

**LÍVIA MONTEIRO
WALTER LOWANDE**

Prefácio de Marta Rovai



HISTÓRIA PÚBLICA

COMO PRÁTICA COLABORATIVA

*experiências do
Laboratório de História Pública
e de formação docente durante a pandemia*

Organizadores

**Livia Nascimento Monteiro
Walter Francisco Figueiredo Lowande**

Prefácio

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

HISTÓRIA PÚBLICA COMO PRÁTICA COLABORATIVA

Experiências do
Laboratório de História Pública
e de formação docente durante a
pandemia

Alfenas - MG
UNIFAL-MG
2022

© 2022 Direito de reprodução do livro de acordo com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Título: História Pública como prática colaborativa: Experiências do Laboratório de História Pública e de formação docente durante a pandemia

Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/ebooks>



Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 Centro –
Alfenas – Minas Gerais – Brasil – CEP: 37.130-001

Reitor: Sandro Amadeu Cerveira

Vice-reitor: Alessandro Antônio Costa Pereira

Sistema de Bibliotecas da UNIFAL-MG / SIBI/UNIFAL-MG

Autores: Ana P. da Silva; André L. A. Bentes; Antonio F. Coimbra Junior; Bruna de A. Pedro; Bruno Alves; Camila dos A. Rosseto; Camile F. Schimper; Caroline de A. Lima; Cristiane Flores Neto; Cristiane M. de Oliveira; Dalila A. de Oliveira; Diego A. Silva; Drielly B. Café; Elaine Ribeiro; Evelyn S. de Abreu; Fabiana R. A. de Oliveira; Felipe C. Novaes; Flávia E. Borges; Francine S. F. Jarduli; Gabriel D. F. Simionato; Geovana A. de S. Martins; Geovane M. Cassimiro; Giancarlo S. U. Carlan; Gisely R. Serrano; Guilherme T. J. dos S. de Carvalho; Isabela I. Oliveira; Izadora G. de Oliveira; Janine G. dos Santos; Jaqueline F. Silva; João F. T. A. da Silva; João O. B. Martins; Jonas A. G. Chaves; Julia M. M. Braga; Juliano dos R. da Silva; Kauany de S. Pereira; Livia N. Monteiro; Lucas da S. Borges; Lucas F. Feres; Luiz A. Sabeh; Marcella M. Girão; Marcelo Polo; Marcos R. de Faria; Maria E. M. Saldanha; Marília de O. Silva; Mário Danieli Neto; Marta G. de O. Rovai; Matheus F. Francisco; Mayra G. da S. Valentim; Miguel G. S. Machado; Milena M. da Silva; Mirna M. Silva; Olavo P. Soares; Paloma de S. Scovini; Pedro H. de Almeida; Pollyana C. M. Leandro; Rânea M. Martins; Raphael N. N. Sebrían; Saymon da S. Siqueira; Vitória M. Kikuti; Viviane S. de Oliveira; Waleska da Silva; Walter F. F. Lowande; Wanessa C. de Lima.

Organizadores: Livia Nascimento Monteiro e Walter Francisco Figueiredo Lowande.

Editoração: Gabriel D. F. Simionato.

Capa e contra-capas: Gabriel D. F. Simionato.

Revisão Textual: Livia N. Monteiro e Walter F. F. Lowande.

Apoio à editoração: Livia N. Monteiro e Walter F. F. Lowande.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

H673 História pública como prática colaborativa: experiências do Laboratório de História
Pública e de formação docente durante a pandemia. / Organizadores: Livia Nascimento
Monteiro, Walter Francisco Figueiredo Lowande – Alfenas, MG: Editora
Universidade Federal de Alfenas, 2022.
218 f.: il. –

Obra selecionada no segundo edital (Nº PROEX 05/2021) do Conselho Editorial da
Proex

ISBN: 978-65-86489-54-5 (e-book)

Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/fontes-de-informacao/e-books/>

Formato do arquivo: .pdf

Inclui Bibliografia.

1. História. 2. História Pública. 3. Ensino de história. I. Monteiro, Livia Nascimento (org.).
II. Lowande, Walter Francisco Figueiredo (org.). III. Título.

CDD- 370.7

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da
SilvaBibliotecário-Documentalista CRB6/2735

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
Marta Rovai	
APRESENTAÇÃO	13
Livia Monteiro e Walter Lowande	
1 NOVAS MÍDIAS PARA A PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	30
Luiz Antonio Sabeh	
2 <i>DIÁRIO VIRTUAL</i>: MEMÓRIAS PÚBLICAS DOCENTES SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19	43
Evelyn de Abreu, Livia Monteiro e Marta Rovai	
3 FORMAÇÃO DE HISTORIADORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA PROPOSTA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFAL-MG	56
Olavo Soares e Raphael Sebrian	
4 UMA EXPERIÊNCIA DE HISTÓRIA PÚBLICA NOS DOMÍNIOS DO TEMPO PRESENTE	70
Antonio Coimbra Jr., Jonas Chaves, Lucas Feres, Raphael Sebrian e Walter Lowande	
5 GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATOS SOBRE ENSINO, HISTÓRIA PÚBLICA E AFETOS	92
Cristiane de Oliveira, Drielly Café, Evelyn de Abreu, Gabriel Simionato, João Martins, Juliano da Silva, Lucas Borges, Marcella Girão, Milena da Silva, Livia Monteiro e Marta Rovai	
6 <i>OLÁ VIVENTES!</i>ROTEIRO PARA <i>PODCAST</i>	108
Caroline Lima, Cristiane Flores Neto	

Dalila de Oliveira, Felipe Novaes, Flávia Borges,
Geovana Martins, Janine dos Santos,
Jaqueline Silva, Julia Braga e
Elaine Ribeiro

**7 VIVÊNCIAS E CONTOS HISTÓRICOS: CONTANDO HISTÓRIAS PARA QUE O
PLANETA VOLTE A SER HABITÁVEL 139**

Ana Paula da Silva, João da Silva,
Kauany Pereira, Pollyana Leandro e
Walter Lowande

