher memórias e narrativas de outros tempos, espaços e sujeitos. Vinculado ao Programa de Residência Pedagógica, o projeto destaca o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), especialmente, os podcasts, na promoção de diálogos sobre as relações étnico-raciais. A oficina envolve os estudantes em áreas como as artes, pesquisas e entrevistas, além de instigar a percepção crítica desses discentes. O resultado é um podcast que não apenas amplia horizontes, mas, também, enriquece a experiência educacional, por meio de trocas de experiências em diferentes contextos sociais e sugere a produção de outros podcasts com algumas orientações didáticas.

Convidamos, caro(a) leitor(a), à leitura desta obra que está aberta às outras interpretações e reinvenções educacionais.

**Cyntia Simioni França**

Campo Mourão, outubro de 2023.



# PARTE 1

OFICINAS TEMÁTICAS:  
HISTÓRIA LOCAL ENTRETECIDA COM AS  
CIDADES E PATRIMÔNIOS CULTURAIS



## APRENDER NA E COM A CIDADE: OFICINAS PARA DESCONSTRUIR A HISTÓRIA LOCAL HEGEMÔNICA

Maíra Wencell  
Cynthia Simioni França

“Cidade é um lugar lindo para mim, um tipo de abrigo perfeito, como se eu tivesse no colo de alguém”.

(estudante Larissa – 10 anos)

“A cidade é como uma casa para mim”.

(estudante Larissa – 10 anos)

Figura 1: Parque do lago



Fonte: Acervo da pesquisadora [narrativa da estudante Geovanna, 2021].

## 1.1 CONHECENDO O PROJETO

Apresentamos propostas de oficinas que possam ser desenvolvidas com estudantes da educação básica, partindo do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, tendo em vista que são abertas às adaptações e possibilidades que podem depender do contexto e dos conteúdos abordados por cada professor(a). As oficinas foram produzidas na pesquisa de Mestrado realizada no programa PROFHISTÓRIA da Unespar (Campo Mourão), por estes(as) pesquisadores(as).

O objetivo das oficinas é instigar os estudantes a narrarem como eles se relacionam com a cidade e quais as experiências vividas nos espaços coletivos. Para isso, é preciso estimular a rememoração sobre os vínculos sociais que eles têm com a cidade, bem como com quem e com o que os estudantes brincavam na infância, e em que espaços e tempos. Tal proposta busca ampliar a noção espacial-temporal na e com a cidade, fomentando a (re)elaboração de sentidos dos estudantes na relação com a cidade e com as diferentes culturas que constituem as tramas urbanas.

Nesse sentido, o cerne é trabalhar com as memórias dos estudantes em práticas de rememoração, numa perspectiva benjaminianas e incentivar a produção de narrativas orais, escritas e visuais sobre as experiências vividas pelos estudantes na interface com a cidade. Trabalhar com rememoração no ensino permite aos estudantes se posicionarem não enquanto “público/multidão”, mas como pessoas na sua inteireza humana, inseridas, com as suas diferenças na trama social, sendo capazes de rearticular dimensões espaço-temporais frente aos desafios das questões socialmente vivas no presente (Galzerani, 1998; 2008).

Este exercício de rememoração pode ser potencializado, através das relações dos estudantes com fontes documentais como: fotografias de acervo público (museu); objetos históricos; obras literárias; documentos de acervos familiares (como fotografias); documentários e jornais. Compartilharemos essas propostas nas seguintes oficinas:

- ▶ **1ª OFICINA: FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS**
- ▶ **2ª OFICINA: AS EXPERIÊNCIAS NA CIDADE**
- ▶ **3ª OFICINA: HISTÓRIA MAIOR E MENOR NA CIDADE**
- ▶ **4ª OFICINA: AS RELAÇÕES COM OS OBJETOS SÃO ENCHARCADAS DE VIDA**



## 1.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

Ao abordar a temática da cidade, é importante para que os estudantes possam entender que o espaço urbano é constituído pela pluralidade de culturas, histórias e memórias. Sem este reconhecimento, é difícil para um cidadão construir laços identitários com a comunidade local, bem como estimular o sentimento de pertencimento e conceber a existência de um mundo comum entre si e as demais pessoas com as quais convivem.

O estudante que não se reconhece na cidade, no seu local, poderá sentir um forte desenraizamento cultural e dificuldades para compreender o passado e as experiências coletivas. Sabemos que apagar, silenciar ou ocultar as múltiplas temporalidades, memórias e histórias significa aniquilar a pluralidade cultural das tramas urbanas (Paim; Guimarães, 2012; Galzerani, 2002). Compreendo que uma “[...] cidade precisa ser reconhecida, contemplada e esteticamente fruída por sua população” (Galzerani, 2002, p. 7).

Trabalhar com a história local é importante para que os estudantes na relação com a cidade possam reconhecer uma pluralidade de narrativas e sujeitos, já que, muitas vezes, alguns povos não são lembrados nas tramas urbanas. Os povos indígenas, muitas vezes, não são lembrados, ou narrados apenas como o grupo que precisava ser amansado e/ou pacificado para que os colonizadores pudessem se estabelecer. Nada é contado sobre a história desse povo, sua origem, cultura e língua.

■ **PARA REFLETIR:** Por que muitas narrativas ressaltam determinados grupos locais e deixam de contar sobre outros povos tão importantes para a constituição dos inúmeros municípios que formam o Brasil?

Cada região possui suas especificidades, mas, na história, muitas vezes, algum grupo foi silenciado e oprimido. Sempre destacam a presença de determinados grupos sociais, indivíduos da elite ou políticos em detrimento de outros. Nessa história são evidenciados como pioneiros apenas algumas famílias, sendo essas consideradas as responsáveis pela colonização. Portanto, é uma história oficial contada sob a lógica do progresso, do desenvolvimento e da modernização (Benjamin, 1994).

As narrativas que foram propagadas nas inúmeras cidades confirmam que, desde o início da colonização, a ideologia dominante e as representações “positivas” de harmonia e progresso contribuíram na construção

de uma única memória ou a construção de uma única história, o que é perigoso, como nos lembra Chimamanda Nzogi Adichie (2019).

Vemos que muitos livros didáticos regionais ainda seguem endossando as memórias dos grupos dominantes na construção de estados e cidades, silenciando as memórias plurais. Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) não prioriza as singularidades locais, as dimensões espaço-temporais dos sujeitos, as culturas dos povos indígenas e afro-brasileiras. Ainda que seu discurso histórico apresente essa proposta, ao estudar os conteúdos para serem trabalhados durante o ano letivo, a visão é limitada e simplificadora no que se refere à diversidade cultural e à realidade social. Como nos lembram os historiadores Arnaldo Pinto Junior; João Batista Gonçalves Bueno; e Maria de Fatima Guimarães (2016, p. 78), que, ao tratarem da BNCC, questionam: “[...] quando vamos estudar a nossa história? [...]”, destacando que a “[...] nossa história é tão importante quanto as outras [...]”, convidando-nos, no ensino de história, à “[...] construção coletiva de uma história de todos, sem distinções, hierarquizações e preconceitos”.

Dessa maneira, motivada por estas inquietações e na busca de subsídios para a fundamentação de novas análises e abordagens capazes de abrir brechas reflexivas para construir produções dissonantes em relação às visões cristalizadas da cidade, buscamos, no diálogo com os estudantes, romper com uma visão homogênea da História Local, que ainda perpetua uma memória nacional e/ou de alguns grupos sociais dominantes. Acreditamos que o ensino na interface com a cidade possibilitará aos estudantes ressignificarem a sua inserção histórica e social, bem como se perceberem como sujeitos ativos, portadores de uma cidadania participativa e emancipadora (Galzerani, 2010).

■ **PARA REFLETIR:** Os estudantes se reconhecem na cidade, no local em que vivem? Compreendem sua história e de sua família como parte da construção do lugar em que vivem?

É fundamental um ensino que contemple as diferenças regionais e locais, partindo do que os estudantes conhecem, daquilo que é “[...] peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida, enfim, com sua cultura” (Paim; Picolli, 2007, p. 113). É importante abordar o cotidiano do estudante, da sua família, as memórias da sua localidade, estabelecer relações com a história global, partindo, de fato, do



que conhecem, da sua realidade (Paim; Picolli, 2007; Galzerani, 1998; Guimarães, 2006). Consideramos que o estudo da História Local, a cidade, o bairro em que o estudante vive, são temáticas importantes para a formação do sujeito.

Para isso, é possível seguir as pistas da historiadora Maria Silvia Hadler (2015) debruçando o olhar sobre o espaço da cidade, possibilitando aos estudantes se “[...] perceberem como sujeitos mais ativos, protagonistas de sua história e da história do seu tempo” (Hadler, 2015, p. 230).

O filósofo Walter Benjamin, ao tratar da paisagem urbana moderna, a via como um ser social, historicamente datado e não como uma categoria estática. Vendo as diferentes paisagens urbanas em que viveu, Benjamin as representava como espaço de sociabilidade, de conflitos e de transformações, um lugar de circulação de pessoas e objetos. É um espaço ambíguo, cheio de contradições, e, muitas vezes, oferece “[...] (im) possibilidades do pleno desenvolvimento dos seres humanos, na relação com a cidadania participativa, com a solidariedade social” (Galzerani, 2010, p. 601). Benjamin percebia nas cidades a exclusão de diferentes atores sociais, sem conseguir exercer o direito a este lugar. Ao mesmo tempo em que a cidade oferece diferentes formas de aprendizagem, ela limita e interdita outros sujeitos. Por isso, é importante, no ensino, estimular a relação dos estudantes com esses espaços, buscando ampliar suas experiências na e com a cidade (Galzerani, 2010).

A cidade como afirmam França e Paim (2018), é espaço repleto de diferentes memórias, as quais podem se opor as tentativas de homogeneização das práticas culturais. O trabalho com memória na cidade, compreendendo a pluralidade, enfrenta, portanto, aquela proposta de rompimento com a memória homogênea que leva ao desaparecimento de diferentes sujeitos e grupos que habitam a cidade.

A cidade é concebida como um espaço de diversas memórias e histórias; memórias múltiplas que se colocam como contraponto às tendências de homogeneização e uniformização de práticas culturais em uma sociedade regida pela lógica do capital. Mais do que isso, o trabalho com memórias na relação com as cidades é um movimento de resistência aos processos das vivências urbanas que estamos mergulhados e que levam ao desaparecimento das singularidades e especificidades socioculturais que transcendem tal espaço (França, Paim, 2018, p. 52).

Trabalhar a cidade, o local, permite que os estudantes possam se compreender como sujeitos históricos, pois, rompemos com a ideia “[...]”

‘fora do solo’ que tende a fazer do professor e dos educandos seres desolados ou ainda ‘des-solado’, sem solo, sem chão, sem lugar de pertencimento [...]” (Galzerani, 2004, p. 27).

Ao encontro dessa reflexão a professora Déa Fenelon (1999) nos ajuda a pensar quem são os habitantes da cidade, pertencentes a ela, a partir das suas relações que constroem a cultura de viver na cidade, modificando não apenas os espaços físicos, mas os modos de viver.

Isto se concretiza, como já se disse, a partir de uma concepção que busca captar e investigar, nas relações sociais entre os moradores da cidade, o entendimento de modos de viver, lutar e trabalhar, se divertir, desenhar, impregnar e constituir, com suas ações, a cultura urbana. Assim agindo esses moradores deixam registrado ou vão imprimindo suas marcas, no decorrer do tempo histórico, alterando, transformando ou conservando não apenas a estrutura física de suas cidades, mas também a maneira como se relacionaram ou constituíram seus modos de vida nesse cotidiano (Fenelon, 1999, p. 290).

Considerando esses apontamentos, é necessário que os estudantes compreendam que fazem parte desse viver na cidade, de ser cidade, da sua construção, enxergando que não são apenas os pioneiros e suas famílias que construíram e criaram as relações nesse espaço no passado, mas que todos nós, constantemente agimos e imprimimos nossas marcas no viver urbano.

A professora Maria de Fátima Guimarães ressalta que o sujeito enraizado na sua história pode vir a enfrentar as tentativas de “[...] colonização do presente pelo passado” (Guimarães, 2015). No trabalho com os estudantes, destaca-se a importância das suas memórias e histórias e de seus familiares. Compreendendo que as suas memórias são tão importantes quanto a memória hegemônica que é disseminada pela historiografia local, esse estudante torna-se um sujeito histórico, e não cede o seu lugar e o espaço da sua memória a outros.

Além disso, é fundamental que, ao pensar a cidade como um local de transformações e de contradições sociais, permita-se enxergar que ela é formada por diferentes valores, hábitos, atitudes, comportamentos e crenças, é um lugar de pluralidades e de diferenças (Fenelon, 1999).

Para Déa Fenelon (1999), a cidade é uma construção dos homens e, portanto, não pode ser estritamente racional, já que ela é formada também por memória, natureza, cultura, público, privado, passado e futuro. Por isso,

a cidade é muito mais do que apenas domínio de poder, ou projetos de ruas, espaços físicos e políticas urbanas.

No mais das vezes nossa percepção da cidade não é integral, mas bastante parcial, fragmentária e envolvida por outras referências. Mas ainda assim “todo cidadão possui numerosas relações com algumas partes de suas cidades e as imagens que dela produz estão impregnadas de memórias e de significações” (Fenelon, 1999, p. 291-292).

Deste modo, as cidades oferecem diferentes maneiras de estudá-la, sem, no entanto, concentrar-se nas suas estruturas físicas, mas sim, nas relações sociais presentes em seus espaços e nas formas de aprender na cidade. A professora-historiadora Lana Mara de Castro Siman afirma que a cidade “[...] é um texto a ser lido, como também um espaço e tempo que sejam experienciados com sensibilidade e astúcia” (Siman, 2013, p. 42). Por isso, o ato de ler a cidade, na sua relação com presente e passado, demanda sensibilidades auditivas, visuais, táteis, olfativas, sempre observando as minúcias, movidos pela curiosidade do inusitado, do desconhecido, através das camadas do tempo. Essa leitura atenta requer que o leitor não despreze nenhum detalhe, para, assim, se apropriar dos indícios que o passado lhe traz (Siman, 2013).

Do ponto de vista metodológico o grande desafio, portanto, é o de revelar o escondido através de uma arqueologia do texto/ tecido sobre o urbano que busca expor o que não se percebe em um território sempre transformado por novas edificações, novos traçados, novos atores sociais e novos usos. Uma arqueologia que pode fazer uso de documentos que secretam rastros e marcas daquilo que não mais se pode ver. (Siman, 2013, p. 48)

Lembrando que essa proposta busca a prática da rememoração benjaminiana. A rememoração não é o lembrar por lembrar, esse exercício é político e não deve se dar apenas para comemorar ou para pensar o passado como resgate. Não é um lembrar o passado de modo nostálgico e “[...] não se trata de lembrar o passado, de torná-lo presente na memória para permanecer no registro da queixa, da acusação, da recriminação” (Gagnebin, 2014, p. 104).

O rememorar, como explica Galzerani (2008, p. 227) é “[...] trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente”.

Acredito que a cidade permite uma conexão com os estudantes, em “[...] função de suas diversas camadas temporais que nos são dispostas no presente, modulações distintas dos seus vários tempos”. Assim, podem se relacionar com a cidade em suas “[...] materialidades e práticas visíveis no aqui e no agora–diferentes presentes, diferentes passados e diferentes futuros” (Miranda; Pagés; 2013, p. 64).

Partindo dessa noção, é possível pensar que os estudantes têm potencial de ressignificar o passado, não no exercício de voltar–se à história da cidade como uma remição ou por nostalgia, mas percebê-lo nas suas relações com o presente bem como de questionamento com vista a um futuro mais aberto

Para construirmos esses conhecimentos e rememorarmos (professores e estudantes), nos relacionando com as diferentes memórias na cidade, convidamos a conhecerem e usufruírem das propostas de oficinas que sugerimos a seguir.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Assistir ao videodocumentário O perigo de uma história única – Chimamanda Adichie – dublado em português por Márcia Morelli. Direção de dublagem: Christiano Torreão. (S.l.:s.n.), 2014. 1 Vídeo (18 min. 46s.). Publicado pelo canal Christiano Torreão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 1 ago. 2023. Ou na versão impressa no formato livro ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

## 1.3 1ª OFICINA: FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS

### 1.3.1 Objetivo e justificativa

Na oficina *Fragmentos de memórias*, o objetivo é produzir narrativas sobre a infância dos estudantes, buscando conhecer com quem e como eram suas brincadeiras, além de investigar em que tempos e espaços da cidade se davam tais práticas.

Essa é uma proposta que visa a estimular os estudantes a pensarem sobre a cidade, suas relações sociais com os diferentes espaços públicos e instigar a rememoração, iniciando o caminho para que eles narrem os vínculos sociais que têm com a cidade, contar sobre os diferentes lugares, sobre as relações nesses espaços, trazendo memórias significativas e experiências ressignificadas no presente.

Destacamos que, ao refletir sobre o desenvolvimento dessas oficinas, três questões são importantes: a primeira, em diálogo com Benjamin, entendendo o brincar como um lócus de ressignificação de experiências vividas na relação com a cidade. Mais do que isso, o brincar é uma possibilidade de a criança ousar ter experiências significativas. Segundo, ao produzirem suas memórias, os estudantes podem trazer pistas das suas histórias, de brincadeiras e das experiências de vida situadas no tempo e no espaço. O que pode possibilitar a compreensão de que, ao brincar, as crianças produzem cultura (Benjamin, 1994). E a terceira é que a memória é um meio de produção de conhecimento educacional.

### Vamos conhecer a primeira oficina?

#### 1.3.2 Iniciando a oficina

Para iniciar a 1ª oficina e estimular os estudantes a rememorarem sobre sua infância na cidade, selecionamos um trecho de um poema de Manoel de Barros sobre sua infância no sítio e da professora Maíra. Vamos conhecer?

#### FRAGMENTO DE MEMÓRIA MANOEL DE BARROS

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinho de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história (Manoel de Barros).

#### FRAGMENTO DE MEMÓRIA DA PROF.ª MAÍRA

A casa onde passei a infância ficava bem longe da cidade e era rodeada de todo tipo de árvores, tinha pé de ameixa, de cereja, de poncã, de laranja, mexerica, abacate, manga, fruta não faltava, mas também tinham outras árvores como Ipê, Araucárias, Pinho. Alguns metros abaixo da casa tinha um rio, não muito largo, nem fundo. Era perfeito para as crianças, foi onde eu e meus irmãos aprendemos a nadar. Em dias de muito calor, terminávamos os afazeres do sítio e íamos todos para o rio, até a mãe. Depois que voltávamos para

casa, ela fazia um café com bolinho frito de massa de pão. Parece que sinto o cheiro do café sendo preparado por ela (Prof.<sup>a</sup> Maíra).

Você, professor(a), pode criar sua própria narrativa, rememorando sua infância, aproximando-se mais dos estudantes dessa maneira. O poema também pode ser substituído por outro texto relacionado ao contexto de seus estudantes, ou outra linguagem que seja mais comum a eles.

Ao definir quais narrativas utilizar, convide os estudantes a lerem os fragmentos de memórias, conversando com eles sobre as percepções que tiveram durante a leitura, questionando sobre o que eles mais gostaram nos dois fragmentos; o que chamou atenção; se são infâncias parecidas com a que tiveram; se os lugares que frequentam se assemelham aos descritos nas narrativas.

Poderá instigá-los com a seguinte observação: sabia que todos nós temos história e que elas também são importantes? Todos nós fazemos parte da história e as coisas que fazemos, as nossas ações podem mudar a realidade. Por isso, não é só o pioneiro da nossa cidade ou os heróis do nosso país que são importantes. Você e eu somos muito importantes!

Em seguida, peça que relatem, por meio de uma narrativa escrita o que mais gostaram na infância do professor(a) e do poeta. Pode sugerir que escrevam um fragmento de memória narrando como eram seus brinquedos, as suas brincadeiras, quem eram as pessoas que brincavam com eles e quais os lugares da cidade nos quais eles brincavam

### 1.3.3 Avaliação

A narrativa que os estudantes irão produzir e contar para os demais colegas será a avaliação dessa oficina e poderão ser compartilhadas em grupo.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Para se inspirar com poemas e criar sua narrativa ou incentivar os estudantes, você pode conhecer melhor a obra do poeta Manoel de Barros, Memórias inventadas.

## 1.4 2ª OFICINA: AS EXPERIÊNCIAS NA CIDADE

### 1.4.1 Objetivos e justificativa

Essa oficina permite conhecer como os estudantes se relacionam com os lugares da cidade. Em tempos de relações cada vez mais controladas pelo virtual, pensar sobre os lugares com os quais nos relacionamos e nos

quais não estamos apenas de passagem, é uma reflexão importante para criarmos vínculos identitários. Essa proposta pode evidenciar a importância da educação na e pela cidade, uma vez que é possível ressignificar as relações com os diferentes espaços (Hadler, 2015).

Assim, em movimentos de tatear a cidade e seus lugares, os estudantes podem se reconhecer na cidade. O objetivo é conhecer os lugares afetivos deles. Estimular a rememorem os lugares, que para eles são realmente significativos, prenes de memórias, de sensibilidades e de relações sociais coletivas. Pois, é uma forma de se opor às relações de consumo que fazem com que as pessoas busquem sempre se identificar com espaços como lojas, praças de alimentações ou locais mercadológicos (Fortuna, 2001).

Embora possam surgir narrativas sobre esses espaços comerciais, devemos lembrar que vivemos em uma constante relação com lugares marcados pelo consumismo, por uma cultura construída em torno de marcas de *fast-food*, de shoppings e que oferecem entretenimento às famílias, mas restringem as relações com outros espaços da cidade e outras pessoas. Além disso, vemos que as relações estão articuladas ao sistema capitalista, em que os aspectos sociais, as sensibilidades perdem seu espaço e o que prevalece são os aspectos econômicos, as mercadorias e o seu status, independente da utilidade (Galzerani, 2002; Sennet, 1989).

Contudo, precisamos enfrentar esse aspecto e estimulá-los a rememorar lugares de experiências, de relações coletivas e individuais mais carregados de sentidos. Incentivá-los a não ‘coisificar’ a cidade como um objeto sem voz, mas aprender a se “relacionar com os detalhes, com os dados marginais, com as pistas que ajudam a montar uma realidade não experimentável diretamente” (Fortuna, 2001, p. 92).

Além disso, ressalto que as produções iconográficas possibilitam aos estudantes a construção de conhecimento, pela descoberta de experiências de pertencimento à cidade e ao mesmo tempo, articulando os lugares das experiências individuais e os espaços sociais.

**A seguir, vamos conhecer a proposta com os estudantes?**

#### **1.42 Iniciando a oficina**

Na 2ª oficina, converse com os estudantes para eles construírem uma narrativa contando como se relacionam com a cidade. Faça a seguinte proposta:

**Agora você também vai ser um autor!**



Nas linhas da próxima folha você vai narrar as suas experiências vividas na sua cidade. Não esqueça de contar:

- os lugares que mais gosta de ir com seus colegas e com seus pais;
- como você se relaciona com a sua cidade, quais os lugares que você mais frequenta;
- que lugar você gostaria de conhecer em sua cidade e por quê;
- escreva um título para seu texto;
- convido caro(a) estudante a fazer um desenho (e pintar) do seu lugar preferido na cidade. Depois, escreva uma narrativa explicando os motivos de gostar muito desse lugar;
- agora vamos fazer uma roda de conversa para partilhar as produções.

### 1.4.3 Avaliação

A forma avaliativa dessa oficina é a proposta de escrita de narrativa pelos estudantes e o desenho. As duas narrativas podem ser organizadas e expostas em mural na escola, onde os estudantes podem compartilhar suas experiências e lembranças com outras turmas e professores.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Para conhecer um pouco mais sobre as oficinas que foram desenvolvidas, é possível acessar a dissertação da autora intitulada *As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais*, no site <http://site.profhistoria.com.br/>

## 1.5 3º OFICINA: HISTÓRIA MAIOR E MENOR NA CIDADE

### 1.5.1 Objetivos e justificativa

Com essa proposta pretendemos estimular o desenvolvimento da noção de sujeito histórico, enfatizando a importância das histórias de vida dos próprios estudantes e de seus familiares na constituição da cidade. Essa discussão é importante para que eles compreendam a presença de diferentes famílias na composição da cidade. Assim como a importância das pessoas comuns na organização social, política, econômica e cultural do município. Mais do que isso, percebam a cidade com diferentes “[...] camadas de tempo e de memórias que convivem não harmoniosamente, mas em tensão, em conflito constante” (Cunha, 2016, p. 67).

Dessa forma, problematizamos a narrativa da História Local que privilegia apenas as famílias pioneiras ou pessoas pertencentes à elite como



construtoras da cidade. Que apaga a memória da maior parte da população, presentes no processo de “colonização”, como os povos indígenas e os diferentes grupos que migraram se deslocando de diferentes regiões do país. Nessa proposta, mais do que lembrar, nos atentamos aos esquecimentos (Benjamin, 1994).

A autora Selva Guimarães Fonseca (2006) questiona e comenta esse debate em torno do local e como esse tema costuma ser abordado nos currículos municipais, destacando que o espaço que é reservado ao estudo dos aspectos políticos geralmente valoriza algumas pessoas e heróis quando se trata da origem dos municípios. Nesta perspectiva, “o bairro, o município, o Estado ou a região têm um destino linear, evolutivo pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais, que “fizeram o progresso” da região” (Guimarães Fonseca, 2006, p. 129).

Assim, essa forma de ensino não valoriza as diferentes pluralidades que formam a cidade, mas somente aquela história dos governos locais, pautada em documentos desse grupo geralmente político. Distante desse tipo de proposta, podemos construir narrativas orais, escritas e visuais, com os estudantes desconstruindo a história maior e puxando fios para trazer as histórias menores, que permitam valorizar suas histórias, de seu bairro e das suas famílias (Pereira, 2017).

É preciso romper com a história hegemônica contada através da História Local. Essa narrativa que pode ser lida também como uma história maior como nos lembra Walter Benjamin.

Vejamos a sua narrativa:

Quando era pequeno aprendia história com o Neubauer, o mesmo livro de texto que utilizava e, segundo creio, se utiliza em algumas escolas, ainda que hoje em dia tenha um aspecto bastante diferente. No meu tempo, o que mais chamava a atenção neste livro era que a maior parte das palavras estava impressa em dois tipos de letra, uma era grande e a outra pequena. Em letras grandes figuravam os nomes dos reis, as guerras e os acordos de paz, os tratados, os feitos importantes etc. tudo isso se tinha de aprender, o que não achava muita graça. A letra pequena estava consagrada à chamada história da cultura, que tratava dos usos e costumes das pessoas em tempos antigos, de suas convicções, sua arte, sua ciência, suas construções etc. isso não precisava aprender. Bastava ler. E isto sim me divertia. Não me importava que esta parte fosse muito ampla e, por isso, com letra menos ainda. Na escola, não chegávamos a ouvir

muito sobre isso. O professor de alemão nos dizia que essas coisas pertenciam à aula de história, e o professor de história afirmava que sobre isso se falaria na hora de alemão. Por fim, quase nunca se falava desse assunto (Benjamin, 1995, p. 97).

Benjamin problematizava essa questão também na infância. Ficava inquieto com a história escrita com letras pequenas e outra com letras grandes nos livros em que estudava.

A história de letras grandes foi lida pelo professor-historiador Nilton Pereira em diálogo com Walter Benjamin como uma história maior, aquela relacionada às grandes personalidades, reis, prefeitos, políticos, entre outros. Essa história maior é aquela que elege apenas as memórias hegemônicas, e, nesse sentido, as memórias dos sujeitos são desvalorizadas e negligenciadas. Quando se aborda a história de forma a contá-la na perspectiva de uma história maior, deixa-se de lado as “minorias sociais” que habitam a cidade, especialmente aqueles que estão à margem da sociedade. Essa história maior é a história do colonizador, do pioneiro, dos “desbravadores” de terras, ela não conta a história na perspectiva de grupos que não são pertencentes a elite social, é uma história colonizada (Pereira, 2017).

Dessa maneira, cria “[...] classificações binárias e hierárquicas que definem o branco e o não branco, a razão e os saberes tradicionais, a religião e o mito, o tradicional e o moderno, o primitivo e o civilizado” (Pereira, 2017, p. 234).

■ **PARA REFLETIR:** Continuamos ensinando os estudantes nas escolas essa história e não a valorizar a da população? E a história menor, aquelas escritas em letras minúsculas, quando serão contadas para os estudantes?

A história menor é a da resistência. É ela que conta sobre os grupos que tiveram seus saberes, seus costumes e práticas colonizados, é a história de povos indígenas, de africanos, de mulheres, crianças, dos sujeitos comuns que constituem a paisagem urbana.

Entendo que a história contada na escola pode trabalhar com os estudantes uma história menor, que acolha os conhecimentos dissonantes e abarque diferentes costumes, culturas, memórias, valorizando-as e compreendendo a importância da pluralidade cultural.

Precisamos fazer essa discussão pensando no entorno da escola, da vida dos estudantes como uma história que pode ser lida em letras pequenas, que, muitas vezes, estão invisíveis na sociedade e nas tramas

urbanas. Histórias essas que refletem sobre “[...] o tempo da vida prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local” (Pereira, 2017, p. 240).

### 1.5.2 Iniciando a oficina

Professor(a), para essa 3ª oficina, você pode instigar os estudantes nessa discussão, problematizando a história maior contada no seu município.

Para começar o debate, os estudantes podem assistir a um vídeo sobre a “colonização” na sua cidade. Caso não tenha acesso a vídeos, procure por livros e faça recortes, mostrando quem são os pioneiros nessa narrativa.

Depois, converse com os estudantes:

- quais os nomes que são mencionados: São nomes que ainda estão presentes na cidade e vistos como membros de famílias tradicionais?;
- questione quem são os sujeitos que não foram lembrados;
- quais são os grupos apagados nas paisagens urbanas, no passado e no presente;
- indague sobre a presença de povos indígenas, afro-brasileiros, mulheres, moradores de rua; os próprios familiares dos estudantes.

Por fim, sugiro que proponha aos estudantes outras reflexões:

- você acha que apenas grandes personalidades construíram nossa cidade? Pense na sua família, como a memória deles não está presente no vídeo (ou livro), converse com seus pais/familiares e construa um texto narrando a história deles e a sua em nossa cidade;
- com as produções das histórias dos estudantes, marque um dia para socializar com os pais e comunidade escolar.

### 1.5.3 Avaliação

A avaliação será a narrativa escrita sobre a história produzida por eles no município em que vivem. Poderá ainda propor uma pesquisa com os familiares dos estudantes, por meio de entrevistas.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** O vídeo utilizado para desenvolver essa oficina foi: Campo Mourão “Assim nasce uma cidade”. 2008. 1 vídeo (9 min2s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tRaRxIEaak>. Você pode assistir para conhecer e se inspirar na seleção do seu vídeo ou de outros materiais que possam ser problematizados em sala de aula.

## 1.6 4ª OFICINA: AS RELAÇÕES COM OS OBJETOS SÃO ENCHARCADAS DE VIDA

### 1.6.1 Objetivos e justificativa

Professor(a), você pode puxar o fio da conversa anterior sobre a história dos estudantes e de suas famílias para a 4ª oficina que recorre aos objetos como fonte de rememoração.

Com essas reflexões acerca do objeto gerador, podemos despertar nos estudantes rememorações que possam ser ressignificadas, de modo que consigam perceber como os objetos são repletos de historicidade, de sentidos que estão vinculados ao coletivo, à comunidade em que vivem. Como Benjamin já apontava, a relação das crianças com os mais variados objetos é importante nas suas criações, já que permitem que elas possam se apartar do mundo dos adultos, produzindo o seu próprio.

Assim, nessa oficina, os estudantes podem buscar por objetos que podem nos mostrar essas relações mais amplas presentes nos seus cotidianos, no contexto familiar ou na comunidade, lendo-os e percebendo como todos somos repletos de histórias. Ao entrar em contato com determinados objetos, é possível despertar memórias que estavam guardadas, e, deste modo, podem auxiliar nesse exercício de rememoração e de ressignificação das experiências vividas.

Embora os objetos façam parte da vida particular dos estudantes, ao contarem a sua história, outras podem ser entrecruzadas: dos familiares; de pessoas próximas; de uma comunidade ou um coletivo mais amplo. As memórias individuais encontraram-se com o coletivo. O que interessa aqui não é o objeto em si, mas as relações sociais que foram construídas em torno do objeto. Ao narrar a história de algum objeto, conseguimos imaginar e conhecer a vida em que ele se inseria.

Essa atividade é capaz de despertar inúmeras lembranças que, quando reunidas com as demais, constituem mosaicos da vida de cada estudante ou de cada família na relação com outros sujeitos, tempos e espaços (França, 2015).

Essa proposta foi inspirada no professor-historiador Francisco Régis Ramos (2016), que propõe um trabalho com o objeto gerador, o que pressupõe a saber pensar o objeto e entendê-lo não como mera curiosidade, mas como dinâmica de poder. Ramos (2016) explica que fazer o exercício de analisar o objeto, seu contexto e o sujeito, torna possível perceber as práticas sociais e as relações de determinados períodos. Deste modo, ao olharmos para os objetos compartilhados pelos estudantes, conseguimos refletir sobre os sujeitos relacionados àqueles objetos e àquele contexto, de

modo a romper com aquela história homogênea sobre a cidade, buscando evidenciar a história daquelas pessoas relacionadas a esse objeto.

E quem não guarda um objeto que é carregado de sentidos? Pode ser uma foto, um cartão, uma carta, uma moeda, entre outros.

### 1.6.2 Iniciando a oficina

Professor(a), para iniciar essa **4ª oficina**, você pode pedir para que os estudantes escolham um objeto que tenha alguma relação com a sua história, com suas memórias e com o lugar em que vivem.

Após a escolha do objeto, peça para escreverem um fragmento de memória contando como o objeto se relaciona com sua história.

Para potencializar a escrita desse fragmento de memória, você, professor (a) pode escolher um objeto de sua casa e produzir uma narrativa escrita rememorando e contando suas experiências. Esse fragmento e o objeto podem ser compartilhados com os estudantes no início da sua aula.

#### VAMOS CONHECER AS MEMÓRIAS INTITULADA **HORA DO CAFÉ!**

Você sabe que objeto é esse? Provavelmente já viu um desses na casa de alguém, ou até mesmo tem um na sua casa? Não é?

Esse é um moedor de café. E não é qualquer moedor, era o moedor de café que ficava na parede da casa onde passei a infância com minha família. Faz tanto tempo que temos ele, está com meus pais desde o casamento. Todos os dias bem cedinho a mãe me acordava para ir moer o café. Enquanto ela fazia um bolinho, eu moía o café que era torrado por ela no fogão a lenha. Depois do café todos saíam para cumprir suas tarefas no sítio e a tarde, o rito de moer o café se repetia.

Hoje compramos o café moído direto assim, parece que falta o tempo. Tempo de conversar com os amigos, com os familiares, de parar para pensar na vida, de tomar um café saboroso e com gosto de histórias.

**Figura 2: Moedor de café**



Fonte: Acervo autoras.

### 1.6.3 Avaliação

A proposta é a produção da narrativa escrita sobre o objeto que eles selecionaram. Na aula em que forem entregar a narrativa, os estudantes podem levar os objetos escolhidos e compartilharem com a turma suas memórias, expondo o objeto. Também é possível organizar uma exposição com os objetos e as narrativas para a escola conhecer.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Para compreender um pouco mais sobre o trabalho com objetos, você pode ler o artigo do professor Francisco Régis Lopes Ramos sobre a temática do objeto gerador: “Objeto gerador: considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história”. *Revista Historiar*, Sobral, v. 8, n. 14, p. 70–93, 2016.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

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

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. **Obras Escolhidas II**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 p.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. 2016. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FENELON, Déa Ribeiro. São Paulo: Patrimônio Histórico-Cultural e referências culturais. **Revista Projeto História do programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo: EDUC, v. 18, 1999.

FORTUNA, C. R. A. P. **O Ensino de História: uma narrativa aberta**. 2001.234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FRANÇA, Cyntia Simoni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. 2015. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni; PAIM, Elison Antonio. Memórias e narrativas benjaminianas. *In*: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da

silva (Orgs.). **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**. Florianópolis: UFSC, 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880**. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In*: FERREIRA, A. C; BEZERRA, H. G; LUCA, Tânia. Regina. De (Orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008, p. 223–235.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In*: GOULART DE FARIA, Ana Lúcia; FABRI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. p. 48–68.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUIMARÃES FONSECA, S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, 2006.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B. (Orgs.). **Memórias, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2015.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e ensino de História. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B. (Orgs.). **Memórias, sensibilidades e saberes**. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2015.

HADLER, Maria Silva Duarte. Modernização urbana, patrimônio e história: algumas considerações. *In*: RABÊLO, Juliele; MENESES, Sônia (Orgs.). **História Pública e debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e voz, 2018.

MIRANDA, Sonia; PAGÈS, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. *In*: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59–92.



PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios**. História e Ensino: Londrina, 2007.

PAIM, E. A. GUIMARÃES, M. F. Imagens da Modernidade Capitalista em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 8, p. 1-28, 2012.

PEREIRA, N. M. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 10, p. 103-117, 19 fev. 2018.

PINTO JR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. de F (2016). A BNCC em pauta: quando vamos estudar nossa História? *In*: MOLINA, A. H.; FERREIRA, Carlos A. L (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História**. Curitiba: Editora CRV.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Objeto gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. **Revista Historiar**, v. 8, n. 14, p. 70-93, 2016, Sobral.

SENNET, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. *In*: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.



## DIALOGANDO COM AS MEMÓRIAS DOS TRABALHADORES RURAIS POR MEIO DE OFICINAS EM SALA DE AULA

Gabriel Henrique de Souza  
Cyntia Simioni França

A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico que não apenas indica as camadas das quais se originaram seus achados, mas, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente.

Walter Benjamin (1987)

**Figura 3:** O par de sapatos, de Vincent Van Gogh, 1886



Fonte: Acervo da Fundação Vincent Van Gogh (s.d.).

## 2.1 CONHECENDO O PROJETO

A pintura *O par de sapatos*, de Vincent Van Gogh trata a vida difícil dos trabalhadores rurais, muitas vezes, depois de um longo dia chuvoso, com o surrado par de botas carrega consigo a luta e perseverança cotidiana.

Este projeto é fruto de uma pesquisa de Mestrado no Programa de História Pública intitulada *Cultivando Experiências Rurais: Semeando com o público e colhendo novos espaços de memórias em Araruna/PR*. Durante seu desenvolvimento, foram produzidas narrativas escritas, visuais, iconográficas e em áudio que foram organizadas e publicadas em um site<sup>1</sup>. Pensando na importância do diálogo com as memórias rurais, que, por vezes, são marginalizadas na nossa sociedade, e considerando a relevância de pensar essas memórias nos espaços escolares, realizamos oficinas para que você, professor(a), possa realizar em sala de aula e trabalhar essa temática com seus estudantes.

Foram elaboradas cinco oficinas com proposta de produção de conhecimentos educacionais dialogando com as experiências vividas dos estudantes, tendo como mote de reflexão as memórias do espaço rural.

As oficinas buscam estimular os estudantes a produzirem fragmentos de memórias das suas relações com o campo, por meio de narrativas escritas e visuais. Elas estão organizadas com o objetivo de compreender como os estudantes se relacionam com os espaços rurais e quais são os sentidos que atribuem a eles. Para isso, sugerimos várias linguagens: escritas (poesias, cartas, textos), imagens (fotografias), objetos, tecnologias etc. Caso você, professor(a), não trabalhe em nenhuma escola do campo, sugerimos que faça algumas adaptações para trabalhar com estudantes Da Cidade.

- ▶ **1ª OFICINA: CULTIVO – VIVENDO NOVAS EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO RURAL**
- ▶ **2ª OFICINA: CULTIVO – QUEM SOU EU NO ESPAÇO**
- ▶ **3ª OFICINA: AS MEMÓRIAS POR MEIO DAS IMAGENS**
- ▶ **4ª OFICINA: O RELÓGIO E O CAMPO**
- ▶ **5ª OFICINA: SABORES E SABERES PARA AS GERAÇÕES**

<sup>1</sup> O site *Cultivos Rurais de Araruna* pode ser acessado através do link: <https://cultivosruraisdeararuna.com.br/>

## 2.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

Antes de adentrar na elaboração das oficinas e seus desdobramentos é importante entender como a modernidade capitalista vem avançando no meio rural e dificultando as práticas socioculturais coletivas de muitas comunidades rurais. Não são apenas a tecnologia adentrando o campo, com seus maquinários automatizados, facilitando a vida do trabalhador. O que trazemos é uma modernidade que avança sobre o meio rural, sem pedir licença, tentando regradar e enquadrar a vida e o tempo dos trabalhadores (e dos nossos estudantes). Essas tentativas de controlar os movimentos e ditar regras para as pessoas, inclusive as do campo, encontram resistências, seja em seus modos de trabalho, subvertendo o tempo regradado das indústrias, seja nas práticas socioculturais coletivas, que ainda encontram espaço na vida dessas famílias, entre muitas outras.

Com os avanços das novas tecnologias, a difusão da informação diminui cada vez mais o espaço das experiências coletivas. A informação é algo raso, pois não permite, de fato, uma reflexão, ela simplesmente existe em um dia e no outro já não tem mais utilidade.

Ao contrário da narrativa, elas são carregadas de experiências, como a dos trabalhadores do campo, das festas na comunidade, de relações que jamais poderiam ser vistas se eles não estivessem compartilhando as narrativas. narrando. Tudo isso só é possível porque o narrador, “tem suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (Benjamin, 1987, p. 214). Por meio, das narrativas conseguimos compreender as diferentes culturas.

Entendemos o conceito de cultura como múltiplo e que carrega particularidades, como ritos, modos simbólicos, atributos da hegemonia, a transmissão de costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob forma historicamente específicas das relações sociais de trabalho, como nos lembra Edward Palmer Thompson:

Da mesma forma, o trabalho do amanhecer até o crepúsculo pode parecer “natural” numa comunidade de agricultores, especialmente nos meses da colheita: a natureza exige que o grão seja colhido antes que comecem as tempestades. E observamos ritmos de trabalho “naturais” semelhantes acompanhando outras ocupações rurais ou industriais: deve-se cuidar das ovelhas na época do parto e protegê-las dos predadores; as vacas devem ser ordenhadas; deve-se cuidar do fogo e não deixar que se espalhe pelas turfas (e os que queimam carvão devem dormir do lado); quando o ferro está sendo feito, as fornalhas não podem apagar (Thompson, 1998, p. 271).

Ao perceber as diferentes formas que os camponeses da época lidavam com o tempo, Thompson também revela um ato de resistência contra o tempo das fábricas por parte dessas pessoas.

A cultura é um conjunto de significados (com) partilhados e construídos pelos sujeitos em seu cotidiano, sendo tanto expressão da sociedade como também instituinte da esfera social (Thompson, 1981). Os estudantes se constituem e são constituídos pelas suas experiências vividas em seu dia a dia, seja no mundo do trabalho, do lazer, nos espaços familiares e religiosos, entre outras possibilidades, sempre de modo relacional e dialogal. Entendendo as relações culturais dentro de tal multiplicidade, compreendemos que não existe uma única “cultura rural”, mas sim, “culturas rurais”, como uma ampla rede de significados, experiências, que entram em conflito e, ao mesmo tempo, se aproximam entre si.

■ **PARA REFLETIR:** Você consegue identificar resistências nas falas de seus estudantes quando contam sobre seu cotidiano atropelado pelo tempo?

Considerando a importância da temática, elaboramos as oficinas com cinco “cultivos”<sup>2</sup> como possibilidades a serem trabalhados em sala de aula.

Vamos produzir conhecimento na primeira oficina?

## 2.3 1ª OFICINA: CULTIVO – VIVENDO NOVAS EXPERIÊNCIAS NO ESPAÇO RURAL

### 2.3.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a) trazemos uma sugestão do 1º Cultivo, que pode ser pensada a partir das suas realidades locais. Convidamos a trabalhar com as concepções dos estudantes em relação ao que eles sabem sobre o espaço rural do seu município. Na maioria das vezes, a história local é entendida como a “história das grandes personalidades”, das empresas, ou até mesmo de pioneiros que chegaram “primeiro” na cidade, deixando de lado a narrativa histórica de trabalhadores(as) do campo.

Nessa oficina buscamos trabalhar com os estudantes novas possibilidades de enxergar sua própria história dentro da sua realidade. O que temos é um entendimento de uma história a contrapelo (Benjamin, 1994), fora das amarras das grandes narrativas históricas, trazendo ao palco

2 O nome “cultivo” está relacionado ao de uma planta. Regar, adubar, cuidar e colher, são etapas que dificilmente uma única pessoa poderia concluir com êxito. Por isso o nome “cultivo” foi dado as oficinas.

os(as) trabalhadores(as) rurais e, também, os próprios estudantes, que por tanto tempo foram marginalizados nos espaços rurais.

### 2.3.2 Iniciando a oficina

Sugerimos começar a **oficina 1** contextualizando com os estudantes se eles conhecem as comunidades rurais das proximidades em que moram, e, se sim, o que eles sabem sobre ela.

Pergunte o que normalmente eles escutam sobre a história “oficial” da cidade. A partir desse conhecimento prévio, caso os estudantes sejam da área rural, solicite que eles rememorem suas experiências dentro das suas comunidades rurais.

Solicite que os estudantes façam uma narrativa em primeira pessoa para contar sobre suas experiências de viver no campo.

Caso os estudantes sejam, em sua maioria, da cidade, e não tenham contato com as comunidades rurais, elabore uma forma para que eles possam fazer uma visita nas proximidades. Construa possibilidades para que os estudantes vivam novas experiências dentro do espaço rural. Ou ainda se não for possível, sugiro encontrar algum videodocumentário que partilham as experiências de trabalhadores do campo.

### 2.3.3 Avaliação

A atividade avaliativa pode ser os relatos escritos dos estudantes ou até mesmo uma apresentação oral de como foi a experiência para ele.