**8 ENSINO DE HISTÓRIA DOS AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS E
INDÍGENAS NO BRASIL 158**

Bruna Pedro, Bruno Alves, Camila Rosseto,
Camile Schimper, Diego Silva, Fabiana de Oliveira,
Francine Jarduli, Geovane Cassimiro,
Giancarlo Carlan, Gisely Serrano,
Izadora de Oliveira, Marcelo Polo,
Mayra Valentim, Mirna Silva, Paloma Scovini,
Pedro de Almeida, Pollyana Leandro,
Viviane de Oliveira, Waleska da Silva,
Wanessa de Lima,
Lívia Monteiro, Luiz Sabeh, Marcos de Faria,
Mário Danieli Neto e Olavo Soares

**9 REXISTINDO NA PANDEMIA DE COVID-19: EXPERIÊNCIAS
COMPARTILHADAS NO ÂMBITO DO “GT 5 – DISPUTAS DE NARRATIVAS EM
OBRAS LITERÁRIAS E NARRATIVAS GRÁFICAS” 174**

André Bentes, Guilherme de Carvalho,
Isabela Oliveira, Maria Saldanha, Marília Silva,
Matheus Francisco, Miguel Machado,
Rânea Martins, Vitória Kikuti e
Elaine Ribeiro

**10 FONTES MEDIEVAIS IBÉRICAS: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA DE ESTUDOS DURANTE O ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL, DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFAL-MG 194**

Saymon Siqueira

PREFÁCIO

O que significa a organização de um livro que se propõe a apresentar e pensar sobre práticas de história pública? Não seríamos todos historiadore(a)s público(a)s, seja como pesquisadore(a)s ou como professore(a)s de História e, portanto, tornando-se desnecessário anunciar um laboratório ou uma publicação com este tema, aparentemente óbvios, para alguns?

Se compreendida como processo de intervenção de historiadore(a)s em diferentes espaços públicos a fim de divulgar o conhecimento histórico, a história pública nunca foi uma concepção, um fazer ou uma proposta nova. A produção e o compartilhamento de pesquisas acadêmicas entre pares são procedimentos próprios do ofício; e uma aula de História talvez seja a primeira forma de publicização com que a maioria das crianças e adolescentes tenha contato e, em tese, o modo mais básico de considerar a existência de um trabalho destinado a comunicar o conhecimento histórico a um público fora da universidade. De fato, se ancorada num discurso eurocentrado, iluminista e hegemônico sobre a quem cabe pesquisar, produzir e divulgar saberes, a ideia de história pública seria simplificada por moldes já conhecidos e praticados entre nós.

Porém, os debates que se desenvolveram a partir desse conceito, nomeado nos anos 1970 ainda em países do Norte global, nos convidaram e nos convidam a irmos mais longe do que a mera transmissão de conteúdos históricos a uma audiência ávida por nos ouvir e aprender conosco, os portadore(a)s do conhecimento sistematizado. Diante de cenários sociais e tecnológicos cada mais complexos, historiadore(a)s como Robert Kelley, Serge Noiret, Jill Liddington, Raphael Samuel, Michael Frisch e Gerald Zahavi, entre outro(a)s, passaram a evidenciar os limites da exclusividade sobre estudos, registros e divulgação da história por parte da Academia, encastelada por uma concepção de ciência muitas vezes distante de demandas sociais e geradora de hierarquias epistemológicas. Não apenas isso. Cada vez mais novos recursos tecnológicos, em especial os digitais, além de disputas políticas cada vez mais ferrenhas em torno de narrativas sobre o passado, permitiram constatar a pluralidade de indivíduos e grupos no modo de se interpretar eventos e de se registrar memórias, seja orientado por processos colaborativos e em rede, proporcionando uma espécie de saber comunitário, ou

por interesses privados que procuram confundir, manipular e distorcer o conhecimento histórico.

O reconhecimento da ampliação de sujeito(a)s a lidar com o saber histórico, e não necessariamente historiográfico, colocou o(a)s acadêmico(a)s em alerta. Caberia a nós ignorar, rebater ou confrontar a multiplicidade de narrativas não legitimadas pela Academia ou pelo currículo escolar? Seria questão de concorrer, disputar espaço ou nos reinventar? A reinvenção deveria passar pelo preparo de profissionais por cursos especializados em uma nova forma de produzir e difundir história apropriando-se das tecnologias digitais e de maior contato com comunidades locais? Essas provocações trazidas pelos debates estadunidenses e europeus, na perspectiva de uma história pública local e, ao mesmo tempo, global e internacionalizada, foram incorporadas nos contextos latinoamericanos, em especial no Brasil, pela Rede Brasileira de História Pública, criada em 2012, por Ricardo Santhiago, Ana Maria Mauad e Juniele Rabêlo de Almeida.

Aqui, ao se pensar a formação acadêmica de novo(a)s profissionais – o(a)s historiadore(a)s público(a)s, como assim chamou Serge Noiret – voltada à ampla audiência, a novos recursos tecnológicos e novas funções, considerou-se que não seria possível ignorar os estudos e os diálogos na universidade sobre e com os públicos plurais dentro e fora dela. Os diversos processos traumáticos vivenciados ao longo da história brasileira e os enfrentamentos sobre o passado em aberto no presente requeriam – e ainda requerem de forma urgente – posicionamento político, escuta e criação de dinâmicas interativas em que o(a) historiador(a) realize mediações, seja com os públicos universitários, os da escola, os de comunidades locais ou aqueles em rede, organizados ou aleatórios. Em particular a chamada justiça de transição, com a reivindicação pelo direito à memória e reparação envolvendo não apenas a ditadura militar, mas a escravização, o racismo, a violência prisional, o feminicídio, o genocídio indígena e a lgbtfobia, encontrou obstáculos no reacionarismo truculento, na perseguição a professore(a)s, pesquisadore(a)s e movimentos sociais, com ações como o da criação do Programa Escola Sem Partido, a retirada de direitos de políticas públicas, discursos e ações de caráter negacionista e intolerante. Deparamo-nos com problemas, protagonismos e interesses gigantes demais para o velho modelo de uma História que tão somente fosse entendida como divulgação em uma única direção, legitimada por pares acadêmicos, pois fomos desafiado(a)s por uma história pública reinventada à luz, também, de múltiplo(a)s sujeito(a)s, de epistemologias diversas, de lutas e modos de existir no sul global, exigindo a elaboração de

uma história-denúncia, uma história-diálogo, uma história-ação. Enfim, uma história pública descolonizada e decolonial.

Afinal, somos cada vez mais provocado(a)s a entender quais seriam os diferentes indivíduos, comunidades e movimentos sociais e políticos a reivindicarem uma ego-história ou um agenciamento diferente daquele que hegemonicamente havíamos aprendido como “fazer história”. Poderíamos continuar a tratar da História ignorando seus públicos ou entendendo-os de forma universal, abstrata e passiva, num país como o nosso?

Os feminismos plurais, o reconhecimento das experiências indígenas, a valorização dos saberes ancestrais; a defesa da humanização (ou abolição) de instituições como prisões e manicômios; a luta contra os autoritarismos e os questionamentos dirigidos a uma sociedade cis-heteronormativa, patriarcal e racista se fazem presentes nas ações e reflexões de uma história pública periférica e marginal brasileira, compreendida não mais no sentido desqualificador e vitimizador. Pelo contrário, como uma história “pelas bordas” muitas vezes dissonante; uma plataforma de observação que nos leva a criar um conjunto de atitudes, como defende Ana Maria Mauad, no sentido de reconhecer a possibilidade de que indivíduos ou coletividades se percebam como atuantes e possam exercer o direito à memória e à história, reforçar suas identidades e construir conhecimentos em seu tempo e seu lugar, em articulação estreita e dialógica com a Academia. Também considerada como movimento, de acordo com Juniele Rabêlo de Almeida, a história pública deve se voltar à defesa dos direitos humanos em toda a sua complexidade e à compreensão do mundo de forma interativa, sem binarismos e divisionismos provocados por uma cultura ocidental que opõe cultura e natureza, ciência e sensibilidade, e que cria “outridades”, expressão de Grada Kilomba para se referir ao silenciamento e ao desaparecimento (físico e simbólico) de vidas não brancas, não cis-heterossexuais e não cristãs.

Portanto, mais do que uma prática intrínseca ao trabalho do(a) historiador(a) ou do(a) professor(a) de História; mais do que formação técnico-acadêmica, história pública é uma escolha e um posicionamento comprometido com a diferença de seus públicos. Mais do que usos de novas tecnologias, deve se considerar o sentido ético de seus usos na provocação de debates públicos; mais do que transposições acadêmicas, deve se configurar como mediação e abertura a outros saberes; mais do que geração de produtos, criar processos colaborativos; mais do que internacionalização para reproduzir modelos, recriá-los e descolonizá-los; mais do que “para o público”, fazer com ele. Enfim, mais do que ciência técnica, a história pública deve ser ciência humanizada; tornando-se mais do que utilidade.

Nenhuma dessas dimensões acima deve ser pensada de forma opositora ou excludente, mas complementar, indicando vários caminhos possíveis de atuação, compreendendo que a história pública não se reduz a nenhuma delas e nem pode ser pensada de maneira simplista, mas complexa e plural. Não se trata de traduzir a História acadêmica para discentes em escolas públicas ou para o público anônimo da internet, considerando a existência de indivíduos e grupos desprovidos de experiências e reflexão; ou de se pensar a formação de “uma consciência histórica” do centro para a periferia. Ao denunciar publicamente uma história pretensamente universal, mas hegemonicamente eurocentrada, a história pública alia-se aos debates da decolonialidade, ultrapassando a ideia de uma utilidade imediata e mercadológica. Entendida seja como campo, disciplina ou prática histórica, ela deve ser denúncia pública das violências – na linguagem, nas instituições políticas e educacionais, nas relações sociais e culturais – e contribuição no registro de memórias sobre passados difíceis, assim como na ampliação das vozes das chamadas esferas subalternizadas, mas não passivas nem reduzidas à condição de vítimas sem voz e agência sobre sua própria história.

Em especial no ensino de História – tom vital deste livro e uma das dimensões da história pública – pensar sob essa perspectiva significa tratar menos sobre a quantidade excessiva de conteúdos curriculares prescritivos, lineares e sem problematização (não formaremos historiador(a)s na educação básica) e muito mais sobre comportamentos, procedimentos, saberes e dialogias que valorizam cada envolvido(a) nas práticas pedagógicas como produtor(a) e criador(a) de processos democráticos, de divulgação do conhecimento histórico, capaz de compreender as relações entre passado e presente e inserir-se no cotidiano como agente vivo(a) de transformação. E isso requer que docentes coloquem-se como mediador(a)s, provocador(a)s e facilitador(a)s do cruzamento de existências e epistemologias, sem reduzi-las, simplificá-las e exotizá-las, assim como sem abrir mão da ciência histórica e de suas contribuições.