- **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Acesse o site <https://cultivosruraisdeararuna.com.br/> para conhecer as narrativas dos(as) trabalhadores(as) rurais de Araruna, uma cidade do interior do estado do Paraná para inspirar você e seus estudantes no desenvolvimento desta oficina.

## 2.4 2ª OFICINA: CULTIVO – QUEM SOU EU NO ESPAÇO RURAL?

### 2.4.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a), a proposta da **oficina 2** é conhecer nossos estudantes, a partir dos seus objetos. A partir dos relatos trazidos na oficina anterior, solicite que ele escolha UM OBJETO que o represente bem como a sua família, dentro do espaço rural. A partir desse objeto, esperamos que a narrativa do estudante seja potencializada para que sua narrativa não se torne algo meramente mecânico, ou seja, uma resposta “automática”.

Na vida cotidiana são muitos os objetos que fazem parte das experiências dos nossos estudantes, e que, muitas vezes, são deixados de lado: uma botina, um trator, uma enxada etc.

#### 2.4.2 Iniciando a oficina

Escolha um objeto que potencializa narrar a sua história de vida. Para inspirar os estudantes, o(a) professor(a) pode levar um objeto que conte sobre sua experiência no espaço rural. Podemos utilizar, como sugestão, as questões mobilizadoras abaixo:

- Poderia nos contar um pouco desse objeto e por que fez essa escolha?
- Qual a relação desse objeto com sua vida no espaço rural?
- Compartilhe na roda de conversa as histórias e memórias sobre seu objeto em relação ao mundo rural.

**Figura 4:** Meu par de botas



Fonte: Acervo dos autores (2022).



Caso os estudantes são da cidade e fizeram a visita nas comunidades rurais, peça que eles escolham uma fotografia dos objetos vistos durante a visita e conte o que mais marcou naquele objeto. Sugerimos como inspiração a escrita a partir da narrativa do objeto do par de botas (Figura 4).

Sempre me recordo do meu pai dizendo “Coloca a bota, não vai andar descalço por aí que é perigoso”. E era mesmo, sempre que andava sem elas, alguma coisa acontecia. Uma pisada em uma pedra, algum inseto que picava, enfim, os conselhos do meu pai eram certos no caso das botas. Além disso, elas sempre me acompanharam em todos os momentos, faça chuva ou sol, eu sempre as colocava para ir ao trabalho. Recordo-me sempre da sensação de quando ela estava molhada e tinha de usar mesmo assim. Enfim, são muitas as memórias, e acredito que elas, dentre muitos objetos, contam um pouco da minha relação com o rural.” (Gabriel Henrique de Souza).

### 2.4.3 Avaliação

Como atividade avaliativa, você, professor(a), poderá fazer uma roda de conversa com os estudantes e partilhar as narrativas da turma.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugerimos a leitura do artigo “Objetos de memória: um estudo dos brinquedos como referência da diversidade cultural”. OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro; ENGLER, Rita de Castro; MOURÃO, Nadja Maria; MACIEL, Rosilene Conceição. OBJETOS DE MEMÓRIA: um estudo dos brinquedos como referência da diversidade cultural / memory objects. *Brazilian Journal Of Development*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 3870–3884, 2021. *Brazilian Journal of Development*. DOI: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n1-262>.

## 2.5 3ª OFICINA: CULTIVO – AS MEMÓRIAS RURAIS POR MEIO DAS IMAGENS

### 2.5.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a), a proposta da **oficina 3** é realizar uma reflexão com os estudantes sobre as práticas socioculturais que ainda resistem no campo e aquelas que já não existem. Peça para que eles tragam uma fotografia de algum momento em família com a comunidade, seja em uma festa ou em uma celebração religiosa. Nas palavras de Cunha, durante os encontros, a partir das fotografias:



Esperava-se que os participantes adensassem reflexões e indagações iniciadas anteriormente sobre os impactos das transformações físicas das cidades na percepção do tempo e do espaço e nas relações sociais (Benjamin, 1995; 2006). E se esperava, sobretudo, que avançassem discussões sobre as mudanças na forma de percepção humana potencializadas pelas inovações técnicas (Benjamin, 1994; 2018, p. 91).

A fotografia, como já evidenciado anteriormente, não deve ser utilizada apenas como fonte da história, mas sim, como um meio potente para trazer à tona múltiplas possibilidades de leituras da realidade dos nossos estudantes.

A partir das fotografias, esperamos destacar a importância da sobrevivência desses espaços públicos para nossos estudantes. Na concepção arendtiana de público, a autora Renata Schittino afirma, “Na perspectiva arendtiana, esse mundo não é exatamente o mundo material, de artefatos construídos pelas mãos humanas, embora esses artefatos certamente façam parte do mundo. O mundo é o que surge ‘entre’ os homens – ao mesmo tempo separando e conectando.” (Schittino, 2016, p. 40). Durante o desenvolvimento dessa oficina o estudante deve perceber esse “mundo comum compartilhado” dos trabalhadores rurais, e como ele se transformou (e ainda se transforma) com suas conexões, e, ao mesmo tempo, suas diferenças e especificidades. A sobrevivência desse mundo só é possível se ele fizer parte da esfera pública, se ele de fato for compartilhado pela comunidade, caso contrário, se esfacela e vai caindo no esquecimento, nas ruínas do tempo.

Professor(a), com essa oficina, dialogue com seus estudantes para perceber a importância dos espaços públicos, utilizando as fotografias para potencializar esse debate.

### **2.5.2 Iniciando a oficina**

Para realizar a oficina, sugerimos ao professor(a) levar para sala de aula a pintura “São João” (Figura 5), para refletir com os estudantes se eles conhecem esse tipo de festejo, se já participaram de algo parecido e se ainda fazem isso em suas comunidades.

**Figura 5:** São João

Fonte: Di Cavalcanti (1969).

Após a reflexão, solicite aos estudantes:

- traga uma fotografia sua em alguma celebração na sua comunidade e peça que ele narre como foi a experiência de participar dela.

Caso os estudantes não sejam do campo, peça para que ele converse com parentes e amigos, para falar sobre esses festejos e celebrações da comunidade, e se eles ainda fazem esse tipo de encontro ou se foram ressignificados no presente.

### 2.5.3 Avaliação

Os estudantes podem se organizar em grupos para fazer cartazes, colando suas fotografias e suas narrativas para exposição no colégio.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugerimos a leitura do artigo “Tempo e fotografia: sensibilidades entrecruzadas na cidade de Ouro Preto”, para ampliar as reflexões em torno do uso da fotografia em sala de aula. CUNHA, N. R. de C.; OLIVEIRA, A. A. de. Tempo e fotografia: sensibilidades entrecruzadas na cidade de Ouro Preto. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 79–98, 2018. DOI: 10.20396/resgate.v26i2.8650365. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8650365>. Acesso em: 10 out. 2023.

## 2.6 4ª OFICINA: CULTIVO – O RELÓGIO E O CAMPO

### 2.6.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a), a proposta da **oficina 4** é compreender a relação dos estudantes com o tempo, e como a visão dos trabalhadores rurais pode contribuir para essa reflexão. Entendemos que hoje os estudantes vivem o mundo do imediatismo, com a pressa e o horário do relógio sempre batendo à porta para acelerar suas vidas.

Uma das principais críticas de Benjamin é sobre a concepção de tempo linear e progressivo, com passado, presente e futuro claramente demarcados. De acordo com Benjamin, a modernização trouxe mudanças tecnológicas, sociais e culturais que possuem efeitos profundos em nossa percepção do tempo. Além disso, Benjamin argumenta que a aceleração da vida moderna, com o advento do capitalismo industrial e da sociedade de consumo, levou a uma perda de conexão com o passado e à alienação do presente. Ele descreveu esse sentimento como uma espécie de "tempo vazio", no qual as experiências se tornam dispensáveis e efêmeras. Para Benjamin, o trabalho de um pensador crítico é ajudar a recriar a experiência de tempos perdidos nos tempos modernos, ressignificando à luz do presente.

Professor(a), faça uma pausa com seus estudantes e reflitam sobre o tempo. Sugerimos organizar uma roda em sala de aula.

### 2.6.2 Iniciando a oficina

Sugerimos que a roda de conversa inicie com a leitura do poema “O dia em que o relógio chegou no campo”, de Gabriel Henrique de Souza.

*Numa bela e ensolarada tarde de domingo  
Saltitante e sem tempo para perder  
Chegou no campo o senhor relógio  
Nem se quer pediu licença para aparecer*

*Um senhor já de idade  
Capinava suas terras e alimentava o seu gado  
Viu aquele serzinho todo apressado  
Que atiçou sua astuta curiosidade*

*Antes que pudesse fazer qualquer abordagem  
O relógio olhou para o senhor e disse com voracidade:  
“O que está fazendo, meu bom senhor?  
Hoje é domingo, dia de festejos, descanso, e não de labor!”*

*O senhor, com muita calma, logo respondeu, sem pestanejar:  
 “Ora, meu pequenino, aqui no campo não seguimos os horários da cidade grande.  
 Aqui nós aprendemos desde cedo a seguir o tempo da natureza  
 Apenas acompanhamos seu ritmo e apreciamos sua beleza!”*

*O relógio, sem ter uma resposta pronta, seguiu apressado  
 Não entendia como alguém podia viver sem seus horários  
 Como ele saberia a hora de descansar? Como saberia a hora de trabalhar?  
 Mal sabia ele que o senhor não era como os operários...*

*Dizem por aí que o relógio existe até os dias de hoje, assombrando milhares de pessoas  
 As consome com sua hora de dormir, hora de trabalhar, hora de amar, hora para tudo!  
 Mas no campo ainda (re) existem muitas senhoras e senhores  
 Que não ligam para o que o relógio tem a dizer  
 E contemplam a vida a partir do que a mãe natureza tem para oferecer.*

Após a leitura do poema, converse com os estudantes e questione:

- como eles percebem o relógio no seu cotidiano, problematize a questão temporal e seus efeitos na vida moderna.
- produzam em dupla um poema que apresente possibilidades de rompermos com o tempo imediatista, alienante e construirmos outros modos de nos relacionarmos coletivamente de modo a construirmos relações mais humanas e solidárias.

### 2.6.3 Avaliação

A sugestão da atividade avaliativa é a construção do poema.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugerimos a obra “Quanto tempo tem?”, para ler e refletir junto aos estudantes sobre essa temática. ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI, Vera Lúcia S. (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem?** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

## 2.7 5ª OFICINA: CULTIVO – SABORES E SABERES PARA AS GERAÇÕES FUTURAS

### 2.7.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a), a proposta da **oficina 5** é fazer uma reflexão final com os estudantes. Esse momento é de compartilhar as produções realizadas durante as oficinas e ouvir as experiências deles com as atividades desenvolvidas.

Para isso, dividimos essa oficina em 2 partes. Primeiramente, peça para aqueles estudantes que são da zona rural, tragam pratos típicos das suas comunidades rurais para compartilhar. Caso os estudantes sejam da cidade, peça para que parentes ou amigos próximos que morem na zona rural façam esse alimento ou então faça uma pesquisa de receitas culinárias produzidas predominantemente no campo e tragam para uma confraternização (partilha de saberes).

Após a confraternização, solicite que os estudantes escrevam uma carta relatando o que mais ficou marcado nas experiências vividas durante as oficinas.

### 2.7.2 Avaliação

A atividade avaliativa sugerida é a produção das cartas escritas das experiências vividas. Depois, façam uma roda de conversa para compartilhar as cartas com a turma.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. **Obras escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 1. ed. São Paulo: Editora brasiliense s.a, 1985.

BENJAMIN, W. Rua de Mão única. **Obras escolhidas II**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 71-142, 1987.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2012.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho; OLIVEIRA, Alexandre Augusto de. Tempo e fotografia: sensibilidades entrecruzadas na cidade de Ouro Preto. **RESGATE – Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 26, p. 79-98, 2018.

FRANÇA, Cyntia Simioni. PAIM, E. Memórias e Narrativas Benjaminianas. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva. (Orgs.). **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**, 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, p. 39-59, 2018.

FREITAS, G. H. L. O papel da memória involuntária em Walter Benjamin para o historiador. **Labirinto (UNIR)**, v. 23, p. 157-171, 201.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Documentos da cultura/documentos da barbárie. **Ide** (São Paulo), v. 31, n. 146, p. 80-82, 2008.

PAIM, E. A. Histórias da Educação Brasileira: uma busca (necessária) pelas memórias e experiências outras. *In*: FERRONATO, Cristiano; SANTOS, Ane Luise Mecenas. (Org.). **Práticas educativas na tessitura do tempo**, 1. ed., Aracaju: EDUNIT, 2019, v. 1, p. 225-245.

PAIM, E. GUIMARÃES, M. Imagens da modernidade capitalista em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, Ceará, n. 8, jan/jun 2012. Disponível em: [http://www.gewebe.com.br/cadernos\\_vol08.htm](http://www.gewebe.com.br/cadernos_vol08.htm). Acesso em: 11 out. 2023.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e compartilhamento da história. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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





## PATRIMÔNIOS CULTURAIS: POSSIBILIDADES DE OFICINAS EM SALA DE AULA

Fabio Vedovato  
Cynthia Simioni França

[...] “qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

(Benjamin, 1985)

**Figura 6:** Crianças indígenas nadando no chafariz em Campo Mourão-PR



Fonte: Boca Santa [2014].

### 3.1 CONHECENDO O PROJETO

A proposta de trabalhar com a temática Patrimônio Cultural por meio de oficinas é fruto de um projeto de pesquisa de Mestrado no Programa de História Pública intitulada (Com) Partilhando memórias de experiências de professores na interface com os Patrimônios Culturais. A pesquisa produziu conhecimento histórico educacional com os professores da rede estadual de ensino, na cidade de Campo Mourão, tendo como mote de reflexão a relação dos professores com os patrimônios culturais da cidade. Fruto dessa pesquisa foram produzidas narrativas escritas e visuais pelos professores, trazendo uma leitura plural sobre a temática.

Considerando a importância de pensar os patrimônios culturais nos espaços escolares e não-escolares é que pensamos propor oficinas também para os estudantes, mas adaptando-as às realidades dos sujeitos e dos diferentes espaços e focalizando, neste capítulo, o ensino.

As oficinas estimulam os estudantes a produzirem fragmentos de memórias das suas relações com a cidade e seus patrimônios culturais, por meio de narrativas escritas e visuais. Elas estão organizadas com o objetivo de compreender como os estudantes se relacionam com os patrimônios culturais locais e os sentidos que atribuem a eles. Nesse sentido foram construídas três oficinas, a partir dos seguintes eixos temáticos:

- ▶ **1ª OFICINA : PERCURSO DIALÓGICO – EXPERIÊNCIAS VIVIDAS**
- ▶ **2ª OFICINA: PERCURSO DIALÓGICO – PATRIMÔNIO CULTURAL – RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E OBJETOS**
- ▶ **3ª OFICINA : PERCURSO DIALÓGICO – CIDADES E EXPERIÊNCIAS – RELEITURAS DO VIVIDO**

Além disso, as oficinas foram construídas com diferentes possibilidades para que os estudantes possam ressignificar as suas experiências vividas na relação com seus patrimônios culturais. Para isso, trabalharemos com várias linguagens: escritas (poesias, cartas, textos), imagens (cartões postais), objetos, tecnologias etc. Assim, visando a promover rupturas no fluxo cronológico do tempo e na continuidade de histórias sob a ótica oficial da cidade, investimos em oficinas com Percursos Dialógicos que entrecruzam racionalidade e sensibilidade, aproximando “alma, mão e olho” (Benjamin, 1985).

### 3.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

É a partir do século XIX que a noção de patrimônio se articula aos monumentos, sítios arqueológicos, edificações antigas, obras de arte que “encarnam, de fato, a fisionomia da pátria, oferecendo uma lição de história da civilização” (Poulot, 2009, p. 474). A partir daí, a expressão utilizada passa a ser “Patrimônio Histórico e Artístico” para tratar dos bens imóveis e tombados. É reconhecido nesse momento como patrimônio o bem que traz uma representação excepcional, autêntica e monumental. Nessa acepção, é possível a população se relacionar a partir das suas experiências com os patrimônios culturais? Será que as pessoas comuns se reconhecem nesses patrimônios “colossais”? Penso que essa acepção de Patrimônio Histórico e Artístico contribuía para distanciar-se das experiências das pessoas comuns (Poulot, 2009).

Os patrimônios históricos adquirem função dupla no século XX:

obras que propiciam saber e prazer, postas à disposição de todos; mas também produtos culturais, fabricados, empacotados e distribuídos para serem consumidos. A metamorfose de seu valor de uso em valor econômico ocorre graças à engenharia cultural, vasto empreendimento público e privado, a serviço do qual trabalham grande número de animadores culturais, profissionais da comunicação, agentes de desenvolvimento, engenheiros, mediadores culturais. Sua tarefa consiste em explorar os monumentos por todos os meios, a fim de multiplicar indefinidamente o número de visitantes (Choay, 2001, p. 211).

Nas sociedades de consumo e de cultura de massa, o uso do patrimônio, sua interpretação [...] passam por ser o instrumento de um desenvolvimento local ou nacional, em função do turismo e das práticas mercantis do saber e do lazer” (Poulot, 2009, p. 200).

Choay (2001) ressalta os “efeitos perversos” da valorização estritamente econômica do patrimônio histórico. Para a historiadora Nara Rúbia de Carvalho Cunha (2011, p. 79), o patrimônio histórico tem se “revestido da função de fornecer um espetáculo para as massas e é pela via da valorização, paradoxalmente, que ele se transforma em objeto de consumo”. Aqui, se destaca novamente a separação entre sujeitos e experiências vividas na relação com os seus bens culturais, “o que alimenta a uniformização de sentidos”. [...] “Os mediadores culturais, humanos ou não, negligenciam os interesses individuais e coletivos dos visitantes e, muitas vezes,

dos moradores, porque são atribuídos sentidos gerais aos bens culturais transformados em patrimônio” (Cunha, 2016, p. 80).

A historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008) ressalta que razões de ordem econômica e político-cultural justificam a onipresença e os abusos do patrimônio nos espaços públicos na contemporaneidade. Os interesses mercantis atrelados ao controle político-cultural atuam nesse campo “construindo espetáculos ritualizados, pautados em valores homogêneos, neutralizados, rentáveis e consumíveis em torno dos bens culturais. Ou ainda, constroem identidades e sociabilidades diluidoras das diversidades e das singularidades socioculturais”.

■ **PARA REFLETIR:** É possível dilatar a noção de patrimônio vinculado à indústria cultural para além da imagem de objeto de consumo? Esse questionamento é importante, visto que entendo que os campos de percepção de sentidos do patrimônio vão muito além do valor mercadotria e da cultura/saberes eruditos.

É a partir de 1960, com a mudança da definição de cultura, englobando os mais diversos aspectos das práticas sociais, que temos a amalgamada “alta e baixa cultura” [...] “Longe da definição canônica de uma herança cultural coerente a ser transmitida à geração seguinte, assistiu-se à emergência da ideia de culturas múltiplas, propícias a alimentar e a fortalecer a pluralidade de identidades” (Poulot, 2009, p. 199).

Nesse sentido, o conceito de patrimônio é compreendido pela representação dos bens materiais e imateriais, passando a ser denominado “Patrimônio Cultural”, com o intuito de abarcar a diversidade cultural da sociedade (Poulot, 2009). A definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis (Funari; Pelegrini, 2006, p. 31-32).

Nessa acepção, temos um alargamento do conceito de cultura, incluindo os diversos aspectos das práticas socioculturais da população. A mudança de patrimônio histórico para patrimônio cultural marca um questionamento sobre novas abordagens, com a inclusão de outras memórias e histórias, abrangendo a dimensão imaterial e indo além da “dimensão “pedra e cal”, aquela restrita aos bens materiais edificados que foram alvos prioritários da ação preservacionista do Estado em contextos de destruição” (Pereira; Oriá, 2012, p. 165).

Essa mudança contribui para o rompimento da visão elitista que considerava apenas objeto de preservação cultural aqueles ligados às manifestações de classes historicamente dominantes, incorporando tanto os registros como também os diferentes modos de expressão da cultura dos diferentes grupos étnicos–sociais que constituíram e constituem a sociedade e, nesse caso específico, a brasileira.

A recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura e Tradição Popular, em 1989, pela Unesco, leva em consideração a importância dos modos de viver, saberes e fazeres das comunidades tradicionais e da cultura popular. O Quadro 1 a seguir apresenta a mudança paradigmática em relação ao conceito de patrimônio.

### QUADRO 1: Mudança Paradigmática

PARADIGMA	SÉCULO XX	SÉCULO XXI
Terminologia	Patrimônio Histórico e Artístico	Patrimônio Cultural
Objetivo e instrumento de preservação	Bens materiais (imóveis) Tombamentos	Bens materiais e imateriais – registro
Objetivos	Construção da Identidade Nacional	Promoção da Diversidade Cultural
Vetor de preservação	Excepcionalidade, autenticidade e monumentalidade	Referencialidade e Pertencimento
Esfera de atuação	Poder Público (nível federal)	Poder Público (nível municipal), Sociedade civil e setor privado

Fonte: Pereira e Oriá (2012, p. 167).

A noção de patrimônio cultural apresentada pela historiadora Junia Sales Pereira e pelo historiador Ricardo Oriá desconstrói a ideia de patrimônio como herança/legado, como um bem que se deixa para alguém, ou seja, algo que o sujeito apenas recebe e pelo qual fica responsável apenas cuidar, respeitar e venerar. Ideais de muitas políticas públicas patrimoniais que querem apenas preservar os patrimônios culturais já consagrados e sacralizados. Nesse sentido, as pessoas apenas contemplam-no e não se relacionam com ele. Como herança, os sujeitos não se enxergam na relação com o patrimônio, tornam-se apenas expectadores.

Hoje, preservar o Patrimônio Cultural é, acima de tudo, uma questão de cidadania: todos temos o direito à memória, mas também o dever de zelar pelos bens de nossa diversidade cultural. Assim, a política de preservação e usufruto de nossa memória deve ser encarada não como uma questão do passado, mas sim, como uma tarefa de todos os brasileiros no presente. São os homens e as mulheres no presente que elegem os bens culturais reveladores de seu passado e de seu presente para a constituição de sua identidade como sujeitos históricos e cidadãos plenos que constroem coletivamente suas múltiplas memórias” (Pereira; Oriá, 2012, p. 165).

É importante também destacar que o trabalho que envolve o patrimônio cultural na contemporaneidade não deve focar simplesmente no sentimento de nostalgia do passado e pensá-los como uma possibilidade para refletir sobre os problemas do presente. Nesse sentido, pensar sobre o patrimônio cultural implica uma leitura crítica sobre os usos do passado e das disputas de memórias em torno dele, com o intuito de não cair nas armadilhas de uma banalização parcial ou falácia sobre o passado recordado. Os manejos políticos do passado e os usos públicos da história revelaram que o patrimônio cultural é fruto de reconstruções com base na classificação e na escolha, bem como esquecimentos, apagamentos e comemorações (Poulot, 2009).

Portanto, é fundamental problematizar a noção de patrimônio cultural, compreendendo seu engendramento histórico dentro de um processo político e coletivo de construção de memórias, matizado por intencionalidades, conflitos, disputas e relações de poder (Thompson, 1981). Galzerani (2008, p. 5) chama a atenção para a importância de compreendermos o engendramento histórico dos ícones da modernidade relativos ao patrimônio e que os sujeitos na relação com esses patrimônios possam transformá-los em “lugares afetivos, lugares de pertencimento, capazes de permitir construções identitárias plurais, pautadas na “ipseidade” (Ricoeur, 2007), a partir das quais seus saberes próprios, suas experiências singulares, e, muitas vezes, díspares, fossem também acolhidas”.

Isso é possível com a mudança ocorrida após a Constituição de 1988 em relação à noção de patrimônio, passando a ser entendida como um fato social (Meneses, 2012). Segundo a legislação brasileira, constituem-se como patrimônio cultural brasileiro os bens materiais e imateriais, individuais ou coletivos

[...] portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Parágrafo 1º – O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação e de outras formas de acatamento e preservação. Parágrafo 4º – Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei (BRASIL, 1988, p. 35).

O diálogo com o artigo “O Campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas,” de Ulpiano Meneses (2012), nos instiga a refletir: quem institui o valor patrimonial? O historiador destaca que o poder público era visto como um agente que determinava a escolha e o tombamento do patrimônio cultural e, logo, seu valor. Com a Constituição Federal, há um deslocamento dessa noção, visto que os valores culturais são reelaborados pela sociedade através de vários pontos de vistas e de suas práticas socioculturais. No entanto, nos dias de hoje, ainda buscamos superar as dicotomias: material e imaterial; valores imanentes e valores contingentes; processo e produto, entre outras, como nos lembra Meneses.

Para Ulpiano Meneses (2012), há uma febre patrimonialista muito pautada em uma necessidade de mercado, o qual se manifesta em vários campos. Nós vivemos um tempo em que as reivindicações, as lutas por igualdades sociais, por melhores condições de trabalho, por uma educação melhor, contrapõe-se a uma forma de negacionismo crescente, que nos indaga a todo momento sobre nossas histórias, condições essas em sua maioria materiais, as quais vem sendo “substituídas” por lutas por identidades, lutas de gênero, por memórias, lutas por um reconhecimento de sujeitos que são excluídos, posto de lado por uma escrita histórica pela ótica do vencedor.

Nesse sentido, podemos entender alguns aspectos culturais dentro de uma arena de disputa dos valores culturais da nossa vida cotidiana, contrapondo a um projeto cultural imposto por interesses do mercado consumidor, das políticas públicas, na qual os patrimônios culturais passam a ser espetacularizações mercadológicas.



Upiano (2012) nos convida a refletir sobre os valores éticos, cognitivos, afetivos, formais e pragmáticos atribuídos ao patrimônio cultural, o que nos permite compreender que os valores no campo do patrimônio, são frutos de atribuições e não de reconhecimento pelos sujeitos/população local e, portanto, não são permanentes, tampouco são intrínsecos aos objetos e aos bens patrimoniais de qualquer natureza.

A importância do estudo que envolve o patrimônio cultural requer um diálogo relacionado a questão do “valor”. Meneses ressalta que o patrimônio é antes de tudo um fato social, portanto, os sujeitos que atribuem valor a determinado objeto são frutos de sua época e valorizam aspectos de sua cultura ao considerar se um bem deve ser ou não considerado patrimônio cultural. (Meneses, 2012).

Considerando a importância da temática Patrimônio Cultural como formador das nossas identidades elaboramos as oficinas com três “**Percursos Dialógicos**” como possibilidades de produções em sala de aula.

### 3.3 1ª OFICINA: PERCURSO DIALÓGICO – EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA CIDADE

#### 3.3.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a) trazemos uma sugestão de **oficina 1** para ser pensada a partir das suas realidades locais. Convido a trabalharmos com práticas de rememoração com os estudantes. Nessa oficina focalizamos o diálogo com as experiências vividas dos estudantes, pensando que muitas das suas memórias sobre as tramas urbanas foram esquecidas e/ou silenciadas, deixadas em um segundo plano pela historiografia oficial da cidade. Portanto, buscamos desenvolver um trabalho em diálogo com as memórias dos estudantes, que muitas vezes ficam à margem da escrita da história da cidade, acolhendo as memórias dissonantes da historiografia tradicional (Benjamin, 1985).

A memória que assumimos nessas oficinas é ancorada no filósofo Walter Benjamin, que traz uma noção ampliada desse conceito, de modo que ela não abarca apenas a lembrança enquanto ato consciente, mas, também, o inconsciente. Entendemos que as memórias são carregadas de conhecimentos, relacionam-se com o vivido. Memória é lembrança e esquecimento. A rememoração parte do presente, num entrecruzamento entre tempos, espaços e sujeitos. Na rememoração, dilata a possibilidade de vida da pessoa. O trabalho com memórias benjaminianas contribui para um conhecimento que possibilite a compreensão do eu na relação

com o outro, do enraizamento do sujeito no tempo e no espaço. (Galzerani, 2008; Benjamin, 1985; Paim, 2005).

Para Benjamin, o cerne da questão não é aquilo que é possível rememorar, mas lidar com os esquecimentos. Como desvelar os acontecimentos esquecidos e apagados pela história oficial? Para esse enfrentamento, o autor sugere entrecruzar memórias voluntárias e involuntárias. Assim, ao rememorar, com as memórias voluntárias são puxados fios de memórias involuntárias, que guardam a(s) experiência(s) nos labirintos do esquecimento.

No entanto, na prática de rememoração, o autor valoriza as memórias involuntárias, pois é nessa dimensão que se podem encontrar as experiências vividas, guardadas nas áreas do esquecimento, e que convergem não conscientemente quando solicitadas. Portanto, o esquecimento tem um papel constitutivo na formação das memórias. Ainda que as práticas de rememoração sejam uma atitude intencional, como proposto neste primeiro “Percurso Dialógico”, as memórias não são perfeitamente cognoscíveis, visto que possuem dupla dimensão: a da lembrança e a do esquecimento.

A filósofa Jeanne Marie Gagnebin, em diálogo com a acepção de memória involuntária, benjaminiana tece algumas imagens:

[...] a rigor, nunca havíamos percebido antes, ou melhor, sua visão passou despercebida quando vivíamos e só agora, graças a esse efeito de renovação do esquecimento no lembrar, e por meio da memória que não procurou por ela com vontade consciente, mas soube acolhê-la e reconhecê-la como verdadeira sem a ter antes conhecido, somente assim essa nova e antiga imagem nos faz estremecer (tressaillir, diz Proust inúmeras vezes), transformando a apreensão do nosso passado e, ao mesmo tempo, do nosso presente (Gagnebin, 2014, p. 237).

As oficinas são propostas de um trabalho de escuta, através dos fragmentos de memórias de (estudantes) que vivem e (re)criam de mil e uma maneiras em seu cotidiano a relação com seus patrimônios culturais (Certeau, 1994). As práticas de rememoração das oficinas revelam-se como uma potente forma de conhecer as experiências vividas dos estudantes na e com a cidade e, como uma possibilidade de questionamento das relações sociais no tempo presente e, de certa maneira, uma busca da construção de outras relações sociais mais significativa. A rememoração benjaminiana, além de ato político, é um modo de resistência ao apagamento das percepções das dimensões espaço-temporais dos

estudantes e a permanência de memórias hegemônicas na cidade. Vamos produzir conhecimento iniciando a primeira oficina.

### 3.3.2 Iniciando a oficina

Caro(a) professor(a), a proposta da **oficina 1** é estimular os estudantes a rememorem as suas experiências vividas na relação com a cidade e se perceberem como sujeitos históricos. Busca ainda conhecer as trajetórias de vida dos estudantes tecidas na relação com outras pessoas, outros tempos e espaços, pois acreditamos que “somos capazes de ressignificar nossas vidas, na relação contraditória com outras vidas, recuperando nossa dimensão de seres historicamente” situado num dado tempo e espaço (Galzerani, 2004, p. 296).

- Solicite aos estudantes rememorem a sua história de vida e como ela se relaciona com a cidade em que mora.
- É importante que seja uma produção de uma narrativa escrita em primeira pessoa.

### 3.3.3 Avaliação

Como atividade avaliativa da oficina, você, professor (a), poderá fazer uma roda de conversa com os estudantes e partilhar as narrativas escritas da turma.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** VEDOVATO, Fabio. (Com)partilhando memórias de experiências de professores na interface com os Patrimônios Culturais. Programa de Pós-Graduação em História Pública – Mestrado. Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Campo Mourão, ano 2021.

■ **ESCUA DO PODCAST:** sugiro a escuta de *podcast* Fronteiras no Tempo sobre patrimônio. <https://spotify.link/b5LhxlQ4Mdb>.

## 3.4 2ª OFICINA: PERCURSO DIALÓGICO – PATRIMÔNIO CULTURAL DE CAMPO MOURÃO – RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E OBJETOS

### 3.4.1 Objetivo e Justificativa

Caro(a) professor(a), a proposta da **oficina 2** é compreender como os estudantes se relacionam com os patrimônios culturais da sua cidade

e acolher outros que são importantes nas suas experiências vividas. O objetivo é trazer leituras plurais dos patrimônios culturais da cidade pelas lentes dos estudantes e flagrarmos aqueles que foram esquecidos pela historiografia oficial da cidade, ou seja, compreender como os estudantes ressignificam as suas experiências na interface com o patrimônio cultural (institucionalizado ou não), trazendo outros espaços de pertencimento, o direito à memória e à cidade.

Lembrando que os patrimônios distantes das experiências coletivas das pessoas não têm sentido [...] “qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (Benjamin, 1985). O patrimônio “não prescinde de pessoas. Ele não está apenas no objeto (construções arquitetônicas). É produção coletiva de sujeitos, travada no interior das relações sociais. O patrimônio não se constrói apenas a partir do objeto, nem do sujeito, mas na relação/tensão sujeito-objeto” (Vieira, 2011, p. 191).

É importante compreender que os patrimônios culturais são engendrados historicamente e fazem parte da construção histórica da cidade. Eles são resultados de escolhas e intencionalidades, envolvem relações de poder e disputas e apagamentos de memórias (Choay 2001; Poulout, 2009).

■ **PARA REFLETIR:** será que as relações sociais dos estudantes com os patrimônios culturais estão assentadas em uma concepção hegemônica? É possível nessa rememoração dos estudantes trazer os lugares e sujeitos esquecidos, excluídos e apagados pela historiografia local? É possível acolher outros patrimônios culturais que não tenham como cunho principal referenciar um passado único e coeso para toda as classes sociais?

### 3.4.2 Iniciando a oficina

Para realizar essa oficina, é importante o professor levar para a sala de aula fotografias de patrimônios culturais da cidade. Não esqueça de apresentar as seguintes informações: localização, data de construção e de tombamento, bem como a autoria do projeto.

Para trabalhar com as fotografias é fundamental que os estudantes tenham uma noção ampliada da temática Patrimônio Cultural, para isso, sugiro que leia o texto a seguir e debata com os estudantes.

### 3.4.3 Patrimônio cultural

O patrimônio cultural não depende exclusivamente do desejo e da decisão das políticas públicas patrimoniais, mas do significado que os bens

culturais têm para a comunidade/moradores que o constituiu. O patrimônio não está apenas presente nos lugares: nas ruas, em nossas casas, igrejas, santuários, praças, parques, feiras e mercados, mas ele expressa todas as manifestações culturais, a maneira de um povo trabalhar, construir, festejar, enfim, sua maneira de viver, por isso, patrimônio é vida. São maneiras vivas de se olhar, sentir, saborear, contar, escutar, de diferentes maneiras.

O patrimônio abarca as danças, as músicas, as artes, as esculturas, as credences, as cantigas de roda, as celebrações artísticas, os causos e lendas. Não podemos esquecer também os livros que escrevemos, a poesia que declamamos, as brincadeiras que organizamos, as rendas que tecemos, as rezas, benzimentos, cultos e rituais religiosos que professamos e as festas populares nas quais participamos.

Os modos de fazer, os saberes e dizeres populares fazem parte de nossas experiências cotidianas, nos constitui como pessoas na relação com as experiências coletivas. Essas experiências do vivido podem ser rememoradas pelas lembranças afetivas que estabelecemos com o patrimônio cultural. Ao falar de patrimônio cultural não nós restringimos à preservação do bem em si mesmo, mas consideramos os múltiplos sentidos que a comunidade atribui aos seus patrimônios.

- Depois da análise das fotografias e a leitura do texto, vamos produzir narrativas escritas com os estudantes?
- Solicite que escrevam uma narrativa escrita para contar como eles se relacionam no seu cotidiano com cada patrimônio cultural da cidade, ou seja, qual o sentido que ele atribui a cada patrimônio cultural da sua cidade.

#### **3.4.4 Continuando a oficina: produção de cartões postais**

Além dos patrimônios culturais tombados ou em processo de tombamento, existem outros que também merecem ser valorizados ou que ainda não são reconhecidos, mas fazem parte do cotidiano dos estudantes, considerando a variedade de patrimônios culturais, é importante realizar uma atividade de produção de cartões postais.

- Sugiro escolher uma fotografia que represente o patrimônio cultural da cidade que ele considera importante na vida dele.
- Com a foto em mãos, faça um cartão postal a um(a) amigo(a) e narre a importância do patrimônio cultural escolhido para a vida dele(a) (estudante).

### 3.4.5 Avaliação

A atividade avaliativa sugerida é o cartão postal e a exposição em sala de aula para os colegas.

■ **ESCUTA O PODCAST:** vamos ouvir o podcast Fronteiras no Tempo sobre patrimônios: <https://spotify.link/tEALBIS4Mdb>.

## 3.5 3ª OFICINA: PERCURSO DE DIÁLOGOS – CIDADE E EXPERIÊNCIAS – RELEITURAS DO VIVIDO

### 3.5.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a), convido a iniciarmos a **oficina 3** intitulada **Percursos de diálogos: Cidade e experiências: releitura do vivido**. Para essa oficina, sugerimos a leitura da carta da professora Flor de Lótus, que reside em Ouro Preto, contando como ela é tocada/afetada pela sua cidade, disponível na tese da professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha. Interessante perceber que a professora Flor de Lótus, ao escrever a carta, é atravessada em seu cotidiano pelos patrimônios materiais e imateriais da cidade que habita. Com essa atividade é possível flagrar uma pluralidade de patrimônios culturais que constituem os estudantes em sua cidade.

### 3.5.2 Iniciando a oficina

Começaremos com a leitura da carta da Flor de Lótus com os estudantes e, depois, sugerimos dialogar coletivamente com eles para identificar os patrimônios culturais que conseguem flagrar na narrativa da professora. Vamos conhecer como a professora é tocada pela cidade que habita?

#### FLASHES... CHEIROS...GOSTOS...SONS...SAUDADES

Quando a cidade me toca ou como sou tocada pela cidade? Pergunta capciosa essa, não? A mente divaga..., mas as imagens surgem e acumulam-se, formam-se quadros, flashes... cheiros... gostos ... sons... saudades!! Manhã com brumas em Ouro Preto, este quadro, pintura cinza com raios dourados apolíneos, toca-me com leveza e fresca trazendo esperança, paz.

A imagem da minha mãe na casa velha do Antônio Dias em sua velha cozinha, o “cuador” de pano e o cheiro de café recém-feito. Assim, a cidade toca-me.

Manhã de brumas meu velho pai descendo a ladeira de Santa Efigênia, cantando “Boemia”, toca-me.

Festa de Santa Efigênia, sinos festivos anunciando a princesa Núbia, toca-me e me acaricia, torno-me novamente criança nos braços carinhosos de minha vó [...].

Sinos da Matriz de Nossa Senhora da Conceição nos domingos pela manhã, como anjos anunciando Maria a nos cobrir com seu manto azul-estrela, toca-me.

Tocar, ser tocado ou tocarmo-nos? Sigo assim, sendo tocada e tocando na maioria das vezes sem perceber que esse ato é contínuo em minha vida (um eterno ir e vir como um rosário de bênçãos onde cada conta representa sons, perfumes, gestos, saudades!

**Flor de Lótus, Ouro Preto, março de 2013.**

Fonte: Cunha, 2016.

Após a leitura, solicitamos que os estudantes produzam uma releitura do vivido em uma narrativa escrita em formato de carta para Flor de Lótus, também narrando como é tocado pela cidade que habita.

### 3.5.3 Avaliação

A produção da carta será uma possibilidade de avaliação bem como a partilha das cartas em rodas de conversas.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. O narrador. **Obras Escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, 1. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 fev. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Nara Rúbia de C. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.



FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Col. Ciências Sociais Passo a Passo, 66. Editora Zahar, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, história e (re)invenção educacional**: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org.) **Educação, Memória e História**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (Orgs.) **O Historiador e seu tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, p. 223-235, 2008b.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: SUTTI, Weber (Coord.). **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: sistema nacional de patrimônio cultural**. Desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 25-39.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, 2005.

PEREIRA, J. S.; ORIÁ, J. R. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 20, n. 1, p. 161-171, 2012.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente**. São Paulo: Estação liberdade, 2009. Campinas, SP,

SENNET, Richard. **O Declínio do Homem Público**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

VIEIRA, Bruno Felipe. **A agonia do patrimônio imagens ambivalentes na cidade de Amparo (década de 1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011.



## HISTÓRIA LOCAL: OFICINAS QUE DIALOGAM COM A DIMENSÃO EDUCADORA DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA CIDADE

Marli Batista  
Cynthia Simioni França

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção da delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

(Larossa, 2002, p. 19).

**Figura 7:** *O arreo do cavalo*



Fonte: Acervo autora (2022).

## 4.1 CONHECENDO O PROJETO

Considerando que os sujeitos se constituem e são constituídos pelas experiências vividas, as quais são atravessadas pelas fronteiras das resistências, conflitos e contradições, trazemos a imagem produzida pelo estudante Rhaylan, como inspiração para estabelecer um diálogo com a história local.

A proposta de trabalhar com a temática Cidade por meio de oficinas chamadas “Ateliês” é fruto de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado em História Pública intitulado *Aparecida do Oeste: Memórias e Narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem*. A pesquisa produziu conhecimento histórico-educacional junto com os estudantes da rede estadual de ensino, no Distrito de Aparecida do Oeste/PR, tendo como mote de reflexão a História Local. O objetivo foi dialogar com as experiências dos estudantes do campo na relação com o lugar onde vivem, buscando fortalecer suas identidades e deixar rastros de existência, ressignificando práticas escolares e atribuindo sentido à vida. Dessa pesquisa foram produzidas narrativas escritas e visuais pelos estudantes, trazendo uma leitura plural sobre a temática.

Considerando a importância de focalizar a cidade como prática de ensino nos espaços escolares e não escolares é que apresentamos possibilidades de oficinas com os estudantes, mas que se adaptam às realidades dos sujeitos e dos diferentes espaços.

As oficinas foram elaboradas como proposta de produção de conhecimentos educacionais entretecidos com as experiências vividas dos estudantes, tendo como mote de reflexão a História Local. Elas estimulam os estudantes a produzirem fragmentos de memórias das suas relações com a cidade, por meio de narrativas escritas e iconográficas. Estão organizadas com o objetivo de compreender como os estudantes se relacionam com o lugar em que vivem e as experiências na cidade. Nesse sentido, foram construídas sete “Ateliês”, a partir dos seguintes eixos temáticos:

- ▶ **1ª OFICINA: ATELIÊ – HISTÓRIA DE VIDA**
- ▶ **2ª OFICINA: ATELIÊ – ENCONTRO DE GERAÇÕES**
- ▶ **3ª OFICINA: ATELIÊ – CORRESPONDÊNCIA**
- ▶ **4ª OFICINA: ATELIÊ – RETRATOS DO COTIDIANO**
- ▶ **5ª OFICINA: ATELIÊ – OS PORTULANOS SÃO PORTADORES DE SABERES**
- ▶ **6ª OFICINA: ATELIÊ – TROCA DE SABERES: O DIÁLOGO ENTRE O SABER ESCOLAR E O POPULAR**
- ▶ **7ª OFICINA: ATELIÊ – RECEITAS DE FAMÍLIA COMO EXPRESSÃO DE CULTURA**

Além disso, as oficinas foram construídas com diferentes possibilidades para que os estudantes possam ressignificar as suas experiências vividas na relação com a cidade. Para isso, propomos trabalhar com várias linguagens: escritas (cartas, textos literários), imagens (fotografias), memórias sensoriais (sons, cheiros, paladar), etc., visando a promover oficinas que entrecruzam racionalidades e sensibilidades, aproximando “alma, mão e olho” (Benjamin, 1985; Sennet, 1997).

## 4.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

Cada vez mais a temática cidade vem ocupando os debates no campo educacional que buscam pensar o ensino e as possibilidades da produção de conhecimento a partir das experiências dos sujeitos que nela vivem, tendo como foco a história local, as pessoas, suas vidas, seus costumes, suas tradições trazidas por meio das memórias dos estudantes e de suas famílias.

Trabalhar a história local por meio das memórias das experiências vividas no espaço urbano se mostra como prática educativa que possibilita aos estudantes compreenderem que a cidade é um lugar das contradições sociais, ambiguidades e tensões impulsionadas pelo processo histórico-cultural em que se constitui a modernidade capitalista (Benjamin, 2007).

A cidade é lida como um espaço limiar, potencializador do pensar e do viver o tempo, o espaço e as relações humanas, em sua pluralidade e polifonia. Mais do que isso, é na experiência com a cidade, com a passagem do tempo, que estabelecemos os sentidos de pertencimento e identidade, bem como podemos atuar enquanto agentes na construção humana, historicamente construída, e pode vir a se “converter, sob o ponto de vista educativo, como um poderoso instrumento para a compreensão de mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades históricas, testemunha material da presença simultânea de diferentes passados” (Miranda; Pagès Blanch, 2013, p. 63). Assim, entendemos que a cidade é hoje o espaço no qual se materializa “boa parte dos problemas e desafios interpostos para as sociedades no presente e no futuro” (Miranda; Pagès Blanch, 2013, p. 63).

■ **PARA REFLETIR:** é possível trazer as experiências vividas dos estudantes na relação com a cidade como prática educadora?

Entendemos que a cidade é um espaço prenhe de questões vivas que necessitam ser problematizadas enquanto uma ferramenta de leitura de mundo. Tal debate nos permite também pensar a cidade na sua dimensão educadora, na tentativa de construirmos coletivamente uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, redefinindo paradigmas como sendo uma questão muito importante no debate em torno da cidadania, da democracia e da interculturalidade (Paim; Pereira, 2017).

Daí a importância de “enfrentar os desafios – marcados por ambiguidades e contradições – que se colocam para esses processos de educação de novas sensibilidades nas cidades contemporâneas” (Hadler, 2015, p. 227). Mais do que isso, proporcionar trabalhos com narrativas na contemporaneidade é fundamental em tempos em que a cada dia as experiências coletivas estão sendo embotadas e com elas as narrativas, já que a fonte de todos os narradores são as experiências, precisamos romper com práticas que tiram do sujeito sua condição humana de existência (Benjamin, 1985).