Nesse caminho sempre aberto de se pensar as relações entre ensino de História e história pública, não como processo natural e que sempre tenha existido, e sim como prática reflexiva/colaborativa contínua e necessária, é que os encontros anteriores às produções diversas apresentadas neste livro foram realizados. O processo que antecedeu e perpassou a criação coletiva desta obra foi, também, aquele marcado por dois grandes problemas que ainda assolam o país no momento desta escrita: a epidemia de Covid 19 – que já ceifou mais de seiscentas mil vidas – e o reacionarismo/negacionismo político que desqualifica e criminaliza comunidades, professor(a)s e pesquisador(a)s. São tempos ainda muito traumáticos,

desafiadores e temerosos, o que afetou e continua a exigir modos de reinvenção do ensino entre discentes e docentes cujos vínculos afetivos procuram superar o formato remoto e contribuir na escolha dos conteúdos e na dinâmica dos encontros. Nesse sentido, as temáticas abordadas pelos Grupos de Trabalho e pelas ações do Laboratório, desde 2020, não foram apenas o centro dos estudos e da formulação das propostas de ensino aqui registradas, mas partiram das experiências vividas e sentidas pela maioria que deles participou. Os debates sobre ensino de História, mediados pelo(a)s professor(a)s, revelaram-se escuta coletiva, plataformas de observação da realidade brasileira, escolhas e atitudes comprometidas em denunciar violações históricas e valorizar publicamente epistemologias, sujeito(a)s, existências e resistências por meio de pesquisa, leituras, discussões teórico-metodológicas e abertura à pluralidade de públicos, fossem eles o(s) próprio(a)s universitário(a)s, docentes e estudantes do ensino básico, membro(a)s das comunidades locais ou distantes no espaço, e aquele encontrado nas redes virtuais.

Provocações e orientações sobre africanidades, negritudes e branquitudes, (trans)sexualidades, gêneros e raças, ancestralidades, democracias, decolonialidades e pluralidades poderão ser encontradas nesta obra, fruto de temores e dores, mas também de anseios, ações e esperanças de autores e autoras que se dispuseram a traduzir aqui um pouco do tempo vivido, percebido, pensado e projetado. Um trabalho que é resultado, também, do processo de ensino de História na Academia e que apresenta em comum a preocupação que não se restringe à divulgação histórica. Embora parte da elaboração de propostas tenha sido realizada em torno de mídias digitais, ela não expressa a crença de que a internet transforme todo(a)s em historiador(a)s ou em propagador(a)s de narrativas equivalentes em sua legitimidade histórica e nem defende a ideia de que simplesmente trabalhar com mídias digitais nos torne historiador(a)s público(a)s.

A história pública como prática não deve jamais abrir mão da teoria, da reflexão, pois é práxis constante que nos leva a pensar os conceitos de comunicação, democracia, esfera pública, tecnologias diversas, ensino, compartilhamento, agenciamento, decolonialidade e cruzamento de múltiplas consciências históricas. Considerando assim o significado desta produção coletiva, os capítulos apresentados pelo(a)s autor(a)s deste livro, organizado de forma sensível pelos coordenadores do Laboratório de História Pública da UNIFAL-MG (2019-2020), evidenciam dimensões entrecruzadas da história pública, expressas pela preocupação com novas práticas de ensino, com acervos e mídias digitais e com a reflexão teórica sobre problemas do tempo presente, temas intimamente ligados às lutas sociais e identitárias. Os textos são mais do que

produtos finais; são resultados em aberto de processos colaborativos inacabados, pois se oferecem ao debate, à apropriação pública e à recriação de suas propostas por docentes, estudantes ou públicos mais amplos.

Ao apresentar assim este livro, aproveito para responder às questões por mim apontadas logo no início deste texto, relativas à contribuição da obra e sobre o fato aparentemente óbvio de que seríamos todo(a)s historiadore(a)s público(a)s. É preciso que não sejamos ingênuo(a)s e não nos deixemos seduzir por discursos de certa “pureza democrática” nas tecnologias ou no nosso próprio ofício como portadore(a)s em si de qualquer transformação. O trabalho coletivo aqui registrado tem por mérito expressar que a escrita foi resultado de escolhas, de rupturas e recriações. Foi processo democrático de escuta; reflexão sobre o nosso fazer coletivo; sobre que vida queremos e com quem pretendemos dialogar, levando em conta o mundo que não nos rodeia, mas nos atravessa e é afetado por nós.

Profa. Dra. Marta Gouveia de Oliveira Rovai (UNIFAL-MG)

Alfenas, esperando a primavera em 2021

APRESENTAÇÃO

O LABORATÓRIO DE HISTÓRIA PÚBLICA E OS DESAFIOS PARA A ATUAÇÃO DE HISTORIADORES(AS) NO PRESENTE

Lívia Nascimento Monteiro
Walter Francisco Figueiredo Lowande

O conhecimento sobre o passado tem interessado grupos cada vez mais abrangentes e os espaços não-escolares de formação histórica têm proliferado em todo o mundo, seguindo mais o ritmo dos interesses de mercado do que uma reflexão qualificada sobre esse campo. O curso de História da UNIFAL-MG vinha tratando desses e outros problemas relacionados à formação e atuação de historiadores(as), até 2019, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão desarticulados entre si. A criação de um Laboratório de História Pública (LHP)¹ na instituição buscou fortalecer esses projetos, articulando-os, a fim de criarmos novas oportunidades de ampliação e institucionalização desse novo tipo de formação histórica demandada pela sociedade contemporânea. Este livro apresenta um conjunto de ações que podemos chamar de história pública desde a criação do LHP. Essas ações foram produzidas no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL-MG e como atividades de ensino quando o

¹ UNIFAL-MG. Laboratório de História Pública. Página inicial. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/lhp/>. Acesso em: 30 out. 2021.

Ensino Remoto Emergencial foi executado entre os anos de 2020 e 2021, em função da pandemia de COVID-19.

ALGUNS PROBLEMAS COLOCADOS PARA A ATUAÇÃO DE HISTORIADORES(AS) JUNTO AO PÚBLICO EM NOSSA REGIÃO

Muito se tem afirmado que, nos últimos anos, o interesse pelo conhecimento do passado tem aumentado de forma acelerada (HARRISON, 2013; HARTOG, 2013; LOWENTHAL, 1985). Desde pelo menos a década de 1960, diversos grupos que não se identificavam com a metanarrativa eurocêntrica da história têm tomado para si próprios a tarefa de produzir contradiscursos sobre o passado (ANKERSMIT, 2001; HALL, 2009; LOWANDE, 2018; PEDRO; GROSSI; RAGO, 1998; WEINSTEIN, 2003). Nós também temos assistido à proliferação de museus (ANICO, 2005), arquivos (DERRIDA, 2001) e monumentos (CHOAY, 2001; NORA, 1993), além de livros de ficção (MALARD, 1996) e não-ficção (MALERBA, 2014), filmes e documentários, novelas e séries (KORNIS, 2010; MAGER, 2019) e mesmo jogos de videogame (LOWANDE *et al.*, 2019; TELLES, 2016,) inspirados em temáticas históricas. Além disso, *blogs*, canais em plataformas de vídeo por streaming, páginas e grupos de redes sociais têm competido cada vez mais com historiadores(as) profissionais em torno de uma versão hegemônica do passado (LOWANDE *et al.*, 2019; MALERBA, 2017; PEREIRA, 2015).

Os(as) historiadores(as) acadêmicos(as) têm reagido de diferentes formas diante desse quadro (ALMEIDA; ROVAI, 2011; ARAÚJO, 2017; MALERBA, 2017; MAUAD *et al.*, 2016). Resta pouca dúvida, no entanto, de que não mais se sustenta a posição tradicional do(a) historiador(a) como um(a) produtor(a) de um saber purificado da vida prática por meio da autoridade do discurso científico. O lugar epistêmico do(a) historiador(a) crescentemente se desloca para interior dos próprios fluxos que dão sentido aos diversos modos de vida, o que pressupõe um abandono do antigo locus de neutralidade propiciado pela ciência e pela academia. Portanto, a posição do(a) historiador(a) entre os devires de um público plural e as evidências do passado que a partir deste deslocamento passa a procurar tem se tornado a própria característica do fazer historiográfico, ao menos no interior de um campo específico de atuação, que em grande medida se opõe ao tradicional e ao qual se tem chamado de história pública.

Se, a partir dessa perspectiva, não há mais sentido, portanto, em pensar a prática do(a) historiador(a) como compartimentada em pesquisa, ensino e extensão – pois poderíamos dizer que se trata mais de uma história pensada a partir do, com e para o público –, ainda há, no entanto, pouco espaço institucional no interior das universidades para uma prática historiográfica não atrelada ao seu modelo tradicional. Foi por esse motivo que buscamos criar, em 2020, por meio inicialmente de um programa de extensão, um Laboratório de História Pública que nos permitisse abrir espaço na UNIFAL para esse modo de produção historiográfico que é, portanto, essencialmente transdisciplinar e dialógico.

Mas, ainda que seja possível argumentar que toda prática historiográfica tenha uma função “pública”, afinal a pesquisa histórica é produzida a fim de ser publicada, a reflexão historiográfica sobre as relações entre historiadores(as) e seus públicos é relativamente recente. Nos Estados Unidos essa discussão surgiu na década de 1970, em meio ao desemprego generalizado trazido pela crise econômica que afetou também os(as) historiadores(as) (LIDDINGTON, 2011; MALERBA, 2017). A atuação profissional em espaços alternativos como museus, centros de memória e arquivos, no campo da consultoria, do patrimônio histórico, da produção de audiovisual, literatura etc., apareceu como remédio à escassez de postos escolares e acadêmicos num momento de crise. Desde os anos 1990, a *public history* encontra-se fortemente institucionalizada nas universidades estadunidenses, mas a sua origem meramente empregatícia, e muitas vezes associadas a interesses corporativos, tem sido largamente questionada nos últimos tempos (LIDDINGTON, 2011).

No entanto, pensando o caso brasileiro, não podemos negar que, diante da baixa atratividade da atuação docente no ensino básico em função da precariedade que todos(as) conhecemos bem, também precisamos desbravar novos campos de atuação que tornem a profissão novamente atraente para jovens graduandos(as). Países como Austrália e Inglaterra talvez tenham conhecido debates mais críticos e acalorados a respeito da atuação pública de historiadores. O primeiro país, em função do envolvimento nas lutas políticas e sociais das comunidades aborígenes; o segundo, em função de uma longa tradição de reflexão a respeito do patrimônio histórico (LIDDINGTON, 2011). No caso brasileiro há a especificidade de a história pública estar mais diretamente ligada ao desenvolvimento do campo da história oral, o que significa que ela nasceu junto a um importante questionamento sobre a relação entre os(as) historiadores e seus públicos. Este campo vem se consolidando no Brasil desde a última década, com a publicação do livro *Introdução à História Pública* (ALMEIDA; ROVAI, 2011), com a

criação da Rede Brasileira de História Pública (RBHP) em 2012 e com a realização de quatro simpósios internacionais sobre a temática (MAUAD *et al.*, 2016).

Seguindo esses importantes desdobramentos da história pública no Brasil, nós pretendemos desenvolver essa perspectiva segundo a qual a história, e não só a pública, deve ser produzida a partir de uma concepção de “autoridade compartilhada”, conceito criado pelo historiador Michael Frisch (MAUAD *et al.*, 2016), isto é, com o público e não apenas para ele. Para tanto, os trabalhos aqui reunidos foram constantemente perpassados por uma análise crítica das novas tecnologias da comunicação e da informação, bem como das formas contemporâneas de experiência do tempo e da urgência em pensarmos em futuros alternativos diante dos dilemas globais que temos vivenciado.

Para além dessas reflexões mais abrangentes, o desenvolvimento de atividades de história pública também demandou a consideração de aspectos locais que nos mostraram a importância de construir, a partir da UNIFAL-MG, referências regionais para a reflexão e ação no campo da história pública.