Ao problematizar os vínculos que as pessoas estabelecem com os lugares que se constituem e se movimentam, o sociólogo Sennett (1997) destaca o declínio do homem público e do espaço público nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, os referenciais de pertencimento e identidade bem como de localização das pessoas no espaço e no conjunto de relações sociais vão se ofuscando. E assim vamos vivendo uma espécie de empobrecimento de experiências coletivas nos espaços públicos (Sennett, 1997). Cabe a nós, professores e estudantes, fazermos uso do espaço público e coletivo da sala de aula um lugar de resistência, pois, à medida que as relações sociais vão sendo transformadas com os ritmos acelerados de trabalho na contemporaneidade, predomina outra forma de comunicação: a informação.

■ **PARA REFLETIR:** Estimule os estudantes a questionarem as relações sociais no presente por meio de práticas de rememoração coletivas, acolhendo as “múltiplas memórias locais trazendo à tona aquelas mais incômodas, as não consensuais, as esquecidas, as rejeitadas, [...]” (França; Paim, 2018, p. 39). Quem ousa escutar os estudantes na contemporaneidade? Que memórias poderão ser despertadas com os estudantes na relação com a história local?

Walter Benjamin produziu imagens relativas às memórias questionando as tendências culturais modernas, configurando percepções individuais e coletivas, compreendidas a partir das relações sociais de existência imbricadas nas tendências culturais dominantes na produção de conhecimentos ancorados numa racionalidade instrumental e imersos num contexto de perda das experiências coletivas, da tradição e da narração (Benjamin, 1987; 1989). Desse modo, vincula o ato de narrar como exercício para a constituição do sujeito que rememora e, ao rememorar, comunica pela palavra um passado esquecido, silenciado à espera de outro porvir (Gagnebin, 2013).

Benjamin (2007) nos instiga a questionar os rumos culturais da modernidade e romper com a linearidade no ato de produção de conhecimento e pensar o ensino de modo engajado na busca por uma educação que faça sentido na vida dos estudantes e que considere a escola não como um espaço de aplicação de conteúdos provenientes de outras instâncias de saberes como a universidade, mas um lócus em que tanto alunos como professores são sujeitos ativos, criativos e potentes, bem como produtores de conhecimento (Galzerani, 2008; França, 2020).

Nesse sentido, a história local faz parte do cotidiano dos estudantes; não se insere no tempo de longa duração ou das mudanças macropolíticas, mas essencialmente o tempo da vida “prática, diária, dos ritmos das formas de trabalho, das diversões, das práticas afetivas e culturais do local”, além de despertar interesse por se reconhecerem como agentes históricos bem como sua comunidade, o que possibilita “redefinir o lugar desses estudantes no mundo, sua relação com o lugar, seu pertencimento a uma história que é sua, dos seus afetos” (Pereira, 2017, p. 238). Tais conhecimentos surgem das seguintes questões: Quais são os sabores, saberes, fazeres, crenças, lendas e tradições coletivas dos estudantes? Quais as suas experiências vividas na relação com a cidade?

Para tal é preciso compreender que a História Local “requer um tipo de conhecimento diferente daquele produzido no alto nível de desenvolvimento nacional ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos” (Samuel, 1990, p. 220).

Considerando a importância da temática Cidade como formadora das nossas identidades elaboramos oito “ateliês” como possibilidades de serem trabalhados em sala de aula, a partir de práticas de rememoração e produção de narrativas. O rememorar benjaminiano é mais que lembrar, significa uma atenção precisa ao presente, pois não se trata somente de



não se esquecer do passado, mas, também, de agir sobre o presente. Desse modo, é também uma possibilidade de questionar a matriz da racionalidade técnica instrumental que predomina nas práticas escolares hodiernas. A memória aqui é entendida como palco da produção de saberes escolares (Galzerani, 2008) e construção de um novo retrato da comunidade, fabricado artesanalmente e coletivamente, enviesado por uma “racionalidade estética” (MATOS, 1989).

## 4.3 1ª OFICINA: ATELIÊ – HISTÓRIA DE VIDA

### 4.3.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a) trazemos uma sugestão de **oficina 1** que pode ser pensada a partir das suas realidades locais. No primeiro ateliê, “História de vida”, é importante conversarmos nas aulas sobre a importância de narrar histórias e de se reconhecer como sujeito histórico; por isso, a proposta dos estudantes narrarem sua história de vida é interessante, “Pois não podemos esquecer que a nossa história é tão importante quanto todas as outras” (Junior; Bueno; Guimarães, 2016, p. 78).

A memória que assumimos nessas oficinas é ancorada no filósofo Walter Benjamin, que traz uma noção ampliada desse conceito, de modo que ela não abarca apenas a lembrança enquanto ato consciente, mas também o esquecimento, o inconsciente. Portanto, o esquecimento tem um papel constitutivo na formação das memórias. Ainda que as práticas de rememoração sejam uma atitude intencional, como proposto nesta primeira oficina “História de Vida”, as memórias não são perfeitamente cognoscíveis, visto que possuem dupla dimensão: a da lembrança e a do esquecimento.

### 4.3.2 Iniciando a oficina

Caro(a) professor(a), a proposta da **oficina 1** é estimular os estudantes a rememorem as suas experiências vividas na relação com a cidade e se perceberem como sujeitos históricos. Busca ainda conhecer as trajetórias de vida dos estudantes tecidas na relação com outras pessoas, outros tempos e espaços, pois acreditamos que “somos capazes de resignificar nossas vidas, na relação contraditória com outras vidas, recuperando nossa dimensão de seres historicamente” situado num dado tempo e espaço (Galzerani, 2004, p. 296).

Sugerimos estimular os estudantes na prática de rememoração com a partilha de fragmentos de suas próprias memórias, a exemplo das professoras Cyntia e Marli, deste modo, a interação se torna mais acolhedora e inclusiva, na qual todos, professor e estudantes, são reconhecidos como sujeitos históricos.

### FRAGMENTO DE MEMÓRIA 1

Recordando minha infância, me pego sempre nas tragédias vividas; hoje é engraçado lembrar, mas na época era um martírio ter que dormir na casa da vó pra ela não ficar sozinha. Quanta saudades sinto dela! Minha avó foi quem me criou quando meus pais se separaram. Eu me lembro que ela contava umas histórias em que nunca prestava atenção, mas, se uma coruja cantasse, era meu desespero, porque ela dizia que era anunciando morte. Fiquei com trauma de coruja até cursar filosofia. Quando eu ficava muito assustada, minha vó me benzia; ela sabia essas rezas e benzia muitas crianças; se o galho de ervas murchasse, era quebranto. Não me lembro se o meu murchou alguma vez. Porque as condições econômicas eram poucas, para deixar a gente com o cabelo mais arrumado ela passava óleo de soja; imagina se uma criança com óleo no cabelo tem quebranto! (professora Marli).

### FRAGMENTO DE MEMÓRIA 2

Quando criança, no período de férias, aguardava para viajar, mas não tinha parentes em outras cidades. Lembro apenas de uma ida ao sítio numa cidade vizinha, na casa de uns primos, mas sempre achei que esse passeio valeu por todos que nunca havia feito. Descobri que existiam outras maneiras de viver, além daquele da cidade. O que me deixou encantada na zona rural foi a natureza exuberante com que entrei em contato: sentia o cheiro do ar puro, a longa estrada de barro, que, embora tenha empoeirado toda a minha roupa, me deu muito prazer, por passar por aquelas pedras e sentir o solavanco do carro; ali eu percebi o movimento da vida. Nesse lugar, conheci também inúmeros animais, não que eu não sabia que eles existiam, mas uma coisa era ver pelos livros, a outra era tocá-los, enxergar o fundo dos seus olhos. Os passarinhos cantarolavam logo pelas seis da manhã, fazendo uma sinfonia que jamais seria permitida na cidade (Professora Cyntia).

### 4.3.2 Iniciando a oficina

Após leitura dos fragmentos de memória, sugerimos:

- os estudantes rememorarem a sua história de vida e como ela se relaciona com a cidade em que mora;
- produzir uma narrativa escrita em primeira pessoa;
- compartilhar coletivamente as histórias com a turma da sala de aula em uma roda de conversa.

### 4.3.3 Avaliação

Como atividade avaliativa da oficina, você, professor (a), poderá fazer uma roda de conversa com os estudantes e partilhar as narrativas escritas da turma.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia as Letras, 2019. Assista o VÍDEO: TED – O perigo de uma história única – Chimamanda Adichie – Dublado em português. <https://www.youtube.com/watch?v=-qDovHZVdyVQ>

## 4.4 2ª OFICINA: ATELIÊ – ENCONTRO DE GERAÇÕES

### 4.4.1 Objetivo e justificativa

Os espaços são criações feitas pelo homem, constituídos de tempo, movimento, mudança e transformação. Por esse motivo, para romper com as práticas escolares que colocam os estudantes em gaiolas de aço, onde nada os toca (Larossa, 2002) e nada está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (Benjamin, 1985), sugerimos, caro(a) professor(a), para essa oficina, convidar pessoas da comunidade para uma roda de conversa.

Acreditando que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores, propomos trabalhar com narrativas em sala de aula, pois esse processo de assimilação é mais profundo e exige o ouvido distendido, capacidade que está cada vez mais rara num ambiente que também foi acometido pelo ritmo acelerado, com aulas cronometradas, partidas e que não possibilitam a troca de experiências. Sem dúvida a memória é um meio para ressignificar as experiências, em que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo, sua existência vivida são trazidos como possibilidades de se fazer sujeito da e na história (Thompson, 1981).

A proposta desta atividade é fazer o trabalho de artífice na sala de aula e associar os saberes trazidos em narrativas dos tempos distantes, com o saber do passado vivido pelo estudante no presente (Benjamin, 1985), situando-os no tempo e no espaço, ao mesmo tempo que propomos refletir sobre as mudanças e permanências percebidas por eles na cidade onde vivem.

#### 4.4.2 Iniciando a oficina

Para realizar esta oficina, é importante o(a) professor (a) levar para a sala de aula uma literatura. Deixamos como sugestão o texto “Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado. Esta obra foi escolhida para iniciar a conversa sobre as coisas de antigamente e entrecruzar diferentes espacialidades, temporalidades, sujeitos e saberes.

Depois da leitura, vamos conversar um pouco?

- Você percebe diferenças do modo de vida da Isabel ao dos seus avós?
- Como será que era esse lugar em que a gente mora, antigamente?
- Você imagina que muita coisa mudou? Ou os costumes cotidianos, as relações sociais e a nossa cidade continuam iguais?
- Vamos convidar um (s) morador (es) que pode nos contar como era antigamente a nossa cidade? Converse com os colegas e façam uma escolha. Depois, caro (a) professor (a) reserve um dia para essa roda de conversa.

#### 4.4.3 Avaliação

As atividades avaliativas sugeridas são uma pesquisa de campo e a produção de narrativa escrita observando as mudanças e permanências no diálogo com a memória dos moradores locais.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. São Paulo: Moderna, 2001.

■ **FILME:** Sugiro assistir ao filme com os estudantes. Narradores de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vania Catani, André Montenegro. Bananeira Filmes; Gullane Filmes; Laterit Productions; Riofilme, 2004.

## 4.5 3ª OFICINA: ATELIÊ – CORRESPONDÊNCIAS

### 4.5.1 Objetivo e justificativa

Depois de ouvir a narrativa literária na **oficina 3** e a história de vida do narrador, o que poderíamos aprender com essas experiências de vida? Como poderíamos agradecer a partilha do narrador? Nesta oficina, propomos escrever uma carta ao(a) morador(a) em forma de agradecimento pela partilha de saberes na escola.

Ao tencionar essas experiências na relação com outras experiências, ou seja, a dos estudantes, buscamos estabelecer uma relação de troca, que se lança ao encontro do outro e na constituição do sujeito nessa relação.

### 4.5.2 Iniciando a oficina

Prezado(a) professor(a), agora é a vez dos estudantes produzirem a sua carta!! Vamos tecer com eles a narrativa?

Importante constar na narrativa da carta para o morador local:

- as mudanças que você percebeu em relação aos seus costumes e o dele;
- narrar como são as suas diversões no espaço da cidade;
- onde mais gosta de ir;
- como são as brincadeiras de hoje e o que acha interessante narrar para ele conhecer melhor você.

Quando as cartas estiverem prontas, marquem um dia para levá-la até a casa do(a) morador(a). Aproveitem para levar alguns docinhos e bebidas para confraternizar, enquanto as cartas são lidas coletivamente. Ah, importante fazer registros desses momentos, portanto, poderá abusar para tirar muitas fotografias. Desejamos uma boa roda de conversas.

### 4.5.3 Avaliação

A produção da carta será uma possibilidade de avaliação, bem como a entrega das cartas ao seu destinatário.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** CUNHA, Nara Rúbia de C. Primaveras Compartilhadas: (re)significando à docência na relação com cidade, memórias e linguagens. Tese (Doutorado Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

■ **FILME:** CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. [S. l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998.

## 4.6 4ª OFICINA: ATELIÊ – RETRATOS DO COTIDIANO

### 4.6.1 Objetivos e justificativa

Esta oficina traz como possibilidade conhecer os lugares significativos para os estudantes na cidade em que vivem. Para isso, convidamos a fazer uma *flânerie* (BENJAMIN, 2007).

A proposta é flanar pela cidade para olhar as dimensões culturais, a partir das lentes dos estudantes e produzirem fotografias do cotidiano do lugar onde vivem. A palavra que descreve esse caminhar pelo labirinto percorrido é *flânerie*, uma metáfora, para convidá-los a perder-se conosco no espaço “que estava escondido e recalcado da cidade” (CARERI, 2017), procurando entrecruzar o racional e o sensível numa rua de mão dupla, aproveitando as experiências dessa prática para caminhar e parar para o encontro com o outro. “A arte de ir ao encontro de alguém produz conhecimento recíproco entre as pessoas que se movem em nosso novo mundo e nos ajuda a imaginar, com elas, uma outra maneira de habitá-lo”.

Ao se propor a caminhar pode-se promover a observação da diversidade humana. João do Rio (2008, p. 32) dirá que “flanar é distinção de perambular com inteligência”. Para tornar-se um *flâneur* é preciso sensibilidade para aprender a decodificar os sinais nas insignificâncias, é preciso juntar o sensível e o inteligível ao ler a cidade como prática educadora (Siman, 2013).

### 4.6.2 Iniciando a oficina

Prezado(a) professora(a), converse com os estudantes, quais os locais que eles gostariam de levar você para conhecer na cidade, que eles consideram significativo para eles.

Definidos os locais, tracem um itinerário. O ideal é que sejam locais próximos, para que vocês possam circular a pé para flagrar aquilo que passa despercebido quando transitamos dentro de um carro.

Depois, defina em grupos o que cada um deve observar durante a *flânerie*. Para esta atividade, compartilhamos os seguintes eixos:

- quais os sons da cidade por onde você passa?;
- quais os cheiros que são sentidos pelos lugares que passou;
- quais os locais que mais chamaram a atenção?;
- escolha um ou dois lugares e faça uma fotografia junto com uma narrativa.

#### 4.6.3 Avaliação

A produção das fotografias e exposição na escola e a escrita das experiências vividas durante a caminhada pela cidade em narrativas partilhadas em rodas de conversas.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** MAUAD, Ana Maria. *Poses e flagrantes*: ensaios sobre história e fotografias. Niterói: EdUFF, 2008.

■ **ESCUTA O PODCAST:** Sebastião Salgado | Podcast Outras Histórias. Disponível em: <https://youtu.be/EOourdWcPC4?si=UsILZZYkppdZPFKD>.

## 4.7 5ª OFICINA: ATELIÊ – OS PORTULANOS SÃO PORTADORES DE SABERES

### 4.7.1 Objetivos e justificativa

A proposta desta oficina é a construção coletiva de um portulano da cidade. O objetivo é que os estudantes percebam o espaço onde vivem e se relacionem com ele, por isso, os portulanos surgem como um modo de representação das configurações espaciais urbanas e fonte de conhecimento.

O mapa portulano, diferente dos mapas da revolução científica, produzidos por linhas cartesianas que transformaram nossa relação com o tempo e o espaço, apoia-se na experiência do artífice (Sennett, 2012); eles usam a razão e a percepção estética no diálogo permanente entre ideias e práticas concretas.

### 4.7.2 Iniciando a oficina

Caro(a) professor(a), para iniciar esta oficina sugiro fazer o seguinte questionamento aos estudantes: você sabe o que é um mapa portulano? Os portulanos são “Um tipo de mapa ou carta náutica que surgiu na Europa a partir do século XIII e tinham a orientação geográfica feita a partir de uma rosa dos ventos, eram ricos em elementos que os viajantes iam incorporando a cada viagem, a cada nova descoberta” (Cunha, 2016, p. 130).



Vamos fazer um portulano? A proposta é fazermos um mapa artesanal das rotas cotidianas na cidade, tendo como ponto referencial a escola, traçando o caminho até a casa de cada estudante.

Após a construção dos portulanos, podemos contruir uma exposição na escola, que tal? Compartilho, na fotografia a seguir (Figura 8), um exemplo de portulano produzido por estudantes.

**Figura 8:** Possibilidade de produção coletiva “Mapa Portulano”



Fonte: Acervo das autoras (2022).

#### 4.7.3 Avaliação

Como atividade avaliativa a confecção dos portulanos e a exposição na escola são sugestões promissoras.

- **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** KOYAMA, Adriana Carvalho. Arquivos online: práticas de memória, de ensino de história e de educação das sensibilidades. Campinas, SP: [s. n.], 2013.

## 4.8 6ª OFICINA: ATELIÊ – TROCA DE SABERES – O DIÁLOGO ENTRE O SABER ESCOLAR E O POPULAR

### 4.8.1 Objetivos e justificativa

Este Ateliê tem como objetivo ouvir os saberes dos(as) estudantes e de suas famílias por meio de práticas de rememoração sobre as crendices, lendas, causos, benzimentos, cantigas de roda, festas populares, religiosas dos costumes das famílias dos estudantes.

As manifestações culturais apresentam-se como fatores de identidade de grupos e indivíduos em diferentes tempos e em diferentes espaços, não devendo ser tratadas como folclore, mas como um importante elemento na formação identitária de uma comunidade.

### 4.8.2 Iniciando a conversa

Caro(a) professor(a), neste ateliê, poderá envolver os familiares dos(as) estudantes e propor que produzam narrativas sobre a cidade para compartilhar na sala de aula. Dê aos(às) estudantes algumas possibilidades de saberes a pesquisar, como, por exemplo, crendices, lendas que circulam na cidade, um ‘causo’ de que mais gosta, as cantigas de rodas que ainda fazem parte do seu cotidiano, as festas populares, religiosas e típicas que a família costuma frequentar e/ou aquelas que acontecem ainda há muitos anos, as ervas que são consumidas, tradicionalmente pela família, na cidade, costumes familiares, os benzimentos conhecidos e/ou praticados pela sua família na cidade são alguns temas possíveis para esta prática.

### 4.8.3 Avaliação

Produção de um caderno de memórias ou portfólio com as escritas narrativas de cada estudante sobre os seus saberes e fazeres na comunidade.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** BASSETO, Marli Batista. *Aparecida do Oeste: memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem*. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Pública, Universidade Estadual do Paraná, Paraná, 2022.

## 4.9 7ª OFICINA: ATELÊ – RECEITAS DE FAMÍLIA COMO EXPRESSÃO DE CULTURA

### 4.9.1 Objetivos e justificativa

A receita culinária oferece a possibilidade de descobrir um pouco da história e da cultura de uma sociedade. O objetivo do ateliê “Sabores – Receitas Culinárias de Família como Expressão de Cultura” foi buscar conhecer o significado das receitas culinárias familiares enquanto expressão da cultura familiar dos estudantes. Lembrando ainda que por meio das comidas podemos rememorar nossas experiências vividas em outros tempos e espaços e possibilita ressignificar à luz do presente.

### 4.9.2 Iniciando a conversa

Caro(a) professor(a), este ateliê é uma proposta de atividade extracurricular, na qual o(a) estudante pesquisa sobre as origens de sua família, bem como sua base cultural e práticas alimentares. A partir desta descoberta, o(a) estudante escolhe a receita de um prato que represente sua prática cultural familiar, realiza a escrita narrativa e se possível a partilha deste prato com a turma.

### 4.9.3 Avaliação

A produção escrita e partilha de uma receita da família em uma roda de conversa.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. A terceira Infância. São Paulo, Editora Planetado Brasil: 2008.

BASSETO, Marli Batista. **Aparecida do Oeste: memórias e narrativas dos estudantes do campo sobre o lugar em que vivem**. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Pública, Universidade Estadual do Paraná, Paraná, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Magia e técnica, arte e política. **Obras escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, p. 222-232, 1985.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. Rua de Mão única. **Obras Escolhidas II**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 71-142, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e Pobreza. Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas VI*, Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. *Obras escolhidas III*. Tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CARERI, Francesco. *Caminhar e Parar*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Nara Rúbia de C. *Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FRANÇA, Cyntia Simioni. PAIM, Elison Antonio. Memórias e narrativas benjaminianas. *In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mulbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (Orgs.). Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas*. Florianópolis: UFSC, 2018.

FRANÇA, Cyntia Simioni. *O Canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni. *Memória como meio de produção de conhecimentos históricos*. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 12, n. 23, 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; LOPES, Amélia. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In: MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Educação, Memória e História*. Campinas /SP: Mercado das Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM*, v. 21, n. 28, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Hollen Gonçalves;*

LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O Historiador e Seu Tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008. p. 223-235.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade e Ensino de História. *In*: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline. (org.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Editora Alínea, 2015. p. 225-232.

KOYAMA, Adriana Carvalho. **Arquivos online**: práticas de memória, de ensino de história e de educação das sensibilidades. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, Jorge B, Jorge Bondía. **Rev. Bras. Educ.** n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. São Paulo: Moderna, 2001.

MATOS, Olgária Chain Feres. **Os arcanos do inteiramente outro**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MIRANDA, Sonia; PAGÈS, Joan. **Cidade, Memória e Educação**: conceitos para provocar sentidos no vivido. *In*: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas/SP, 2005.

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

PINTO JR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. de F (2016). A BNCC em pauta: quando vamos estudar nossa História? *In*: MOLINA, A. H.; FERREIRA, Carlos A. L (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História**. Curitiba: Editora CRV. QUINTANA, Mário. *Espelho Mágico*. Rio de Janeiro: Globo, 1951.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 219-242 set. 1989 / fev. 1990.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. *In*: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.



## A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA REPENSAR O PATRIMÔNIO CULTURAL

Damião Rocha dos Santos Junior  
Cyntia Simioni França

Sou de Pernambuco, de uma cidade do interior,  
Que com nome indígena foi batizada:  
“Jabitacá”, serra esgarçada, assim foi nomeada.  
Um cantinho de muitos contos, histórias e  
saberes de grande valor.  
Tem a história do escravizado, do cangaceiro,  
do vaqueiro e seu senhor,  
Legado percebido nos costumes, nas falas e  
tradições, de forma pungente,  
Aqui e em outras regiões, conseqüentemente.  
Expressos também em minha trajetória,  
São semelhanças nas nossas histórias,  
Com práticas diferentes.

Damião Rocha dos Santos Junior (2022)



## 5.1 CONHECENDO O PROJETO

Buscando uma história que contemple povos às vezes à margem da sociedade, compartilhamos propostas de oficinas que podem ser desenvolvidas com os estudantes da educação básica, deslocando para uma narrativa a contrapelo, através da literatura de cordel. Ela surge de uma pesquisa no programa de Mestrado em História Pública (UNESPAR), cujo objetivo foi produzir conhecimento histórico tendo como reflexão a história local da cidade de Sertânia, interior do estado de Pernambuco. Assumimos o caminho de uma pesquisa pelo viés da História Pública com o público, em um diálogo com as memórias dos povos indígenas e da comunidade local da região de Sertânia para desconstruir e problematizar a noção de colonização pelos povos holandeses, portugueses e apresentar os indícios da presença indígena na região anterior aos povos europeus na região.

Sertânia é um município brasileiro com uma população aproximada em 32.811, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Localizada no Sertão Pernambucano, na Microrregião do Sertão do Moxotó. Ulysses Lins de Albuquerque descreve a Região como: “[...] O meu sertão bravo- terra que nasceu ao som dos cantos dos Tupinambás e dos Tupis [...]” (Albuquerque, 2012, p. 311).

Em uma análise da divulgação da cidade de Sertânia enquanto rota turística, como propagada pelo site oficial do governo municipal, ainda predomina essa visão patrimonial hegemônica, conceituada por Átila Bezerra Tolentino (2019), pela exclusão dos “grupos historicamente marginalizados ou que não fazem parte dos grupos hegemônicos e economicamente influentes dentro de um determinado território” (Tolentino, 2019, p. 139).

■ **PARA REFLETIR:** pensando nessa postura truncada nas ideias coloniais, é necessário pensarmos em formas de realizar uma ruptura nessa visão delineada de um negacionismo histórico e cultural. É preciso questionar a falta de investimentos públicos em uma possível rota turística que esteja atrelada aos registros rupestres de Sertânia? Local que poderia servir para ampliar a percepção dos estudantes sobre os grupos que já estiveram na região e quebrar certos paradigmas. A Pedra do Letreiro está marcada no consciente dos sertanienses, faz parte de uma história local e tem urgência de ser reconhecida como patrimônio cultural de um povo.

A problemática em questão se estende a outros patrimônios, alhures a Sertânia, mas que trazem em si esta mesma questão, razão pela qual essas oficinas podem ser adequadas a diferentes realidades. Nesse sentido, convido a conhecer as seguintes oficinas:

▶ **1ª OFICINA: LITERATURA DE CORDEL**

▶ **2ª OFICINA: OFICINA DE CORDEL**

■ **PARA REFLETIR:** ao propor essas oficinas questiono a quem esses patrimônios e essa memória hegemônica consagrados através da história “oficial” representam? Cabe perguntar quem se vê refletido nestas memórias? Mais do que lembrar, quem foram os esquecidos? “Não se trata, simplesmente, de impedir que a história dos vencidos se passe no silêncio; é necessário, ainda, atender a suas reivindicações, preencher uma esperança que não pôde ser cumprida” (Gagnebin, 1982, p. 63).

## 5.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

Ao se falar em literatura de cordel, somos guiados quase que intuitivamente para o sertão nordestino, lembrando de uma “poética popular”. Este estilo literário permite uma flexibilização escrita muito ampla, na qual os temas e os versos não podem ser vistos em um único formato ou padrão enrijecido e propicia o relacionamento intra e intergeracional.

Karla de Lourdes Silveira (2020) contribui afirmando que esta é uma “arte sem diploma” (Silveira, 2020, s.p.). Isso quer dizer que muitos cordelistas não possuem uma formação acadêmica, o que não impede o surgimento de obras literárias críticas. Assim, a linguagem menos “refinada”, presente nos versos, vai ao encontro do público, bem como os temas pitorescos. O cordel está presente nos contextos sociais, econômicos, políticos, religiosos, culturais, educacionais, *inter alia*.

Lançar o olhar para o cordel como fonte de debate, informação e crítica, no âmbito escolar, é proporcionar uma metodologia diversificada, colaborativa e participativa, a partir da qual o estudante é convidado a explorar um “riquíssimo universo da cultura popular, além de promover a valorização do patrimônio histórico-cultural e da trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade” (Silveira, 2020, s.p.).

Em 2018, a literatura de cordel foi alçada ao grau de patrimônio imaterial brasileiro. É necessário perceber que os patrimônios culturais

imateriais e materiais não podem ser vistos de forma dissociada, um se interliga ao outro, em uma simbiose que garante a existência, manutenção e reinvenção do outro. Mas o que seria patrimônio cultural?

Patrimônio cultural remete ao pertencimento, onde o povo se reconhece e se identifica. Por meio dessas oficinas, sugerimos uma reflexão acerca da ideia de patrimônio não se ligava apenas uma conotação materialista, mas a ideia de patrimônio cultural enquanto identidade de um povo.

Mas, bem cultural para quem? Nesse viés, apresentamos oficinas para repensar a ideia de patrimônio cultural, questionando os patrimônios efusivamente impostos pelo colonialismo e trazendo à tona mudanças na percepção do patrimônio cultural, enquanto fator constituinte daquilo que somos.

Assumimos como exemplo os registros rupestres do Sítio Carotá, da cidade de Sertânia/PE. Um sítio arqueológico com dezenas de desenhos parietais, datados de aproximadamente 5 mil anos, conhecido popularmente como Pedra do Letreiro.

O espaço mnemônico da Pedra do Letreiro dialoga com outras áreas do saber, mas, sobretudo, estabelece diálogo com o público, uma vez que é possível a tessitura de relatos das comunidades locais, em diferentes âmbitos.

As oficinas buscam suscitar interrogações sobre a ausência da história indígena em Sertânia, no que concerne ao surgimento da cidade, essa questão, imbricada em um tempo cheio de tensões e traz à tona mudanças na percepção do patrimônio cultural.

**Vamos conhecer as propostas de oficinas?**

## 5.2 1ª OFICINA: LITERATURA DE CORDEL

### 5.2.1 Objetivos e Justificativa

A primeira oficina tem como intuito apresentar a literatura de cordel para os estudantes. Ela pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, nas disciplinas de Português, Artes, e História, podendo ser ampliado às outras áreas:

É importante trazer as características da literatura de cordel, para isso, sugerimos autores como Patativa do Assaré (1909/2002) e Ariano Suassuna (1927/2014).

Interessante o(a) professor(a) levar para a sala de aula vários cordéis para pensar em diferentes interpretações que remetem ao contexto sociocultural em que se insere cada um.

### 5.2.2 Avaliação

Pesquisar cordéis e levar para a sala de aula

## 5.3 2ª OFICINA: OFICINA DE CORDEL

### 5.3.1 Objetivos e Justificativa

Caro(a) professor(a), a ideia é apresentar os registros rupestres do Sítio Caroá, enquanto patrimônio cultural. “De que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?” (Benjamin, 2013, p. 86). A ausência de uma experiência com a memória, com o patrimônio e/ou com a história expressam a pobreza que, segundo Benjamin (2013), é uma nova barbárie.

Neste momento, propomos apresentar as memórias dos povos locais por meio de cordéis. Professor(a), você pode selecionar um outro patrimônio no seu município para propor essa análise aos estudantes, tudo dependerá do seu contexto.

Nessa perspectiva, para auxiliar na compreensão da proposta, sugerimos apresentar os dois cordéis. Caso considere mais adequado ao seu contexto, poderá produzir seu cordel para trabalhar com os estudantes.

O primeiro cordel Tapuia, é compartilhado como ponto de interrogação e uma reinvenção dos patrimônios oficiais:

#### TAPUIA

Tradição carnavalesca, cinema, literatura,  
Artes plásticas, caprinocultura,  
Danças e religiões,  
Onde está a cultura das primeiras nações?

A história do colonizador é a que ainda predomina:  
“O amor de Antão e Catarina,  
Lá na Fazenda da Mata, posteriormente, Alagoa de Baixo.  
Surge Sertânia, às margens de um riacho”

Dos povos Cariris somos descendentes,  
Piripães, Caraíbas, Rodelas e outras vertentes.  
Esses foram os primeiros povos do nosso território,  
Onde em um passado notório  
Habitavam essas terras,  
E mesmo por meio das guerras  
Não foram dizimados,  
Ou jamais calados!

Os vestígios que deixaram,  
Onde nas pedras, as suas presenças registraram.  
Do lítico ao cerâmico, há também diversos fragmentos,  
que nos remetem aqueles momentos.

Sertânia, cidade sertaneja,  
Tu não surgiste à margem de uma igreja.  
Nas águas do Rio Moxotó  
Os Tapuias já se banhavam sob a luz do sol...

(Autor: Damião Rocha dos Santos Junior)

O segundo cordel Apika compartilha o espaço da Pedra do Letreiro.  
**Vamos fazer a leitura?**

### APIKA

No alto da pedra, uma atalaia  
No corpo, uma alfaia...  
Vários povos ali passaram  
E seus registros deixaram.

Mundos de significações,  
Com várias representações.  
Registrados em vermelho,  
Diferentes ou parelhos.

Angicos ladeiam a gruta,  
A sua madeira bruta  
Tem a mesma cor,  
Dos desenhos que o indígena pintou...

(Autor: Damião Rocha dos Santos Junior)

Após a leitura, produzam cordéis que possam desconstruir as histórias e os patrimônios culturais de sua cidade que estão presos na versão de uma narrativa única.

### 5.4.2 Avaliação

Sugerimos uma exposição na escola com os cordéis construídos, pensando na divulgação histórica do patrimônio cultural. O convite para conhecer a produção dos estudantes pode se estender a comunidade escolar.

■ **APROFUNDANDO CONHECIMENTO:** como adendo ao debate sobre povos indígenas, há duas obras primordiais para se entender o dia a dia desses povos, em específico a etnia **Kapinawá**, que é a mais próxima aos registros rupestres da cidade de Sertânia.

Os livros são “Kapinawá–território, memórias e saberes” (2016) e “o tempo e a terra, mapeando o território indígena Kapinawá” (2017).

Já para o debate sobre patrimônio cultural pode-se aguçar os sentidos através da leitura de Átila Tolentino (2016), “O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática”.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ulysses Lins de. **Um Sertanejo e o Sertão**. 3. ed. Recife: Cepe, 2012.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Grupo Autêntica, 2013. Disponível em <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582170427/pageid/9>. Acesso em: 30 maio 2023.

CARTAXO, Joaquim. **Cordel: Oralidade, Educação e Economia**. Disponível em: <https://portalterradaluz.com.br/artigos/artigo-cordel-oralidade-educacao-e-economia/> Acesso em: 13 out. 2023.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Tudo é história, Walter Benjamin**. Os cacós da história. Tradução de Sônia Salzstein. Editora Brasiliense, São Paulo- SP, 2. ed., 1982, p. 53-71.

LITERATURA de Cordel como incentivo no ensino de Literatura. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-literatura-de-cordel-como-fonte-de-incentivo-no-ensino-de-literatura/>. Acesso em: 13 de out. de 2023.

LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais** [S. l.], n. 25-26, p. 20-28, 2011. DOI: 10.23925/ls.v0i25-26.18578. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18578>. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, Aderita Gomes da; ANDRÉ, Alfredo; BEZERRA, Amâncio Nunes, *et.al.*, **As Furnas**. In: ANDRADE, Lara Erendina Almeida de; MENDONÇA, Caroline Farias Leal (Orgs.), **Kapinawá: território, memórias e saberes**. Olinda/PE, 2016, p. 95-97.

SILVA, Aderita Gomes da; DANTAS, Marcelino Soyinka Santos. **O tempo e a terra, mapeando o território indígena Kapinawá**. Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 2017.

SILVEIRA, Karla De Lourdes. Entre as rimas do cordel. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, v. 1, n. 7, p. 71-86. Julho de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/rimas-do-cordel>. Acesso em: 13 out. 2023. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/letras/rimas-do-cordel.

TOLENTINO, Átila B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. **Caderno Temático**, n. 05, p. 38-48. João Pessoa: Iphan-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\\_tematico\\_educacao\\_patrimonial\\_05.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.





# PARTE 2

OFICINAS TEMÁTICAS:  
ÁFRICA(S)-MOVIMENTOS DECOLONIAIS



## DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS AFRICANOS: OFICINAS PELO VIÉS DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Inácio Fernando de Jesus Jaquete  
Cynthia Simioni França

### Mãe negra, mãe África

A África é a mátria da humanidade, o seio imenso que acolheu o processo de hominização, o salto de qualidade do género humano que depois partiu para os quatro cantos da Terra. Somos todos África, transportamo-la na herança genética, suspiramos por voltar ao berço de onde viemos. Dizem que quem beber a água do Nilo cedo ou tarde vai ter de regressar. [...]. Alda Lara (1975).

“O rio que esquece sua fonte, seca”  
Provérbio popular africano.

**Figura 9:** Arquitetura moçambicana: Casa típica e originária do continente africano



Fonte: Acervo dos autores (2021).

## 6.1 CONHECENDO O PROJETO

O interesse em pensar e produzir conhecimentos sobre o continente africano pelo viés do pensamento decolonial, tem seu embrião no âmago de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Paraná no curso de Mestrado de Pós-Graduação em História Pública — *campus Mourão* —, intitulada “Partilha de memórias e narrativas dos mestres moçambicanos na interface com as pinturas rupestres de Chinhamapere” que teve por objetivo acolher as memórias e narrativas dos mestres anciãos membros integrantes da comunidade circunvizinha das pinturas rupestres, para compreender os sentidos e significados que atribuem às pinturas rupestres enquanto um patrimônio cultural. O desenvolvimento da pesquisa foi atravessado por várias discussões fundamentadas por perspectivas decoloniais para pensar o continente africano, problematizar a subalternização dos povos e culturas africanas e denunciar e enfrentar a prevalência das colonialidades de poder imbricados nos discursos eurocêntricos e hegemônicos.

Falar sobre o continente africano, suas diversidades socioculturais e vários aspectos a ele relacionados tem sido, nos últimos anos, uma tarefa muito cara e difícil, devido aos mais variados estereótipos, preconceitos, mitos e paradigmas eurocêntricos que os regimes imperialistas e coloniais, engenhosamente em laboratórios de conhecimentos, construíram e impuseram aos povos africanos, transmitindo ideias deturpadas e homogêneas. Por estas e outras razões não é tão raro em nossas vivências cotidianas e nos diversos ambientes deparar-se com frases como: “África terra de fome”; “terra de doenças”; “terra da vida selvagem ou bichos”; “terra de guerra”, “terra de miséria”, “magia negra”, entre outras expressões que associam o continente apenas à escravidão e à vida selvagem.

Essa realidade desafia os professores e professoras de História a enveredar por caminhos decoloniais que problematizam pensamentos prevaletentes e que atravessam todo o tecido social nos diferentes níveis. Dito em outras palavras, os(as) professores(as) são instados a trabalhar com essas temáticas a contrapelo, como diria o filósofo Walter Benjamin, ou seja, de modo contra hegemônico. É nesse ínterim que se propõe o trabalho com esta temática, que procura, nas brechas, delinear possíveis caminhos de uma pedagogia decolonial.

As oficinas propõem a produção de conhecimentos históricos sobre a diversidade sociocultural dos povos africanos numa relação

fundamentalmente dialógica, colaborativa com os estudantes, partindo de leituras e pensares outros de intelectuais africanos e latino-americano, atentando-se à desconstrução das ideias estereotipadas e preconceituosas amalgamadas no tecido social das nossas sociedades, que muitas vezes, promovem ódio racial, exclusão e discriminação estrutural. As oficinas propostas foram orientadas por meio dos seguintes eixos temáticos:

- ▶ **1ª OFICINA: ÁFRICA QUE OUVIMOS E O CONTINENTE QUE DESCONHECEMOS – COMBATES E EMBATES**
- ▶ **2ª OFICINA: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTINENTE AFRICANO E SUA RELAÇÃO COM O PORTUGUÊS BRASILEIRO**

## 6.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

Em pleno século XXI convivemos com pessoas que associam o continente africano apenas à selvageria, ao deserto, ao caos, as guerras, à fome, à miséria, todo tipo de barbárie que se possa imaginar, tal como os europeus caracterizaram nos séculos XV, movidos pela ganância de dominar e explorar as riquezas existentes no continente.

Convidamos a uma reflexão sobre ideias preconceituosamente construídas e impostas ao continente africano, que, por um lado, tendem a homogeneizar, dando a distorcida ideia de que no continente africano tudo é igual, razão pela qual não é tão raro ouvir e ver até em textos oficiais, expressões como: cultura africana, religião africana, dança africana, povo africano, como se no continente africano houvesse uma única cultura, um único povo, o que está muito longe de ser, basta pensar na diversidade cultural dos vários grupos étnicos de Moçambique, sem querer mencionar a situação bastante diversificada dos restantes 53 países que compõem o continente.

Se formos pensar nessa dimensão, podemos compreender o quanto os termos, por exemplo, “cultura africana”, entre vários outros, causam danos à diversidade cultural que constitui o continente, pois, ao se usar esses termos põem-se em referência apenas alguns aspectos ou algumas manifestações socioculturais, o que invisibiliza as várias outras realidades, distorcendo dessa forma a realidade do continente.

E, por outro lado, convidamos o professor a refletir em torno das ideias que tendem a reduzir e inferiorizar o continente e os seus povos em todos os âmbitos possíveis e dedicar-se à desconstrução das ideias homogeneizadas,

estereotipadas e distorcidas sobre o continente africano, que reduzem e simplificam todo o continente a um pequeno espaço geográfico “África”, trazendo a ideia de que tudo no continente africano é totalmente similar.

Nesse sentido, produzir e emancipar ideias insurgentes pode ser um caminho a trilhar para combater o desvio existencial (Fanon, 2020), do continente criado pelo imaginário europeu e propagado pelo mundo, ajudando dessa forma os demais a pensar, compreender e olhar a “África” na sua complexidade, enquanto um “continente vasto”, o terceiro maior, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, com mais de 1 bilhão de habitantes, o que corresponde a aproximadamente 14% da população mundial, distribuído em 54 países de uma complexa diversidade social, cultural, política e econômica.

Convidamos a encontrar brechas para desconstruir as concepções preconceituosas e estereotipadas sobre o continente africano. Será que o continente africano é de fato só terra de doenças como muitos pensam? É bastante ampla a diversidade do continente em todas as vertentes possíveis, a ponto de não se resumir apenas a uma terra das doenças (também é terra onde os curandeiros, os conhecedores das plantas e poderes espirituais, os famosos médicos tradicionais, usando um conhecimento tipicamente africano e totalmente desconhecido ou subalternizado por outros povos, tratam centenas de doenças, contribuindo assim para o bem-estar de milhões de pessoas).

Seria o continente africano terra de guerras como dizem? Mais do que guerra, existe paz entre os povos, é a terra onde os povos são felizes, uma felicidade que ficou ameaçada desde que os europeus chegaram nessas terras, tendo oficializado a nossa tristeza quando decidiram em Berlim, dividir o continente no século XIX, assim, implantaram as guerras aniquilando a nossa paz e felicidade, colocando pais contra seus filhos e ainda hoje continuam financiando conflitos internos movidos pelos interesses econômicos, promovem intrigas entre os povos africanos, desestabilizando o continente, tal como aconteceu em muitos países africanos após a independência e Moçambique não escapou desta situação. Após a independência, em 1975, instalaram a intriga e ódio uns pelos outros e ofereceram armas para que os moçambicanos matassem seus próprios irmãos, nos dividiram mais uma vez para melhor nos dominarem.

Seria o continente africano apenas terra de muito calor como falam por aí? Terras com climas bastante diversificados, que variam de região para lugares apropriados para a prática de agricultura, que também é

praticada pelo resto do mundo, então seria terra de pobreza, feras ou onde fica o terceiro mundo? Uma verdadeira potência de recursos naturais, como ouro, diamante, gás, petróleo que os europeus se dedicaram em pilhar e até hoje o fazem. Terras de povos com o sentido de existência Ubuntu, nessas terras existem animais como em qualquer ponto do mundo, que não são apenas feras, e sim como parte da tão vasta biodiversidade do planeta. Diria que é de onde partiram os ancestrais de todas e todos, onde começou a marcha das migrações da humanidade e onde se desenvolveram as primeiras civilizações.

Ao pensar e falar do continente africano é preciso lembrar que foi no mesmo continente que se registou o desenvolvimento das primeiras civilizações humanas, palco de ricas histórias e feitos da humanidade que foram negadas, varridas, desconfiguradas, camufladas, ridicularizadas ao longo da história. Lembra-nos o Senegalês Cheikh Anta Diop que “um grande povo não tem a ver com história mesquinha” (1973, p. 21),

Esses discursos eurocentrados são sem dúvidas, vazios. Muito pelo contrário, pode-se afirmar que os inventores de muitas coisas hoje são deslegitimados, pois muitas dessas invenções originalmente africanas foram usurpadas pelo colonizador e transformadas, sendo, hoje, legitimadas como invenções e conhecimentos europeus. Basta seguirmos atentamente alguns vestígios, rastros e pistas que tentaram apagar ou distorcer, como é caso da arquitetura e engenharia, por exemplo. Basta citarmos alguns fatos irrefutáveis, como as pirâmides de centenas de metros construídas no continente africano e pelos africanos, por meio da sua engenhosidade e criatividade há milhões de anos a. C.

Podemos também mencionar as construções fortificadas, como as do Grande Zimbabwe, na África Austral, que é um complexo de amuralhados de pedra situados na região leste do Zimbabwe, que também demandou conhecimentos da arquitetura e da engenharia dos seus construtores (africanos), bem como a Medicina Moderna, da qual Hipócrates é considerado pai, ou o antigo Egito conheceu um polímata, chamado Imhotep, considerado como o primeiro gênio do mundo, arquiteto que projetou e supervisionou a construção da primeira pirâmide de degraus construída no Egito. Além disso, Imhotep foi um dos principais funcionários do faraó Djoser, sendo também o primeiro-ministro, astrólogo, sumo-sacerdote e matemático. Imhotep foi uma figura importante na medicina egípcia antiga, foi o autor de um tratado médico, o papiro “Edwin Smith” (que leva o nome do arqueólogo só porque ele descobriu nas suas escavações



arqueológicas), que contém observações anatômicas, diagnósticos de doenças e prescrições de curas.<sup>1</sup> Hoje essa figura africana é apresentada de forma ridicularizada no filme intitulado “A múmia de 1996”, como um homem amaldiçoado por ter traído o seu faraó.

Não seria essa uma tentativa de silenciar os feitos do Imhotep, como tantas outras figuras foram silenciadas? Como é o caso de um dos primeiros e importantes historiadores africanos, Ibn Khaldun (1332–1406), que, segundo J.D. Fage (2010), afirma que, “Entre os primeiros historiadores da África, porém encontra-se um muito importante, um grande historiador no sentido amplo do termo: referimo-nos a Ibn Khaldun (1332–1406), que se fosse mais conhecido pelos especialistas ocidentais, poderia legitimamente roubar de Heródoto o título de “pai da história” (Fage, 2010, p. 3).

Trazemos à tona esses pontos não como uma assinatura de conflitos, mas como uma forma de provocar ou mesmo de convidá-lo, caro(a) leitor(a), a pensar o continente numa outra perspectiva, totalmente deslocada das versões eurocêntricas, olhar e pensar o continente africano de dentro e a partir dos africanos.