O Sul de Minas contemporâneo conformou-se historicamente pela expansão de atividades agropastoris integradas aos circuitos de abastecimento dos centros urbanos do Sudeste, em especial do Rio de Janeiro, que se desenvolveram a partir de fins do século XVIII (PASCOAL, 2008). Com o processo de expansão industrial e urbana iniciado na virada do século XIX para o XX no Brasil, o projeto ideológico progressista dominante passou a contrapor o “progresso” das regiões litorâneas ao “atraso” dos “sertões” (NEVES, 2013), e o modo de vida “caipira” (CANDIDO, 2010; FRANCO, 1997; OLIVEIRA, 2003) passou a ser cada vez mais desqualificado em face dos novos padrões de consumo importados da Europa como modelo civilizacional.

Um dos movimentos de retorno ao passado regional que tem ocupado nossos memorialistas é a demonstração de que cidades como Alfenas também estiveram sincronizadas com o ritmo do progresso universal, ao contrário dos estereotípicos que se consolidaram a respeito das comunidades do interior. Isso pode ser facilmente verificado em livros como *Memórias pitorescas de Alfenas*, de Sonia Boczar (BOCZAR, 2018) ou mesmo no recente “Projeto Formosa”, idealizado pelo Rotary Club para compor as comemorações dos 150 anos da cidade, em que se pretendeu apresentar um rol das personalidades ilustres (em geral associadas às elites econômicas locais) que contribuíram para o progresso da cidade, o que não exclui a própria UNIFAL-MG em suas comemorações pelo seu centenário (CORRÊA; AVELINO, 2014).

Todavia, da mesma forma como ocorreu nos grandes centros urbanos, a imposição de um projeto modernizador no interior também provocou conflitos com populações colocadas em posição de subordinação neste projeto. A contribuição econômica do Sul de Minas para o desenvolvimento da colônia se deu por meio da escravização, da mesma forma que a ocupação da terra significou a extirpação de comunidades originárias. O “progresso” nada mais significou que uma imposição acelerada do modo de vida ocidental em detrimento das cosmologias ameríndias e afrodiaspóricas que existiam e continuam existindo na região. A demanda pela preservação e revitalização da memória desses diferentes modos de vida, que têm ganhado força a partir de eventos como o Encontro de Matrizes Culturais Africanas, de festejos como a Folia de Reis, o Congado, o Jongo, o Samba, de retomada de terras e de identidades ameríndias por grupos como os Xukuru Kariri e os Kiriri em Caldas, das lutas pela reforma agrária por militantes camponeses da região, bem como a crescente conscientização da população em geral a respeito do caráter destrutivo do processo de modernização, tudo isso tem cobrado um posicionamento de nós, historiadores(as) profissionais, em eventos, pesquisas e ações formativas que evidenciem a contribuição desses grupos para a constituição e superação da nossa realidade social contemporânea.

O Sul de Minas também não está apartado da expansão global das telecomunicações, cujos impactos culturais podem ser sentidos nas novas formas hegemônicas de aprendizado e comunicação que impactam, diretamente, a atuação de professores(as) de história na região (LOWANDE *et al.*, 2019). A difusão das redes sociais virtuais pelo interior também tem provocado, por aqui, polarizações políticas e uma guerra de memórias em que as “*fake news*” têm ocupado um papel destacado. Esses desafios também demandam uma atuação urgente no âmbito da formação de professores(as).

Outro aspecto que precisa ser mencionado é o fato de que a já aludida expansão do interesse pelo passado também tem resultado na proliferação de dispositivos de memória no Sul de Minas. Tanto polos regionais quanto pequenas cidades da região têm assistido ao surgimento de novos museus, arquivos, monumentos e eventos voltados para o passado que demandam, cada vez mais, a atuação de profissionais qualificados. O Laboratório de História Pública pode suprir esse tipo de demanda formativa regional, sanando uma lacuna dos nossos currículos universitários, ao mesmo tempo em que tem ajudado a oferecer aos(as) nossos(as) graduandos(as) outras expectativas de inserção no mercado de trabalho, tendo em vista que, infelizmente, a atuação na educação pública tem se tornado cada vez menos atrativa, com a precarização e sucateamento da educação nos últimos anos. Isso não significa, no entanto, um

abandono do compromisso do curso de história para com o fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade. A capacitação de nossos(as) graduandos(as) e a formação continuada para professores(as) de história da região para a utilização qualificada e responsável dos novos meios de produção e comunicação do conhecimento histórico também é uma forma de aprimorar e valorizar a história e as humanidades em geral no ensino básico.

O LHP COMO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A estratégia que adotamos para iniciar a institucionalização do LHP foi registrá-lo como Programa de Extensão junto à nossa Pró-Reitoria de Extensão. Com isso pudemos conseguir o apoio de vários(as) bolsistas e, por meio de nossas primeiras atividades, ganhar experiência e visibilidade que, esperamos, possam nos ajudar a transformar o LHP, em um futuro próximo, em uma entidade jurídica autônoma apta a captar recursos de fontes diversificadas. No entanto, mais importante do que isso é o fato de que a extensão universitária possui uma série de diretrizes cuja necessária observação também contribuiu em muito para o amadurecimento de nossas atividades.

A primeira delas é a *interação dialógica*. Esse também pode ser considerado um princípio muito importante da própria história pública, para a qual o sentido histórico deve ser produzido de forma colaborativa com o público, e não apenas como uma “transmissão de conhecimento”. Cada projeto deste programa buscou meios de incluir o público extra-acadêmico em seu desenvolvimento a fim de compreender, por meio da interação dialógica, como o conhecimento histórico pode se tornar mais significativo para além dos espaços acadêmicos.

A segunda diretriz considerada foi a *interdisciplinaridade*. Embora a reflexão sobre a história pública tenha surgido no seio da história como campo disciplinar acadêmico, sua vocação é essencialmente interdisciplinar. Ela se entrelaça a disciplinas conexas como a arquivologia, a museologia, o patrimônio e a antropologia, por exemplo, na sua busca por passados significativos. Ao mesmo tempo, ela precisa transitar por diversos campos específicos da educação e da comunicação a fim de tornar efetiva a sua intenção dialógica.