As discussões pós-coloniais ganham evidência nos anos 1980 nas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. Já na década de 1970 estes estudos afirmam-se no sul-asiático sob denominação “Grupo de Estudos Subalternos” com a liderança de Ranaja Guha, cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (Grosfoguel, 2008, *apud* Ballestrin, 2013, p. 92). E no ano de 1992 foi fundado o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, que foi ao longo dos anos sendo reestruturado, tendo, em 1998, sido denominado por Grupo Modernidade/Colonialidade, que concentra os seus estudos apenas na América Latina, desfazendo-se da influência sul-asiática, com o propósito de aprofundar as suas críticas aos eurocentrismo a partir da realidade da América Latina.

■ **PARA REFLETIR:** A proposta de trabalho com as temáticas africanas em uma perspectiva decolonial podem ser ampliadas e trabalhadas na sala de aula? É possível, dentro da sala de aula, assumir a responsabilidade de enfrentar e romper as amarras coloniais prevalentes? É

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.ebad.info/imhotep-do-egito>.

possível pensar as realidades africanas e dos povos colonizados fora do padrão do conhecimento universal que legitima o pensamento eurocêntrico como único verdadeiro? Enfim, é possível uma pedagogia contra-hegemônica que busca construir uma sociedade contra dominação perpetrada no campo de conhecimento permitindo que determinada visão do mundo se imponha sobre outras, impossibilitando nos sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e atrelados às visões dos povos colonizados” (Gnecco, 2009)?

Pensar uma pedagogia “outra”, contra hegemônica, é assumir duplo compromisso, por um lado, entender que as pedagogias funcionais e tradicionais são regidas por princípios e paradigmas modernos-capitalistas-eurocêntricos e sustentam a continuidade da colonialidade pelo viés da educação, e por outro lado, mais do que ter a capacidade de enxergar esta realidade, é comprometer-se com ações e práticas que possibilitem identificar brechas e por meio delas, agir a contrapelo (Benjamin, 1985), isto é, trazer outros atores para o processo, ampliar espaços de saberes outros, denunciar e desestabilizar a autoproclamada hegemonia “capitalista e eurocêntrica”, que se supõe ser completa, universal e se quer a única que deve ser considerada válida.

Portanto, pensar numa “pedagogia decolonial”, comprometida pela diversidade e multiplicidade dos saberes, pela ecologia de saber, uma pedagogia que permite trazer e incluir e dialogar com outras formas de pensar o ensino fora dos padrões previamente estabelecidos como modelo único que nos aprisiona na gaiola do sempre-igual; uma pedagogia que saia dos quadradinhos e que vá ao encontro daqueles que historicamente foram excluídos, silenciados, subalternizados, afastados da sua própria história, enfim, daqueles que a historiografia tradicional não sabe o que fazer.

No entanto, em diálogo com a pensadora decolonial Catharine Walsh (2009), assinala-se que optar por uma pedagogia decolonial é assumir responsabilidades e tarefas expressas em ações concretas que procuram questionar e transformar a lógica das instituições pedagógicas que seguem princípios modernos, capitalistas e eurocêntricos, “que mantém padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 4).

Candau (2020) realça a necessidade dessas ações questionadoras e desestabilizadoras, começando por uma reafirmação da colonialidade a que os sistemas educacionais se encontram profundamente mergulhados na era moderna capitalista e realça a importância da decolonização das instituições educacionais.

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia (Candau, 2020 p. 618).

Se não questionarmos o caráter único do que consideramos “civilizado”, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (Candau, 2020).

A necessidade de questionar e problematizar os velhos preconceitos e estereótipos coloniais nos movem a realizar este exercício pedagógico por meio do desenvolvimento das oficinas, a fim de, numa relação dialógica colaborativa entre professor e estudante, produzir conhecimentos históricos decoloniais e contra-hegemônicos. Nesse sentido, convido ao professor (a) e caros(as) estudantes para realizarmos as primeiras oficinas que propomos em sala de aula.

## ■ OFICINAS PARA PENSAR A DIVERSIDADE CULTURAL DOS POVOS AFRICANOS PELO VIÉS DECOLONIAL

### 6.3 1ª OFICINA: ÁFRICA QUE OUVIMOS E O CONTINENTE QUE DESCONHECEMOS – COMBATES E EMBATES

#### 6.3.1 Objetivo e Justificativa

A proposta da oficina 1 é trazer à tona questões que nos remetam a pensar o continente africano nos seus aspectos diversificados, desde a localização, constituição, sua divisão política e geográfica, sua população, enfim aspectos gerais que o caracterizam, mas em um olhar decolonial.

A palavra “África” é desde a era moderna até a contemporaneidade associada aos estereótipos e preconceitos coloniais, inclusive, é muito associada a uma ideia homogeneizada do continente e das diversas

manifestações socioculturais dos povos africanos. “África” transmite a velha ideia de uma coisa, um povo, uma cultura, dando espaço a preconceitos generalizados, por esta razão, não é tão raro ouvir na vida cotidiana, nos corredores das escolas até nas salas de aulas, expressões como povo africano, cultura africana, religião africana, entre outras expressões homogeneizadas, simplificando as grandes diversidades socioculturais dos povos que habitam o vasto continente africano.

Essa é uma discussão que tem sido discutida por vários intelectuais africanos, como é o caso do filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe, que em seu texto chamado “Crítica da Razão Negra” (2020) discute sobre o paradoxo do termo “África”, buscando apresentar os estereótipos atrelados ao nome, desde a era moderna até a contemporaneidade, bem como apresentar críticas aos usos e desusos da palavra “África” na modernidade. O autor esclarece que se trata de um continente “o termo “África” remete geralmente a um elemento físico e geográfico – um continente.

Em diálogo com Mbembe (2020) explica que a expressão “Africa”, quando concebido na visão colonial, é inevitavelmente associado a estereótipos e preconceitos que atravessam a questão racial, socioculturais, políticas e econômicas:

“África” assinala um estado de coisas, um conjunto de atributos, propriedades e, por vezes uma condição racial. Em seguida vem se juntar a essas diversas referências uma série de imagens, palavras, enunciados, estigmas, que supostamente explicam em detalhes esse estado de coisas primário, físico, geográfico e climático, os supostos atributos das populações que habitam esse espaço, o seu estado de pobreza, de espoliação (Mbembe, 2020 p. 69).

Acrescenta Mbembe (2020) que “na consciência moderna, “África” é o nome geralmente outorgado às sociedades consideradas impotentes, isto é, incapazes de produzir o universal ou de confirmá-lo”.

Neste sentido, caro(a) professor(a) chama-se a atenção a necessidade de desconstruir essas ideias preconceituosas e passar a enxergar o continente na sua diversidade e complexidade, deslocando deste modo a ideia de “África” para “Continente africano”.

Essa transição terminológica cria condições de entender o espaço geográfico comumente chamado “África”, como um continente constituído por variadíssimas realidades de todas as ordens possíveis: desde cultural, social, política, econômica, geográfica, questionando a ideia de uma coisa homogeneizada. Nessa visão, surge uma virada epistemológica a título

de exemplo “de povo africano para povos do continente africano; cultura africana para culturas dos povos africanos.”

### 6.3.2 INICIANDO A OFICINA

Caro(a) professor(a), nesta oficina propomos a leitura de mapas para pensar e problematizar alguns dos mais variados estereótipos sobre o continente africano. O primeiro mapa (Mapa 1) tem como propósito refletir sobre os preconceitos atribuídos ao continente e os seus povos e o segundo remete-nos às questões mais específicas de localização geográfica, da divisão administrativa e distribuição dos 54 países africanos.

**Mapa 1: Áfricas**



Fonte: Pleshakova [2023?].

Observem o mapa e escrevam o que chama a atenção de vocês.

- Alguma memória disparou ao fazer a leitura desse mapa?
- Ele te faz lembrar de alguma coisa?
- O que ele representa?
- Essa é a África que conhecemos?
- Se te desse a liberdade de remover alguma figura do mapa, o que você removeria?
- E se tivesse que acrescentar alguma imagem no mapa, qual seria?
- Compartilhe com a professora e os colegas.

Caro(a) professor(a), antes de aprofundar a abordagem, é importante considerar a complexidade e a sensibilidade desta temática, principalmente se a sua turma é composta por estudantes negros, sejam africanos ou descendentes afro-brasileiros, pois esta temática mal orientada pode criar desconforto entre esses estudantes por conta dos estereótipos e preconceitos que as pessoas negras e descendentes dos africanos têm vindo a sofrer por causa de algum tipo de laço que remete a uma ideia de “África”. Neste sentido, torna-se fundamental uma escuta sensível e atenta das contribuições dos estudantes.

Propomos trabalhar com o mapa porque acreditamos que, estimula nos estudantes um olhar crítico e reflexivo que com a mediação do(a) professor(a), pode proporcionar condições para a produção de conhecimentos históricos na relação com seus saberes cotidianos. Ademais, o mapa, apresenta elementos potentes que podem ser usados na sala de aula para desconstruir vários estereótipos e preconceitos sobre o continente africano e seus povos.

Neste contexto, o(a) professor(a) pode, por meio das figuras que compõem o mapa do continente, problematizar os mais diversos preconceitos sobre o continente africano e os seus povos, desde a constituição do continente, os seus povos, as suas manifestações socioculturais, a vegetação, a fauna e vários outros aspetos, que tende a homogeneizar a diversidade do continente. Por meio do olhar decolonial, o (a) professor (a) pode incentivar e promover nos estudantes outros olhares que enfatizam a complexidade do continente em todas as vertentes possíveis.

Agora nos atentemos no Mapa 2, para pensarmos a complexidade e diversidade do continente africano.



## Mapa 2: Continente africano



Fonte: Cola da web (202?).

Caro(a) professor(a), a proposta do Mapa 2 busca trazer uma abordagem mais abrangente do continente, desprovida de estereótipos e preconceitos e abre possibilidades de trabalhar com as questões decoloniais, como a localização geográfica dos mais de 54 países, incluindo pequenas ilhas, bem como a visualização da divisão regional (as cinco regiões). Nesse mesmo viés, é possível problematizar a questão da colonização por meio da divisão administrativa que foi resultado de uma das deliberações da Conferência de Berlim realizada entre 1884–1885, que dava conta a necessidade de ocupação efetiva e implantação das máquinas administrativas das potências europeias no continente africano, processo que resultou na divisão e nas definições das atuais fronteiras.



Com o mesmo mapa pode-se também desconstruir preconceitos sobre a questão racial. Há quem associe o continente africano apenas aos povos de raça negra e quem diga que o continente africano é só deserto, “sem praias”. Esse mapa permite trabalhar essas questões. Para o primeiro caso, os países que ficam a norte do continente, são habitadas maioritariamente por indivíduos cuja cor de pele é mais clara “raça branca”, para o segundo caso, basta olhar que o continente é cercado pelas águas do Oceano Índico e do Oceano Atlântico, fazendo de vários países costeiros com muitas praias.

Importante reforçar que a Região Norte do continente africano (constituída pelo Egito, Líbia, Tunísia, Argélia, Marrocos, Saara Ocidental e Mauritânia) atualmente é habitada maioritariamente por povos de “raça branca”, descendentes de povos árabes que, por volta do século VII, invadiram e dominaram aquela região. Importante também observar que essa região do continente, antes da invasão árabe e posteriormente romana, foi habitada por povos originários do continente africano de pele escura “raça negra”.

Diop (1973), nos seus estudos sobre os primeiros habitantes do Egito, um dos países da África do norte, nos traz evidências que a África do norte foi habitada por muitos séculos por homens de “raça negra”, – pretos, como ele denomina. Nesse ínterim, ele propõe-se a responder a seguinte questão: “o que eram os egípcios? Em descrições contemporâneas dos antigos egípcios, esta questão nunca é levantada. Testemunhas oculares desse período formalmente afirmam que os povos egípcios eram pretos. Em várias ocasiões, Heródoto insiste no caractere Negro dos Egípcios e até mesmo usa isto para demonstrações indiretas” (Diop, 1973, p. 24).

Em suas pesquisas, o autor estuda profundamente Heródoto, “após relatar seu testemunho ocular nos informando que os Egípcios eram Pretos, então, demonstrou, com honestidade rara (para um Grego), que a Grécia tomou emprestado do Egito, todos os elementos de sua civilização, mesmo o culto dos deuses, e que o Egito foi o berço da civilização” (Diop, 1973, p. 31). Nas suas conclusões, Diop (1973) demonstra que os primeiros habitantes foram, de fato, negros, quando afirma que “Pode-se objetar que, no século V a.C., quando Heródoto visitou o Egito, a sua civilização já tinha de mais de 10.000 anos de idade e que a raça que havia criado não era necessariamente a raça Negra que Heródoto encontrou lá” (Diop, 1973).

■ **PARA REFLETIR:** caro professor (a) e estudantes, vocês se atentaram nos títulos dos mapas? O primeiro foi intitulado simplesmente “África” e o segundo “continente africano”. Por que será essa diferenciação terminológica? Existe alguma diferença entre essas denominações? Falar de África é diferente falar do continente africano?

■ **APROFUNDADO O CONHECIMENTO:** Para aprofundar a discussão sugiro a leitura da dissertação “**Partilha de Memórias e Narrativas dos Mestres (as) Moçambicanos (as) na Interface com as Pinturas Rupestres de Chingamapere**”. JAQUETE, Inácio Márcio de Jesus Fernando. Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão, 2023. MBMBE Achille, *Crítica da Razão Negra*, 2. ed., n. 1 edições, São Paulo, 2022.

## 6.4 2ª OFICINA: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTINENTE AFRICANO E SUA RELAÇÃO COM O PORTUGUÊS BRASILEIRO

### 6.4.1 Objetivo e justificativa

Caro(a) professor(a), a proposta dessa oficina 2 é refletir numa relação dialógica com os estudantes, por um lado sobre a diversidade das línguas nativas faladas pelos povos do continente africano com destaque para as línguas de origem Bantu, para desconstruir a ideia de que os africanos falam uma língua que nem existe como é o caso de “afriquense” e, por outro lado, tecer reflexões sobre como as línguas se relacionam com a língua portuguesa falada atualmente no Brasil, isto é, a influência exercida pelas línguas de origem africana na constituição da língua portuguesa falada pelos brasileiros.

Esta oficina reveste-se de muita importância, pois pode ampliar o horizonte e a perspectiva dos estudantes sobre a importância das línguas originárias na preservação das identidades socioculturais. Além disso, abre espaço para que os estudantes tenham uma visão ampliada e desprovida de estereótipos em relação às línguas dos povos africanos. Não obstante, essa oficina pode também dilatar a percepção e o entendimento dos estudantes em relação à língua portuguesa falada no Brasil e ainda pode, talvez, despertar o interesse dos estudantes pelas línguas dos povos nativos do Brasil “Indígenas”.

No continente africano “estipula-se que existam cerca de duas mil línguas nativas, o que representa um quarto das línguas faladas no planeta” (Paula; Duarte, 2018, p. 344). Dessas línguas distribuídas heterogeneamente pelo continente é importante realçar as de origem bantu, predominante na região subsaariana “região sul do continente africano”, cujo muitas palavras são usadas no português falado no Brasil.

O termo bantu designa os povos e as línguas que pode ser traduzido como “gente”, “pessoas”, “humanos” e tem sua origem na raiz lexical “ntu”, com o prefixo da classe nominal 2 “ba”, os quais são bastante recorrentes nas línguas da família bantu. Esse termo designativo foi inicialmente proposto por William Bleek (1862) e vem sendo, desde então, utilizado para se referir às línguas que pertencem à família linguística bantu (Paula; Duarte, 2018, p. 344).

A diferenciação atual pode ser compreendida como sendo resultado de um longo processo de dispersão que ocorreu após períodos de distanciamentos, aliados a fatores sociolinguísticos e culturais peculiares.

Adicionalmente, contatos com outras línguas e culturas e características distintas de cada novo ambiente linguístico foram responsáveis por gerar a grande diversificação que há atualmente entre as línguas bantu.

As línguas bantu possuem ancestralidade comum e vem sendo faladas desde os anos 3500 a. C, até nos dias de hoje. Partilho uma fala de um ancião de Chinhamapere em Moçambique sobre a importância das línguas nativas e a necessidade de serem transmitidas às novas gerações. *“Se abandonamos as nossas línguas locais, é o fim das nossas tradições, da nossa cultura, do nosso ser ubuntu<sup>2</sup> já comprometemos os nossos filhos porque não saberão de onde vem e muito menos para onde vão”* (Ancião Mucharonga, 2022).

As línguas nativas para os africanos e para a comunidade do ancião Mucharonga, não são apenas instrumentos de comunicação, mais do que isso, constituem patrimônio cultural, uma biblioteca onde são conservadas, reproduzidas e recriadas as tradições culturais. As línguas nativas são um legado ancestral que vem sendo preservado nas memórias das gerações

2 Ubuntu é uma noção existente nas línguas Zulu e Shona - línguas Bantu do grupo ngúni, faladas pelos povos da África Subsaariana. De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. Eu sou humano, e a natureza humana implica compaixão, partilha, respeito, empatia – detalhou em entrevista exclusiva ao Por dentro da África, Dirk Louw, doutor em Filosofia Africana pela Universidade de Stellenbosch (África do Sul). <https://www.pordentrodafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-emsua-essencia>.

e que vem resistindo aos vários e diferentes enfrentamentos, começados com maior intensidade no período colonial.

Caro(a) professor(a), é importante falar das línguas de origem bantu e dos povos falantes, pois o tecido social dos brasileiros é atravessado por essas línguas, por culturas manifestações desses povos originários de diversos pontos da região sul do continente africano. Como já é de conhecimento, foi nessa região que foram capturados, sequestrados milhões de pessoas e trazidas ao Brasil para trabalhos escravos.

#### **6.4.2 Iniciando a oficina**

Caro(a) professor(a) a proposição desta oficina é trabalhar com a multiplicidade das línguas faladas pelos povos africanos. O importante nesta oficina é promover debates que ajudem nos estudos para entender a variedade das línguas nativas faladas no continente africano, e por meio dessas discussões pensar a relação com a língua portuguesa falada na vida cotidiana dos estudantes.

Para trabalhar essa temática, pode-se optar pela utilização de material visual (mapas), assim como questionamentos com os estudantes:

- Vocês sabiam que no continente africano são faladas mais de mil línguas nativas?
- Vocês sabiam que muitos povos africanos falam mais de uma língua nativa?
- Já pensou que para povos africanos, as suas línguas nativas são uma das principais identidades?

Essas questões chamam atenção dos estudantes e provoca-os a interagir e querer saber mais. Sugerimos a leitura com os estudantes do poema italiano Ignazio Buttitta (1899).

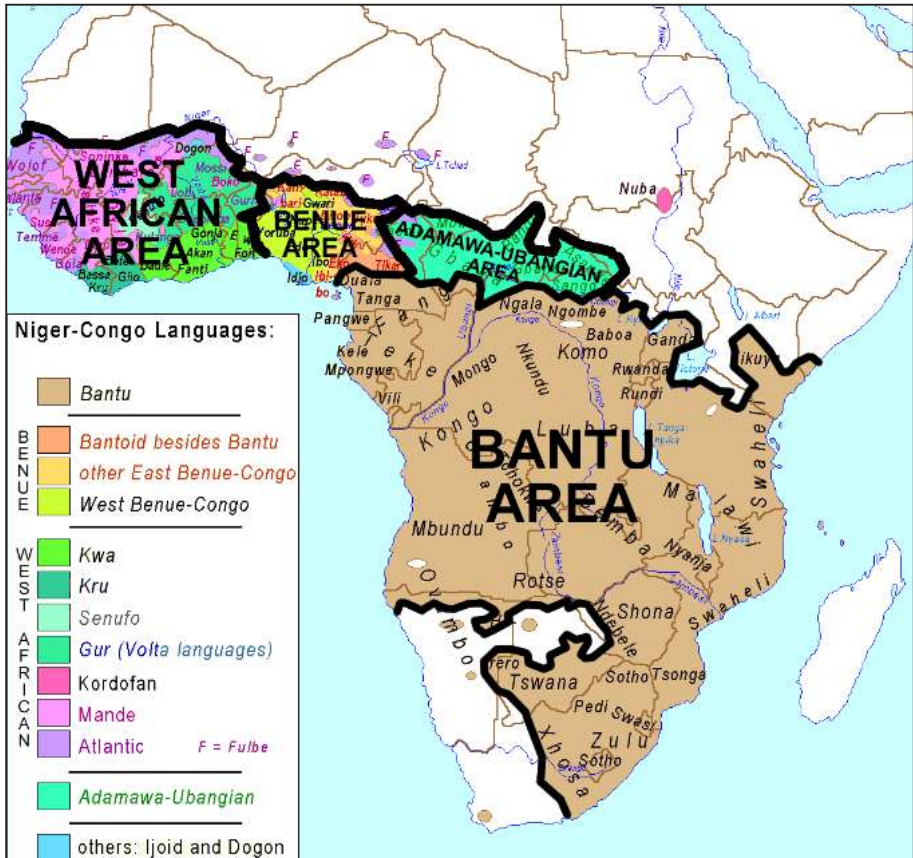
Ponha um povo  
 Em cadeias.  
 Despoje-o,  
 Amordace-o,  
 Ele continuará livre.  
 Retire seu trabalho,  
 Seu passaporte,  
 a mesa sobre a qual come,  
 a cama sobre a qual dorme,  
 e ele continuará rico.  
 Um povo  
 se torna pobre e escravizado  
 Quando lhe rouba a língua  
 Deixada por seus ancestrais:  
 Com isso ele fica perdido para sempre.

(Buttitta, 1899).

Após a leitura do poema, converse com os estudantes como interpretaram a poesia.

Agora, o(a) professor(a) poderá apresentar alguns dados numéricos relativos às línguas nativas faladas no continente. O linguista norte americano Joseph Harold Greenberg (2010) explica que a diversidade linguística africana impressiona. Atualmente, a África possui cerca de 2092 línguas faladas, número correspondente a nada menos que 30% dos idiomas em todo o planeta. Além das duas mil (2 mil) línguas, estão presentes mais oito mil (8 mil) dialetos. Assim, o multilinguismo é característica medular do continente” (Greenberg, 2010, 318).

Para melhor entendimento, vamos conhecer no mapa a distribuição das grandes famílias linguísticas nativas do continente africano? Nesse exercício, trabalhe com o mapa a seguir, das línguas de origem bantu, dominantes na região da África Subsaariana, pois são línguas que pouco sofreram influência das línguas estrangeiras quando comparado com as línguas da África do Norte. Aproveite para explicar a origem de tantas línguas no continente africano.

**Mapa 3:** Linguístico da África Subsaariana

Fonte: Wikipédia (2024).

Uma observação atenta no mapa (Mapa 3) pode permitir aos estudantes realizarem uma atividade que consiste em listar algumas grandes famílias linguísticas faladas no continente e localizá-los nos devidos países em que são faladas. Por exemplo, em função do representado, no espaço geográfico de Moçambique pode ser identificado duas grandes famílias: Swaheli e Tsonga.

#### 6.4.3. Continuando a oficina

Caro(a) professor(a), neste segundo momento da oficina, temos como proposta pensar as contribuições das línguas africanas na constituição da língua falada no cotidiano dos brasileiros, partindo do ponto de vista de que no vocabulário do português falado neste país é possível flagrar



várias palavras de origem nas línguas nativas do continente africano. Para trabalhar essa questão propomos começar o diálogo com os estudantes como uma imagem que remete a essa realidade (Figura 10).

**Figura 10:** Palavras de origem africana faladas na língua portuguesa no Brasil



Fonte: Afreaka (2023).

Por meio dessa imagem, que é composta por um conjunto de palavras de origem africana e que são faladas no Brasil, pode instigar os alunos a identificar palavras que lhes são familiares, ou que já utilizaram ou ouviram sendo expressas na sua vida cotidiana.

Partindo desse diálogo, é possível dilatar o assunto, fazendo perceber a origem dessas e outras palavras e o processo pelo qual elas chegam no Brasil e ajudá-los a entender que “o português falado no Brasil é uma língua não nativa, transplantada, da mesma que outras de português falado na África – tanto na área dos crioulos: Guiné-Bissau, Cabo Verde, e São Tomé e Príncipe, quanto na região onde não se desenvolveu uma forma criolizada, em Angola e Moçambique – e na Ásia, em Timor Leste” (Gonçalves, 2016, p. 232).

O diálogo com Gonçalves pode ser ampliado para pensar a chegada das línguas nativas do continente africano no Brasil que foi possível por meio do tráfico dos povos africanos para diferentes pontos do mundo e para o Brasil especificamente, “os africanos trouxeram consigo, sua religião — o candomblé — e sua cultura, que também inclui as comidas, as músicas, o



modo de ver a vida e muitos dos seus mitos e lendas. Trouxeram ainda – é claro as línguas, que falavam, como o quicongo, o quimbundo e o umbundo, entre outras. Muitos vocábulos que nós usamos frequentemente vieram desses idiomas como exemplo: “Bagunça”, “curinga”, “moleque”, “dengo”, “gangorra”; “cachimbo”; “fubá”; “quitanda”; “cachaça”; “dendê”; “cangaço”; “axé”, entre várias (Gonçalves, 2016).

#### 6.4.4 Avaliação

Com o apoio do mapa linguístico, produza um texto de 15 linhas, falando sobre a diversidade das línguas nativas do continente africano e os motivos dessa diversificação cultural.

- **PARA APROFUNDAR CONHECIMENTO:** GONÇALVES Roberto Clézio; MUNIZ Kassandra da Silva, *Educação como prática da igualdade racial na escola*. Mazza ed. Belo Horizonte, 2016.
- FOURSHEY CATHERINE CYMONE; GONZALES Rhonda M. e SAIDI Christine. *África Bantu de 3500 a. C. até o presente*. Vozes ed. Rio de Janeiro, 2019.

## REFERÊNCIAS

- AFREKA. A **influência africana na formação da língua portuguesa no Brasil**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/a-influencia-africana-na-formacao-da-lingua-portuguesa-no-brasil/>. Acesso em: 14 out. 2023.
- ALBUQUERQUE, Alda Ferreira Pires Barreto de Lara. **Mãe negra, mãe África**. Resistência Africana–Antologia Poética, Diabril Editora, 1975 – Lisboa, Portugal.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Ver. n. 11, Brasília, 2013, p. 89–117.
- BANTUS. Localização dos subgrupos linguísticos nigero-congoleses/n: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Bantus&oldid=68720628>. Acesso em: 28 set. 2023.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política. Obras Escolhidas I**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CANDAU, Maria Vera. **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes**, *Rev. Espaço do Currículo* (online), v. 13, n. Especial, p. 678–686. João Pessoa, dez. 2020.
- DIOP, Cheikh Anta, **A Unidade Cultural da África Negra. Esfera do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica**, 2. ed. Portugal. 1982.

- FANON, Frantz. **Pele Negra Máscara Branca**. Editora Ubu, São Paulo, 2020.
- FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Editado: Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. p. 1-35.
- FOURSHEY, Catherine Cymone; GONZALES, Rhonda M.; SAIDI Christine. **África Bantu de 3500 a. C. até o presente**. Vozes ed. Rio de Janeiro, 2019.
- GNECCO, Cristóbal Caminos de la Arquiologia: de la violence Epistêmica a la relacionidade **Bolentim do Museu Paranse Emilio Geoldi-Ciencias Humanas**, v. 4, n. 1, 2009.
- GONÇALVES, Roberto Clézio; MUNIZ Kassandra da Silva, **Educação como prática da igualdade racial na escola**. Mazza ed. Belo Horizonte, 2016.
- GREENBERG, J. H. Classificação das línguas da África. **História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. p. 317-336.
- MBEMBE, Achille, **Crítica da Razão Negra**, 2. ed., n.1 edições, São Paulo, 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. As 5 regiões da África. **Cola da web**. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/geografia/regioes-da-africa>. [s. l.]. Acesso em: 14 out. 2023.
- PAULA, Ronaldo Rodrigues de; DUARTE, Fábio Bonfim. **Diversidade linguística em Moçambique**, Brasil, Minas Gerais, 2018.
- PLESHAKOVA, Katsiaryna. Símbolos da natureza, cultura e arquitetura da África na forma de um mapa. **123RF**, [s. l.], [2023?]. Disponível em: [https://pt.123rf.com/photo\\_54787690\\_s%C3%ADmbolos-da-natureza-cultura-e-arquitetura-da-%C3%A1frica-na-forma-de-um-mapa.html](https://pt.123rf.com/photo_54787690_s%C3%ADmbolos-da-natureza-cultura-e-arquitetura-da-%C3%A1frica-na-forma-de-um-mapa.html). Acesso em: 14 out. 2023.
- WALSH, Catharine, **Interculturalidade Crítica e Pedagogia decolonial: in surgir, re-existir e Re-viver**. Rio de Janeiro, 2009.



## POSSIBILIDADES DE OFICINAS EDUCATIVAS SOBRE AS ZUNGUEIRAS DE LUBANGO-ANGOLA: ESCUITA DE VOZES AFRICANAS

Matias Chimbalandongo  
Cyntia Simioni França

Todos os dias é uma nova batalha,  
a vida não é fácil para mim, não foi o caminho que  
escolhi e se tivesse uma oportunidade faria algo diferente.

Sou Zungueira.

Maria Teresa (2022)

**Figura 11:** Mulher zungueira



Fonte: Acervos dos autores (2024).

## 7.1 CONHECENDO O PROJETO

Esse capítulo tem como inspiração as mulheres Zungueiras da cidade de Lubango, interior de Angola. É no mestrado de História Pública-UNESPAR de Campo Mourão que encontrei espaço para realizar a pesquisa. Consideramos a importância da temática não apenas no campo da pesquisa, mas também no ensino. Nesse sentido propomos três oficinas para serem desenvolvidas em diálogo e colaboração com os estudantes da educação básica.

- ▶ **1ª OFICINA: A MULHER ZUNGUEIRA**
- ▶ **2ª OFICINA: O GRITO DA ZITARIDINANHAMEDIRI NO PLANETA PLUTÃO**
- ▶ **3ª OFICINA: O QUE NOS SEPAROU NAS CIDADES ANGOLANAS**

## 7.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

As mulheres zungueiras vivem da prática de comércio de rua em Lubango, situada na província de Huíla, no país de Angola. Lubango é a capital da província de Huíla e a terceira maior cidade de Angola, do ponto de vista de organização administrativa. É conhecida como a cidade do Cristo Rei. Algumas vezes é associada a Leba da Serra da Chela, ou ainda da grande fenda da Tundavala.

É uma cidade habitada por vários nativos (vanyaneka-nkumbi, ovimbundu, vangangela, tucokwe, bakongo, vambinda, ambundu e oviwambo) (Costa, 2020),<sup>1</sup> bem como alguns estrangeiros (brasileiros, japonês, chineses, portugueses, ingleses e libaneses). Existem pessoas de várias classes sociais, possuidoras de casas e carros de luxo. Mas, também na cidade circulam em sua grande maioria uma população composta por pessoas pobres e outras que, do ponto de vista de classes, são consideradas como pessoas de classe baixa renda.

Nessa localidade, a atividade do comércio é uma das práticas que sustentam os seus habitantes, podemos encontrar os mercados formais (Kero e Shoprit), mercados informais (Mutundo) e é dentro mercado informal, onde encontramos diversas mulheres zungueiras, que praticam atividade comercial conhecida como zunga, realizada nas artérias da cidade.

“Zunga” é um termo da língua nacional kimbundu (okuzunga) utilizado para adjetivar o ato de zungar, que significa rodar, girar, identificada

1 Conferir em Costa (2020, p. 3).

como sinônimo de venda ambulante, sendo que zungar equivale a vender pelas ruas, por uma pessoa que vive da zunga e zunga para sobreviver (Orlando, 2013).<sup>2</sup>

Sua prática remonta desde os anos 1890 – 1930 como peixeiras e quitandeiras. A quitandeira era vista como uma mulher de negócios, apesar de pequenos e informais, e usava essa sua habilidade para trocar, comprar e vender as mercadorias de que dispunha, às vezes vendendo a crédito aos vizinhos e amigos sem muita discriminação dos produtos que comercializava (Costa, 2020). Assim, historicamente falando, a zunga toma o lugar da atividade da antiga “quitandeira”.

Considerando que as zungueiras são netas das quitandeiras, elas herdaram também alguns dos principais obstáculos com que já haviam se deparado suas antecessoras, dentre eles, a negação da sua atividade e falta de reconhecimento tanto pelo Estado, quanto pela sociedade (Santos, 2011).

Enquanto suas avós tornaram-se um incômodo no projeto de modernização e remodelação das cidades no fim do século XIX, quando os mercados paralelos começaram a ser construídos distantes das cidades.

O cenário muda quando a vida começa a tornar-se difícil, devido à grande concentração da população nas cidades, fenômeno que se deu com o fim da guerra, com o êxodo das famílias refugiadas para as cidades e a partir da década de 1990. Tudo isso causou a popularização das zungueiras, maioritariamente do sexo feminino, mas também de zungueiros, além de jovens e crianças (Lopes, 2007).

O trabalho das zungueiras exige uma intensa mobilidade e é exercido de forma extremamente informal e precária, sem qualquer amparo legal e reconhecimento pelas autoridades municipais ou de esferas maiores. Além disso, elas são criminalizadas e perseguidas por fiscais municipais da cidade bem como expostas ao preconceito e rejeitadas por serem consideradas indesejáveis na cidade, um atentado contra a estética de uma cidade que persegue os ideais do urbanismo e as tentativas da ideia de “progresso” (Costa, 2020).

Por meio de ações repressivas, caracterizadas por extrema violência e sem poder usufruir de qualquer tipo de proteção, as zungueiras

2 Orlando Santos. Mamãs quitandeiras, kínguilas e zungueiras: trajetórias femininas e cotidiano de comerciantes de rua em Luanda», Revista Angolana de Sociologia [Online], 8 | 2011, posto online no dia 13 dezembro 2013, consultado no dia 03 maio 2019. URL: <http://journals.openedition.org/ras/510>; DOI: 10.4000/ras.510

seguem sem direitos e garantias sociais, pois o Estado entende que, as mesmas, estão nos mercados informais, construídos fora das cidades. Deste modo, elas revivem o mesmo martírio sofrido por suas ancestrais, obrigadas a trabalharem forçadamente às margens da lei (Costa, 2020).

Orlando Santos, no seu artigo, “Mamãs, quitadeiras, kinguilas e zungueiras: trajetórias femininas e quotidiana de comerciantes de rua em Luanda”, aponta que as praticantes do comércio de rua estão em todos os arredores de armazéns e mercados municipais, vias públicas, praças, ladeiras e largos, ou seja, em todos os espaços públicos (Santos, 2011).

Muitas das zungueiras sonham também trabalhar como bancárias, professoras, enfermeiras, a governantes do país! E precisamos escutar essas suas vozes que gritam cotidianamente na busca da concretização de seus sonhos. Vamos acolher as memórias dessas mulheres lutadoras e coletivamente mudar essa história?

## 7.3 1ª OFICINA: A MULHER ZUNGUEIRA

### 7.3.1 Objetivo e justificativa

O objetivo dessa oficina é pensar sobre o papel das mulheres zungueiras na cidade de Lubango bem como pensar as diferenças e as semelhanças das vendedoras ambulantes no Brasil.

Para essa proposta, sugerimos o trabalho com as fotografias das mulheres zungueiras, considerando a fotografia como documento histórico que deve ser lida em seu contexto histórico, mas que também faz de uma linguagem artística que requer uma leitura pelo viés da racionalidade estética e não meramente instrumental. O que exige leitura crítico-reflexiva da fotografia na relação do sujeito (estudante) com o objeto (fotografia). De modo que os estudantes possam perceber como são atravessados pela fotografia, quais sensibilidades são despertadas ao entrar em contato com ela (Cunha, 2016).

### 7.3.2 Início da oficina

Caro(a) professor(a), convidamos a uma leitura sensível das fotografias das zungueiras circulando na cidade de Lubango em Angola, conforme mostramos a seguir nas figuras 12, 13, 14 e 15.



**Figuras 12 e 13: Mulheres zungueiras em Lubango**

Fonte: Acervo dos autores (2023).

**Figuras 14 e 15: Mulheres zungueiras e o mercado informal**

Fonte: Acervo dos autores (2023).

Nesse primeiro momento, o(a) professor(a) poderá deixar os estudantes entrarem em contato com a fotografia de maneira livre. Para a pesquisadora Cristina Meneguello “as formas pelas quais as imagens nos afetam passam pelas formas como se relacionam e dialogam com outras mídias, pelas formas como são exibidas e pelas experiências prévias do espectador” (Meneguello, 2013, p. 11). Por isso, é importante deixar que os próprios estudantes vejam as fotografias, leiam e percebam a partir das suas visões, sem induzi-los com a sua leitura. Converse com eles sobre as

diferentes leituras que podem ser feitas das fotografias, a partir das suas experiências vividas.

No segundo momento, peça para eles dividirem em duplas e elaborar uma análise no diálogo com as questões problematizadoras sugeridas a seguir:

- O que mais te tocou nestas fotografias?
- Quem são as pessoas que aparecem na fotografia?
- É possível perceber o lugar delas na sociedade e/ou sua classe social?
- Estabeleça uma relação entre as fotografias;
- Atribua um novo título para cada imagem;
- Consegue estabelecer relação com a sua realidade local?

### 7.3.3 Avaliação

Os estudantes podem produzir uma narrativa escrita sobre os locais onde ocorrem as vendas ambulantes no Brasil, sem esquecer de mencionarr que pessoas exercem esse tipo de trabalho e suas condições de trabalho.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Como sugestão de material para compreender melhor o trabalho com fotografias em sala de aula e se inspirar com experiências enriquecedoras, sugiro o texto A vida em segundo plano: produção de conhecimentos histórico-educacionais a partir de fotografias do desastre ambiental de Mariana/MG, da professora Nara Rúbia de Carvalho Cunha.<sup>3</sup>

## 7.4 2ª OFICINA: O GRITO DA ZITARIDINANHAMEDIRI NO PLANETA PLUTÃO<sup>4</sup>

### 7.4.1 Objetivo e justificativa

Caros(as) professores(as), trazemos algumas narrativas que são frutos de um mergulho nas memórias das mulheres zungueiras. Não são ricas em dinheiro, mas em Histórias e em poder pela luta da vida.

Está preparado para ouvir? Vamos lá?

3 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/10920>. Último acesso em 16-10-2023.

4 Nome fictício.

## O GRITO DA ZITARIDINAHAMEDIRI<sup>5</sup> NO PLANETA PLUTÃO

É no Plutão, onde vive a senhora Zitaridinanhamediri, assim como suas amigas. Naquele espaço, tem muitos ricos, boas cidades e o presidente do país chama-se Pirintianomar.<sup>6</sup> Nestas cidades só vivem os ricos e todos os que são governantes.

Um dia, a senhora Zitaridinanhamediri decidiu ir vender os seus produtos numa das cidades do Plutão, e os habitantes da cidade onde ela ia vender os seus produtos lhe informaram que não é era possível vender naquela cidade e os governantes disseram para ela: volta no seu bairro! Também acabamos com esses maus comportamentos de virem sempre à cidade vendendo os vossos produtos.

Quando ela voltou para a sua casa falou para a sua comunidade o seguinte:

Ele diz que quer endireitar o país (Plutão)! Mas só veio piorar mais!

Ele disse que quer acabar com as Zungueiras. E já deu emprego nos maridos das Zungueiras?

As Zungueiras é que formam os filhos!

Maridos estão desempregados. Quer acabar com a Zunga e criou empresas onde vão trabalhar zungueiras?

Os filhos deles nascem e já têm emprego.

Os filhos das Zungueiras podem estar formados, mas não terão lugares para trabalhar, porque os empregos já têm donos e os nossos filhos meteram-se em bebidas baratas. Antigamente o wiski era só das garrafas e hoje o wiski está nos pacotinhos. Com 100 kwanzas o filho está bêbado porque está desesperado.

Grito em voz alta! Grito em voz alta! Como é possível, Ele constrói um hospital, mas não vai no quando fica doente. Constrói escolas, mas os seus filhos estudam fora do país. Quer dizer que os hospitais e as escolas são só dos pobres?

Ainda para acabar com a nossa História, a comida está cara é! O segurança ganha 20 mil, 25 mil e o saco está 30 mil, vai comprar o quê?

Apesar disso, quero dar coragem aos nossos filhos que o país nunca tem donos! Esta é a palavra dos fracassados. Estudem só! Ainda estamos confiantes no futuro e o país precisará mesmo de vocês

5 Nome fictício.

6 Nome fictício.

que sois o futuro do amanhã7.

Após a leitura do fragmento de memória, sugiro pedir aos estudantes que produzam narrativas escritas e desenhos para o combate à desigualdade social.

Para isso, estimule, os estudantes a imaginarem que são governadores do país ou de uma determinada cidade. Como pensaria para acabar com a pobreza?

#### 7.4.5 Avaliação

A sugestão é a produção de narrativa escrita.

## 7.5 3ª OFICINA: O QUE NOS SEPAROU NOS ESPAÇOS DAS CIDADES ANGOLANAS

### 7.5.1 Objetivo e justificativa

A experiência urbana é responsável pela estruturação de mentes, de modos de vidas, de maneira que as cidades constituíram grandes centros de difusão cultural para todo continente nos séculos XIX e XX e continuam sendo grandes mercados de trabalho e de luta política, definitivamente lugares para mudanças culturais e sociais na África.

O caos, a superlotação, a desigualdade e a violência são fatores existentes em quase todas as grandes cidades do mundo, inclusive nos grandes centros econômicos do Norte, como Nova York. Restringir as cidades africanas ao discurso de crise é ignorar a emergência de múltiplos valores, da improvisação e das oportunidades presentes nesses espaços. Importante pensar as cidades africanas nas suas ambivalências, de modo que a riqueza e pobreza coexistem no mesmo espaço e são problemas engendrados historicamente. Diante dessa realidade, buscamos nessa oficina deslocar os estudantes para pensarem sobre as desigualdades sociais e como o avanço da modernidade capitalista em busca de acúmulo de capital contribuem significativamente para esse cenário apresentado.

■ **PARA REFLETIR:** como você percebe as desigualdades sociais no Brasil? Em quais cenários da vida urbana é mais visível as ambivalências sociais?

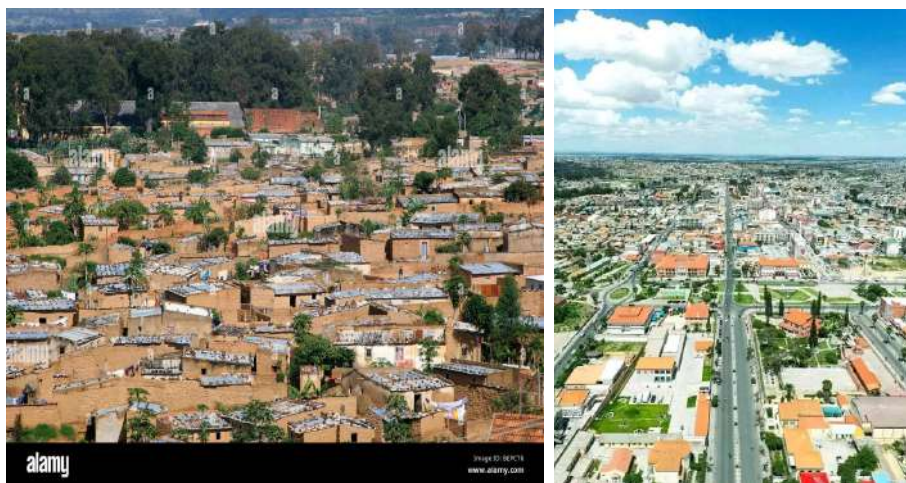
7 Disponível em: <https://www.facebook.com/10006392827756/posts/pfbido2qhFw15iEVMFPFCt1Ara-6kNRD5j7wPuPGZ8yzsdvNG7duJg7kzk29TSfujvwuz6yl/?app=fbl>. Acesso em: 29 jul. 2023.

### 7.5.2 Iniciando a oficina

Caro(a) professor(a), você está diante de duas imagens (Figura 16), uma que representa a cidade e outra a periferia do Planeta Plutão, onde vive a senhora Zitaridinanhamediri e onde vive também um dos autores deste capítulo.

Propomos duas imagens para a produção de conhecimentos com os estudantes. E a pergunta é: o que nos separou?

**Figura 16:** Um dos bairros do Plutão- Lubango/Angola



Fonte: Banco de imagem, Shutterstock (2023)

Para uma visão geral sobre essas duas imagens, queremos trazer no palco alguns trechos de Laís Helena Custódio Rodrigues de Queiroz.

A noção de cidades africanas data de milhares de anos, sendo peças fundamentais para entender os desdobramentos históricos que moldaram o mundo moderno como o conhecemos. Como exemplo, uma das mais famosas ao norte do continente Alexandria foi grande porto de exportação e reexportação, produzia tecido, papiro, vidro e joias, bem como redistribuía produtos provenientes da Arábia, África Oriental e Índia. Cidade estruturada por um sincretismo egípcio-macedônico, Alexandria chegou a ser capital intelectual do Mediterrâneo, sendo o principal destino dos sábios gregos que tinham a cultura egípcia em alta consideração.

Sobre cidades africanas podemos falar no caso das cidades da costa oriental africana que possuíram seu ápice com o comércio



marítimo estrangeiro entre os séculos XII e XVI, com o litoral favorecido pelas monções facilitando a navegação. As mais conhecidas delas, Marka (Merca), Brava, Malindi, Mombaça, Pangani (El-Banas) e Ungudja (antigo nome de Zanzibar), possuíam como produtos de exportação o ouro, peles de leopardos, ébano, âmbar, marfim etc. Para não deixar de mencionar as mais famosas desde tempos memoráveis com destaque para as cidades de Walata, Djenné, Tenenku, Tendirma, Tombunctu, Bamba, Gao, Agadez e cidades de Haussa, Kano e Katima, uma civilização urbana que emerge graças à expansão comercial em toda região do Sahel.

Esses breves exemplos possibilitam lembrar que a experiência urbana africana, não é um fenômeno recente, a organização espacial que reuniu trocas comerciais e grandes centros de promoção de conhecimento, como Alexandria no antigo Egito e Tombuctu, na região do Sahel, foi determinante para o desenvolvimento de grandes sociedades.

Com o atual cenário africano, onde as demandas do capitalismo global se impõem enquanto regras para a modernização, a tendência tem sido de que essa razão demográfica entre cidade e campo se modifique.

As mudanças urbanas das últimas décadas, que impactaram as instituições e organizações sociais no campo e na cidade, tiveram e tem como resultado a desestabilização e desintegração social provocada por medidas incoerentes de ajustamento do espaço local.<sup>8</sup>

No segundo momento, após a leitura do texto, sugerimos:

- Formar uma roda de conversa;
- Perguntar aos estudantes, sobre aquilo que eles desejam ser no futuro e aproveitar perceber como eles podem mudar essas realidades;
- Pedir aos alunos, a observar bem as duas imagens durante 1 minuto.
- Discutir como foi construída cidade e com que tipo de material e como foi construído o bairro e com que tipo de material. O que essas fotografias te causaram de mais impactante?
- Vamos fazer uma carta cobrando das políticas públicas dignidade humana;

8 Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23052/1/2016\\_La%C3%ADsHelenaCust%C3%B3dioRodriguesdeQueiroz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23052/1/2016_La%C3%ADsHelenaCust%C3%B3dioRodriguesdeQueiroz.pdf). Acesso em: 16 out. 2023.

### 7.3.7 Avaliação

Como atividade avaliativa sugerimos a narrativa oral e troca de experiências para promover a ideia da integração e as possibilidades de prover o direito de uma casa digna. Outra possibilidade é a notícia jornalística escrita pelos estudantes. Propor aos alunos produzirem fotografias ambivalentes do espaço onde vivem.

## REFERÊNCIAS

BALA, A. L. M. **Patrimônio Natural da Tundavala (Angola):** contributo para a sua utilização geográfica. Tese (Mestrado em Ciências naturais) – Universidade de Coimbra (não publicado), 2011.

CENSO. **Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação**, 2014.

COSTA, Felizardo Tchiengo Bartolomeu. Dinâmicas Psicossociais do Trabalho das Zungueiras Angolanas. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 11, n. 1, p. 03-19, 2020.

COUCELO, Josefina Maria Costa Parreira Cruz. **Caracterização de Hábitos Alimentares na Província da Huíla, Angola.** Contribuição para a Elaboração de Um Guia Alimentar. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Análise e Gestão do Desenvolvimento Social e Econômico, Instituto Universitário de Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2609/1/TESE.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Memória como meio de produção de conhecimentos históricos. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 12, n. 23, jul/dez. 2020. ISSN- 2177-412 Disponível em: [periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria](http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria).

HENRIQUES, M. H.; TAVARES, Bala. Patrimônio Geológico da Tundavala (Huíla, Angola): uma avaliação qualitativa integrada. In: \_\_\_\_\_ **Para Aprender com a Terra: Memórias e Notícias de Geociências no Espaço Lusófono.** [S.l.]: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012, p. 276-283.

SANTOS, Orlando. Mamas quitadeiras, kínguilas e zungueiras: trajetórias femininas e cotidiano de comerciantes de rua em Luanda. **Revista Angolana de Sociologia** [Online], n. 8, 2011, DOI: 10.4000/ras.510. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/510>; Acesso em: 03 maio 2019.

QUEIROZ, Laís Helena Custódio Rodrigues de. **Entre legados coloniais e agências: as zungueiras na produção do espaço urbano de Luanda.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23052/1/2016\\_La%CC%ADsHelenaCust%CC%B3dioRodriguesdeQueiroz.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23052/1/2016_La%CC%ADsHelenaCust%CC%B3dioRodriguesdeQueiroz.pdf).





## MBANZA KONGO: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LEITURAS PLURAIS DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS

Vicente Mpambani  
Cynthia Simioni França

### 8.1 CONHECENDO O PROJETO

Trazemos como temática para discussão a cidade de Mbanza Kongo, situada em Angola, considerada Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, na cidade de Cracóvia, Polónia, no dia 8 de julho de 2017. Pretendemos abordar questões ligadas ao patrimônio material e imaterial do Reino do Kongo, representado, atualmente, em grande parte, pela cidade de Mbanza Kongo, por ter sido a antiga capital do Reino. Como patrimônio material destaca-se os sítios históricos da cidade, ao passo que no imaterial, faz-se referência à figura histórica do Reino do Kongo, que timbrou seu nome, com honra e dignidade, na luta contra o colonialismo, sobretudo, na sua capital, Mbanza Kongo.

Com esta temática, apresentamos duas propostas de oficinas:

- ▶ **1ª OFICINA: PATRIMÔNIOS CULTURAIS – OS SÍTIOS HISTÓRICOS DE MBANZA KONGO**
- ▶ **2ª OFICINA: PATRIMÔNIOS CULTURAIS – AS FIGURAS HISTÓRICAS DO KONGO**

### 8.2 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Mbanza Kongo é a capital da província do Zaire. Foi, nos tempos da existência do Reino do Kongo, o centro das decisões políticas, sociais e culturais, portanto, a capital do Reino. Localizava-se na província de Mpemba. E por ter sido a capital, Mbanza Kongo possui um acervo cultural material e imaterial muito rico do antigo Reino do Kongo, desde a sua fundação no século XIII até a sua decadência final no século XX, e continua a preservá-lo até os dias de hoje.

Os sítios históricos de grande importância histórica e cultural de Mbanza Kongo e mais visitados são: Kulumbimbi, o Museu dos Reis do Kongo e Yala Nkuwu – a Árvore Secular do Kongo. Estes são “guardiões” da nossa memória. Pois, a memória é, sem dúvida, “*aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para o ensino*” (Bittencourt, 2004, p. 168). Portanto, podemos compreender a história dos povos de Mbanza Kongo por meio destes sítios históricos e memoráveis.

Começamos conhecer Kulumbimbi, a primeira Catedral da Igreja Católica a ser construída na África Subsariana como local de culto para o cristianismo. Está localizada no centro da cidade de Mbanza Kongo, ao lado do Cemitério dos Reis do Kongo. As significações que se tem desta casa são as seguintes: (a) o lugar sagrado onde se oferecia vinho de palmeira para os ancestrais ou local dos cultos dos ancestrais; (b) Kûlumbîmbi: o local onde estariam enterrados o ancestral de toda população, cemitério dos ancestrais da fundação do Kôngo (Damba, 2015).

Para Biluka Nsakala Nsenga (2023), Diretor do Gabinete de Gestão do Centro Histórico de Mbanza Kongo/Angola, nos explica que, ao se falar de Kulumbimbi, devemos pensar em três referências:

- 1ª:** Primeira Igreja Católica a ser construída a sul do Equador;
- 2ª:** Foi construída no lugar, onde nossos antepassados adoravam Nzambi;
- 3ª:** Foi nesta igreja, onde o rei Nzinga-a-Nkuwu com a sua corte foram batizados.

Nsenga (2023) ainda reforça a sua fala quanto aos significados de Kulumbimbi, argumentando que:

Reconhecer que existe Deus, Ser Supremo de todos, não nos foi ensinado pelos europeus. Os nossos ancestrais já sabiam da existência de Deus. Quando o rei Nzinga-a-Nkuwu aceita ser batizado na fé cristã, os portugueses acharam melhor construir a igreja naquele lugar, onde os nossos ancestrais adoravam Nzambi, como forma de acabar ou destruir a crença tradicional dos kongos (Nsenga, 2023).

Atualmente, Kulumbimbi é um dos patrimônios da cidade pelo fato de conservar uma parte da história do antigo Reino do Kongo. Pode-se compreender a noção de patrimônio em vários significados da cultura, tal como nos conceitua Paoli “a noção de patrimônio evoca múltiplas dimensões

como imagens de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser preservadas porque são coletivamente significativas em sua diversidade” (Paoli, 1992, p. 1).

Nessa perspectiva, temos o Museu dos Reis do Kongo<sup>1</sup> que no passado foi uma Residência real, ou seja, Palácio real. Segundo Afonso Mendes (Chefe Supremo das autoridades tradicionais), o acervo está repartido em quatro principais grupos de acordo a sua importância. No primeiro grupo, encontram-se as peças que abordam aspectos históricos, geográficos e políticos, mapas sobre os territórios que compunham o Reino do Kongo e os reis que passaram pelo trono. O segundo bloco fala da organização socioeconômica do Reino do Kongo, sobretudo do domínio da tecnologia de fundição do ferro pelos antigos habitantes do antigo reino que permitia fabricar vários instrumentos de caça, pesca, campo e de guerra.

Também fazem parte desse museu os diferentes elementos que serviam como objeto de troca em atividades comerciais, borracha, pano tradicional, Nzimbo,<sup>2</sup> missanga, entre outros. Quanto a terceira parte, a fonte informou que o museu detém peças que testemunham o culto ancestral, nos domínios da música e comunicação à distância, ao passo que o quarto grupo fala dos contactos do Reino do Kongo com o exterior, especificamente, o Ocidente.

Temos ainda a Yala Nkuwu conhecida como a Árvore Secular de Mbanza Kongo. Não se sabe exatamente quando é que esta árvore foi plantada, mas segundo a tradição oral, a árvore foi plantada antes de 1482. A população acreditava que da árvore saía sangue, devido à coloração da sua seiva que é avermelhada. Até aos dias atuais, há quem continua a confundir-la. O certo é que da árvore nunca saiu e nem sai sangue.

Sobre o significado do nome “Yala Nkuwu” dado à árvore, Kediamosiko Toko, autoridade tradicional, nos traz o seguinte significado com a narrativa baseada na Tradição oral kongo:

É uma árvore típica e única na região do Kongo. Na tradição kongo, quando se recebe visita, primeira coisa que se faz é saudar. Em seguida, mostrar assento. Antes de começar o diálogo, é imperioso desejar boas-vindas ao visitante. Essas boas-vindas é que chamamos em kikongo de “nkuwu”. Sempre que o rei recebia visita, mandava alguém da sua corte para desejá-lo boas-vindas “wuba yadila nkuwu” em português “dê-lhes boas-vindas”. E o local era

1 Antiga residência dos Reis do Kongo foi construída em 1903. Depois de a independência ser proclamada, isto é, em 1982 a residência foi designada Museu dos reis do Kongo (Mendes, autoridade tradicional, 2018).

2 Moeda que era usada nas transações comerciais no Reino do Kongo.

na sombra nessa árvore que, com o passar dos tempos, acabou por receber essa nomenclatura. Assim, literalmente traduzido Yala Nkuwu significa “dê boas-vindas” (Toko, 2023).

Esta árvore tinha e ainda continua tendo, uma grande importância na sociedade kongo, pois servia (ainda serve) como:

Lugar para tomada das decisões; recepção de visitas; julgamentos; eleição e empossamento dos reis e, por fim, lugar de ligação espiritual para realização do ritual Lembo – ritual tradicional celebrado, aquando das quedas de galhos da mesma árvore, para acalmar a fúria dos Ancestrais e evitar que algo ruim aconteça nos territórios, onde se configurava o Reino do Kongo (Toko, 2023).

A tradição oral entende que as quedas de galhos ou troncos desta árvore sempre prenunciaram uma tragédia num dos territórios que compunham o antigo Reino do Kongo e, podiam significar: a derrota do exército kongo na frente de combate; a morte do Rei ou de outra entidade importante do reinado. Os acontecimentos mais marcantes que se tem desta árvore são os seguintes:

1. O acidente de helicóptero ocorrido, em 1991, na região do Noqui, que vitimou o primeiro bispo da Diocese de Mbanza Kongo, Dom Afonso Nteka, na sequência da queda de um galho desta Árvore Secular;
2. As fortes tempestades, mortes e inundações ao nível da cidade, num momento da guerra civil, em 1999, resultados da queda de galhos desta Árvore;
3. A queda de um avião TAAG, ocorrida em setembro de 2007 na pista do aeroporto de Mbanza Kongo, que provocou entre outras, a morte do então administrador municipal, Manuel Paciência, e do Padre capuchinho italiano, Frei Giorgio Zulianello;
4. A derrota do presidente da República Democrática do Congo – Joseph Kabila, em 2019.

Essas são memórias trágicas da história da cidade, são partilhadas pelos anciãos para as futuras gerações. Conforme Amadou Hampâté Bâ (2010), “*em África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima e constitui uma perda irreparável*”. Para o autor, os anciãos são a memória viva da África. Com isso, podemos dizer que estes, por serem mestres e especialistas da oralidade, transmitem os conhecimentos sobre as culturas, histórias das nossas sociedades africanas para que as gerações mais novas não se percam e ressignificam seus significados no presente.

Estes patrimônios culturais possibilitam perceber que a cidade de Mbanza Kongo continua a ser uma sociedade caracterizada pela tradição oral, onde ela é tida como fonte para a construção das identidades coletivas. Encontramos argumentos desta passagem na visão de Hampâté Bâ:

Quando nos referimos à tradição africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade, a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos (Hampâté Bâ, 2010, p. 167).

Temos ainda figuras históricas importantes e silenciadas, nos meados do século XVII, que travou uma batalha sangrenta entre o exército do Kongo com os portugueses em Mbwila – a famosa Batalha de Mbwila (Ambuila), em 1665. Com a derrota do Rei do Kongo Mvita-a-Nkanga (D. António I), o Reino do Kongo passou por momentos de agitação política fruto das disputas sucessórias instigadas pelos portugueses. Estas disputas internas empobreceram a região, tornando-a pouco povoada, a coroa do reino sem rei. Deste clima de caos políticos, começaram a surgir algumas figuras emblemáticas que vão procurar unir forças a fim de pôr ponto final a estes problemas. No século XVIII apareceu a figura histórica feminista Kimpa Vita.

Para termos já uma percepção antecipada destas figuras, engajamo-nos a definir o termo figura histórica. Na perspectiva de Cícero citado por Ramos (2011), considera “*figura histórica, o homem que genuinamente disposto defende o seu país do qual recebe sua identidade: a língua, as tradições, as leis e tudo o que lhe constitui*”. Kimpa Vita, Tulante Álvaro Buta e Miguel Nekaka são exemplos destes líderes. Eles lutaram heroicamente contra forças superiores (a colonização portuguesa e a sua cúmplice Igreja Católica) no Reino do Kongo.

Kimpa Vita nasceu no final do século XVII, na província do Zaire e liderou o movimento Antoniano. Na tradição oral, Kimpa Vita foi, na sua juventude, líder do Kimpasi, um ritual ou cerimônia que se realizava para se invocar os espíritos ancestrais, a fim de se pôr a tranquilidade no Reino do Kongo, em momentos de desorganização social e política. Compreendemos que, embora tenha sido batizada e educada na doutrina cristã, ela não rejeitou os traços culturais tradicionais. Convém referir ainda que, Kimpa Vita, além de ensinar, lutar contra o colonialismo, após a sua morte fez vários milagres e profecias como o surgimento de várias Igrejas de matriz

africana e a vinda de muitos nacionalistas políticos e religiosos que deram continuidade à luta pela libertação do continente africano.

A sua luta com base em seus ensinamentos, era uma ameaça ao poder colonial português e à autoridade católica, pois simbolizava e pregava o fim do colonialismo português e o regresso aos valores culturais nativos no Reino do Kongo. Por isso, os colonizadores procuraram formas de silenciá-la.

## 8.3 1ª OFICINA: PATRIMÔNIOS CULTURAIS – OS SÍTIOS HISTÓRICOS DE MBANZA KONGO

### 8.3.1 Objetivo e justificativa

Prezado(a) professor(a), trazemos uma sugestão de oficina que tem como objetivo levar os estudantes a conhecer os patrimônios materiais da cidade de Mbanza Kongo e saber o papel que cada um deles desempenha na configuração social da cidade. Os patrimônios culturais são elos de fortalecimento das identidades coletivas e de pertencimento.

### 8.3.2 Iniciando a oficina

Caro(a) professor(a) a **oficina 1** tem como proposta reconstruir, a partir do conteúdo postulado, a concepção, que alguns alunos carregam, de resumir a África em um só país – que é o Egito. Mais do que pensar só na antiga Civilização egípcia, em outras partes de África também se desenvolveram grandes reinos e impérios e que nos deixaram um acervo de patrimônios culturais materiais.

Para realizar esta oficina, sugiro ao professor levar para a sala de aulas o mapa mundi ou de África, para permitir a localização de Mbanza Kongo, e as fotografias dos patrimônios culturais apresentados.

Ao compartilhar as fotografias, deverá identificar a localização, data de construção e de tombamento e escrever como esses patrimônios culturais são importantes para a comunidade de Mbanza Congo.

Depois, sugerimos que estudante leve fotografias de patrimônios culturais que estejam vinculados com a cultura africana no Brasil e compartilhem em uma roda de conversa em sala de aula.

### 8.3.3 Avaliação

Faça uma narrativa que conte sua relação com o patrimônio cultural da sua cidade e apresente com a fotografia.



## 8.4 2ª OFICINA: PATRIMÔNIOS CULTURAIS – AS FIGURAS HISTÓRICAS DO KONGO

### 8.4.1 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Prezado(a) professor(a), a proposta desta oficina é entender como os alunos se sentem tocados com os patrimônios culturais imateriais africanos. O objetivo preconizado é trazer leituras plurais dos patrimônios, levando-os a conhecer uma das figuras femininas mais vibrantes da história de África – a Kimpa Vita.

### 8.4.2 Iniciando a oficina

Nesta **oficina 2**, o(a) professor(a) pode começar por suscitar interesse pela história de África nos estudantes, apresentando fotografia da Kimpa Vita com a coroa ao longo da cabeça. Solicitar que os estudantes façam uma pesquisa quem foi ela, a maior contribuição desta figura no Reino do Kongo.

### 8.4.3 Continuando a oficina

Depois de explicar quem foi a Kimpa Vita, pode fazer uma breve comparação da Kimpa Vita com a Joana D’Arc – a jovem francesa, para os alunos perceberem alguns pontos de semelhanças entre as duas figuras femininas. Por fim, peça para os estudantes falarem uma figura brasileira que é muito representativa na luta das “minorias” étnicas em nosso país.

### 8.4.4 Avaliação

Escolha uma figura histórica, música, danças ou rituais que acontecem na sua comunidade e traga para apresentar em sala. A atividade avaliativa que o professor optar é pedir aos estudantes que produzam um texto lírico para contar como esta história desta figura que lhe tocou.

## REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História geral da África I, metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

BALANDIER, George. **Daily life in the Kingdom of Kongo**, 1. ed., Nova Iorque (EUA), Editora Meridian books, 1969.

BATSÍKAMA, Patrício. **O Reino do Kôngo e a sua origem meridional**, 1. ed. Luanda. Editora Universidade, 2011.

LONSDALE, J. **The moral economy of Mau Mau: The problem**. 5. ed. Oxford (Inglaterra). Editora James Currey, 1992.

DAMBA, Muana. **O que significa Kulumbimbi?** Disponível em: <http://www.mundamba.com/2015/04/o-que-significa-kulumbimbi.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

MACGAFFEY, Wyatt. **Religion and Society in Central África**. The BaKongo of Lower Zaire. 1. ed., Chicago (EUA). Editora The University of Chicago Press, 1986.

NETO, Teresa da Silva. **História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência**. 3. ed.. Luanda. Editora Zaina, 2014.

NOGUEIRA, Fausto H. Gomes; CAPELLARI, M. Alexandre. **Manual de História: ser protagonista**. 1. ed., São Paulo (Brasil). Editora Sm, 2010.

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania, direito ao passado. *In: O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. 4. Ed., São Paulo, Brasil. Editora DPH, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social, Estados históricos**, 2. ed., Rio de Janeiro, Brasil. Editora, 1992.

RAMOS, Flamarion Caldeira *et al.* **Manual de Filosofia política**. 6. ed., São Paulo (Brasil). Editora Saraiva, 2012.

THORNTON, John. K. **The Kongolese Saint Anthony**. Dona Beatriz Kimpa Vita and the Antonian Movement, 1684–1706. 2. ed., Cambridge (Inglaterra). Editora Cambridge University Press, 1998.



# PARTE 3

OFICINAS TEMÁTICAS:  
GÊNERO E DIFERENTES LINGUAGENS



## OFICINAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EDUCACIONAL SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Drieli Fassioli Bortolo  
Cynthia Simioni França

Eu não terei a minha vida reduzida.  
Eu não vou me curvar ao capricho ou à ignorância de outra pessoa.  
(bell hooks)

**Figura 17:** Desenho *Superação*



**Fonte:** Elaborado pelo estudante Alex – dados da pesquisa de Mestrado de Drieli Fassioli Bortolo (2022).

## 9.1 CONHECENDO O PROJETO

O projeto “Combatendo a Violência de Gênero” foi realizado com estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública do estado do Paraná. Foi fruto de uma pesquisa de mestrado, em que a dissertação foi publicada com o título “Rompendo as amarras, quebrando silenciamentos: narrativas de estudantes sobre violência de gênero” (2023). As oficinas formativas foram intituladas como “Favos de Resistência”, a escolha foi para fazer uma analogia às colmeias como se fossem memórias, em que cada acontecimento (significado pelo favo) representa uma partícula importante para nós sermos o que somos e uma potencialidade de resistir, (re)existir e existir.

A fim de possibilitar o diálogo da temática da violência de gênero, tão sensível e presente em nosso cotidiano, elaborei cinco propostas de oficinas temáticas. As quais compartilho a seguir:

- ▶ **1ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – OS PAPÉIS DE GÊNERO NAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS**
- ▶ **2ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS MÚSICAS DO NOSSO COTIDIANO**
- ▶ **3ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENTRECRUZAMENTO COM OUTRAS QUESTÕES SOCIAIS**
- ▶ **4ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – SERÁ QUE ISSO É AMOR? A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS RELAÇÕES “AMOROSAS”**
- ▶ **5ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – VIOLÊNCIA SEXUAL EM DEBATE**

Estimado(a) professor(a), sinta-se livre para trabalhar com as oficinas didáticas, inclusive modificá-las, seja aumentando ou diminuindo a quantidade, ou mesmo mudando as sugestões de imagens, textos e vídeos a serem trabalhados. Ninguém conhece mais a sua realidade de sala de aula e seu ambiente escolar do que você.

## 9.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

A palavra “gênero” é uma categoria de análise utilizada na História, assim como em outras áreas do conhecimento, em que sua utilização se iniciou na década de 1970 com o movimento feminista. Essa terminologia começou a ser utilizada no Brasil, já no final da década de 1980, o que nos permite compreender que “gênero” – bem como outras categorias

— não pode ser transposto para outros contextos sem passar por disputas, apropriações e ressignificações (Louro, 2020).

No cenário do século XIX, as mulheres participaram de questões políticas, como em guerras, mobilizaram-se contra a escravidão e as opressões que sofriam, ao mesmo tempo em que lutavam contra as convenções sociais.

Para tratar das concepções de gênero, amparo-me teoricamente na filósofa Judith Butler (2020), que entende o gênero como construído socialmente, em que configurações culturais o consolidam a hegemonia por meio de uma auto naturalização.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser (Butler, 2020, p. 69).

Portanto, é construído um cenário social rígido em que nós estamos inseridos, na qual agimos dentro, que é opressora e reguladora. E nisso está a dificuldade (e não impossibilidade) de nos expressarmos livremente, isso faz com que muitos atos acabam se repetindo. Essa repetição contínua produz a ideia de que esse gênero é algo dado, natural, e não uma construção.

Tal qual o gênero, a sexualidade são socialmente construída e, por mais que a comunidade LGBTQIAPN+ esteja conquistando e ocupando vários espaços, a sociedade brasileira ainda tem como base a heterossexualidade. Entretanto, a heterossexualidade assim como o gênero, não deve ser entendida como norma inquestionável (Solnit, 2017), há tantas outras possibilidades quanto há folhas caídas de um Pau-Ferro nos dias de outono.

Uma vez que “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ela decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (Butler, 2020, p. 26). Ou seja, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade entre gênero e corpos sexuados. Portanto, ao supor uma estabilidade do sexo binário, de sua existência apenas enquanto “homem” e “mulher”, não advém disso a construção de que “homens” designa somente corpos entendidos como masculinos, o mesmo ocorre com o termo “mulheres”. Ademais, mesmo que os sexos aparentem serem não-problemáticos morfológicamente e constitutivamente, eles são, já que não existem apenas dois tipos de corpos. Assim como não há motivo para supor que os gêneros devam permanecer sendo apenas dois homens/mulheres – o que encerra a relação mimética entre sexo e gênero.



Ademais, “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nula”. Assim, o próprio sexo é construído socialmente e discursivamente, tal qual o gênero, o que desconstrói a ideia do sexo como algo que é previamente dado, de forma natural (Butler, 2020, p. 27).

Portanto, gênero é entendido de maneira independente do sexo, o que o torna um artifício flutuante (Butler, 2020). Dessa forma, até mesmo a categoria “mulheres” já não é mais compreendida de maneira estável e permanente, e o mesmo pode ser considerado a respeito dos que se entendem enquanto “homens” (além da ampliação da identidade de gênero para além do binarismo homem/mulher, englobando outros indivíduos). Assim, os homens podem apresentar atributos entendidos como femininos, tal qual as mulheres com aqueles entendidos como masculinos – sem que a identidade de gênero de ambos seja modificada. Se deixarmos de priorizar homens e mulheres como categorias permanentes, não será mais possível a subordinação de características acidentais ou ontológicas de gênero como inalteráveis e intocáveis. A partir desse pressuposto, os gêneros são mutáveis, não têm características fixas e determinantes que pertençam ou não à determinada identidade de gênero (Butler, 2020). O que faz com que tenhamos a ideia de imutabilidade é justamente o fato de estarmos inseridos dentro de uma estrutura rígida, em que nossos atos são muitas vezes condicionados pela mesma, construindo a falsa noção de estabilidade, de que um conjunto de habilidades pertencem somente a um gênero, e que isso é natural e imutável.

Essa é uma questão necessária a ser levada em conta pela política feminista, a fim de “que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político” (Butler, 2020, p. 25). Nesse sentido de “constituição” e identidade, é necessário que “mulheres” não sejam pré-concebidas, ou seja, que não sejam pressupostas. Portanto, o gênero não deve ser concebido a partir de certo determinismo de significados, alocados em corpos anatomicamente distintos, como sendo receptores passivos de uma lei cultural permanente. Diante disso, em razão da concepção do gênero como construído socialmente e nos termos das leis vigentes, isso o torna tão fixo e determinado quanto nas ideias de que a biologia é o destino (Butler, 2020). Contudo, ao falar de gênero como um constructo social, o indivíduo, enquanto uno

e detentor de vontades e desejos próprios, também é integrante desse processo. Ou seja, além da sociedade e das leis, o gênero também é re(construído), questionado, adaptado e aderido por cada um de nós.

Ainda segundo a autora, o termo “mulheres – mesmo no plural – tornou-se um termo problemático, um ponto de contestação, uma causa e ansiedade” (Butler, 2020, p. 20), entendo como válida a identificação do indivíduo. Problematicamos sobre a multiplicidades de marcadores sociais que nos atravessam, seja etária, gênero, sexualidade, de corpos, raça, religião, classe social, manifestações culturais. Enfatizando que somos muitas, muitos e muitos e repletos de diversidade, onde uma pessoa é perpassada por vários marcadores sociais, que juntamente com suas próprias definições, constitui sua identidade, sendo esta performativamente construída. Em que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (Butler, 2020a, p. 56).

Ademais, o gênero é constituidor de distintas instituições e práticas, da mesma forma que estes o constituem. Uma vez que o gênero é constituído historicamente, as identidades de gênero transformam-se continuamente. Sendo justamente as teorias e práticas feministas também constituidoras do gênero, e o fazem por meio de seus discursos e propostas de (des) construção. O mesmo ocorre com e na escola, que também produz noções de gênero e sexualidade (Louro, 2020), ou seja, a acepção de gênero que os(as) estudantes têm são construídas em parte pela escola, além da família, de outros âmbitos sociais e de reflexões próprias.

Em que o conceito de interseccionalidade é uma possibilidade de pensarmos as questões de gênero, pois parte do entendimento de que uma pessoa é atravessada por várias outras categorias sociais.

Nesse sentido, as violências de gênero também estão ligadas ao silenciamento. Por exemplo, um estuprador, namorado ou conhecido, impede o “não” da vítima de significar o que ele deveria significar, ou seja, de que seu corpo lhe pertence, com suas regras e escolhas (Solnit, 2017). E a cultura do estupro ratifica isso, ao desprezar os depoimentos dessas vítimas, onde o entendimento é que não têm valor. Assim, como quem sofre assédio, por exemplo, também são silenciadas, interrompidas ou abafadas na conversa, são menosprezadas, desconsideradas e/ou humilhadas. E essas violências advêm da necessidade e do direito que muitos homens acreditam ter sobre as mulheres, por meio disso podemos visualizar parte do sistema de crenças e da cultura da sociedade em que vivemos (Solnit, 2017).

Diante disso, problematizamos sobre a representação da mulher, em que a ênfase é em uma abordagem vitimizadora das mulheres (Oyěwùmí, 2021). Ou seja, é mais do que a noção de “homem dominante versus mulher dominada”. Por exemplo, o estupro como arma de dominação atinge mulheres e pessoas não-binárias de todas as idades, mas também homens de todas as idades (Vèrges, 2021). Por vezes, estudos sobre violência contra homens ocorrem com menor frequência, mas “a incorporação dos estupros de homens racializados, gays, trans e trabalhadores do sexo à análise das violências de gênero e sexuais mostra que o estupro é indissociável do imperialismo e do racismo; é indissociável da dominação heteronormativa virilista” (Vèrges, 2021, p. 26). Assim como outros tipos de violências para além do estupro.

Afinal, o patriarcado exige dos homens também que se silenciem, e que embora sejam esses indivíduos e a masculinidade os grandes privilegiados, muitas mulheres também são cúmplices. Alguns homens rebelam-se contra esse sistema e algumas outras pessoas estão transgredindo as normas de gênero que sustentam esse sistema (Solnit, 2017).

Por outro lado, “não custa reafirmar que os grupos dominados são muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder” (Louro, 2020, p. 37). Ou seja, é uma resistência que se constrói a partir das possibilidades e do desejo do indivíduo, sendo, portanto, uma conquista. No sentido de que “a luta contra as violências não pode se abster de uma crítica às violências promovidas e legitimadas pelo Estado, tampouco de uma crítica às reivindicações feministas dirigidas ao Estado e à justiça” (Vèrges, 2021, p. 10).

■ **PARA REFLETIR:** a historiadora e cientista política Françoise Vèrges (2021), questiona: o que responder a violências sexuais e sexistas contra corpos entendidos como sacrificáveis?

Assim, a violência estrutural pode ser entendida como “a falta de jurisdição sobre o próprio corpo é uma forma de silenciamento, uma maneira de anular o valor daquilo que se diz, e as palavras sem valor são piores que o silêncio: a pessoa pode ser punida por dizê-las” (Solnit, 2017, p. 38).

A violência de gênero não se apresenta apenas em ambientes públicos, mas também em privados, e não diz respeito a apenas às violências contra uma pessoa em específico, podendo também significar uma violência

estrutural, enraizada em nossa sociedade, capaz de configurar formas de pensar e agir que estão tão naturalizadas, como violentas. Foi somente a partir da segunda metade do século XX que efetivamente a situação começou a mudar. As feministas fizeram frente a esse movimento de questionamento dos padrões sociais comportamentais acerca da violência (Lage; Nader, 2012).

No Brasil, desde as primeiras manifestações feministas (1970), as ativistas já denunciavam a violência contra a mulher, contudo, era restrita ao ambiente doméstico, nas relações pessoais. Todavia, o país vivia o período da Ditadura Militar e vários crimes foram cometidos contra as mulheres, do assédio ao estupro, mas muitas dessas denúncias praticadas por agentes do Estado não tiveram publicidade. Mesmo diante da censura e do machismo, elas continuaram, ainda na década de 1970 denunciavam o assédio sexual, por mais que ainda não fosse considerado crime. As feministas também realizaram a campanha nacional “Quem ama não mata”, no início dos anos de 1980, contra a violência doméstica; no final de 1980 lutaram contra a violência contra as mulheres, incluindo denúncias de violência sexual em espaços públicos, trabalho, instituições do Estado e relações familiares; também participaram de conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 1993 (Barsted, 2016).

Já no Brasil, algumas das iniciativas feministas foram: a criação do Conselho Nacional do Direito da Mulher, que realizou a Campanha Nacional contra a Violência contra a Mulher, no ano 1985; a Campanha Nacional “Denuncie a violência contra a mulher”, em 1986; ainda no mesmo ano ocorreu a eleição de deputadas constituintes para atuar no combate à violência contra as mulheres; a conquista de estar incluído o parágrafo 8 do artigo 226 na Constituição de 1988, onde coloca que o Estado deve coibir a violência âmbito das relações familiares; a Convenção Iberoamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1995); além da criação da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 190, em 2003 (Lage; Nader, 2012).

E foi na década de 1980 que as feministas brasileiras estavam mais organizadas e questionavam a “legítima defesa da honra” como justificativa para crimes contra mulheres. Além de criticarem a desqualificação da vítima frente a esses ocorridos, repudiavam a tolerância social para com os assassinos e criminosos. Diante disso, essas ativistas denunciavam e acompanhavam casos de violência, assim como prestavam assistência às vítimas por meio de ONGs. Elas também se articularam em distintas

instâncias governamentais para incluir nas pautas suas reivindicações, dentre as quais estava a violência de gênero. E progressivamente foram implantadas políticas públicas e serviços com o objetivo de proteger e prestar auxílio para as mulheres que se encontravam em condições de violência.

Dentre as quais estão as delegacias especializadas no atendimento às mulheres e sua importância está atrelada ao fato de que os policiais também minimizavam a violência sofrida por elas – algo que muitas vezes ocorre até os dias de hoje. Assim, esses espaços são importantes por serem mais adequados às necessidades das mulheres e demandas que advêm das situações violentas (Lage; Nader, 2012). A primeira delas foi criada em São Paulo em 6 de agosto de 1985, já no Paraná em 9 de novembro de 1985.

Entendo todas essas medidas como fundamentais para o combate à violência de gênero, contudo, por vezes, que o próprio Estado produz e legitima diversas violências. Os próprios órgãos oficiais perpetuam cotidianamente por meio de estupros e violências de gênero, cujas práticas muitas vezes escondem-se sob o véu da impunidade, enraizadas em preceitos coloniais patriarcais (Vèrges, 2021). E “não é possível falar em proteger as mulheres das violências sistêmicas a partir de uma abordagem binária, mulheres vítimas e homens algozes, na qual o papel de protetor é confiado ao Estado macho, esturador [...]” (Vèrges, 2021, p. 39).

Em que a violência de gênero atinge também pessoas LGBTQIAPN+s. Sendo essa violência histórica e legitimada por padrões sociais e morais da sociedade brasileira, os quais entendo enquanto preconceituosos, machistas, LGBTfóbicos. A violência contra esse grupo não é um fenômeno isolado, particular e exclusivo apenas de um caso, mas expressa as estruturas macrosociais de poder e opressão de gênero, sexual e corporal (Peixoto, 2018).

Nesse sentido, não basta apenas lutar pelo fim da violência de gênero e propagar e/ou legitimar outras formas de violência. Não se trata apenas de apoiar causas que nos atingem diretamente, mas também de pensar outras realidades.

## 9.3 1ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – OS PAPÉIS DE GÊNERO NAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS

### 9.3.1. Objetivo e justificativa

Para iniciar as oficinas temáticas, a primeira conversa é a respeito de gênero, em que sugerimos ressaltar que esse conceito foi socialmente

construído, tal qual o sexo, bem como os papéis de gênero que estão presentes em nossa sociedade.

Esse contato com o que é gênero possibilita a compreensão de que os papéis de gênero são construídos por conceitos, por ideias sociais, assim sendo, nós podemos desconstruí-los, há possibilidade de mudança.

Contudo, muitas pessoas pensam que as mulheres devem trabalhar, limpar a casa e cuidar dos filhos. Já os homens devem trabalhar e administrar as finanças da casa, não ter nenhuma obrigação com as funções domésticas e esperar que as mulheres os sirvam. Isso são construções sociais. Qual o sentido dessas acepções? Quem elas favorecem? As mulheres têm a mesma carga de trabalho que os homens? E quanto ao reconhecimento social? Essas são algumas das questões fundamentais em nossa sociedade atual e que podem ser utilizadas nas oficinas.

É importante os(as) estudantes perceberem que os papéis de gênero são construções históricas, ou seja, foram construídos, o que está diretamente atrelado à possibilidade de mudanças. E que nós tivemos permanências e rupturas ao longo da história, a exemplo das formas de resistência, há o movimento feminista, que se fez presente também no Brasil, mas que estava inserido dentro de um contexto mais amplo.

### 9.3.2. Iniciando a oficina

Para fomentar o debate acerca dos papéis de gênero, apresentamos como possibilidade a obra de arte “Autorretrato com cabelo cortado”<sup>1</sup> (1940) da artista mexicana Frida Kahlo (1907–1954), em que ela fez um retrato de si própria após o divórcio, momento em que resolveu cortar o cabelo. No quadro está escrito “olha, se eu te quis foi pelo cabelo, agora que você está careca eu já não te quero mais”.

Alguns questionamentos iniciais possíveis são: o que essa obra desperta em você? O que o homem fez após a mulher cortar o cabelo? Será que a situação retratada ocorre nos dias de hoje? Você já viu ou passou por algo parecido?

Para instigar ainda mais a reflexão, sugerimos a leitura do trecho do livro *Sejamos todos feministas* (2015), da feminista e ativista escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

1 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/14/frida-kahlo-a-mulher-das-mil-faces/>.

**FRAGMENTO LITERÁRIO – SEJAMOS TODOS FEMINISTAS**

Quando eu estava no primário, em Nsukka, uma cidade universitária no sudoeste da Nigéria, no começo do ano letivo a professora anunciou que iria dar uma prova e quem tirasse a nota mais alta seria o monitor da classe. Ser monitor era muito importante. Ele podia anotar, diariamente, o nome dos colegas baderneiros, o que por si só já era ter um poder; além disso, ele podia circular pela sala empunhando uma vara, patrulhando a turma do fundão. É claro que o monitor não podia usar a vara. Mas era uma ideia empolgante para uma criança de nove anos como eu. Eu queria muito ser a monitora da minha classe. E tirei a nota mais alta.

Mas, para a minha surpresa, a professora disse que o monitor seria o menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. Ele seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que eu almejava. Mas eu era menina e ele, menino, foi escolhido. Nunca me esqueci desse episódio.

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar ‘normal’ que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens.

[...] Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes irritadas. Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o status quo é sempre penosa.

Algumas pessoas me perguntam: ‘Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos ou algo parecido?’. Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma expressão vaga como ‘direitos humanos’ é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas



especificamente um ser humano do sexo feminino. Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento desse fato.

[...] Tem gente que diz que a mulher é subordinada ao homem porque isso faz parte da nossa cultura. Mas a cultura está sempre em transformação. [...] A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura. (ADICHIE, 2015, p. 15–48).

Estimado(a) professor(a), você pode fazer alguns questionamentos aos(às) estudantes, como:

O que mais chamou a sua atenção na obra de arte e no fragmento do texto? Qual a intencionalidade da artista Frida e da autora Chimamanda? O que mais te tocou na obra de arte e no fragmento do livro? Estabeleça uma relação entre a obra de arte e o fragmento do livro.

É importante ressaltar a necessidade de quebrar os silêncios, de nós contarmos a nossa história.

### 1.3.3. Avaliação

Sugestão de avaliação é solicitar aos(às) estudantes que elaborem uma narrativa escrita para contar como percebem as questões de gênero no seu dia a dia.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Para não findar o conhecimento em minhas sugestões e escrita, sugiro a leitura de dois livros da feminista Chimamanda Ngozi Adichie. ADICHIE, Chimamanda Ngozi: *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. ADICHIE, Chimamanda Ngozi: *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

## 9.4 2ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS DO NOSSO COTIDIANO

### 9.4.1. Objetivo e justificativa

Nesta oficina, vamos abordar a violência contra a mulher. É importante ressaltar que esta não era entendida como um problema

social que necessitasse da intervenção do Estado, já que ocorria no espaço doméstico e por ser cometida por familiares e cônjuges, e este preconceito por parte de alguns setores da sociedade continua ainda atualmente. Mesmo que tantas mulheres fossem vítimas cotidianamente dessa violência, o problema era visto como sendo de ordem privada, e não público. Atrelado a isso estava as ideias patriarcais, integrante na estrutura social brasileira desde a colônia, que legitimava um sentimento de posse dos homens para com as mulheres e ligando a honra masculina ao comportamento das mulheres que estavam sob sua tutela, esposa, filhas e irmãs. Uma vez que aos homens cabia socialmente a disciplina e o controle de suas famílias, na qual podiam utilizar a força para isso (Lage; Nader, 2012).

Em virtude de estar legitimada pelo patriarcado e de ser institucionalizada por leis, a dominação masculina encontrava no ambiente privado um espaço privilegiado para a violência contra a mulher. Com isso, os padrões sociais, diferentes para homens e mulheres, eram permissivos para eles e repressivos para elas – os quais atrelavam a honestidade da mulher a seus comportamentos sexuais. Ou seja, àquelas que fugiam dos padrões de “mulheres honestas” eram entendidas como culpadas pelas violências sofridas. E àquelas que perdiam a virgindade fora do casamento eram consideradas “desonestas” (Lage; Nader, 2012). A violência de gênero também está presente em uma esfera estrutural, que advém de preceitos históricos. Como, por exemplo, no século XIX e XX, nos quais para as mulheres serem consideradas honestas necessitavam ser puras e virgens, além de obedientes ao pai ou fiéis ao marido. Já os homens tinham como papel social o de trabalhar e sustentar suas famílias, e não importava se tinham relações fora do casamento ou se cometiam ações violentas desde que cumprissem com o que se esperava socialmente dos mesmos (Stacheski, 2017). As mulheres eram “submetidas a uma vigilância familiar. [...] e ao punir o defloramento, a lei estava protegendo um princípio moral e o casamento era o único meio de eliminar a punição, pois separava os danos causados à mulher, à sua família e à sociedade” (Stacheski, 2017, p. 41). Evidentemente que nem todas as mulheres estavam incluídas nesse modelo social, como as mulheres escravizadas e as prostitutas, por exemplo, todavia, isso não as isentam de estarem inseridas na lógica patriarcal e machista brasileira.

Considerando a importância da temática sugerimos a turma em grupos para trabalhar com músicas.

### 9.4.2. Iniciando a oficina

Uma possibilidade de iniciar o 2º *Favo de Resistência* é conversando sobre a frase abaixo da estudiosa Rebecca Solnit (2017), sobre os silenciamentos e como a categoria mulheres é perpassada por várias outras.

Ao redefinirmos qual voz há de se valorizar, redefinimos a nossa sociedade e seus valores. [...] então é importante reconhecer que o silêncio é a condição universal da opressão, e existem muitas espécies de silêncio e de silenciadas.

*A categoria mulheres é uma longa avenida que cruza com várias outras, entre elas classe, raça, pobreza e riqueza. Percorrer essa avenida significa cruzar outras e jamais significa que a cidade do silêncio tem apenas uma rua ou uma rota importante.*

(Solnit, 2017, p. 35)

Estimado(a) professor(a), você pode perguntar aos estudantes o que são minorias sociais? Essa problematização sobre as questões de silenciamentos que as minorias sociais, como as mulheres e comunidade LGBTQIAPN+ podem sofrer.

Solicite que os estudantes escolham uma música que retrate a violência de gênero para escutarem juntos(as). Assim, durante a oficina, vocês irão debatê-las e, construir possibilidades de enfrentamento desse problema em nossa sociedade. Pode permitir aos(as) estudantes trabalhar com as canções escolhidas a partir de um olhar sensível e como eles(as) ressignificam essas letras na relação com suas experiências vividas.

O objetivo é iniciar a conversa sobre a violência de gênero, a partir da realidade deles(as), por meio das músicas. Já que vivemos em um mundo tão violento e que essa violência muitas vezes é naturalizada por aspectos culturais.

Em seguida, peça para cada grupo colocar a música escolhida e explicar o porquê a escolheu. Depois, problematize o debate em torno de cada canção juntamente com os(as) estudantes.

### 9.4.3. Avaliação

Solicitar que os(as) estudantes sintetizem em uma narrativa escrita as discussões realizadas a partir da reflexão com as músicas.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugiro a leitura da matéria Shazam vai denunciar músicas de violência contra a mulher, publicada pela *Exame*, disponível em: <https://exame.com/marketing/shazam-vai-denunciar-musicas-de-violencia-contra-a-mulher/>. A matéria é sobre o aplicativo “Shazam”, que em parceria com o *Estadão*, lança a campanha “Músicas de Violência”, em que ao procurar uma música violenta no aplicativo, o emite um alerta para o usuário e mostra um relato de uma pessoa vítima de violência.

## 9.5 3ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ENTRECruzAMENTO COM QUESTÕES SOCIAIS

### 9.5.1. Objetivo e justificativa

Nesta oficina vamos trabalhar com a questão da violência de gênero, partindo do entendimento de que é uma dentre muitas possibilidades e que também é um recorte, mas que pode se relacionar com outros tipos de violência, como a racial ou contra a criança, que abrange o conceito de interseccionalidade.

Entendemos como fundamental o trabalho com esse conceito, que está diretamente ligado ao segundo motivo: nem todas as mulheres estão sujeitas à violência de gênero na mesma forma e proporção. Por exemplo, “muitas mulheres e homens morrem mais cedo em razão do racismo que, desde o nascimento, fragiliza o acesso a saúde e os isola em empregos que muito rapidamente exaurem seus corpos” (Vèrges, 2021, p. 11-12). Portanto, a relação entre violências de gênero, sexualidade, exploração econômica, classe e racismo são evidentes (Vèrges, 2021).

Nós vivemos em uma sociedade na qual o machismo mata pessoas todos os dias, da mesma forma que o racismo e a LGBTfobia. Assim, o objetivo desta oficina é apresentar o conceito de violência de gênero, bem como a sua relação com essas outras categorias.