A terceira diretriz é a *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Por definição, a história pública não pensa essas dimensões de forma apartada, como acontece, tradicionalmente, na história acadêmica. A sua proposta é justamente transformar a prática de produção de conhecimento histórico, tornando-o acessível e significativo a todos(as) que

pretendam acessar uma experiência mais sistemática e qualificada do passado. A história pública entende que a formação da consciência histórica não é atribuição exclusiva da academia, sendo parte constituinte de toda e qualquer subjetividade humana em suas pluralidades de perspectivas. Desse modo, compreender esses pontos de vista é, em primeiro lugar, condição fundamental para qualquer tipo de aprendizado significativo da história. A pesquisa histórica já nasce, portanto, articulada às suas funções existenciais extra-acadêmicas ou práticas. Por fim, sua comunicação é, obrigatoriamente, direcionada para os espaços extra-acadêmicos que demandaram essa ação investigativa, algo que, no entanto, só é feito após assegurada a validade desse tipo de conhecimento pelo rigor metodológico cobrado pelo conhecimento acadêmico responsável. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é garantida no campo da história pública, desse modo, por um(a) historiador(a) que se coloca na condição de um(a) “curador(a)” entre as demandas por sentido histórico cotidiano e as ferramentas investigativas e cognitivas construídas historicamente no mundo acadêmico.

A extensão universitária também cobra como uma quarta diretriz a ser observada em suas ações a relevância para a *formação* de graduandas e graduandos. As ações aqui reunidas buscaram, cada uma a seu modo, colocar os(as) graduandos(as) em história em contato com diversas ferramentas comunicativas essenciais para a prática historiográfica contemporânea que ainda não são contempladas nos currículos acadêmicos. Esse tipo de formação é hoje fundamental para uma melhor inserção dos(as) graduados(as) em história em um mercado de trabalho em franca expansão. Além disso, esse tipo de atividade também funciona como uma oportunidade de formação continuada ativa para professores(as) de história da região. Por fim, ao fortalecer o diálogo sobre o conhecimento histórico com públicos extra-acadêmicos, as ações componentes poderão representar uma série de avanços no campo do ensino de história de Alfenas e região, sobretudo se conseguirmos dar continuidade ao Laboratório de História Pública e ampliar suas ações para além das possibilidades oferecidas pelo setor de Extensão da UNIFAL-MG.

Por fim, uma quinta diretriz extensionista é o *impacto social* que suas atividades devem apresentar. A consciência histórica autônoma é condição fundamental para a produção de um mundo mais justo. Aproximar o processo de produção qualificada de conhecimento histórico de públicos não-acadêmicos deve ser, portanto, uma contribuição urgente de uma universidade pública compromissada com a transformação social regional, precedendo, inclusive, qualquer discussão política ou tecnológica, pois é a compreensão do passado que nos permite construir narrativamente a possibilidade de futuros alternativos. Ao buscar dialogar com públicos

escolares, com coletivos culturais, movimentos sociais e segmentos profissionais diversificados, as ações componentes deste programa permitiram que grupos não acadêmicos se apropriassem de sua própria historicidade, permitindo a valorização da pluralidade dos modos de vida e a construção autônoma de projetos de sociedade.

Foi a partir desse conjunto de diretrizes que propusemos a criação do Programa de Extensão Laboratório de História Pública (LHP), em 2020, sob a coordenação do professor Walter Lowande e da professora Lívia Monteiro. Este programa contou, a princípio, com cinco ações de extensão: os projetos “Novas mídias para a produção e comunicação do conhecimento histórico”, coordenados pelos professores Luiz Sabeh e Walter Lowande, “Dimensões africanas nos livros didáticos”, coordenado pela professora Elaine Ribiero e pelo professor Raphael Sebrían, e “História pública e ensino de história”, coordenado pela professora Lívia Monteiro e pelo professor Olavo Soares; o curso “História Pública: conceitos e práticas”, coordenado pelas professoras Marta Rovai e Lívia Monteiro, e o evento “Como a história pública pode contribuir em tempos pós-pandemia”, coordenado pela professora Marta Rovai. Com a aprovação do nosso projeto na Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL-MG, pudemos contar com o apoio de quatro bolsistas, que auxiliaram na execução dos projetos, na criação do nosso *site* (www.unifal-mg.edu.br/lhp) e na criação e manutenção de nossas redes sociais. A essas ações ainda se somaram a criação de mais um projeto, o “Diário Virtual. Memórias da pandemia”, coordenado pelas professoras Lívia Monteiro e Marta Rovai e com a contribuição da então discente do curso de história, Evelyn Soares, e cujas experiências, junto com o projeto “Novas Mídias”, são apresentadas neste livro. Por fim, ainda conseguimos realizar um concurso para confecção do logotipo do nosso programa em colaboração com escolas públicas de Alfenas, cujo resultado pode ser visto no nosso *site*.²

Em 2021, as atividades de extensão da UNIFAL-MG foram temporariamente suspensas em função da pandemia de COVID-19, que, no início do ano, apresentava os seus efeitos mais macabros entre nós. Todas as atividades do LHP foram conduzidas de forma remota ao longo de 2020, de modo que já havíamos desenvolvido uma boa experiência para o desenvolvimento de nossos projetos nesse tipo de situação. Com a reabertura do Programa de Concessão de Bolsas de Extensão da UNIFAL-MG (PROBEXT) em meados de 2021, decidimos retomar

² LABORATÓRIO DE HISTÓRIA PÚBLICA. “Fiquei muito feliz de ganhar essa HQ do Pantera Negra, e de participar um pouquinho da história da Unifal, obrigado pela oportunidade” diz o estudante Pedro, vencedor do concurso “Uma identidade visual para o LHP”. *Laboratório de História Pública*. 12/10/2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/lhp/fiquei-muito-feliz-de-ganhar-essa-hq-do-pantera-negra-e-de-participar-um-pouquinho-da-historia-da-unifal-obrigado-pela-oportunidade-diz-o-estudante-pedro-vencedor-do-concurso-uma-identidade-vi/>. Acesso em: 30 out. 2021.