Já que a sociedade “mais cedo em razão do racismo, desde o nascimento, fragiliza o acesso à saúde e os isola em empregos que muito rapidamente exaurem seus corpos” (Vèrges, 2021, p. 20-21). O racismo está, portanto, enraizado em nossa sociedade brasileira, tal qual em outros países. E devemos entender que é normal ser de qualquer raça, e o que não é normal é o preconceito, a discriminação, o ódio.

### 9.5.2. Iniciando a oficina

A fim de iniciar o 3º *Favo de Resistência*, dando continuidade ao trabalho sobre o conceito de violência de gênero, apresentamos a leitura do fragmento da pensadora mineira, política, professora, filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez (1935–1994) “Por um feminismo afro-latino-americano” (2011) sobre a questão da interseccionalidade.

#### FRAGMENTO – POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO

[...] Temos um exemplo de definição do feminismo: consiste na ‘resistência das mulheres em aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas que tenham como fundamento a existência de uma hierarquia entre homens e mulheres, a partir da qual a mulher é discriminada’ (Astelarra). Bastaria substituir os termos homens e mulheres por brancos e negros (ou índios), respectivamente, para ter uma excelente definição de racismo. Exatamente porque tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação.

(Gonzalez, 2011, p. 13).

É importante após a leitura conversar com os estudantes que a violência de gênero pode relacionar-se com outros tipos de violência, como a racial ou contra a criança, que abrange o conceito já refletido de interseccionalidade.

Para aprofundar o debate, trabalhe com o quadro “Série Bastidores”<sup>2</sup> (1997) de autoria da artista visual, curadora e professora negra Rosana Paulino, nascida em 1967, na cidade de São Paulo.

Após os(as) estudantes entrarem em contato com a obra, pergunte-os(as) o que eles(as) conseguem perceber? Como é essa mulher?

O intuito ao trazer a oficina sobre a violência de gênero com um quadro que retrata uma mulher negra com a boca costurada é o de problematizar a sociedade atual. Pois estas até hoje sofrem com preconceitos que foram impostos desde a colonização. Um passado que não passa aguardando o(a) historiador(a) arrancar da mesmice e construir uma história a contrapelo, levando em conta que o messias somos nós (Benjamin, 1994).

2 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/rosana-paulino/>.

Professor(a), converse sobre quem está sujeito à violência de gênero. Apesar de ser um fenômeno que a grande maioria das mulheres em distintas partes do mundo já foram vítimas, há poucos dados e estatísticas que mostram a dimensão do problema. A violência de gênero é uma forma de violência que atinge indivíduos em virtude da orientação sexual, sexo ou identidade de gênero, portanto, homens também podem ser incluídos como vítimas, contudo, historicamente, é a violência dos homens contra as mulheres o fenômeno de maior ocorrência (Sardenberg; Tavares, 2016).

Diante desse cenário, ressalte a necessidade de denúncia, esse é um momento em que números de denúncia podem ser compartilhados. Produzam uma poesia ou um desenho (com legenda que represente a denúncia de atos de violência de gênero).

### 1.5.3. Avaliação

como forma de avaliação, converse com os(as) estudantes sobre a possibilidade de escrever uma poesia ou fazer um desenho (com legenda) que combata as violências de gênero.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugiro a leitura do artigo: PEIXOTO, Valdenízia Bento. Violência contra LGBTs: premissas histórias da violação no Brasil. *Periódicus*, Salvador, n. 10, v. 1, p. 7–23, nov./abr. 2018.

## 9.6 4ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – SERÁ QUE ISSO É AMOR? A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS RELAÇÕES “AMOROSAS”

### 9.6.1 Objetivo e justificativa

Quantos(as) de nós conhecemos mulheres que os namorados e/ou (ex)maridos são(foram) abusivos? Quantas não podiam usar uma determinada roupa porque o parceiro não gostava? Quantas não podiam sair com amigos(as) porque isso não é coisa de “mulher direita”? Quantos abusos já escutamos ou fomos vítimas?

É diante dessa realidade que o objetivo do 4º *Favo de Resistência* é dialogar sobre as violências que ocorrem nas relações “amorosas”.

### 9.6.2 Iniciando a oficina

Para iniciar o 4º *Favo de Resistência*, proponho como alternativa a leitura da obra de arte de Frida Kahlo intitulada “Umás Facadinhas de

Nada”<sup>3</sup> (1935). A artista representa um caso que aconteceu no México, onde o marido assassinou a esposa e na frente do juiz e disse: “foram só umas facadinhas de nada”. Kahlo então exprime sua dor frente ao ocorrido, mostra o sofrimento, a apatia do marido e chega ao ponto de o sangue sair para fora do quadro, como se fosse nos tocar. A proposta da obra é refletir sobre como a violência ocorre dentro de casa e chega até o feminicídio. Além disso, é possível que o(a) estudante faça relações com as suas experiências vividas.

Junto com a obra de arte, trazemos a leitura do fragmento do livro *Contos de amor rasgados* da escritora Marina Colasanti. A autora nasceu em 1937, na colônia de Eritreia, é africana e escreve contos e poesias. O objetivo ao trabalhar com o conto é pensar coletivamente alguns traços de uma relação abusiva e a violência institucional, que legitima padrões machistas de comportamentos.

### FRAGMENTO LITERÁRIO – DE ÁGUA NEM TÃO DOCE

Criava uma sereia na banheira. Trabalho, não dava nenhum, só a aquisição de peixes com que se alimentava. Mansa desde pequena, quando colhida em rede de camarão, já estava treinada para o cotidiano da vida entre azulejos.

Cantava. Melopeias, a princípio. Que aos poucos, por influência do rádio que ele ouvia na sala, foi trocando por músicas de Roberto Carlos. Baixinho, porém, para não incomodar os vizinhos.

Assim se ocupava. E com os cabelos, agora pálido ouro, que trançava e destrançava sem fim. “Sempre achei que sereia era loura”, dissera ele um dia trazendo tinta e água oxigenada. E ela, sem sequer despedir-se dos negros cachos no reflexo da água da banheira, começara dócil a passar o pincel.

Só uma vez, nos anos todos em que viveram juntos, ele a levou até a praia. De carro, as escamas da cauda escondidas debaixo de uma manta, no pescoço a coleira que havia comprado para prevenir um recrudescer do intestino. Baixou um pouco o vidro, que entrasse ar de maresia. Mas ela nem tentou fugir. Ligou o rádio, e ficou olhando as ondas, enquanto flocos de espuma caíam de seus olhos.

(Colasanti, 1986, p. 77-78).

3 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/14/frida-kahlo-a-mulher-das-mil-faces/>.



Importante dialogar com os estudantes a obra de arte e a literária de modo que eles consigam perceber a violência contida nessas expressões estéticas.

Em seguida, apresentar o vídeo<sup>4</sup> intitulado “Campanha Call – Maria da Penha” e que trata da violência doméstica, promovido pelo Instituto Maria da Penha. O instituto foi criado em 2018 por Maria da Penha, com o intuito de combater, conscientizar, promover e apoiar ações sociais relacionadas à violência doméstica.

Após a leitura da obra de arte, literária e o vídeo, converse com os(as) estudantes sobre as relações que eles(as) estabeleceram entre as fontes utilizadas.

Depois, peça aos(as) estudantes que se dividam em grupos e fotografem locais nos quais entendam que a violência de gênero pode ocorrer. Pode ser público e privado, identificados ou não, na zona urbana ou rural. Além disso, solicite que façam entre cinco e dez fotografias, e que ao final escrevam uma pequena narrativa dizendo por que escolheu esses locais.

Estimado(a) professor(a), quantidade de pessoas por grupo, assim como de fotografias, pode ser alterada com base em sua realidade, bem como a forma de entrega das fotos também pode variar (papel fotográfico, papel sulfite, via *internet*).

Por fim, a proposta de uma mostra cultural na escola é bastante instigante para despertar a atenção e a importância da comunidade escolar.

### 9.6.3 Avaliação

Como sugestão de avaliação apresento como oportunidade o uso de fotografias em sala de aula.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugiro a leitura do documento oficial do Governo Federal publicado em 2011: BRASIL, Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres: Brasília, 2011.

## 9.7 5ª OFICINA: FAVO DE RESISTÊNCIA – VIOLÊNCIA SEXUAL EM DEBATE

### 9.7.1 Objetivo e justificativa

A Lei Maria da Penha é uma vitória legislativa para as mulheres vítimas de violência doméstica, criada em 2006 e inspirada na história de Maria

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A6CslhHgTrA>. Acesso em: 13 out. 2023.

da Penha. Ela nasceu em 1945, casou-se em 1976 e em 1983 foi vítima de uma tentativa de feminicídio pelo parceiro, primeiramente ela levou um tiro enquanto dormia, causando uma paraplexia. Frente ao ocorrido, o então marido havia dito que o ocorrido não havia passado de um mal-entendido, Maria da Penha passou por duas cirurgias e voltou para a casa. Ele então a manteve em cárcere privado durante 15 dias e tentou eletrocutá-la no banho. Foi a partir dessa história de resistência e denúncia que ela foi criada.

Na Lei Maria da Penha, n. 11.340, as formas de violência doméstica e familiar contra as mulheres são: física, compreendida como ações que ofenda sua integridade ou saúde corporal; psicológica, condutas que causem danos emocionais e diminuição, comportamentos que visem controlá-la, limitações de ir e vir, bem como quaisquer outras atitudes que acarretem danos psicológicos ou autodeterminação; sexual, condutas que a constranja a fazer parte de relação sexual não desejada, que a induza a utilizar sua sexualidade contra sua vontade, a impeça de fazer uso de métodos contraceptivos ou a force a matrimônio, gravidez, aborto ou prostituição, ou ainda a impeça de exercer seus direitos sexuais e reprodutivos; patrimonial, compreendida como ações que configuram retenção, subtração ou destruição de seus bens; moral, entendida por ações caluniosas, difamadoras e injuriosas (Brasil, 2006).

A importância da Lei Maria da Penha está no fato de que antes a violência doméstica contra a mulher era enquadrada na Lei n. 9099/95, a qual havia criado os Juizados Especiais Criminais (JECrims), nos quais esses crimes eram, em sua maioria, tipificados como “lesão corporal leve e ameaça”, ou seja, delitos de menor potencial de ofensa. Partindo disso, uma das práticas desses tribunais era a reconciliação, na qual os conciliadores insistiam numa reconciliação baseada no conformismo da mulher e abdicação de seus direitos para preservar e manter a família. Como argumento, esses juizados colocavam-se a favor do perdão e do apelo à religião. Além disso, os juízes frequentemente determinavam o pagamento de cestas básicas como pena alternativa, e isso fazia com que as agressões fossem banalizadas (Lage; Nader, 2012), em razão de não serem determinadas penas prisionais.

A violência sexual acomete vítimas todos os dias. Em uma pesquisa, 45% das mulheres afirmam já terem seus corpos tocados sem seu consentimento em locais públicos, enquanto apenas 5% dos homens admitem já o terem feito (Instituto Patrícia Galvão – Ipec, 2022). Além disso, 99% das

mulheres entrevistadas afirmam ter medo de serem estupradas, 61% delas e 41% conhecem alguma mulher que já foi estuprada (Instituto Patrícia Galvão, 2020).

Assim sendo, o objetivo é debater sobre a violência sexual e as possibilidades de resistência. Já que o resistir não está associado somente a grandes personalidades ou a fatos extraordinários, mas a aqueles(as) que em seu cotidiano resistem, em “pequenas” ações, fazendo suas microrevoluções (1981), ou como diria Benjamin (1994), penteando a história a contrapelo.

### 9.7.2. Iniciando a oficina

Para iniciarmos o debate, convidamos à leitura da fotografia<sup>5</sup> exposição que ocorreu em Bruxelas, na Bélgica, em 2018, a qual mostrava as roupas que as pessoas estavam usando quando foram estupradas.

Ao entrar em contato com a fotografia, movimente a reflexão com os(as) estudantes sobre o que mais os(as) tocou na fotografia? Quais as possíveis idades das vítimas estupradas? Quais os gêneros das roupas retratadas? Quem teria estuprado a criança que usava o “vestidinho”?

Estimado(a) professor(a), problematize a ideia de que não são apenas mulheres estupradas e de que o estupro ocorre apenas na rua, fora de casa, bem como a concepção de que há roupas de “homens” e de “mulheres”.

Em seguida, recomendo a leitura a seguir do fragmento do dossiê: *Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*, organizado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), que visa a combater, denunciar, mapear ações contra as travestis e transexuais, dentre outros objetivos.

#### DOSSIÊ: ASSASSINATOS E VIOLÊNCIA CONTRA TRAVESTIS E TRANSEXUAIS NO BRASIL EM 2018

De acordo com dados levantados pela ANTRA, 90% da população de Travestis e Transexuais utilizam a prostituição como fonte de renda, e possibilidade de subsistência, devido à baixa escolaridade provocada pelo processo de exclusão escolar, gerando uma maior dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão

5 Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/exposicao-na-belgica- traz-roupas-de-vitimas-de-estupro-para-romper-mito-de-culpa-da-mulher.ghtml>. Acesso em: 13 out. 2023.

social. Devido a exclusão familiar, estima-se que 13 anos de idade seja a média em que Travestis e Mulheres Transexuais são expulsas de casa pelos pais (ANTRA). E que cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental (Dados do Projeto Além do Arco-Iris/ AfroReggae). E é exatamente dentro deste cenário em que se encontram a maioria esmagadora das vítimas, tendo sido empurradas para a prostituição compulsoriamente pela falta de oportunidades, se encontram em alta vulnerabilidade social e expostas aos maiores índices de violência. Expostas a toda sorte de agressões físicas e psicológicas. [...]. O Transfeminicídio vem se reproduzindo entre todas as faixas etárias. Uma pessoa Trans apresenta mais chances de ser assassinada do que uma pessoa cisgênera. Porém estas mortes acontecem com maior intensidade entre travestis e mulheres transexuais, negras. Assim como são as negras as que tem a menor escolaridade, menor acesso ao mercado formal de trabalho e a políticas públicas. [...]. As questões de gênero se reforçam e demonstram que 97,5% (aumento de 3% em relação a 2017) dos assassinatos foram contra pessoas trans do gênero feminino (158 casos). [...]

“O assassinato é motivado pelo gênero e não pela sexualidade da vítima. Conforme sabemos, as práticas sexuais estão invisibilizadas, ocorrem na intimidade, na alcova. O gênero, contudo, não existe sem o reconhecimento social. Não basta eu dizer “eu sou mulher”, é necessário que o outro reconheça este meu desejo de reconhecimento como legítimo. O transfeminicídio seria a expressão mais potente e trágica do caráter político das identidades de gênero. A pessoa é assassinada porque além de romper com os destinos naturais do seu corpo-generificado, faz isso publicamente”. (Berenice Bento – BRASIL: PAÍS DO TRANSFEMINICÍDIO)

(Benedives; Nogueira, 2019, p. 20-21).

**Professor(a), sugerimos que converse com os(as) estudantes problematizando a realidade das pessoas trans e travestis em nosso país, sobre o preconceito que sofrem, estimativa de vida e prostituição.**

Contudo, mesmo com essas realidades diante de tantas violências, tantos preconceitos, ainda podemos resistir, ainda podemos nos reerguer. Foi com o intuito de pensar nas resistências que apresento como possibilidade a leitura da poesia, a seguir:

**AINDA ASSIM EU ME LEVANTO**

Você pode me marcar na história  
Com suas mentiras amargas e distorcidas  
Você pode me esmagar na própria terra  
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

Meu atrevimento te perturba?  
O que é que te entristece?  
É que eu ando como se tivesse poços de petróleo  
Bombeando na minha sala de estar.

Assim como as luas e como os sóis,  
Com a certeza das marés,  
Assim como a esperança brotando,  
Ainda assim, eu vou me levantar.

Você queria me ver destroçada?  
Com a cabeça curvada e os olhos baixos?

Ombros caindo como lágrimas,  
Enfraquecidos pelos meus gritos de comoção?  
Minha altivez te ofende?  
Não leve tão a sério  
Só porque rio como se tivesse minas de ouro  
Cavadas no meu quintal.

Você pode me fuzilar com suas palavras,  
Você pode me cortar com seus olhos,  
Você pode me matar com seu ódio,  
Mas ainda, como o ar, eu vou me levantar.

Minha sensualidade te perturba?  
Te surpreende  
Que eu dance como se tivesse diamantes  
Entre as minhas coxas?  
Saindo das cabanas da vergonha da história  
Eu me levanto  
De um passado enraizado na dor  
Eu me levanto  
Sou um oceano negro, vasto e pulsante,  
Crescendo e jorrando eu carrego a maré.

(Angelou, 2020, p. 151-152)

A poetisa Maya Angelou (1928–2014) é uma mulher negra, escritora e poetisa estadunidense. É autora da obra *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, publicado inicialmente em 1969, é o primeiro de seus cinco volumes de autobiografia, no qual narra a cena do estupro que sofreu na infância. Já no poema *Ainda assim eu me levanto* (1969) ela traz a imagem de resistência de uma mulher que (sobre)viveu e que conseguiu (re)existir.

Após refletir coletivamente as violências físicas, sugerimos como atividade que os(as) estudantes fotografem entre 2 e 4 mulheres de perfil (que tiveram os rostos virados para o lado ou sentadas de costas) as quais resistiram e venceram a violência doméstica.

E, em seguida, escrevam três palavras que definam cada uma das pessoas fotografadas ou frases que elas poderiam dizer como conselhos para outras mulheres como forma de resistência, (re)existência e existência.

### 9.7.3 Avaliação

A atividade avaliativa sugerida são as fotografias e as frases dos estudantes e a elaboração de um mural na escola.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** BORTOLO, Drieli Fassioli. Dissertação. **Rompendo as amarras, quebrando silenciamentos:** narrativas de estudantes sobre violência de gênero. 201f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Pública, Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2023.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANGELOU, Maya. **Poesia completa**. São Paulo: Astral Cultural, 2020.

BARSTED, Leila Linhares. O feminismo e o enfrentamento da violência contra as mulheres no Brasil. In: SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar; TAVARES, Márcia Santana (Orgs.). **Violência de gênero contra as mulheres:** suas diferentes estratégias de enfrentamento e monitoramento. Salvador: EDUFBA, 2016.

BENEDIVES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara. **Dossiê:** assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018. Brasília: ANTRA, 2019.

BORTOLO, Drieli Fassioli. **Rompendo as amarras, quebrando silenciamentos**: narrativas de estudantes sobre violência de gênero. Dissertação (Mestrado em História) –Programa de Pós-Graduação em História Pública, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2023.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino: batalhas de ideias**, n. 1, Brasil, p. 12– 20, p. 2011.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 286–312.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos feministas**, Florianópolis, n. 13, v. 3, p. 483–505, set./dez. 2005.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77–98, jan./jun. 2005.

PEIXOTO, Valdenízia Bento. Violência contra LGBTs: premissas histórias da violação no Brasil. **Periódicus**, Salvador, n. 10, v. 1, p. 7–23, nov./abr. 2018.

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

SOLNIT, Rebecca. **A mãe de todas as perguntas**: reflexões sobre novos feminismos. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

STACHESKI, Dulceli de Lourdes Tonet. **Crimes sexuais**: a história culpabilização das vítimas. Curitiba: Prismas, 2017.





## 10.1 CONHECENDO O PROJETO

A intenção é compartilhar com a escola os conhecimentos históricos que estão sendo produzidos na academia, seguindo a premissa de divulgação científica da História Pública. Este projeto advém das leituras realizadas no grupo de estudos Odisseia em diálogo com a pesquisa “*O Gótico está morto-(vivo): a subcultura no diálogo com as memórias de góticos de Curitiba-PR*”, no Mestrado no Programa História Pública (UNESPAR), cujo objetivo da investigação é historicizar a subcultura gótica pela via de autoridade compartilhada (Frisch, 2016).

Pensando na importância das literaturas góticas para a estética das letras musicais góticas, visamos a criar uma ponte entre a academia e o ensino básico através destas oficinas destinadas ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Buscamos, através do diálogo com os estudantes, construir coletivamente sentidos no tempo e espaço, refletindo sobre as mensagens e emoções que as artes góticas nos provocam.

Vemos a adolescência como um período de formação dos indivíduos e de criação de novos sentidos de coletividade, que podem se beneficiar de provocações políticas transgressoras que dialoguem com suas angústias do tempo presente. Além disto, propomos a divulgação de formas alternativas de concepção da arte, que se excluem da lógica mercadológica e priorizam o potencial emancipador e expressivo de diversas manifestações artísticas.

Portanto, elaboramos duas oficinas para a educação básica, que buscam analisar as letras de “Império das Máquinas”, de Lupercais (1998), e “Sem Alma”, de Code Six (2021), que tratam dos sentimentos de não-perencimento do indivíduo ao mundo moderno. A primeira oficina abordará o ludismo e a alienação do trabalho sob o capitalismo industrial, e a segunda debaterá o caráter histórico, político e sociocultural da melancolia e isolamento, pensando a relação entre o presente da industrialização do Brasil na virada do século XIX-XX.

Pretendemos fomentar o interesse dos estudantes nas discussões historiográficas e artísticas, incentivando suas expressões individuais e coletivas, e a ressignificação de nossas angústias da modernidade (Matos, 2010) com um viés emancipador e potencialmente revolucionário. Cremos que a aprendizagem engloba todos os aspectos humanos, o racional e o sensível, o individual e o coletivo, e é nessa relação dialética de acolhimento e compreensão do “eu” e do “outro” que florescemos como professores, estudantes, agentes históricos e cidadãos.

- ▶ **1ª OFICINA: “O IMPÉRIO DAS MÁQUINAS” – TECNOLOGIA, ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO**
- ▶ **2ª OFICINA: “SEM ALMA”: RESSIGNIFICANDO A “ETERNA MÁGOA” MODERNA**

## 10.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

“Gótico” advém do latim *gothicus*, que associa os godos “bárbaros” às manifestações artísticas do baixo medievo. Esta nomenclatura surge primeiramente de uma associação humanista renascentista do medievo à barbárie e às trevas, como legitimação dos interesses da nova burguesia mercantil e protestante que adquiria maior poder político e econômico, em conflito com o modo de produção feudal e a dominação da Igreja Católica. Não é até o movimento arquitetônico Neogótico (Leitão, 2020) e o Romantismo que “gótico” passa a carregar uma qualidade transgressora e de decadência poética, em conjunto com o Simbolismo e seu uso de elementos sombrios e esotéricos (França *et al.*, 2022). Particularmente o Romantismo trará uma idealização do passado medieval e monárquico como refúgio do sentimento de deslocamento no tempo e espaço, trazendo a ideia de um passado decadente que não dialoga mais com o presente industrial capitalista dos séculos XVIII–XIX (Sanchez Clapper, 2015).

Posteriormente, a década de 1980 traz a formação da subcultura gótica na Inglaterra, cujas influências Punk e Pós-Punk propõem uma apropriação dos elementos estéticos góticos como artifícios artísticos de protesto musical contra a alienação causada pelo Neoliberalismo. Na mesma década, a subcultura é importada pelo Brasil sobre o nome de “*dark*”, e hoje engloba comunidades vastas por todo o mundo, com indivíduos de diferentes posicionamentos políticos, que convergem em torno da apreciação pela música gótica e seus temas líricos de solidão, alienação, morte e melancolia (Leitão, 2020). Shane Blackman (2014) define “subculturas” como:

Formações sociais coletivas dentro de momentos sociais, políticos e históricos mais amplos, respondendo a suas experiências materiais e entendidas como representantes de um desafio criativo à ordem burguesa através de formas de resistência (Blackman, 2014, p. 508, tradução nossa).

Nosso trabalho coloca a subcultura gótica em diálogo com a perspectiva materialista histórico-dialética do filósofo judeu-alemão Walter Benjamin,

que presenciou as atrocidades da Segunda Guerra Mundial e as contextualizou em relação a um de seus principais objetos de estudo: a modernidade e o paradigma do progresso. Suas “Teses sobre o conceito de História” (1987) traçam, na tese IX, um paralelo entre o quadro “*Angelus Novus*” de Paul Klee (1920) e o apagamento do passado e destruição do presente causados pelo ideal oitocentista de progresso e as ideologias fascistas da primeira metade do século XX:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (Benjamin, 1987, p. 10).

Notamos, ao longo de nossas pesquisas, uma semelhança dos eu-líricos góticos com o “anjo da História” de Benjamin, considerando a concepção temporal não-linear do filósofo enquanto resistência à modernidade e à industrialização capitalista, que prende nosso sentido temporal contemporâneo à uma cronologia rígida, ditada pelo ritmo mecânico do trabalho alienado, e que não reflete os nuances da vida humana, compartimentando e reduzindo nossas experiências à uma visão mercadológica de utilidade, em que apenas aquilo que é lucrável tem espaço em nossas vidas (Benjamin, 1987). O Iluminismo e o progresso oitocentista visam aos interesses da burguesia capitalista ao propagar uma associação do passado à barbárie, contrapondo a ideia de que a novidade é intrinsecamente superior apenas por ser nova. Estas concepções, que se manifestam no eterno renovo das tendências de moda, por exemplo, buscam promover o consumo enquanto sinônimo de felicidade e pertencimento à sociedade e ao tempo presente. Logo, há uma associação da modernidade à morte, presente em artistas como Leopardi e J. J. Granville, pois no tempo moderno capitalista o passado é constantemente “assassinado” pelo presente (Benjamin, 2006).

Olgária Matos (2010) pensa as críticas de Benjamin à modernidade, apontando como esta modernidade causa uma melancolia e mal-estar individual e coletivo no nosso presente. Tanto Benjamin (2006) quanto Matos (2010) apontam a privatização do espaço público como um dos principais elementos que contribuem para nosso isolamento. A concepção burguesa do privado se estende à todas as esferas sociais, promovendo o fechamento dos indivíduos no lar e, conseqüentemente, em suas psiques. Não há uma troca de experiências coletivas no espaço público que proporcione a sensação de pertencimento social e material (Benjamin, 1987; Matos, 2010).

O professor Andreas Huyssen (2000) também critica a ausência de sentido contemporâneo no tempo e espaço. O passado é “exótico”, colecionado em artefatos, porque não carrega um sentido em nossas vidas contemporâneas. Somos como espectros, que não descansam e vagam pelo mundo e pela história, em busca de uma resolução para nossas inquietações (Huyssen, 2000).

Argumentamos que a apropriação dos elementos estéticos de morte, decadência e solidão pela subcultura gótica funcionam como protestos aos fenômenos contemporâneos identificados pelos autores acima. Pois artistas góticos e seus públicos são indivíduos que respondem coletivamente às suas inquietações advindas da modernidade industrial capitalista, e utilizam do meio *underground* para subverter os moldes artísticos propostos pela industrial cultural de massas, protestando contra suas condições subalternas na sociedade (Benjamin, 1987; Blackman, 2014).

Stephen Graham define “*underground*” como “formas não-comerciais de fazer música que existem em uma espécie de espaço cultural vagamente integrado nas franjas e fora do pop *mainstream* e gêneros clássicos” (Graham, 2016, p. 8, tradução nossa), e será a definição que utilizaremos para situar as músicas de Lupercalis e Code Six, ambos artistas nacionais góticos e independentes, cujos papéis de transgressão à indústria cultural os enquadram no conceito de *underground*.

Há muito a subcultura gótica vem sendo silenciada e associada à uma “corrupção” da juventude, o que remonta aos princípios eugenistas da noção de subcultura criminal. A *Chicago School of Sociology* busca desvencilhar estes princípios do conceito de “subcultura”, durante a primeira metade do século XX. Mas é a partir das contraculturas das décadas de 1960 e 1970 que o *Centre of Contemporary Cultural Studies* (CCCS) proporá uma nova definição de subcultura, que as associa com

movimentos juvenis de resistência à homogeneização dos sujeitos ao capitalismo (Blackman, 2014).

É pensando a reelaboração deste conceito por Blackman (2014) que pretendemos nos conectar com os estudantes jovens, compreendendo que suas expressões individuais e coletivas (por vezes sufocadas pelos adultos e instituições em suas vidas) não são mera “rebeldia sem causa”, mas resultados de séculos de alienação, e que ao invés de “matarmos” suas criatividade (assim como a modernidade “mata” o passado), podemos fomentá-las e propiciar novos sentidos coletivamente criados, que incentivam a tomada de ação revolucionária acima da inércia propagada pelo consumismo e imediatismo do capital.

Creemos que, ainda que muitos estudantes não se identifiquem com a estética ou a subcultura gótica, os sentimentos de alienação, melancolia e solidão expressos e explorados pelo gótico são universais para quaisquer humanos que vivam sob a ditadura do relógio mecânico, e é esta união entre sensibilidade e ciência que visamos, buscando a construção coletiva de uma consciência histórica e política, através da análise destes documentos históricos por uma via estética (Cunha, 2017).

Nestas oficinas, iremos apresentar as músicas em questão, traçando diálogos conjuntos entre estudantes e professor(es), contextualizando historicamente suas letras e debatendo suas mensagens e os sentimentos que elas provocam. Recomendamos que as músicas sejam exibidas para a turma em conjunto com as letras, preferencialmente impressas para uso individual de cada aluno. Assim, cada estudante pode fazer anotações nas letras, e criar uma conexão pessoal com suas mensagens, promovendo a introspecção que o Gótico traz e a reflexão destas emoções que são coletivamente compartilhadas, e dialogam com as jornadas pessoais de cada indivíduo.

Desejamos que a turma realize uma escuta atenta e sensível, desenvolvendo não só a apreciação artística, mas também criando experiências coletivas em torno dos sentidos políticos, sociais e emocionais(?) que a arte pode nos proporcionar, combatendo a pobreza de experiências identificada por Benjamin (1987) como sintoma do progresso moderno. Esta abordagem pretende subverter o tecnicismo propagado na educação brasileira, ao associar a História e as artes à sensibilidade, para além da memorização de fatos e da racionalidade técnica, dado que:

[...] a arte pode ser vista como um meio de resistência, um campo capaz de permitir ao sujeito se reinventar no mundo. No



entanto, nas escolas é perceptível que as práticas educativas estão fincadas numa racionalidade técnica instrumental, cada vez mais exacerbada, que castra a relação estética com os objetos do conhecimento, como os documentos históricos, inclusive os do campo das artes, como é o caso da fotografia. Assim como os números de dados estatísticos, muitas vezes os documentos históricos são tratados como prova, não como construções. E eles se tornam mais convincentes à medida que são mais sensíveis aos apelos de uma razão que privilegia o olhar em detrimento dos demais sentidos. (Cunha, 2017, p. 124)

Os professores ao realizarem oficina sugerimos visar o caráter formativo desta dimensão estética como via de análise destas fontes, auxiliando os estudantes na desconstrução desta separação entre o sensível e o racional, e demonstrando que, principalmente no campo das Humanidades, a sensibilidade é fundamental para que compreendamos as múltiplas dimensões da História e das relações dos sujeitos entre si e seus espaços ao longo do tempo.

Também incentivamos professores a desenvolver esta oficina como inspiração para outras atividades educativas, vendo estas propostas não como moldes prontos a serem aplicados em sala de aula, mas como ideias para novas oficinas e novas formas de lecionar e se conectar com os estudantes. Estas oficinas podem ser transformadas e adaptadas a uma série de fontes e períodos históricos, e podendo englobar inúmeras manifestações artísticas para além do Gótico.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** LEITÃO, Luis Felipe Figueiredo. O Gótico como conceito e seus aportes à Historiografia. *Revista Galo*, Ano 1, n. 1 – Parnamirim, p. 39–50, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://revista-galo.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es/edi%C3%A7%C3%A3o-001/03-o-g%C3%B3tico-como-conceito-e-seus-aportes-%C3%A0-historiografia/> Acesso em: 20 ago. 2023.

## 10.2 1ª OFICINA: “O IMPÉRIO DAS MÁQUINAS” – TECNOLOGIA, ALIENAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

### 10.2.1 Objetivo e justificativa

A primeira oficina busca contextualizar historicamente os sentimentos de alienação e aceleração do tempo a partir da reflexão da nossa relação com a tecnologia e o tempo mecânico industrial capitalista, utilizando a



música “O Império das Máquinas” (1998) da banda Lupercais. Lupercais é uma banda de grande importância para a música gótica nacional, e foi consagrada na subcultura por sua sonoridade e mensagens transgressoras, se inspirando em personagens da mitologia, história, e elementos existenciais de literaturas decadentistas dos séculos XIX–XX.

Esta oficina pode ser encaixada em diversos contextos na sala de aula, particularmente tratando da Revolução Industrial. Alguns dos temas trabalhados neste conteúdo tratam de alienação do trabalho e o progresso tecnológico da industrialização, que são refletidos na letra desta música. Caso o professor deseje trabalhar esta oficina com o conteúdo de Revolução Industrial, sugerimos associá-la a discussões sobre alienação do trabalho e ludismo.

O ludismo foi um movimento protagonizado por Ned Ludd, e representou a revolta de trabalhadores que sofriam a precarização crescente de seus trabalhos e a destruição de seus modos de vida pré-industriais, manifestada na destruição de máquinas e fábricas. A canalização desta revolta nas máquinas como “agentes do caos” pode ser considerada uma forma de consciência de classe, uma vez que o ritmo de consumo e produção capitalista demandam o renovo constante de tecnologias a favor dos interesses de dominação burguesa sobre a classe operária, que não recebe o retorno das vantagens do progresso tecnológico (Coggiola, 2010).

As tecnologias poderiam ser emancipadoras, permitindo aos seres humanos menor tempo de trabalho e mais tempo para focar em atividades de lazer, socialização e aprendizagem, por exemplo. Mas estas tecnologias são apropriadas pela burguesia a fim de explorar a mão de obra da classe trabalhadora. Aqui podemos dialogar com os estudantes sobre nossas frustrações e o potencial das tecnologias na era digital, de modo a reforçar a relação entre passado e presente. Vemos na educação brasileira um incentivo cada vez maior ao uso de tecnologias em sala de aula como fetiche da novidade, visando uma adaptação do ensino às demandas do mercado neoliberal, ao invés de promover a expansão do conhecimento e a emancipação política que a educação pode propiciar.

### 10.2.2 Início da oficina

Propomos para esta oficina que escutem atentamente a música “Império das Máquinas” (1998) de Lupercais, disponível no *YouTube*. Recomendamos fortemente a versão disponível no canal “Lupercais – Tema”, sob a *playlist* do álbum “Os Filhos da Descrença”, pois é a versão de maior qualidade

disponível na *internet*. Frisamos isto, pois as músicas da banda, por seu caráter *underground* independente e o período de produção, geralmente possuem baixa qualidade de gravação, o que dificulta na audição e compreensão da letra. O link para esta versão também está disponível em: [https://youtu.be/nR\\_J\\_gPNuPM?si=1SePz5Tn-Tg6GfhY](https://youtu.be/nR_J_gPNuPM?si=1SePz5Tn-Tg6GfhY).

Chegaram os filhos da descrença  
Trazendo lâminas cibernéticas  
Destruindo velhos e novos mandamentos  
No império das máquinas  
No império das máquinas  
É preciso se apegar ao dinamismo  
Para não ser fossilizado  
Pois a areia de Satã nos lares já foi abençoada  
Pelos santos do progresso

Após a escuta da música, sugerimos algumas problematizações com os estudantes que estimulem a reflexão e o interesse acerca da temática, reforçando como passado e presente estão constantemente em diálogo. Eis algumas questões possíveis para iniciar as reflexões com os estudantes:

- Quais as mensagens que esta música nos passa?
- Que sentimentos esta música nos provoca?
- O que temos de diferente e em comum com os trabalhadores da Revolução Industrial dos séculos XVIII–XIX?
- Há uma pressão para nos atualizarmos tecnologicamente, a todo momento? Se sim, exemplifique e compartilhe o que esta pressão nos causa.
- A tecnologia pode servir como um instrumento de dominação ou libertação? Justifique
- O que podemos fazer para construir uma relação mais saudável com a tecnologia?

Estas perguntas podem ser alteradas e adaptadas pelo(a) professor(a) conforme a demanda de cada turma, sempre visando a sensibilidade com artifício da produção do conhecimento educacional. É nosso objetivo que estudantes e professores possam juntos compartilhar do potencial catártico da arte e da História, criando e reforçando laços que nos mostram que, não importa o quão sombrio nosso presente pareça, não estamos sozinhos, há esperança na organização coletiva. Cremos que as obras de Lupercais, ao

focar no Chronos, conceito de tempo cronológico avassalador, que destrói o passado, nos desperta para o Kairós, tempo messiânico de tomada de ação revolucionária (Löwy, 2005).

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Esta oficina pode ser expandida em aulas futuras com a exibição do filme *Germinal* (1993), que explora a organização proletária francesa nas minas de carvão durante a Revolução Industrial, ou com a exibição do filme *Tempos Modernos* (1936), que trata da relação proletária com a dominação tecnológica.

### 10.2.3 Avaliação

Sugerimos a entrega de uma folha sulfite para cada estudantes, para que sintetizem artisticamente suas emoções e pensamentos ao fim da oficina, através de desenhos, poemas, colagens etc. O professor também deverá realizar a atividade. Para aprofundamento dos laços da turma, todos poderão compartilhar suas obras e explicá-las à turma.

## 10.3 2ª OFICINA: “SEM ALMA” – RESSIGNIFICANDO A “ETERNA MÁGOA” MODERNA

### 10.3.1 Objetivo e justificativa

A oficina 2 propõe um diálogo entre Música, Literatura e História, utilizando a música “Sem Alma” (2021) do artista gótico independente Code Six e pode ser trabalhada em conjunto com as aulas de Literatura, Artes e História, a fim de exercitar a interdisciplinaridade. Esta música faz um exercício criativo ao misturar a recitação de Othon Bastos do poema “Eterna Mágoa” (1912), do poeta simbolista Augusto dos Anjos, com ritmos eletrônicos góticos. Assim como no poema, a letra da música explicita sentimentos de apatia, isolamento e melancolia, associados ao luto por um passado perdido.

Associamos as reflexões de Benjamin (2006) e Matos (2010) para pensar a privatização do espaço público e o enfoque burguês na individualidade acima da coletividade, e como estes elementos, consolidados pela industrialização capitalista, acarretam melancolia e isolamento dos indivíduos.

É possível compreender a depressão e o suicídio (como explorado por Émile Durkheim em “O Suicídio”, de 1897) como doenças não apenas psicológicas ou psiquiátricas, mas sociais, que são produtos de um momento histórico em que seres humanos não veem o fruto de seu trabalho, e cujas angústias são individualizadas e culpabilizadas nas vítimas. As ideologias

neoliberais promovem discursos de que nossos problemas materiais e desigualdades sociais podem ser facilmente resolvidas com a mudança para um “*mindset*” positivo, ignorando as raízes históricas dos conflitos de classe e da alienação da classe trabalhadora.

Esta oficina também dialoga com a anterior ao ver o enfoque na melancolia como um artifício de tomada de ação política, despertando nos estudantes sentimentos catárticos, visando a que suas mágoas e dores sejam ouvidas. Objetivamos uma ressignificação desta “eterna mágoa”, a identificação de seus problemas como um passo rumo às suas soluções, na esperança de que percebam que não estão sozinhos, e que nossos sentimentos de não-pertencimento não são nossa culpa individual, mas sintoma de problemas estruturais históricos, políticos e socioculturais. Somos todos agentes históricos e políticos, e fazemos parte de algo maior: nossas comunidades, nossa classe, nossa história. A angústia não é um fim em si mesma, ela pode ser catalizadora de mudanças impactantes, nas quais cada um de nós tem um papel a contribuir.

### 10.3.2 Iniciando a oficina

A atividade na oficina precisa de uma contextualização sobre o movimento estético Simbolista e sua relação com o cenário histórico que o gerou. Sugerimos abordar a industrialização nacional na virada do século XIX–XX (contexto de Augusto dos Anjos), pensando as peculiaridades do Brasil neste momento, situando a relação entre colonização e alienação cultural. Também é possível realizar uma discussão acerca da relação entre religião e ciência, dado que estes são elementos característicos da obra do poeta.

Após esta contextualização, é preciso debater com a turma sobre a historicidade e sentidos políticos de nossas emoções individuais e coletivas. Como discutido neste capítulo, a melancolia e mal-estar são produtos de uma sociedade industrial capitalista que desprovê nossas vidas cotidianas de sentido ao alienar nosso trabalho e privatizar nossos espaços públicos, promovendo o individualismo e a competitividade acima de noções de coletividade e cooperação (Benjamin, 1987; Matos, 2010). A retomada deste pertencimento à coletividade é uma ação de resistência e que propõe uma solução para nossos problemas de solidão causados pelo contexto histórico do tempo presente. Ou seja: propomos uma orientação das sensibilidades e sentimentos dos estudantes no tempo e espaço através desta obra.

Assim como Augusto dos Anjos, Code Six revela em sua música emoções de não-pertencimento e de alienação, a ideia de um passado perdido e irre recuperável, cujo presente é sombrio e incompreensível. Ambos os artistas possuem elementos em comum, apesar de suas diferenças e distância cronológica. Podemos situar essa semelhança entre os dois ao pensar os efeitos da Revolução Industrial e do capitalismo sobre o isolamento dos indivíduos.

A seguir apresentamos a letra da música “Sem Alma” (2021) do artista gótico independente Code Six:

“O homem por sobre quem caiu a praga  
Da tristeza do Mundo, o homem que é triste  
Para todos os séculos existe  
E nunca mais o seu pesar se apaga!”

A boca já não beija mais  
Só escarra, Só escarra  
Os olhos já não veem mais  
Estão cegos, estão cegos  
As mãos não afagam mais  
Apunhalam, apunhalam

Sem alegria  
Sem alma, sem nada

“Não crê em nada, pois, nada há que traga  
Consolo à Mágoa, a que só ele assiste.  
Quer resistir, e quanto mais resiste  
Mais se lhe aumenta e se lhe afunda a chaga.”

Sem alegria  
Sem alma, sem nada

“Sabe que sofre, mas o que não sabe  
E que essa mágoa infinda assim não cabe  
Na sua vida, é que essa mágoa infinda

Transpõe a vida do seu corpo inerte;  
E quando esse homem se transforma em verme  
É essa mágoa que o acompanha ainda!”

Esta música está disponível no YouTube no canal “CODE SIX”, através do link: [https://www.youtube.com/watch?v=xTg2X6lqsJO&list=OLAK5uy\\_nMfzm7qoMvsXdGdih2eiyxN--iuDbg97I](https://www.youtube.com/watch?v=xTg2X6lqsJO&list=OLAK5uy_nMfzm7qoMvsXdGdih2eiyxN--iuDbg97I). Pedimos que a música seja acessada neste canal, para que as visualizações e interações ajudem este artista

independente a crescer e ter sua arte recomendada para mais pessoas pelo algoritmo da plataforma.

Após a escuta atenta da música, em conjunto da leitura da letra e a leitura do poema do Augusto dos Anjos sugerimos levantar algumas problemáticas com os estudantes:

- Quais os elementos que unem a letra de Code Six ao poema de Augusto dos Anjos?
- Quais as mensagens que esta música nos passa? Como ela te toca?
- Que sentimentos esta música e o poema nos provocam e nos deslocam?
- Quais as diferenças e semelhanças entre os contextos históricos de Code Six e Augusto dos Anjos?
- É possível transformar nossa dor em ações políticas transformadoras?

Sugerimos que o(a) professor(a) se coloque à disposição dos(as) estudantes para auxiliá-los(las), caso sofram de problemas como depressão e ansiedade. Este esforço não deve ser realizado sozinho pelo(a) professor(a), sendo necessário unir todo o corpo escolar para acolher os estudantes. Reconhecemos o caráter delicado, porém necessário desta oficina, em um momento de aumento de casos de depressão, ansiedade e suicídio entre adolescentes.

Os temas desta oficina são sensíveis, e é nossa intenção que os estudantes possam, a partir deste trabalho, ver uma luz no fim do túnel, percebendo que não estão sozinhos, que são amados e que suas existências impactam diariamente o mundo em que vivem. A vida de cada um dos estudantes importa, e é importante que eles se percebam como agentes históricos, dotados de potencial revolucionário, e isto deve ser enfatizado na oficina.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugerimos a leitura e discussão com a turma do conceito do **Gótico Tropical** proposto por Daniel Serravalle de Sá (2010), em que o autor analisa elementos estéticos góticos em *O Guarani* de José de Alencar (1857), abordando a melancolia e isolamento como produtos da colonização, que servem de artifícios para a dominação do colonizado. É possível encontrar em nossas comunidades e culturas sentidos para nossas existências que a colonização busca apagar. Reconhecer esta melancolia, e lutar contra seus efeitos é um ato de resistência. DE SÁ, Daniel Serravalle. **Gótico Tropical:** o sublime e o demoníaco em *O Guarani*. Salvador: EDUFBA, 2010.

### 10.3.4 Avaliação

Assim como na primeira oficina, os estudantes poderão se expressar artística e livremente em uma folha sulfite individual. Neste caso, é necessário que os estudantes não se sintam pressionados a compartilhar seus resultados com a turma, e que o professor esclareça que só o façam aqueles que se desejarem compartilhar suas produções com os colegas. Frisamos a suma importância em respeitar a privacidade dos estudantes, que devem ter a certeza e segurança de que não terão suas vulnerabilidades expostas, o que pode propiciar maior abertura para pedirem ajuda ao professor(a), possibilitando caminhos para acolher estes estudantes, em conjunto com o corpo escolar.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. “Paris, capital do século XIX”. In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

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

BLACKMAN, Shane. Subculture Theory: An Historical and Contemporary Assessment of the Concept for Understanding Deviance. **Deviant Behavior**, 35:6, 496–512, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01639625.2013.859049>. Acesso em: 20 set. 2023.

BORGES, Camila Dias. **Bela Lugosi’s not dead**: o discurso e a representação de Góticos no site de rede social Facebook. Pelotas: UCPEL, 2014.

CODE SIX. **CODE SIX – SEM ALMA #darkwave #gothicrock 3postpunk**. YouTube, 7 de set. de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xTg2X6lqs-J0&list=OLAK5uy\\_nMfzm7qoMvsXdGdih2eiyxN--iuDbg971](https://www.youtube.com/watch?v=xTg2X6lqs-J0&list=OLAK5uy_nMfzm7qoMvsXdGdih2eiyxN--iuDbg971). Acesso em: 15 out. 2023

LUPERCAIS – TEMA. **O Império das Máquinas**. Youtube, 5 de set. de 2020; Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nR\\_J\\_gPNuPM](https://www.youtube.com/watch?v=nR_J_gPNuPM). Acesso em: 15 out. 2023

COGGIOLA, Osvaldo. Os Inícios das Organizações dos Trabalhadores. **AURORA** ano IV, n. 6 – AGOSTO DE 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2010.v3n2.1227>.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A vida em segundo plano: produção de conhecimentos histórico-educacionais a partir de fotografias do desastre ambiental de Mariana-MG. **Revista TEL**, Irati, v. 8, n.2, p. 119–138, jul. /dez. 2017

DE CASTRO CALLADO, Tereza. A Teoria da Melancolia em Walter Benjamin A versão do *taedium vitae* medieval e de seus elementos teológicos na concepção de melancolia do barroco. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 1, jul–dez. 2008. Disponível em: <https://>



doi.org/10.17648/2175-1293-v1n2008-1. Acesso em: 13 out. 2023

DE SÁ, Daniel Serravalle. **Gótico Tropical: o sublime e o demoníaco em O Guarani**. Salvador: EDUFBA, 2010.

DÜRER, Albrecht. **Melencolia I**. 1514. Gravura em papel avergoado, 24.5 x 19.2 cm. National Gallery of Art. Disponível em: <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.35101.html#inscription>. Acesso em: 14 out. 2023

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio** (1897). Lisboa/São Paulo: Editora Presença/Martins Fontes, 1973.

FERRARA, Ricardo Czepurnyj. Uma crítica da concepção do medievo como tempo de trevas e produções medievais. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 307-318, mar. 2018. ISSN 2594-4797. Disponível em: <https://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/717>. Acesso em: 23 set. 2023.

FRANÇA, Cyntia Simioni. PAIM, E. Memórias e Narrativas Benjaminianas. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva. (Org.). **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, p. 9-335, 2018.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-70.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaio sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014, 1. ed., 272 p.

HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LEITÃO, Luis Felipe Figueiredo. O Gótico como conceito e seus aportes à Historiografia. **Revista Galo**, Ano 1, n. 1 – Parnamirim, p. 39-50, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://revistagalos.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es/edi%C3%A7%C3%A3o-001/03-o-g%C3%B3tico-como-conceito-e-seus-aportes-%C3%A0-historiografia/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de História'. São Paulo: Boitempo, 2005.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2010.

SANCHEZ CLAPPER, Kyra Kalina. **Chateaubriand and His Influence on the Early French Romantics' Perspective on Nature**. Tese (Mestrado em Artes) –The University of Memphis, Memphis, p. 102, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados – Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil – Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro–RJ: Zahar, 1981.

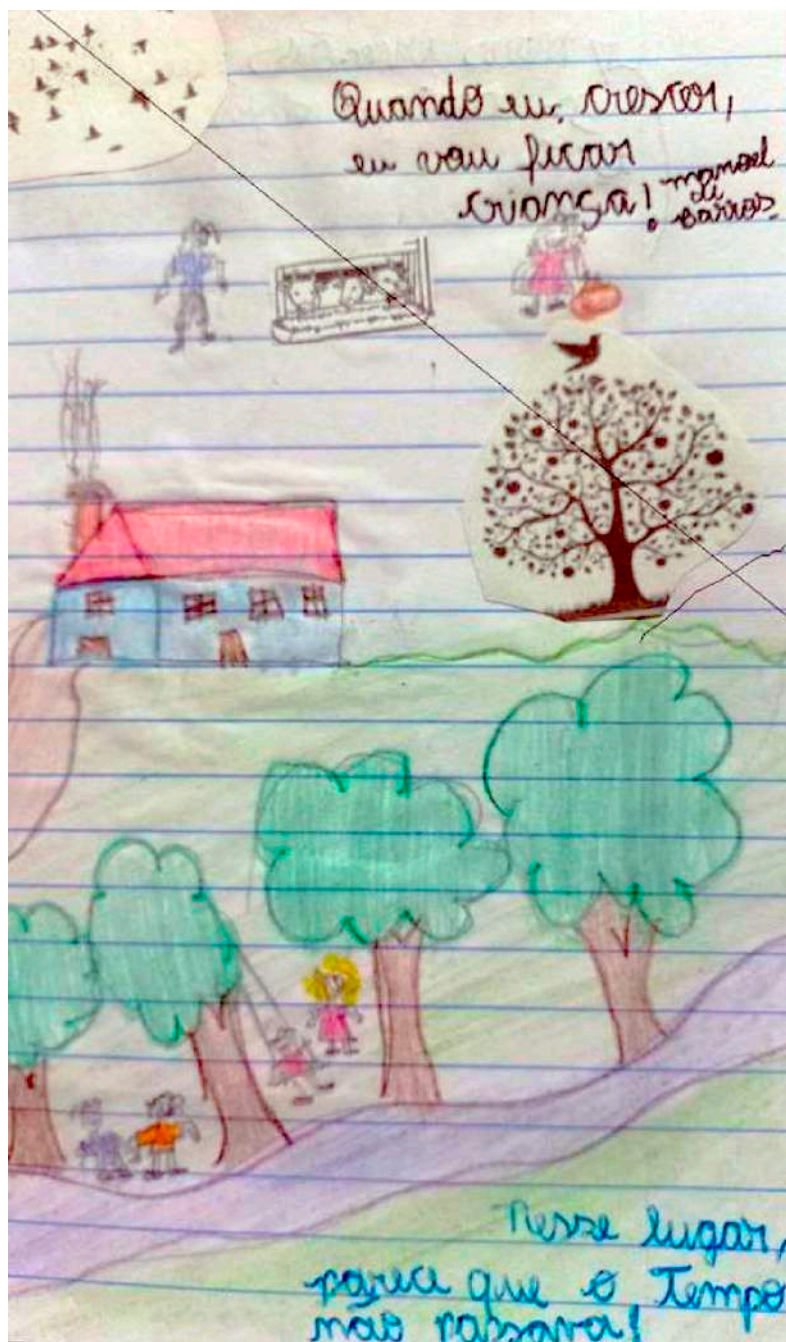
## DAS ALEGORIAS AOS MOSAICOS: OFICINAS PARA PENSAR O TEMPO E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Carolina Oliva Oliveira  
Cyntia Simioni França

“Creio que o acúmulo do conhecimento sempre ocorre assim: por linhas quebradas em vez de contínuas; por meio de falsas largadas, correções, esquecimentos, redescobertas; graças a filtros e esquemas que ofuscam e fazer ver ao mesmo tempo. Nesse sentido, o episódio interpretativo que reconstitui com minúcia talvez excessiva pode ser considerado quase banal: não a exceção, mas a regra.”

(Carlo Guinzburg, 2006)

Figura 18: As camadas do tempo



Fonte: Acervo próprio; narrativa da professora Maia (202?).

## 11.1 CONHECENDO O PROJETO

O projeto formativo *Mosaicos* nasceu com o desejo de ressignificar as experiências vividas durante e pós-pandemia da Covid-19, junto com as professoras da rede municipal e estadual da cidade de Campo Mourão, no interior do Estado do Paraná. O projeto é fruto de pesquisa de Mestrado no Programa História Pública intitulada *Das Alegorias aos mosaicos: Experiências vividas pelas professoras na pandemia e seu objetivo foi tecer produzir conhecimento histórico educacional pela via da racionalidade estética e da sensibilidade com professores da educação básica, tendo como mote de reflexão a pandemia da Covid-19.*

Das trocas sensíveis, tecidas através do diálogo e da aproximação de experiências de vida de cada professora, foi realizada uma leitura plural sobre o contexto pandêmico vivido no país, onde foram reconhecidos o modo como cada professora se reconheceu em um momento tão delicado e traumático, por meio de práticas de rememoração e produção de narrativas escritas e iconográficas.

Essa experiência possibilitou compreender a importância de refletir sobre essa temática também com os estudantes, de modo, a ressignificar no tempo presente as suas experiências vividas no período da pandemia e pós. Com essa inspiração, propomos cinco oficinas que focalizam o sentido do fazer-se sujeito histórico no tempo, no espaço e nas suas relações sociais, ao narrar as suas experiências em sala de aula de modo dialógico, interativo e criativo sobre o período pandêmico.

- ▶ **1ª OFICINA: MOSAICO: O NARRAR DAS LINHAS VIVIDAS**
- ▶ **2ª OFICINA: MOSAICO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA PANDEMIA**
- ▶ **3ª OFICINA: MOSAICO: TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIA E ESCOLA**
- ▶ **4ª OFICINA: MOSAICO: A PERCEÇÃO DO ENTORNO E A REFLEXÃO COM IMAGENS COTIDIANAS**
- ▶ **5ª OFICINA: MOSAICO: A MISÉRIA DO OLHAR**

## 11.2 Apresentando a temática

Este trabalho estabelece um diálogo entre os estudos histórico-filosóficos, em Walter Benjamin, autor que se incomodou com seu próprio tempo; debruçou-se sobre as angústias e efeitos da modernidade no final do século XIX e meados do século XX, e elaborou, por meio do materialismo histórico, possibilidades de reinterpretação durante um tempo não

cronológico e não-linear vivido por personagens urbanos, como representações que estavam sendo consumidas ou começavam a aparecer em decorrência das mudanças de perspectiva da realidade.

Concebemos o tempo neste trabalho, acolhendo o tempo do Kairós na acepção de Walter Benjamin, em seu livro *Passagens* (1985), no qual ele trabalha uma ideia temporal fora das medidas cronológicas, ditadas pelo movimento da produção industrial. Em Walter Benjamin encontramos um alargamento da concepção de tempo, através das imagens dialéticas produzidas no agora, entrecruzada por tempos já vividos e experienciados, mas que só podem ser compreendidos pela imobilidade do presente.

O tempo moderno é fragmentado, envolvido pelo sempre novo, criando fantasmagorias perante o sujeito. Dialogando com a professora Nara Rubia de Carvalho Cunha, “a concepção de tempo prevalecente nas sensibilidades modernas é o contínuo da fragmentação no presente, passado e futuro, endossando o ritmo da produção industrial, acelerado, linear e compartimentado.” (Cunha, 2013, p.296).

Benjamin investe na concepção temporal de imagens plurais e polissêmicas, para que consigamos escapar da sensação anestesiada do sempre igual, fruto do tempo progressista e linear. É nestes entrecruzamentos de temporalidades, no movimento da urdidura entre os fios em que se cruzam os instantes. Benjamin reconhece a apreensão de um presente, na tomada de consciência do subjetivo: “Tais imagens podem nos colocar diante da história e diante de nós mesmos na história, portanto, o que se busca captar não é o passado, nem o presente, nem o futuro; não é o eu ou o outro; são as relações.” (Cunha, 2023, p. 297).

A partir destes caminhos teórico-metodológicos, em que se constitui a concepção de tempo, considerando a via benjaminiana da sensibilidade, olhando para a subjetividade, percebendo que em cada um de nós, há um marco temporal construído, através de nossas experiências. Essas experiências formam uma rede de vidas entrecruzadas, que escapa ao encarceramento do tempo cronológico e do sujeito coisificado.

Por isso, propomos a compreensão das subjetividades dentro da sala de aula, como modos de ser e estar no mundo, junção de elementos experienciados durante nossa vida, que formam um referencial da nossa identidade.

Dessa forma, escutar as experiências vividas dos estudantes permite que, na produção de conhecimento histórico, sejam mobilizadas as



dimensões de vida que envolvem o estudante nos diferentes locais em que ele está presente. Podemos pensar assim esta proposta de oficinas formativas pelo escopo da História Pública. Campo complexo que busca através da interdisciplinaridade e do diálogo entre “ciência” e outras formas de produzir conhecimento.

Pensar o estudante distante de suas experiências acaba colocando no esquecimento dos sentimentos de sujeitos reais e caindo em um determinismo factual. A sala de aula deve ser um espaço de acolhimento desses sujeitos, portanto, a ideia de um processo sensível às vozes dos estudantes, durante a realização das atividades, tornando-se assim, protagonistas da produção de conhecimento histórico.

Sendo assim, buscando outros caminhos de abordagens de conceitos abstratos, mas que remetem a uma noção cognoscível da realidade, podemos enveredar pelas vias artísticas e estéticas, presentes nas artes plásticas e nos fragmentos literários. A via estética remete a uma interpretação do homem sob a realidade e como ela é sentida em sua subjetividade expressiva, escapando de um discurso enrijecido e técnico que, muitas vezes, dificultam nosso relacionamento com os acontecimentos e narrativas sobre o tempo.

É preciso considerar que muitos acontecimentos, às vezes, nos fogem da capacidade de narrar, pois nos tocam profundamente, preconizando nossos sentidos, e uma escrita aos moldes cartesianos acaba tornando excludente essas sensações. Muitas vezes, ao olhar para uma obra de arte, nos sentimos tocados (Larrosa, 2002), por aquilo que ela dispara em nossa memória; as nossas impressões, às vezes, são intransmissíveis, salvo se a transformamos em trechos literários. E, assim, o narrador toma outras dimensões e outras formas de dizer.

Em Walter Benjamin, a contraponto da modernidade e seus efeitos, o sujeito moderno pode encontrar uma via de possibilidade, na tentativa de retomar a sensibilidade com o uso político da arte e sua relação com o mundo, pois Walter Benjamin amplia a noção de acesso massificado da obra de arte.

Se, por um lado a obra de arte perde em profundidade, devido à necessidade de alta produção, para ser popularizada, o aumento de acesso da população proletária permite que mais pessoas tenham acesso à arte, e se tiverem a consciência desta experiência estética, amplia seus horizontes estéticos e de formação política do indivíduo. Acessando, assim, a arte pelo sentido e pela emoção, desvencilhando-se da concepção usual



e fantasmagórica da arte como distração e entretenimento; pelo narrar e na rememoração que acolhe memórias voluntárias e involuntárias.

Essas imagens involuntárias, inconscientes, efêmeras e fulgurantes irrompem no texto por meio de sensações táteis ou olfativas, isto é, são oriundos dos sentidos ditos “primitivos”, dos sentidos presentes na criança. [...] à memória e ao inconsciente que reintroduz – na temporalidade truncada da vida pós-moderna – a dimensão abissal no tempo (Gagnebin, 2014, p. 130).

A dimensão temporal e de experiência do sujeito moderno é moldada e controlada pelas regras do mercado. O corpo e a mente estão à serviço da produção e por extensão, do consumo. Ao tentar ressignificar nossas experiências com a arte, confrontamos nossa própria condição moderna. Apresentamos um fragmento no qual Fernando Pessoa (1982) define a experiência estética do sujeito, uso das palavras dele, caminho de entendimento para essa proposta:

“Por arte entende-se tudo que nos delicia sem que seja nosso – o rastro da passagem, o sorriso dado a outrem, o poente, o poema, o universo objetivo.

Possuir é perder. Sentir sem possuir é guardar, porque é extrair de uma coisa a sua essência. [...]

Cada um pode ser tudo, porque aqui não há limites, nem até lógicos, e gozamos, no convívio de vários eternos da coexistência de diferentes infinitos e diversas eternidades.”

(Fernando Pessoa, em sua obra “O Livro do Desassossego, 1982)

Walter Benjamin retoma a experiência histórica na relação com a cultura dentro do sistema capitalista, analisando alguns veículos de reprodutibilidade que reconhecemos como arte. A proliferação das imagens, a possibilidade de correção das falhas ao tentar representar um papel, o número quase infinito de imagens geradas na composição de um cinema, produziu, segundo Benjamin um “Universo Carcerário” de sensações, que inibem o sujeito de uma percepção sensível normal.

Em diálogo com Simmel (1973): “[...] o dinheiro, com toda sua ausência de cor e indiferença, torna-se o denominador comum de todos os valores”, acarretando a “desvalorização que, no final, arrasta inevitavelmente a personalidade da própria pessoa para uma sensação de igual inutilidade”

(Simmel, 1973, p. 16), pois suas expressões só terão valor e serão reconhecidas se estiverem sendo oferecidas em forma de mercadoria e gerando lucro. Coloca o indivíduo no estado de lugar nenhum, solitário e perdido em meio à multidão.

Assim, o próprio sentido de observar a vida está contido no olhar desviante, buscando distância e conforto, enquanto se despersonaliza, indiferente ao mundo, pois as informações instantâneas se esvaem com a mesma rapidez com que surgem, impossibilitando o viver experiências profundas e enraizadas em um tempo significativo. Com isso, faz com que o sujeito seja educado, para que suas sensibilidades se coloquem indiferente aos acontecimentos, com frieza em relação ao outro devido ao embotamento de experiências sem significados e ao acúmulo quantitativo, mas sem relações com caminhos significativos, ou seja, são formados por vazios existenciais (Benjamin, 2007; Sennet, 1988).

Porém, essa discussão não se limita discutir os impropérios, mas buscar atitudes subversivas. Consideramos importante o uso dessa compreensão de nossa condição moderna, a favor de uma reconciliação com nosso modo de pensar, de viver e de conhecer a vida, não ficando só no ato de negativizar nossas condições de vida atuais, mas usar delas para refletir e escrever narrativas históricas ligadas ao nosso viver e às nossas experiências pelas brechas do sistema; debruçando o olhar para as ações passadas na relação com o presente para construir referenciais sociais culturais profundos e enraizados para caminhos vindouros.

George Simmel elabora suas teorias sociológicas, de modo que o embotamento das experiências e do excesso de estímulos nos levam à dessensibilização de nossos sentidos, na tentativa de sobrevivência na condição moderna. Walter Benjamin, a partir dessas reflexões estéticas, elabora teoricamente uma estética da tatibilidade e do gosto. Benjamin compreende que essas imagens não são mais duráveis na modernidade, nossas produções e tempo para com elas se relacionar, são frágeis, fugazes e fogem ao nosso controle.

Assim, ao trabalhar a memória, na perspectiva benjaminiana, partimos do entendimento desta propriedade humana, não como ferramenta, nem objeto, mas como meio de acesso ao sujeito que se posiciona perante a temporalidade e estabelece relações com seu próprio interior.

Rememorar configura-se como um ato político, aquilo que resiste dentre as rupturas, as brechas temporais. É um fazer jus às vidas, aos traços que foram apagados no decorrer do tempo, e feitos esquecidos

pela escrita da história. Portanto, a proposta a seguir, busca trazer essa abordagem histórica pelo viés da rememoração, tecida por narrativas fruto de experiências dos estudantes que podem nos ensinar a conhecê-los e a respeitá-los em sua inteireza humana.

As propostas de oficinas enveredam por uma abordagem sensível com os estudantes, encontrando caminhos de reflexão que [re] significam a experiência histórica na relação com a cultura dentro do sistema capitalista e dos seus dispositivos de controle e de massificação da existência subjetiva. Considerando a importância da retomada do conceito de subjetividade dentro do reconhecimento do sujeito na sua dimensão sensível, sugerimos algumas oficinas que tornam possível na defesa de uma cultura mais vital que nos é permitido nos relacionar com o mundo e na produção de significados sobre ele, estabelecendo conexões significativas e extemporâneas, resultando na relação política e subversiva.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** OLIVEIRA, Carolina. História Pública e formação de professores: relatos de experiência de ser professor na pandemia. Dissertação (Mestrado em História Pública) – Programa de Pós-Graduação em História Pública, Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão. Campo Mourão, 2023.

## 11.3 1ª OFICINA: O NARRAR DAS LINHAS VIVIDAS

### 11.3.1 Objetivo e justificativa

A **oficina 1** apresenta caminhos para que os estudantes, narrem a sua história de vida, entrelaçando experiências, de maneira, que o professor (a) possa estabelecer um entendimento da esfera de vida do seu estudante, e no processo de narrar-se compreender aspectos envolvendo o próprio reconhecimento enquanto sujeito histórico.

Para desencadear esse processo de rememorar e narrar, sugerimos que os estudantes sejam estimulados com a arte e a literatura. Para isso, orientamos o professor extrair fragmentos, recortes, pinturas que permitem fomentar a imaginação e o processo criativo. A arte assim, se inscreve em um espaço de processo criativo por meio da linguagem alegórica.

O primeiro encontro pode ser organizado de maneira a dar início a um diálogo compartilhado composto de trajetórias. Construindo coletivamente um cenário do nosso cotidiano, narramos algumas pequenas histórias, para que, assim, nos aproximamos pelo diálogo e pela afetividade.

No nascer destes relatos iniciais o ato de rememorar constrói pontes imaginativas, que nos conectam há tempos que já se passaram na relação com o presente. O ambiente, a atmosfera, a sensação de muitas vezes encontrar o que sentimos nas páginas de um livro, são capazes de deixar marcas que nos ajudam a trilhar caminhos e construir referenciais sob o tempo (líquido e abstrato):

O caminho da rememoração, reavivado pela arte, encontra em alegorias, imagens, acontecimentos na linguagem literária, que amplia possibilidades e pluralidades na descrição do mundo e particularmente de nossas experiências, no mundo individual imerso na cultura mais ampla (Benjamin, 1985, p. 56).

Seguindo as orientações de Benjamin, por uma perspectiva reavida da obra de arte para acessar uma linguagem mais sensível da descrição do mundo e de nossas experiências de maneira a refletir sobre nossas práticas em sala de aula e na abordagem do próprio estudante enquanto protagonista do seu papel histórico.

### 11.3.2 Início da oficina

Prezados(as) professores(as), convidamos a uma releitura da obra de arte “Cisnes refletindo elefantes” do pintor Salvador Dali, no diálogo com as suas experiências vividas na pandemia. Para inspirar pela via das artes plásticas, indicamos a obra de arte do pintor Salvador Dalí (1904–1989) que fez parte do movimento surrealista espanhol. Suas pinturas são influenciadas pelo classicismo apresentando a combinação de imagens bizarras.

Peçam para que os estudantes possam fazer a releitura da obra de arte “Cisnes refletindo elefantes” e depois, peça que construam uma narrativa escrita de como você se enxerga no mundo, com o intuito de se apresentar para a sala de aula, trazendo traços que considere intrínsecos para quem deseja te conhecer.

Para ajudá-los na rememoração traga um objeto, fotografia, livro, cartas e outras possibilidades que possa relacionar com a sua história de vida.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** para a inspiração nessa oficina compartilhamos a narrativa poética da Sil Oliveira, professora de História da educação básica, da cidade de Campo Mourão.

Quem sou eu?

Prazer! Eu sou a Sil Oliveira,

Sou um pouco de cada pessoa que conheci

Um pouco de cada lugar que estive

De cada situação que vivi...

Sou Turismóloga e professora de História.

No trabalho eu sou a Eva, dinâmica, exigente e que se encontrou na sala de aula, Ama e se diverte com seu trabalho...

Para família e amigos próximos eu sou a Simone, emotiva, sonhadora, às vezes, só às vezes dramática ...

Mas quem sou?

Uma pessoa muito família, que ama viajar, assistir filmes, viciada em romances, apaixonada por animais.

Muita atrapalhada, que vive perdendo objetos,

Mas acima de tudo, uma pessoa que ama a vida e que tem muitos sonhos.

- **Você professor(a), também pode** acessar a obra “Cisnes refletindo elefante”, no seguinte link: <https://pt.wahooart.com/a55a04/w.nsf/O/BRUE-5ZKF5R>

### 1.3.3 Avaliação

Sugiro a produção da narrativa escrita das experiências dos estudantes em diálogo com a obra de arte e/ou da poesia.

## 11.4 2ª OFICINA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA PANDEMIA

### 11.4.1 Objetivo e justificativa

Na oficina 2 a proposta é refletirmos com os estudantes, como nos enxergamos no mundo pós pandemia, partilhando assim, experiências significativas vividas durante o período de reclusão e isolamento social e o retorno ao convívio coletivo, especialmente no espaço escolar.

Levamos em consideração a representação do tempo na transfiguração desse sentimento que se arrasta, sentindo a passagem do tempo. Muitas vezes lentamente, nos perpassando, desacelerando ou passando tão rapidamente que nem ao menos conseguimos falar sobre ele.

O tempo se mostra, em todo seu caráter não palpável, mas apenas dimensionável através do ato cognoscível do homem de tentar demarcar suas trajetórias durante a vida, se mostra muito mais volúvel que compreensível por vias demasiadamente racionais. Se dá como uma rede infinita em que cada fio solto expressa uma continuidade e espaço para outras distensões.

A ideia nesta oficina é rememorar os tempos de pandemia da covid-19, considerando que essas não vêm isoladas, são relacionadas a outros acontecimentos. Dessa forma, vem à tona imagens plurais e polissêmicas, entrecruzadas e despertas, que conseguem escapar do *continuum* do tempo.

Nesta segunda oficina, o diálogo com as experiências juntamente aos estudantes permite um aprofundamento mais sensível, abrindo espaço para a fala do sujeito. Por meio da produção dessas narrativas conseguimos ressignificar nosso sentido de tempo, espaço e relações sociais.

Consideramos que há um outro tipo de conhecimento muito importante ligado a sensibilidade e o sentimento de alteridade pelo outro; que envolve o processo de produção de conhecimento histórico-educacional, mas não se localiza na matéria, mas sim, no sujeito. Muitas vezes, falar de si pode ser um processo muito mais difícil e sensível do que podemos imaginar.

#### 11.4.2 Iniciando a oficina

Caros(as) professores(as), convidamos os estudantes a visitarem a obra de arte do pintor Salvador Dali “*A persistência da memória*”, para inspirar um diálogo com as experiências dos estudantes durante a pandemia.

Após uma leitura da obra de arte, inspirem-se com os estudantes a construir uma narrativa escrita sobre o tempo pandêmico e pós-pandemia. Não se esqueçam de contemplar algumas reflexões em sua narrativa:

- Algum momento que marcou a experiência vivida na pandemia; como eles perceberam o cenário de estudar em casa;
- Os problemas e mudanças percebidos no entorno e na escola;
- Como perceberam o ensino na modalidade *on-line*;

Para fomentar a discussão, pode-se realizar recortes de notícias que marcaram esse momento tão sensível e conturbado, especialmente com as manchetes de veículos midiáticos, gráficos sobre o alastramento do vírus e notícias envolvendo a participação governamental em atitudes estatais que ajudaram ou não na contenção da doença.

Em seguida, sugerimos a construção de um mosaico com os materiais trazidos pelos estudantes e com as narrativas que foram escritas por eles. O objetivo é que este se reconheça como parte constitutiva e ativa no processo de produção de conhecimento educacional tendo como mote de reflexão o período pandêmico e pós-pandemia.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugiro a leitura do livro *Expressões artísticas durante a pandemia*. Obra composta durante a pandemia no ano de 2020, promovido pelo Instituto da Fiocruz que reuniu alguns trabalhadores, artistas, estudantes, para enviarem expressões artísticas produzidas desde a chegada do coronavírus no Brasil. O resultado é um mosaico de imagens, fotos, pinturas, quadrinhos, fotografia e poesias sobre a pandemia. Acesso disponível em Livro registra expressões artísticas durante a pandemia (fiocruz.br).

#### 1.4.4 Avaliação

Os mosaicos produzidos pelos estudantes é uma sugestão de atividade avaliativa.

## 1.5 3ª OFICINA: A PERCEPÇÃO DO ENTORNO E A REFLEXÃO DE IMAGENS COTIDIANAS

### 1.5.1 Objetivo e justificativa

Nesta **oficina 3** sugerimos a leitura da obra de arte “Pintor: Khariton Platonov” que possibilita rememorar em relação a pandemia e o momento atual, para pensar as diferenças das temporalidades bem como narrando os impactos da pandemia na sua vida pública.

Por meio de sua pintura, Khariton Platonov (1879) buscou denunciar as mazelas sociais que assolavam a Ucrânia, pintando a realidade miserável do povo e vendendo para as elites. Mas, para isso, ele precisou olhar ao seu redor e, de maneira sensível, captar os elementos que representavam essa carência de assistência por parte das ações administrativas. Suas pinturas, que iam parar nas paredes ricas dos grandes aristocráticos que ganhavam nas custas da miséria do povo que os serviam, Platonov tentava sobreviver enquanto denunciava sua dura realidade.

Partindo dessa resistência e denúncia de Kharinton Platonov e como ele, ao olhar em seu entorno, identificou as misérias de seu tempo. Para onde direcionamos nosso olhar quando olhamos para fora? Quem é esse



outro? Como isso faz parte do entendimento da compreensão do eu e do nós no âmbito do coletivo?

Pensando nessas questões, podemos estender o trabalho das oficinas realizadas até o momento, para um outro espaço fora da escola, para tratar das questões coletivas da cidade, visitando algum espaço público de passagem dos encontros e desencontros das pessoas, numa calçada qualquer no centro da cidade, onde várias vidas se entrecruzam formando um universo de passantes.

O outro é um ser vivo, muitas vezes tão próximo, mas distante ao mesmo tempo, pois habita o mesmo espaço que nós, mas, não depende das mesmas condições de enfrentamentos perante as dificuldades que se apresenta no viver de cada dia. Partilhamos o mesmo espaço, mas não o mesmo modo de sobreviver.

Sugerimos essa sensibilização por parte do (a) professor (a), para que os estudantes percebam que a história se faz em vários espaços e de diferentes maneiras de viver.

Nesta oficina propomos a atitude cotidiana do caminhar pela cidade para pensar sobre as imagens cotidianas. Desacelerar o olhar. Ser um *flâneur*, personagem evocado por Walter Benjamin, que passeia pelas multidões e observa a expressão do espírito citadino nas performances sociais de seus transeuntes.

Caro professor(a), sugerimos:

- Realizar uma atividade pela cidade e junto com os estudantes perceberem as mudanças ocorridas no espaço público e nas relações sociais pós-pandemia.
- Anotem em um caderno de campo as observações percebidas;
- Produzir um desenho/charge que represente as suas percepções em relação as mudanças ocorridas pós-pandemia.

■ **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Você, professor(a) pode acessar a obra de arte “Pequeno cuidar”, de Khariton Platonov, acessando o seguinte site: <https://pt.wahooart.com/@/ARD2SX-Khariton-Platonov-pequeno-cuidar->

### 1.5.3 Avaliação

Como sugestão de atividade avaliativa sugiro um desenho/charge que possa expressar as mudanças ocorridas no espaço público e nas relações sociais pós-pandemia. Tais produções poderá fazer parte de uma Mostra Cultural na escola.

## 1.6 5ª OFICINA: A MISÉRIA DO OLHAR

### 1.6.1 Objetivo e justificativa

Na oficina 5 a proposta é trabalhar com a obra literária da autora Carolina Maria de Jesus. A autora apresenta alegorias de seus sentimentos em cores, imagens, resistências, aflições e angústias do lugar em que vive. Apesar de tratar de um cotidiano minucioso, ela consegue dar vida aquilo que conseqüentemente está agindo para mudar o seu cotidiano. A obra é escrita em diário e representa principalmente uma luta política de resistência às condições impostas de acordo com o local social que a autora ocupa, no caso, aqui a favela.

Essa obra enquanto uma alegoria pode potencializar os estudantes pensarem e a olharem para o contexto político que surge com a pandemia para refletir sobre como nos reinventamos perante as políticas públicas educacionais que de certa forma não estava interessada nas dificuldades sociais dos estudantes e professores, mas em autopromover sua imagem com decisões superficiais, que aparentavam um cuidado social, mas que não resolviam os problemas que vieram com a pandemia. No caso da educação, muitos estudantes ficaram de fora por não deter condição social suficiente para acompanhar o ensino remoto e a prática de ensino teve de ser repensada para superar as dificuldades impostas.

### 1.6.2 Iniciando a oficina

Na oficina “A miséria do olhar” vamos fazer a leitura de fragmentos do diário de Maria Carolina de Jesus intitulado *Quarto de despejo* e do livro de memórias de Conceição Evaristo *Becos da memória*. Nesta escolha, buscamos correspondências pela via artística e pela licença poética na linguagem de duas escritoras brasileiras que escreveram sobre suas experiências e seu contexto dentro da favela para compreender a realidade em que vivia e a necessidade de expressar na forma de relatos suas experiências vividas em seu cotidiano. Assim, tomamos à exemplo das autoras, inspiração para falar sobre nossa própria realidade. O intuito das obras são desestabilizar as nossas percepções sobre as políticas públicas vividas.

O olhar de Carolina Maria de Jesus é muito rico, principalmente o olhar para seu próprio contexto, e descrever a partir do seu ponto de vista e das suas práticas cotidianas de vivência e de resistência dentro da favela. Por suas palavras visualizamos seus sentimentos comparando a fome de cor amarela, suas angústias e suas dificuldades diárias. Esse diário representa uma luta política de resistência às condições impostas de acordo com o local social que a autora ocupa.

Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma linguista e escritora afro-brasileira, pesquisadora e de grande influência nos discursos políticos para pensar a presença negra no contexto brasileiro. Pertencente do movimento pós-modernista, Conceição Evaristo reinventa o sentido do narrar das experiências vividas para refletir sobre seu contexto político. Por meio das *“escrevivências”*, conceito utilizado pela própria autora para denominar o tipo de narrativa que compõe seus livros. Vamos fazer as leituras com os estudantes?

### FRAGMENTO 1 – QUARTO DE DESPEJO

Em “Quarto de despejo”, Maria Carolina de Jesus dá cor até para a fome, vamos perceber as infiltrações do vívido transposto e palavras que saltam para fora das folhas do diário de Maria Carolina. Compartilhamos alguns fragmentos do diário:

**1º Trecho:** “15 de julho de 1955: Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo de gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar” (p.5).

**2º Trecho:** “5 de Junho- Mas eu já observei os nossos políticos. Para observá-los fui na Assembleia. A sucursal do Purgatório, porque a matriz é a sede do Serviço Social, no palácio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes. Vi os pobres sair chorando. E as lágrimas dos pobres comove os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias que os políticos representam em relação ao povo.” (p. 45).

**3º Trecho:** “5 de novembro: Quando Jesus disse para as mulheres de Jerusalem: — “Não Chores por mim. Choraes por vós” — suas palavras profetisava o inverno do Senhor Juscelino. Penado de agruras para o povo brasileiro. Penado que o pobre há de comer

o que encontrar no lixo ou então dormir com fome. Você já viu um cão quando quer segurar a cauda com a boca e fica rodando sem pegá-la? E igual o governo do Juscelino!” (p. 112).

**4º Trecho:** “15 DE MAIO Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguém dormir. Os vizinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os vizinhos das casas de tijolos diz: — Os políticos protegem os favelados. Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitoraes. O senhor Cantídio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Camara dos Deputados não criou um projeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais. Eu classifico São Paulo assim: O Palacio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” (p. 27).

**5º Trecho:** “27 DE NOVEMBRO ...Eu estou contente com os meus filhos alfabetizados. Compreendem tudo. O José Carlos disse-me que vai ser um homem distinto e que eu vou trata-lo de Seu José. Já tem pretensões: quer residir em alvenaria. Eu fui retirar os papelões. Ganhei 55 cruzeiros. Quando eu retornava para a favela encontrei com uma senhora que se queixava porque foi despejada pela Prefeitura.”. (p.120)

(Fonte: JESUS, Maria Carolina. Quarto de despejo: Diário de uma favelada. 10. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2014.)

## FRAGMENTOS 2 – BECOS DA MEMÓRIA

Alguns trechos narrados por Conceição Evaristo sobre o processo de desfavelamento e as memórias que constituem a sua história de vida.

**1º Trecho:** “Hoje a recordação daquele mundo me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado.” (p. 3).

**2º Trecho:** “Maria-Velha e Tio Totó ficavam trocando histórias, permutando as pedras da coleção. Maria-Nova, ali quietinha, sentada no caixotinho, vinha crescendo e escutando tudo. As pedras pontiagudas que os dois colecionavam eram expostas à Maria-Nova, que escolhia as mais dilacerantes e as guardava no fundo do coração” (p. 26).

**3º Trecho:** “Parece que havia mesmo um acordo tácito entre os favelados e seus vizinhos ricos. *Vocês banquem a nossa festa junina, deem-nos as sobras de suas riquezas, oportunidades de trabalho para nossas mulheres e filhas e, antes de tudo, deem-nos água, quando faltar aqui na favela. Respeitem nosso local, nunca venham com plano de desfavelamento, que nós também não arrombaremos a casa de vocês.* Assim, a vida seguia aparentemente tranquila. E dois grupos tão diversos teciam, desta forma, uma política da boa vizinhança.” (p. 38).

**4º Trecho:** “O homem olhou no fundo dos olhos do Coronel Jovelino e percebeu um lampejo de medo. Desviou os olhos, engoliu em seco e deu com a pintura vermelha das paredes do alpendre. Olhou o chão, movimento rápido e quase imperceptível com as mãos, sentiu-se enforcando o Coronel. Olhou novamente fundo nos olhos do Coronel e leu o medo. Olhou os irmãos ao lado, olhou os que ficaram lá fora e leu o ódio. Bastava um gesto seu e poderiam mandar o Coronel e toda a sua família para o inferno. Depois entrariam na casa e tomariam de volta toda a riqueza que era de cada um deles, pois tudo aquilo que estava ali fora construído em cima da pobreza, da miséria de cada um. Olhou a casa do Coronel e leu a riqueza, a opulência, o desperdício, o ter muito de poucos e o não ter nada de muitos.” (p. 51).

**5º Trecho:** Sô Ladislau, de dentro do balcão, observava a cena. Quem passasse por ali, quem desconhecesse o local, pensaria que era a primeira vez que tudo estava acontecendo, tal o interesse de

todos. O som do pandeiro, da cuíca, do atabaque, das vozes saía de dentro de todos. Era uma cena bonita e triste. Talvez só bonita, triste aos olhos de Maria-Nova que divagava em um pensamento longínquo e próximo ao mesmo tempo. Duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Sensala-favela. Nesta época, ela iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar, como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho e como senzala, a favela onde morava. Ia abrir a boca, olhou a turma e a professora. Procurou mais alguém que pudesse sustentar a ideia, viu a única colega negra que tinha na classe. Olhou a menina, porém ela escutava a lição tão alheia como se o tema escravidão nada tivesse a ver com ela. Sentiu certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras, e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Sensala-favela, senzala-favela! (p.56).

(Fonte: EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017).

- **Prezado(a) professor(a), discutam sobre** os problemas sociais apresentados pelas autoras.

Em seguida, inspire os estudantes a elaborarem uma narrativa identificando dificuldades que seu bairro, rua ou algum problema que ele consiga identificar, demonstrando a possibilidade de compreender como ele vem se relacionando com seu próprio contexto desde o período pandêmico e exigindo mudanças das suas realidades locais, por meio de políticas públicas.

### 1.6.5 Avaliação

A produção da narrativa escrita é uma possibilidade de avaliação nessa oficina.

- **ESCUTA O PODCAST:** Pandemia para quem? <https://spotify.link/IRkSTp-gJODb>

- **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** Sugiro a obra na íntegra da autora JESUS, Maria Carolina. *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2014).

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Nara Rúbia de C. **Primaveras Compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. 2. ed. Tradução de Irene Aron. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. **Obras Escolhidas VI**. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 1. ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De: A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. *In*: MAUAD, Ana Maria, ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. 1. ed., São Paulo: Editora 34, 2014.

JESUS, Maria Carolina. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. 10. ed., Rio de Janeiro: Ática, 2014.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. 19. ed., Campinas/SP. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20–28, 2002.

LARROSA, Jorge Bondia. **Livro do desassossego**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, v. XII, 2010. [Edição Jerónimo Pizarro].

SIMMEL, George. A metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio. **O fenômeno urbano**. Zahar editores, 1973. p. 11–25.





## AMPLIANDO VOZES E RESISTINDO ÀS AMARRAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OFICINA DE *PODCAST* EM SALA DE AULA

Emily Monteiro  
Júlia Quésia  
Helena Ragusa

“Assim como a história é um tempo de possibilidade e não de determinismo há também uma linguagem da possibilidade, nem aquém nem além dos limites possíveis”  
(Freire, 2015, p. 74).

**Figura 20:** Afresco de Rafael Sanzio [*Scuola di Atene*, 1510. 500 x 700 cm]



Fonte: Palácio Apostólico, Vaticano (200?).

## 12.1 CONHECENDO O PROJETO

Trazemos a imagem “Scuola di Atene” (Figura 20), de Rafael Sanzio, para apresentarmos o cerne da ideia do trabalho com *Podcasts*. Entendemos que o conhecimento está em vários lugares além do ambiente escolar. Por meio das memórias e narrativas podemos conhecer outros vieses, outras culturas que por vezes não são levadas em conta na sala de aula e não estão presentes nos livros didáticos. O ensino vai além da sala de aula, o professor tem inúmeras possibilidades para dialogar com outros públicos e espaços, mas indo além, buscamos um ensino que contemple outras culturas e povos que por muito tempo foram invisibilizados.

A proposta de trabalharmos com a elaboração de *Podcast*, fomentando novos diálogos a respeito das relações étnico-raciais foi realizada por meio do Programa de Residência Pedagógica, vinculado à Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Participando do Grupo de Pesquisa Odisseia, compreendemos como as oficinas de *Podcast* podem ampliar o olhar dos professores e estudantes para a produção de conhecimentos educacionais, especialmente no que toca ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), essas que trouxeram mudanças significativas nas mais diferentes esferas da vida pública, impactando fortemente, dentre outras a relação de ensino e aprendizagem.

Com o avanço da *internet* e das TICs ao longo dos anos, novas linguagens acabaram sendo incorporadas nas redes de ensino, porém, é preciso estar atento de que o impacto e os efeitos delas nesses espaços não foram os mesmos, principalmente se levarmos a discussão para os contextos escolares concentrados nas áreas rurais e periféricas. Na Educação Básica na rede pública de ensino, por exemplo, muitas mudanças ainda não chegaram em muitos estados brasileiros, outros, a exemplo do Paraná, o uso ostensivo de plataformas digitais no ensino tem sido fortemente combatido por professores<sup>1</sup> que tiveram sua autonomia docente castrada. além de trazerem conteúdos que vão na contramão das novas agendas não só as de classe, mas a de gênero e raça, as novas narrativas históricas outrora apagadas, mas essa é uma discussão que deixaremos para um outro momento.

Contudo, mesmo com um cenário nem sempre favorável, fato é que de modo geral, todos estamos sobre a influência das TICs, mais ainda quando caminhamos em direção a *Web 2.0* e aqui o destaque para a plataforma digital *Podcast*, essa cada vez mais absorvida pelo público

1 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/professores-do-parana-anunciam-greve-de-apps-por-um-dia-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 29 set. /2023.

jovem e adolescente e por onde memória e história transitam, um campo fértil forte, portanto, para a produção de narrativas outras que tragam visibilidade para grupos historicamente silenciados.

Ao trabalhar com *Podcast*, precisamos entender que tal como o rádio, ele pode ser uma ferramenta política, um veículo de informação e um instrumento de trabalho em sala de aula. Trabalhamos como instrumento, pois, o *Podcast* – bem como qualquer outro recurso digital ou analógico – sem a intervenção do professor não consegue gerar reflexões críticas nos estudantes. E como posicionar-se de maneira crítica em relação ao conhecimento histórico produzido por essa nova linguagem e que se faz presente em espaços não-formais de aprendizagem? Primeiramente compreender que a História Digital não é apenas a História *online* na internet e sobre isso, Anita Lucchesi (2014), referência na área compreende a História Digital como aquela produzida, divulgada e interpretada a partir de métodos e ferramentas digitais e é a partir da combinação dessas técnicas presentes nos ambientes digitais que se pode fazer História, interrogando o passado de outras formas.

É por meio de duas oficinas que desenvolvemos nossa proposta. Partindo do pressuposto de que a oficina, mesmo complexa, “deve integrar num único esforço três instâncias básicas: um trabalho de campo, um processo pedagógico e uma relação teórico-prática” (Mediano, 1997, p.98), buscamos por meio desse espaço promover, dentre outros, possibilidades para que o professor consiga, responder às demandas do tempo presente e que também lhe seja possível ultrapassar “a visão tecnicista de recursos audiovisuais como meros facilitadores do ensino” (Cerri, 2006, p. 229).

Sem perder de vista a ideia de que “o tratamento dos produtos de mídias pressupõe também uma reflexão e uma prática ancorada em técnicas e métodos da História e de ciências humanas correlatas” (Cerri, 2006, p. 230), nesta Oficina denominada “Construção de Podcast: O recurso para guardar, rememorar e valorizar experiências”, sugerimos a você, professor(a), a construir um *Podcast* em conjunto com seus estudantes, assim explorando suas experiências e diversidades sociais.

## 12.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

O interesse de trabalhar com o *Podcast* surge à medida que percebermos a imersão dos jovens da geração “Z”<sup>2</sup> ao mundo da internet e

2 Seriam aqueles nascidos em meados da década de 1990 e que tem certa familiaridade com as novas tecnologias de informação e comunicação (Zemke; Raines; Filipczak, 2000).

tecnologia. Trata-se de uma geração que já nasce com acesso aos celulares, aprendendo desde a primeira infância a ligar a televisão, selecionar os vídeos do *Youtube* e até mesmo baixar os aplicativos de jogos. Contudo, a intensificação do uso, se deu principalmente por conta da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov2), que atingiu o mundo todo e fez com que crianças e jovens tivessem que continuar seu processo formativo educacional, não mais nos espaços físicos a que comumente estavam acostumados, mas à distância por meio de vídeo chamadas e aplicativos. Em meio ao isolamento social na contenção da disseminação do vírus, numa espécie de “ensino emergencial”, professores “imigrantes digitais” – tiveram que adentrar a esse universo deparando-se com uma série de problemas, ao mesmo tempo em que possibilidades num caminho até então pouco explorado.

Entre vídeos de diferentes plataformas digitais, jogos, videoaulas, animações, memes, os canais de *Podcast* também ganharam força nesse cenário. O material entregue na forma de áudio que muito se assemelha a um programa de rádio, deve ser compreendido como um arquivo digital que não é música, mas contém programas que utilizam o diálogo que pode atingir uma maior quantidade de pessoas por estar disponível *online* (Freire, 2017).

A vantagem do uso desse tipo de linguagem reside no “poder de alcance” e que impacta milhares de ouvintes” (Bonassoli, 2014, p. 17). Enquanto um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também pode veicular músicas/sons (Freire, 2013, p. 42), o uso dos *Podcasts* é considerado como algo relativamente simples e acessível de ser feito (Kidd, 2012).

Sua elaboração no meio escolar pode, se bem explorada, contribuir no debate e na reflexão dos diferentes conteúdos contidos no currículo oficial da disciplina e nas temáticas que estejam presentes na vida dos estudantes, contribuindo entre outras, para “a problematização de questões sociais e históricas produzidas pelos próprios estudantes que perpassam o ambiente escolar, trazendo cidadania e dando voz aos alunos em expressar seus anseios e suas ideias” (Souza, 2017, p. 56).

Além disso, a tecnologia para o ensino pode ser enriquecedora tanto para o(a) professor (a), que poderá ter um grande interesse vindo da parte dos estudantes, como também para os estudantes que poderão se sentir mais interessados em participar por fazer parte do seu mundo. O mundo tecnológico (Carvalho, 2009).

É uma tarefa que parte da *autoridade compartilhada*,<sup>3</sup> afinal de contas, ela é feita com o público, no caso o alunado. Partimos do princípio de que esses enquanto sujeitos partícipes da história, consigam participar das etapas de produção, uma construção, portanto, coletiva em que os conhecimentos trazidos por esses sujeitos e que ocorrem em outros espaços sejam trazidos e valorizados.

Quando trazemos a discussão em torno das TICs no ensino de História para o âmbito das Universidades, percebemos o quanto “a formação docente na área segue marcada por um desafio de longa data: a hierarquização entre saberes considerados do campo teórico e os saberes ocupados com a prática pedagógica” (Bechler; Pacievitch; Bonete; Junior, 2022, p. 122).

Talvez, o “amadurecimento” necessário para esse debate e compreensão em torno das TICs no Ensino de História esteja ocorrendo com alguns programas, entre eles, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que tem como premissa o aperfeiçoamento profissional de professores da Educação Básica, da área de História<sup>4</sup>. A partir de 2016, o programa foi ganhando destaque com premiações nacionais a cada ano. As tecnologias digitais são o cerne das temáticas elencadas nas dissertações e pensar o uso dos *Podcasts* no ensino de história é uma delas.

Mas não só o ProfHistória compreende a emergência de se pensar os novos espaços de produção de conhecimento histórico. Programas de Pós-Graduação, como o Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) criado em fins de 2018, compreende o *Podcast*, assim como outras linguagens digitais como um meio possível de construção de novos rumos para o conhecimento.

No Laboratório de Ensino de História (Lehis) vinculado ao curso de graduação de História da Universidade Estadual do Paraná sob a coordenação da professora Cyntia simioni França, vem desenvolvendo diversas iniciativas, não só em relação a produção de *Podcasts*, mas há alguns anos vem realizando rodas de conversas com especialistas no uso das TICs, que não apenas atua no que toca às discussões em torno da História Digital, mas também na interface com o Ensino de História e a História Pública. De

3 Oriundo das formulações feitas por Michael Frisch (2016), nossa ideia aqui seria pensar o conceito quando colocado “em posições de equilíbrio de poder sujeitos em posições sociais distintas no ato de produção de conhecimento histórico”; conferir em Miranda (2022, p. 50).

4 Os mestrados profissionais foram instituídos no Brasil a partir de 1995 e consolidados a partir de sua inserção na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2009.



acordo com a professora, o reconhecimento do uso *Podcasts* na produção do conhecimento histórico é relevante a medida em que enquanto ferramenta pedagógica para o campo educacional, pode

Potencializar o processo de produção de conhecimento histórico quando se propõe a ser construído por uma via dialógica, colaborativa e interativa entre os estudantes e participantes. Vale atentar-se que existem limites para a construção de podcasts, entre eles, a fragilidade de um roteiro e/ou a falta de problematização da temática pode comprometer a formação dos estudantes, no sentido de dificultar a reflexão crítica (França, 2023).<sup>5</sup>

### 12.3 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Caro(a) professor(a) trazemos para essas oficinas nossas experiências ao construir o Podcast “Viva Resistência”.<sup>6</sup> De antemão, iremos contar um pouco como elaboramos cada passo realizado, partindo desde os estudos temáticos às formas de publicação e divulgação do programa. É importante nos lembrarmos que o *Podcast* pode fomentar a preservação de memória e um espaço para compartilhá-la. As pessoas que poderão participar como entrevistados, poderão se sentirem seguros ao revelar suas memórias sensíveis e repletas de significados.

Antes mesmo de criarmos um nome para o *Podcast* já citado acima, nós sabíamos que ele deveria ampliar as vozes daqueles que foram por muitos anos silenciados e marginalizados. Trabalhar com o *Podcast* a respeito da “história que a história não conta”, como diz o samba enredo da escola Mangueira de 2019, é abrir espaços para a inserção dessas histórias no ensino escolar.

Mesmo com a criação da Lei n. 10.639/03, na qual estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, a prática dessa mesma vem sendo contemplada de forma parcial ou não tem sido contemplada. Dessa forma, é de extrema importância que nós, professores e estudantes, consigamos desenvolver cada dia mais projetos que abrangem os povos africanos e afro-brasileiros. O objetivo dessas oficinas serem feitas no espaço escolar, é em

5 Entrevista cedida em 11 de outubro de 2023.

6 Disponível em: <https://spotify.link/rOiDtGovQDb>. Acesso em: 12 out. 2023



razão de ser o local onde as crianças e adolescentes mais estão presentes no seu dia a dia. Trazer as oficinas de *Podcast*, poderá ser o diferencial para que estudantes compreendam outras experiências e valorizem diferentes culturas.

■ **PARA ENTENDER MELHOR COMO CONSTRUIR PODCASTS:** Venha conhecer o *Podcast* “Viva Resistência”.

■ **PARA REFLETIR:** O que inquieta seus estudantes? Alguns acontecimentos em sala de aula, ou no ambiente escolar, nos mostram a necessidade de ampliar os olhares e sair da zona de conforto para conseguir mostrar diferentes realidades. O *Podcast* pode ser um excelente ponto de partida para dar início a essa prática.

A proposta de um *Podcast* que permeou por meio das relações étnico raciais, foi feita pelo Programa de Residência Pedagógica. Os desafios apareceram após termos entrado em contato com nosso entrevistado, Sihilusangamo Kicani Pedro, angolano, que reside no Brasil a 10 anos e mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Pública pela Unespar de Campo Mourão

O primeiro ponto de partida foi a criação de um nome e o roteiro. O nome surge assim que entendemos a importância que a fala de nosso entrevistado poderia ter para nós que estávamos gravando e para aqueles que fossem ouvir. Viva resistência no seu sentido literal, os povos africanos e a população negra vivem, re(existem) constantemente desde a sua chegada ao território brasileiro no movimento da escravização. Resistiam por meio das músicas e dos cantos, por meio da religião e da fé e da cultura, fugindo para os quilombos ou ficando nas terras dos senhores de engenho. Essas histórias já são, de certa maneira, contadas em sala de aula. Mas e o continente africano? Por que só conhecer a população negra através da escravidão? E o que os estudantes conhecem do continente africano? Essas e muitas perguntas nos instigaram a perceber a potência que as memórias e experiências do Kicani podem trazer.

Para a realização do *Layout* de perguntas, utilizamos a plataforma *Canva*<sup>7</sup> pois suas ferramentas são acessíveis e simples. De lá também montamos o que viria a ser a capa do *Podcast* conforme figura 21 a seguir:

7 Disponível em: <https://www.canva.com/search/templates>. Acesso em: 12/10/2023

**Figura 21:** *Podcast “Viva a Resistência”*

Fonte: Acervo das autoras (200?).

Para o roteiro (Figura 22) estabelecemos perguntas que pudessem contemplar a história de vida de Kicani, desde sua infância, adolescência e depois, quando adulto. Os temas do *Podcast* “Viva resistência” foram divididos em: família, infância, cultura e o choque cultural na vinda para o Brasil.

Importante salientar que para que haja um troca durante a gravação do *Podcast*, as perguntas devem ser direcionadas e mais abertas, menos engessadas. Deste modo, os participantes podem contribuir com comentários e outras dúvidas que surgirem.

Figura 22: Roteiro da entrevista



**ROTEIRO**

**ENTREVISTA COM KICANI**

**OBJETIVO:**  
Discutir cultura, vida e conhecimentos de seus pais natal.

**PARTE 1/TEMA: APRESENTAÇÃO**

- Apresentação do Podcast e o tema de discussão do dia;
- Apresentar brevemente o convidado aos telespectadores;
- Permitir que o convidado complemente sua apresentação da forma que preferir;

**PARTE 2/TEMA: FAMÍLIA**

- Como era sua vida em Moçambique, suas relações familiares, amizades etc.
- Como podemos definir a dita "família tradicional" de seu país?

**PARTE 3/TEMA: INFÂNCIA**

- Como eram as brincadeiras em sua infância e os locais que costumava frequentar;
- A educação funcionava como? Quais tipos de aprendizado é priorizado?

**PARTE 4/TEMA: CULTURA E CHOQUE CULTURAL  
NA VINDA PARA O BRASIL**

- Como é a cultura e costumes no seu país? o que vocês fazem nos feriados, finais de semana, como são suas festas e etc.
- E como foi sua vinda para o Brasil, esse choque de cultura, o que você achou mais estranho?

Fonte: Acervo das autoras (200?).

A gravação foi realizada pelo aplicativo e plataforma *Discord*<sup>8</sup> com a instalação de um “*Craig bot*”<sup>9</sup> que permitia gravar a ligação de áudio, de modo *online*. A edição foi feita pelo programa online *Veed.io*, um programa fácil de alterar, mas não é gratuito. Existem outros programas que podem editar seu áudio de forma gratuita e na oficina iremos falar sobre eles mais adiante. Para a publicação do *Podcast*, é preciso hospedar em uma plataforma que irá disponibilizar o *Podcast* nos aplicativos de músicas, o que nós usamos e o mais famoso, foi o *Spotify for podcasters*, anteriormente conhecido como *Anchor*.

Após a disponibilização do *Podcast* no meio digital, é importante divulgar para os demais públicos. Nós aproveitamos o *layout* e publicamos nas redes sociais disponibilizando o *link* de acesso. Mais importante do que acessos, é o aprendizado obtido pelas trocas de experiências enriquecidas por realidades e vivências outras, como ocorre no grupo *Odisseia*<sup>10</sup>, o qual diverso e democrático contempla estudantes de diversas regiões do país e também fora dele, como os estudantes de origem africana contemplados pelo projeto de internacionalização da pós-graduação da Universidade:

As trocas de experiências e o processo de internacionalização da pós-graduação, revelaram que aprendemos todos: o Programa, por compreender os diferentes contextos e as potencialidades da História Pública para além da realidade brasileira, e o estudante, por alterar a perspectiva sobre sua pesquisa... “um olhar de fora”, como foi o caso de Jaquete (Mestrado ProfHistória Unespar, 2023).

■ **PARA REFLETIR:** as experiências e memórias outras, podem nos tocar? Para Jorge Larrosa Bondiá (2002), as experiências são aquelas que ao acontecerem nos toca, nos atravessa de forma que se torna significativa para nossa vida. Envolver os estudantes na construção de um programa de podcast é uma forma de fazê-los se envolverem com a pesquisa, com as artes, e principalmente, desenvolver uma escuta atenta que pode modificar as maneiras de interpretarem o mundo.

8 Disponível em: <https://discord.com/>. Acesso: 12 out. 2023.

9 *Craig-bot* grava seu canal de voz *Discord* em multitrilhas. Assim, você obtém um arquivo de áudio separado para cada alto-falante, podendo nivelar, cortar ou editar de forma independente cada alto-falante. Disponível em: <https://craig.chat/>. Acesso em: 13 out. 2023.

10 Grupo de estudos da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Ministrado pela Professora e Doutora Cyntia Simioni França. Neste grupo realizamos leituras teóricas para melhor embasar as pesquisas que estão sendo produzidas.

Com este relato de experiência sobre a construção do *Podcast* “Viva Resistência” você, professor(a), pode entender de forma mais concisa, como se dará essa prática na sua sala de aula. Mas para melhor entendimento técnico dessa atividade, atente-se à nossa oficina.

## 12.4 OFICINA: CONSTRUÇÃO DE *PODCAST* – O RECURSO PARA GUARDAR, REMEMORAR E VALORIZAR EXPERIÊNCIAS

Caro(a) professor(a), nesta oficina iremos construir um *podcast* em conjunto com os estudantes. Mas, antes de pensarmos a parte prática, é preciso entender que essa atividade irá instigar várias áreas de estudos, como a artística para realizar o *layout* e a capa, a criticidade para fazer o roteiro com as questões problematizadora, a pesquisa para conhecer melhor o entrevistado e o que será o mote do *Podcast* de vocês.

Essa oficina pode ser interdisciplinar e para qualquer conteúdo trabalhado. No entanto, ressaltamos a importância desse conteúdo instigar os estudantes e até você mesmo(a), professor(a). Vamos começar?

### 12.4.1 Roteiro

A primeira parte desta oficina será a escolha da temática e do público-alvo, depois, a elaboração do roteiro e, por fim, a escolha do convidado.

Atente-se para o fato de que em cada conteúdo podem existir temáticas diversas para se trabalhar nos *Podcasts*, uma vez selecionada será muito importante a escolha do público-alvo, essa parte vai determinar o tempo do *Podcast*, a escolha do entrevistado e até mesmo o título do episódio.

Em seguida, será importante conversar com os estudantes para encontrar um entrevistado que irá ajudar a entender outros contextos e realidades sociais sobre a temática escolhida.

No momento da construção do roteiro, os estudantes devem contribuir na elaboração de questões problematizadoras e juntos – docente e estudantes – construirão um roteiro no qual seja possível conhecer a história do entrevistado e ter um fio condutor que una todas as perguntas a uma ideia. No “Viva Resistência” a motivação foi compreender alguns aspectos da cultura africana. E como fizemos isso? Focamos nossos esforços em conhecer um pouco mais sobre a vida de um dos participantes<sup>11</sup> do grupo *Odisseia*, através de suas histórias familiares e de sua província.

11 O estudante é oriundo da região de Angola no continente africano e chegou ao Brasil em 12 de março de 2012. Tendo uma formação em jornalismo, atualmente está finalizando o mestrado em História Pública trazendo como tema questões relacionadas aos “kuduristas” e as formas de existência desse grupo nos espaços que ocupam.

Uma vez elaborado esse roteiro, você professor (a) pode fazer com que os estudantes produzam um *layout* e criem o nome do episódio ou do próprio *Podcast*. Após a produção das perguntas é importante que os estudantes enviem para o entrevistado, para que não haja desconfortos ou constrangimentos durante a gravação do *Podcast*.

#### 12.4.2. A Arte

Após o roteiro de questões problematizadoras, é a hora de fazer a arte para o *Podcast*. A capa ficará disponível quando as pessoas forem ouvir a plataforma bem como o *layout* de perguntas para serem enviadas ao entrevistado e o material de divulgação.

O *layout* de questões é algo que deve ser produzido e disponibilizado ao entrevistado para que não seja surpreendido e saiba sobre aquilo que será abordado. A estética também é importante, e, para tal, recomendamos ferramentas disponíveis – inclusive para celular – e que tem opções gratuitas de acesso, como as plataformas *Canva*<sup>12</sup> e *PicsArt*.<sup>13</sup>

As ferramentas em questão permitem a utilização de imagens da galeria dos próprios estudantes, além das imagens oferecidas pelo *Google* e aquelas presentes nos próprios aplicativos, além de poderem utilizar modelos prontos disponibilizados e apenas editá-los conforme as particularidades de cada *Podcast*.

Para se produzir uma capa que dialogue com a proposta, deve-se levar em consideração a temática escolhida, as imagens e cores que remetem ao objetivo do *Podcast*.

#### 12.4.3 Gravação

Para a gravação do *podcast* pode-se utilizar o aplicativo *Discord*,<sup>14</sup> um aplicativo *on-line* ou para *download*, onde os participantes podem participar remotamente. Nesta plataforma é possível conseguir a faixa de voz individual de cada pessoa que irá participar da chamada (Figuras 23 e 24).

O primeiro passo para utilizar o aplicativo é criar uma conta — todos precisam criá-la —, em seguida, fazer um login e criar uma sala de conversa, enviando os convites para todos os participantes.

12 Disponível em: <https://www.canva.com/search/templates>. Acesso em: 13 out. 2023.

13 Disponível em: <https://picsart.com/pt/>. Acesso em: 13 out. 2023.

14 Disponível em: <https://discord.com/>. Acesso em: 12 out. 2023.



**Figura 23:** Print de tela do aplicativo *Discord*

Fonte: Discord (2023).

**Figura 24:** Print de tela do aplicativo *Discord*

Fonte: Discord (2023).

Para isso, deve-se também instalar o “*Craig-bot*”;<sup>15</sup> basta criar um servidor no *Discord*, procurar o *Craig-bot* no *Google* e adicioná-lo ao servidor, pois, sem ele, a chamada não será gravada.

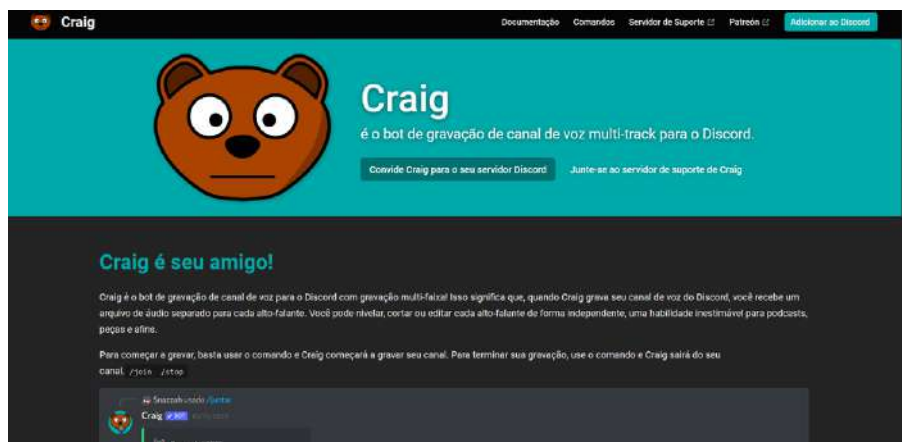
Com esses dois programas instalados, entre no servidor que você criou, entre no *chat* de voz (Figura 23) clique no ícone de mensagem (Figura 24),

15 *Craig-bot* grava seu canal de voz *Discord* em multitrilhas. Assim, você obtém um arquivo de áudio separado para cada alto-falante, podendo nivelar, cortar ou editar de forma independente cada alto-falante. Disponível em: <https://craig.chat/>. Acesso em: 13 out. 2023.



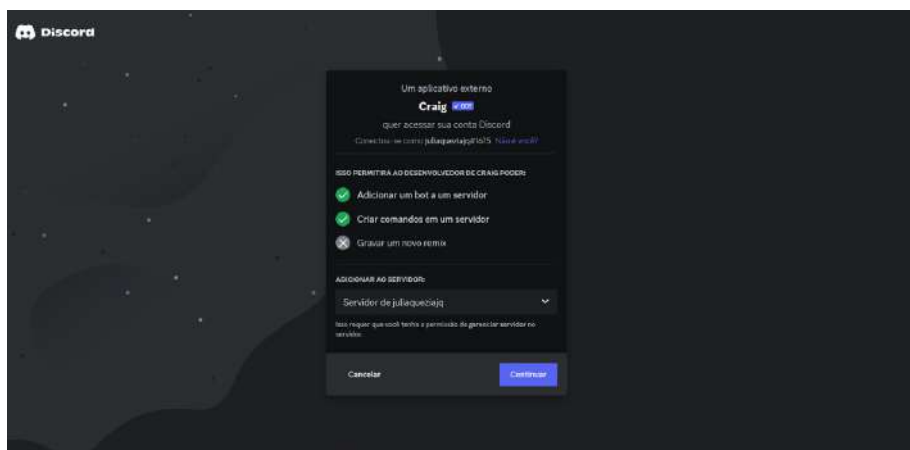
escrita no *chat* “/Join” clique em “channel” e em “geral” clique em *enter* e a chamada pode começar. Não se esqueça de ligar o microfone, ao final da chamada não se pode esquecer de encerrá-la, clicando em “*Stop recording*” (Figura 29) , caso contrário, o “*Craig-bot*” continuará gravando.

**Figura 25:** Print de tela do aplicativo *Craig-bot*



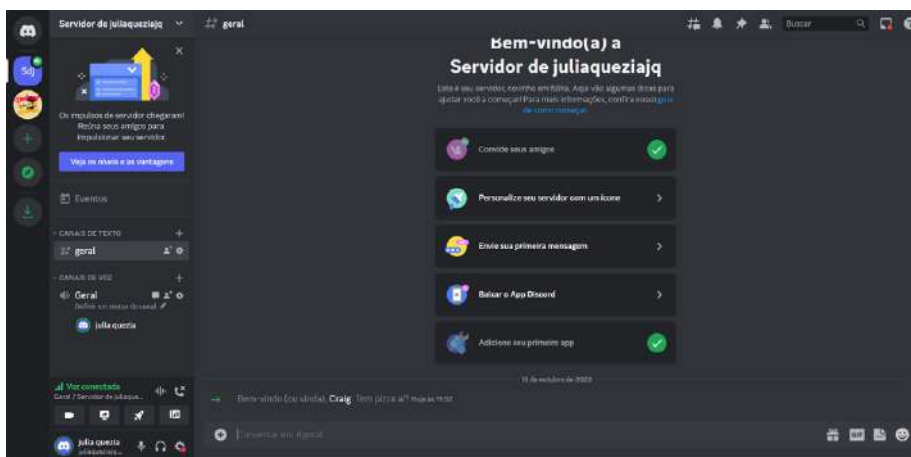
Fonte: Craig (2023).

**Figura 26:** Print de tela do aplicativo *Discord*.



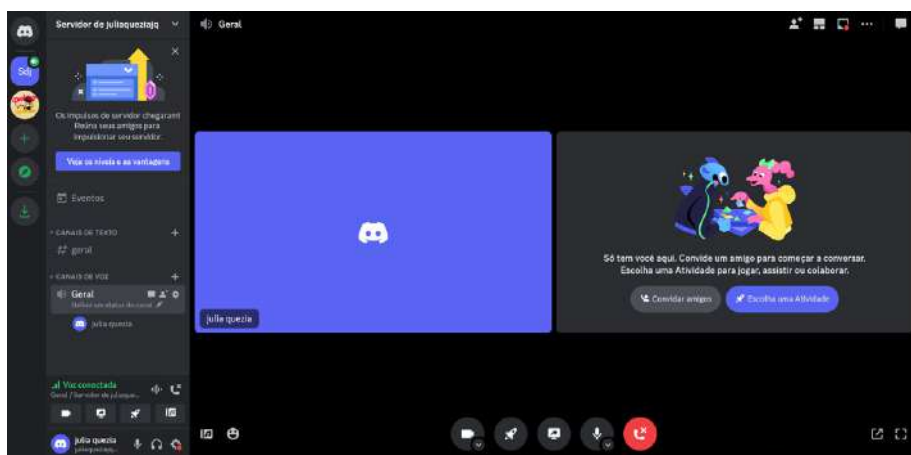
Fonte: Craig (2023).

Figura 27: Print de tela do aplicativo Craig-bot



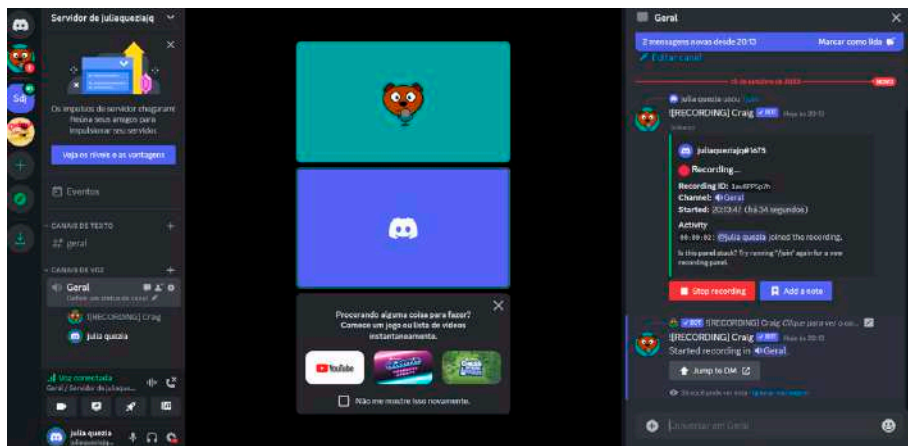
Fonte: Craig (2023).

Figura 28: Print de tela do aplicativo Discord



Fonte: Discord (2023).

Figura 29: Print de tela do aplicativo Discord



Fonte: Discord (2023).

Por mais que exista um roteiro, é importante que a conversa flua e os estudantes façam comentários ou perguntas ao longo da conversa com o entrevistado. Não se esqueça professor(a) de que esse é um projeto colaborativo e, portanto, é imprescindível o protagonismo dos estudantes, além de permitir que os entrevistadores e o entrevistado se conheçam melhor e fiquem mais à vontade e que as falas não sejam uníssonas, mas sim dialógicas.

Ao término, será possível salvar os áudios em uma pasta e usar o laboratório de informática ou os próprios celulares para que os estudantes possam participar da edição e darem suas opiniões, como escolher a música de começo e fim do podcast e produzirem uma vinheta.

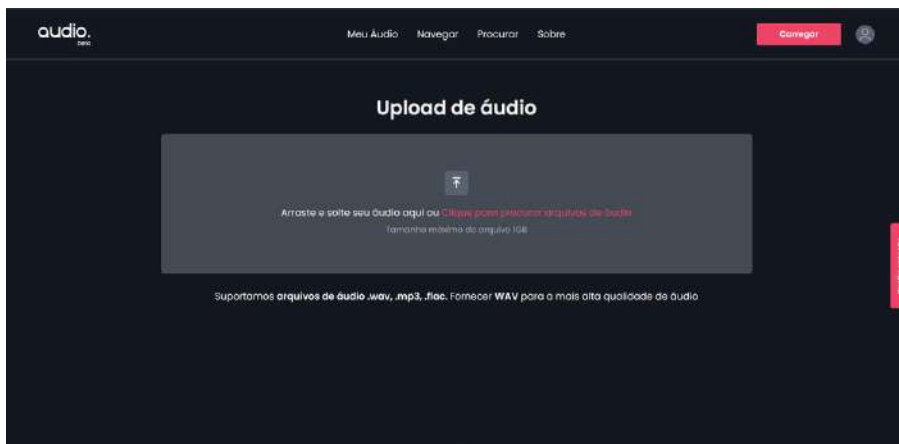
Uma alternativa para a gravação do *Podcast*, é fazer presencialmente com o convidado, que pode ser gravada pelo celular, com o gravador que já vem no dispositivo. Para essa forma de gravação, a escolha de um lugar calmo e sem barulho será importante, pois, como todos os participantes estarão no mesmo ambiente, o barulho pode atrapalhar a conversa e *comprometer* a gravação, fazendo com que o áudio seja perdido.

Para essa etapa de gravação é importante estipular um tempo mínimo e máximo, pois, *Podcasts* muito longos se tornam cansativos para os ouvintes, o público-alvo. Para a educação básica o ideal é de 30 minutos.

### 12.4.4 Edição

Para essa etapa, indicamos o *Audacity*<sup>16</sup> (Figura 30) que é gratuito e simplificado para computadores, este aplicativo será utilizado para a edição do áudio. Por meio deste é possível utilizar mais de um áudio, bastando fazer o *upload* ou arrastar o áudio e adicionar uma música ou outra faixa de áudio, por exemplo. Porém, para conseguir adicionar, é preciso que o áudio esteja salvo no computador. O *Audacity* é o aplicativo ideal para a edição do áudio gravado no *Discord*, uma vez que, como dito outrora, ele separa os áudios de cada participante. Também, além de ser possível utilizar mais de um áudio, esta ferramenta permite o corte dos áudios, bastando selecionar e clicar em *delete* para excluir. A função “cortar”, também pode ser utilizada, caso não deseje excluir.

**Figura 30:** Print de tela do aplicativo *Audacity*



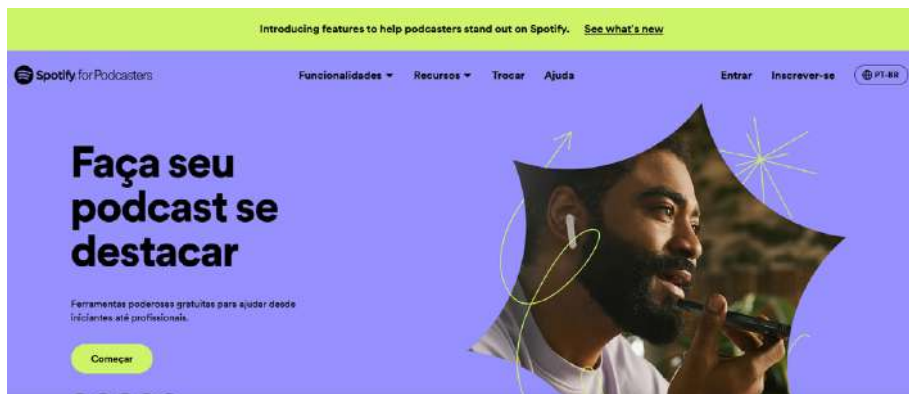
Fonte: Audacityteam (2023).

### 12.4.5 Postagem

Com o áudio pronto e editado é possível fazer uma conta no *Spotify for Podcasters*<sup>17</sup> (Figura 31), responsável por hospedar o áudio e assim ficará disponível nas plataformas de áudio.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.audacityteam.org/download/>. Acesso em: 12 out. 2023.

<sup>17</sup> O *Spotify for podcaster* é uma plataforma do Spotify própria para podcast, nela além da hospedagem, pode-se gravar e editar o áudio. ele está disponível tanto para computador quanto para celular, android e IOS. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/>. Acesso em: 13 set. 2023.

**Figura 31:** Print de tela do aplicativo *Spotify*

Fonte: Spotify (2023).

#### 12.4.6 Avaliação

A construção do podcast com todas as suas etapas que se amparam de diversas áreas diferentes e contempla a elaboração desse novo saber, pode ser considerada uma forma de avaliação.

- **ESCUITA DE PODCAST:** Sugerimos a escuta com os estudantes do podcast “Viva Resistência” para que, além da leitura da experiência sobre a gravação, também seja possível ouvir a potencialidade sobre as memórias do Kicani, que são possíveis de pensar contra hegemonicamente as produções de sala de aula. Disponível em: <https://spotify.link/rOiDtGOvQDb>. Acesso em: 12 out. 2023.

Recomendamos também outros *podcasts*, com temáticas diversas, para se compreender melhor a produção de *podcasts*. *Memórias, afetos e (Re) existências*. Disponível em: <https://spotify.link/JankoiSOMDb>. Acesso em: 12 out. 2023.

“Bom dia, na academia! Ep.1 Saindo da caverna ou entrando nela?”. Disponível em: <https://spotify.link/UILRISPGQDb>. Acesso em: 12 out. 2023.

- **APROFUNDANDO O CONHECIMENTO:** para compreender melhor as plataformas de gravação, edição e hospedagem do *podcast* trazemos como sugestões alguns vídeos das ferramentas utilizadas na produção.

- **AUDACITY:** “Programa de Gravação e Edição Áudio 100% Gratuito – Audacity: Tutorial Completo”. Disponível em: <https://youtu.be/PAim-G-1JHYM?si=DiZxR76K3fxz1AHO>. Acesso em: 12 out. 2023.
- **DISCORD:** “COMO USAR O DISCORD NO CELULAR: Guia completo para iniciantes!”. Disponível em: <https://youtu.be/GY3laS60h4M?si=q0pG-VV7H-l6bLUn6>. Acesso em: 12 out. 2023.
- **SPOTIFY FOR PODCASTERS:** “COMO CRIAR UM PODCAST E DISTRIBUIR EM PLATAFORMAS COM ANCHOR”. Disponível em: <https://youtu.be/Q2G9nJDICRo?si=sUx26XabqUK-APfh>. Acesso em: 12 out. 2023.

#### 12.4.7 Agora é sua vez!

Após explicitar a parte metodológica, propomos para que você, Professor(a), leve essa atividade adiante e construa em colaboração com seus alunos, um Podcast que esteja dentro da temática étnico-racial. O que se pretende que vire matéria? A ideia de um podcast antirracista também está muito relacionado à escolha de temas. A temática do “Viva-Resistência” está concentrada na cultura e vivência africana, mas na roda de conversa os/as estudantes envolvidos na produção do podcasts poderão contemplar relatos que falem sobre racismo na escola e como se pode combatê-lo, por exemplo. Sigam os passos adiante para montagem do roteiro que facilita o planejamento desta atividade:

1. **ESCOLHA UM TEMA** – Exponha para os estudantes as possibilidades de conteúdos quando procuramos refletir sobre a cultura étnico-racial. Trazendo reflexões de dentro e de fora dos muros escolares.
2. **PLANEJE O CONTEÚDO QUE QUER ABORDAR** – Planeje e organize o conteúdo a ser abordado por episódio. Organize as informações que serão abordadas: cada episódio também deverá ser roteirizado pela equipe.
3. **DEFINA O FORMATO E A FREQUÊNCIA** – Existem diferentes formas de fazer um podcast, com Rodas de Conversa e com entrevistas diretas. Qual será o intervalo de tempo entre os episódios? Será um projeto contínuo? Tudo deve ser definido com a turma de estudantes.
4. **DEFINA A DURAÇÃO DE CADA EPISÓDIO** – É necessário se atentar a esse quesito pois o tempo de duração dos episódios regem a quantidade de ouvintes. Recomendamos que seja no mínimo 15 minutos e no máximo 30 minutos, incluindo as vinhetas de abertura e encerramento.
5. **ESCOLHA UM NOME PARA SEU PROGRAMA** – Pense em conjunto com os estudantes qual nome transparece o objetivo de vocês, seja o nome do Podcast ou do episódio.

6. **SOBRE A GRAVAÇÃO** – Combine com seus estudantes e convidados a maneira que será realizada a conversa. Se for online, prepare o espaço com acesso à *internet* e equipe a turma com microfones para que o áudio fique com qualidade. Caso seja presencial, organize o local para que tenha o mínimo barulho externo, utilizando microfones para que o som permaneça nítido.
7. **CAPRICHE NA EDIÇÃO** – Use da criatividade dos estudantes para criar a trilha sonora de abertura e encerramento. Lembre-se de potencializar aquilo que há de melhor em seus estudantes, a criatividade.
8. **PENSE ONDE QUER PUBLICAR O PROGRAMA** – Como será a divulgação deste episódio/programa? Será uma produção exclusiva para a escola ou para o público externo? Qual a plataforma de hospedagem? Deve se atentar a isso pois envolve autorização do uso da voz de seus alunos e dos convidados, além da permissão escolar.

Seguindo esse roteiro que foi disponibilizado, seu Podcast será parte das atividades que ressaltam a potencialidade do chão da escola que uma vez entrelaçado ao preceito da Filosofia Africana, Ubuntu, para a qual, nós “temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem” (Cunha Júnior, 2010, p. 81), promovem um senso crítico pautado na alteridade, o que se espera de uma educação democrática.

## REFERÊNCIAS

BECHLER, Ribeiro Silva Rosiane; PACIEVITCH, Caroline; BONETE, Wilian. Junior; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Arranjos: elaborações da História na formação docente. *Revista do NUPEM*, v. 14, p. 117-135, 2022.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BONASSOLI, Kell. Uma mão lava a outra, duas mãos batem palmas. In: LUIZ, Lúcio (org.). *Reflexões sobre o podcast*. Nova Iguaçú, Marsupial Editora, 2014. p. 15-22.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcasts no ensino**: contributos para uma taxonomia. Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos (CFAE Matosinhos), 2009.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de História: pontes de didática da História na transição do currículo de formação de professores. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006.



CUNHA JR, Henrique. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 108, maio, 2010.

DE SOUZA, Raone Ferreira. O *podcast* no ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades? **Revista TransVersos**, n. 11, p. 42–62, 2017.

EMKE, R; RAINES, C; FILIPCZAK, B. **Choque de gerações**. Executive Digest, Lisboa, n. 65. mar. 2000. Disponível em: [http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes2000/ed\\_mar/ed65cef-cap.html](http://www.centroatl.pt/edigest/edicoes2000/ed_mar/ed65cef-cap.html). Acesso em: set. 2014.

GERAÇÃO Z: Peculiaridades geracionais na cidade de Itabira/MG.

FREIRE, Eugenio Paccelli Aguiar. **Podcast na Educação Brasileira: Natureza, Potencialidades e Implicações de uma tecnologia da comunicação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede/UFRN, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Podcasts: Breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 55–70, Jul-Dez, 2017. Marília.

KIDD, W. Utilising podcasts for learning and teaching: a review and ways forward for eLearning cultures. **Management in Education**, v. 2, n. 26, p. 52–57, 2012. DOI: 10.1177/0892020612438031.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **História Oral**, v. 17, n. 1, jan./jun. 2014, p. 39–69.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 91–99.

MESTRADO ProfHistória. Abr. 2023. Unespar. Disponível em: <https://www.facebook.com/ppghistoria.unespar>. Acesso em: 13 set. 2023.

MIRANDA, Sonia Regina. Sobre o ato de aprender a olhar: a cidade como um jogo de saberes e potências educadoras. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 43–63, set./dez. 2022.

## BIOGRAFIA DOS AUTORES

### Cyntia Simioni França

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em História Social pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do grupo de pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória vinculado ao CMU (Centro de Memória-UNICAMP), Coordenadora do Grupo de Estudos Odisseia (UNESPAR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC pela Faculdade de Educação-UNICAMP. É docente do Programa de Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente do PROFHISTÓRIA da Unespar e professora do curso de licenciatura em História, é também coordenadora: do GT/PR Ensino de História e Educação; do Laboratório do Ensino de História na UNESPAR-LEHIS; e do Residência Pedagógica do curso de História na Unespar. Dedicase às seguintes temáticas: produção de conhecimentos históricos e educacionais, ensino de História, estágio curricular, livros didáticos, formação de professores, práticas de memórias e narrativas na interface com a História Pública. Coordenadora do projeto Temas Sensíveis e Controversos em sala de aula: Práticas formativas na educação básica sobre Direitos Humanos e reparação histórica da Universidade Sem Fronteiras-USF. E-mail: [cynthia.franca@unespar.edu.br](mailto:cynthia.franca@unespar.edu.br)

### Carolina Oliva Rodrigues de Oliveira

Graduada em História pela Universidade Estadual de Campo Mourão (UNESPAR) é Mestre no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) Unespar-campus de Campo Mourão. Bolsista técnico pelo Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras Temas sensíveis e controversos em sala de aula: Práticas formativas na educação básica sobre Direitos Humanos e reparação histórica. Membro do grupo de pesquisa Odisseia-Faculdade Estadual do Paraná (UNESPAR).

### Gabriel Henrique de Souza

Mestre no Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) Unespar - campus de Campo Mourão. Graduado em História pela Unespar - campus de Campo Mourão. Professor de História do Ensino Fundamental (Anos finais) no Colégio Vicentino San-

ta Cruz – Campo Mourão. Já atuou em programas de extensão, como Projeto de Iniciação Científica (Pic), Pibid e RP. Atuou como revisor e editor de livros na empresa Nova História Editora e Gestão Cultural. E-mail: gabrielhenriquesouza21@hotmail.com

### Helena Ragusa Granado

Doutora em História, com ênfase em História Política pela Universidade Estadual de Maringá (2022), com atuação na produção de conhecimento histórico em torno dos judeus na esfera pública de 2000 a 2008. Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (2012), com ênfase em História e ensino, com trabalhos sobre o Cristo Novo na colônia do Brasil e como ele aparece em nossos livros didáticos. Especialista em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (2000), com trabalho monográfico sobre o pensamento judaico e racial no Brasil do final do século XIX e início do século XX. É autora do livro “Os cristãos novos no Brasil colonial e a escrita de livros didáticos: uma história a ser contada” (EUEL, 2019). Atualmente é professora de História do Governo do Estado do Paraná e realiza pós-doutorado na Universidade Estadual do Paraná, *campus* Campo Mourão, cujo objeto de pesquisa são os estudos sobre o Holocausto na área de História Pública e Divulgação Científica. Após a graduação em História.

E-mail: helenaragusagranado@gmail.com

### Maíra Wencel Ferreira dos Santos

Mestra em Ensino de História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão. Especialista em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em História (2019) e Pedagogia (2013) pela Unespar, *campus* de Campo Mourão, atua também como professora na educação básica do Ensino Fundamental I, na rede municipal de Campo Mourão-PR.

Email: mairawencel@hotmail.com

### Emily Vitória Neves Monteiro

Graduada em História (licenciatura), pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* Campo Mourão. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) da Universidade Estadual do Paraná. Participante do Grupo de Pesquisas Odisseia e Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná na Cidade de Campo Mourão. Já foi in-

gressante dos programas de Iniciação à Docência – Pibid (2019), Iniciação a Científica (2021) e Residência Pedagógica (2022) Criadora do canal "Mediando a História: uma ponte entre a universidade e a Escola" disponível na plataforma *Youtube* e na rede social Instagram @mediandoahistória.

E-mail para contato: emily.nmonteiro@hotmail.com

### **Marli Batista Basseto**

Mestra em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *campus* Campo Mourão. Graduação em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI; Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI; Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE; Especialização em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, FIVALE; Especialização em Ensino de Geografia e História pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí, FIVALE; Especialização em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pelo Centro Técnico – Educacional Superior do Oeste Paranaense, CTESOP. Professora na rede estadual de ensino do Paraná desde 2018, atuando na disciplina de Arte no Ensino Fundamental Final e Ensino Médio na cidade de Campo Mourão-PR.

E-mail: marlibasseto@hotmail.com

### **Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete**

Doutorando em História no programa de pós-graduação de História (PPH) Maringá. Mestrado em História Pública no programa de pós-graduação em História Pública (PPGHP) – *campus* Campo Mourão (2023). Graduado em Ensino de História com habilitações em Ensino de Geografia pela Universidade Pedagógica de Nampula – Moçambique (2016).

E-mail: fernandojaquete@gmail.com

### **Julia Quezia Nunes Boina**

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História Unespar – *campus* de Campo Mourão. É graduada em História pela Unespar – *campus* de Campo Mourão, onde participou do programa Residência Pedagógica. Participante do Grupo de Pesquisas Odisseia e atualmente Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná nas Cidades de Janiópolis e Boa Esperança.

E-mail: juliaquezia.jq@gmail.com

## Matias Eduardo Chimbaldongo

Mestrando em Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências de Educação ISCED–Huila (2021–2023). Mestrando em Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração em História Pública, da Universidade Estadual do Paraná em História Pública pela Unespar 2023–2025, propondo-se a investigar: O lugar das zungueiras na História Pública de Angola – As zungueiras da Cidade do Lubango. Graduado em Ensino de História pelo Instituto Superior de Ciências de Educação ISCED–Huila (2014–2019), com a investigação: A incursão Sul-Africana no Sul de Angola e o massacre de Cassinga. Professor de História na Escola António Isaías–Caconda–Huila–Angola. E-mail: chimbaldongomatias6@gmail.com

## Mpambani Matundu Vicente

Nasceu em Mbanza Kongo (Angola) de pais da província de Zaire, a 15 de Março de 1994. De uma família cristã, do Protestantismo – Assembleia de Deus Pentecostal, exerceu como funções: moderador, intérprete, corista e flautista. Exerceu o cargo de Diretor de Ebenezer English School, por quatro anos (2019–2022), tendo lecionado Inglês e Francês. Professor em Angola, onde lecionou matérias de História e Inglês, no Instituto Politécnico do Tuku e no Instituto Politécnico Médio Semente Valente. É Membro Fundador e Presidente da UJA (União dos Jovens Académicos). Fez o Ensino Primário, na Escola Primária Missão Baptista de 2001 a 2004. O I Ciclo do Ensino Secundário, na Escola Católica Sagrado Coração de Jesus, isto é, de 2005 a 2010. O II Ciclo do Ensino Secundário na Escola de Formação de Professores “Daniel Vemba”, na opção de **Geografia e História**, de 2011 a 2014. Graduado pela Universidade 11 de Novembro, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED–CABINDA), em Angola, em 2019. Atualmente, mestrando pela Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão, na **História Pública**.

## Fabio Vedovato

Graduado em História e Mestre em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)– *campus* Campo Mourão. Professor na rede estadual de ensino do Paraná desde 2021, atuando na disciplina de História no Ensino Fundamental Final e Ensino Médio na cidade de Campo Mourão–PR.

## **Drieli Fassioli Bortolo**

Graduada em História e Mestra em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- campus Campo Mourão. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora na rede estadual de ensino do Paraná desde 2022, atuando na disciplina de História no Ensino Fundamental Final e Ensino Médio na cidade de Terra Boa-PR.

## **Damião Rocha dos Santos Junior**

Mestre em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)- campus Campo Mourão. Professor na rede estadual de ensino de Pernambuco, atuando na disciplina de História no Ensino Fundamental Final e Ensino Médio na cidade de Sertânia-PR.

Este livro foi composto com as famílias das fontes  
Ubuntu Condensed e Niramit  
Feito no Brasil - Outubro 2024



O livro reúne uma proposta interdisciplinar em um conjunto de estudos e experiências, que contribuem para a construção de um currículo voltado para as diversidades históricas em contextos sociais. O (A) leitor (a) encontrará um esforço coletivo na escrita de uma história a “contrapelo”, pensada, construída, aprendida e ensinada dentro da autonomia docente, produzida num trabalho colaborativo, democrático e crítico nas relações de alteridade entre os sujeitos envolvidos.

Integrantes do grupo de estudos Odisseia buscaram nos mares da memória, das produções de narrativas e das relações com suas experiências vividas, ir ao encontro de uma história que no Brasil e no continente africano estão sendo construídas, contemplando sujeitos, tempos, espaços e narrativas “outras” que escapam das oficiais, presas a uma configuração eurocêntrica, que durante tanto tempo moldou nossas visões de mundo.

HELENA RAGUSA