nossas atividades, renovando a proposta do nosso programa, agora sob a coordenação do professor Raphael Sebian e da professora Elaine Ribeiro. Agora o LHP conta com dois novos projetos, além da manutenção dos projetos “Novas Mídias” e “Dimensões africanas”: “Acervo da cultura negra congadeira em Poço Fundo e no sul de Minas Gerais”, coordenado pelas professoras Livia Monteiro e Elaine Ribeiro; e “Centro de Documentação da UNIFAL-MG: extensão, ensino e pesquisa na produção e na divulgação do conhecimento histórico”, coordenado pelo professor Mário Danieli Neto e pela professora Livia Monteiro. Além desses projetos, o LHP ainda propôs um curso, a “Oficina de projetos de pesquisa em Ensino de História e História Pública”, coordenado pela professora Elaine Ribeiro, e um evento, o “I Seminário do Laboratório de História Pública”, coordenado pelo professor Raphael Sebian e que deve ocorrer em dezembro deste ano. Sob coordenação do professor Walter Lowande, ainda realizamos um conjunto de encontros virtuais intitulados “Entre o efêmero e o eterno: oficinas sobre educação histórica e patrimonial por meio acervo relacionado ao Cemitério Municipal de Alfenas, MG”, projeto este que contou com a participação de professores(as) e profissionais externos e cujo resultado pode ser conhecido por meio da página do LHP no *YouTube*.³ Desta vez essas ações precisaram ser desenvolvidas em um prazo menor, cinco meses ao invés de oito, mas o programa pôde ao menos contar com o apoio de mais quatro bolsistas, cuja participação tem sido essencial para a realização de nossos objetivos, além de contribuir para a formação de nossos(as) estudantes.

Essas experiências foram fundamentais para que o curso de História-Licenciatura da UNIFAL-MG pudesse criar bases mais sólidas para fortalecer e repensar a formação de professores(as)/profissionais no âmbito da nossa graduação e pós-graduação. Por meio deles pudemos propiciar a professores(as) e estudantes um espaço de práticas que conduziram ao aprimoramento das discussões sobre o lugar das mídias no ensino de história, sobre a educação para a diversidade e sobre a produção de um conhecimento histórico significativo a partir de práticas colaborativas.

³ LABORATÓRIO DE HISTÓRIA PÚBLICA. Entre o efêmero e o eterno: Oficinas sobre educação histórica e patrimonial por meio dos acervos cemiteriais. YouTube, 19/08/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6RTgiH9owdkZKYH913bWnfR8ZWWPiRC->. Acesso em: 30 out. 2021.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA COMO PRÁTICA COLABORATIVA

As relações entre os campos do ensino de história e as práticas da história pública no Brasil são objetos de estudos e análises de diversos autores(as) da área (ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016; ANDRADE; ANDRADE, 2016; FERREIRA, 2018) e demonstram as possibilidades de democratização de acesso e promoção do conhecimento histórico escolar (MONTEIRO, 2003; BITTENCOURT, 2018). Nesse sentido, os princípios e práticas que fundamentam a história pública estão em consonância com o ensino de história, tendo em vista que a escola e os conhecimentos históricos escolares perpassam as premissas de democratização do conhecimento, dentro e fora da sala de aula. O conhecimento histórico escolar adquirido nas escolas, salas de aulas e fora delas, constroem narrativas sobre o passado e como afirmam Everardo Andrade e Nívea Andrade, “a História escolar é, desde já, uma História Pública, embora o lugar que articule sua linguagem seja fundamental e inequivocamente, o ambiente do encontro pedagógico de sujeitos particulares, isto é, o lugar da escola” (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 32).

Todas as ações e experiências que estão narradas neste livro foram desenvolvidas, criadas e estimuladas em conjunto com os(as) discentes do curso para serem apropriadas e utilizadas por públicos diversos e especialmente pelos(as) estudantes e professores(as) da educação básica. Com linguagens acessíveis, mídias conectadas às tecnologias e propostas ousadas, esse conjunto de práticas que denominamos história pública vem disputar espaços e narrativas sobre o passado (ADORNO, 1995) também – e principalmente – nas escolas. Se estamos seduzidos pela era digital, as relações que convergem entre ensino de história e a história pública tornam-se latentes na formação dos futuros professores e professoras de História, que estão, cada vez mais, disputando espaço com as narrativas de “sedução” que desqualificam o nosso trabalho.

A história pública elenca as possibilidades de diferentes linguagens, recursos e suportes para a ampliação de audiências que almejam publicizar o conhecimento histórico da maneira mais ampla possível (ALMEIDA; ROVAI, 2011), e o ensino de história busca ampliar o conhecimento histórico – dentro e fora da sala de aula – em diálogo com os estudantes (MONTEIRO; PENNA, 2011; BITTENCOURT, 2018). Desse modo, esta coletânea apresenta, também, as possibilidades do entrelace entre história pública e o ensino de história com as estratégias para as ampliações dos públicos (escolares e não-escolares) e, principalmente, pelas

parcerias construídas. Nesse sentido, um dos marcos da obra é a escrita coletiva dos capítulos entre docentes e discentes e as atividades que foram articuladas e desenvolvidas nessa parceria ao longo de 2020 e 2021. Todos os projetos e ações derivam de reuniões coletivas, ações compartilhadas e processos de história pública como prática colaborativa entre os professores e professoras do curso de História que escreveram esse trabalho com os(as) discentes em formação. Assim, além de formação e capacitação, fomentamos as colaborações e promovemos um “espaço de encontro e circularidade de saberes” (Rede Brasileira de História Pública, 2018).

Ainda de acordo com a Rede Brasileira de História Pública, a “história pública, mediadora de saberes em diálogo e em conflito, é uma poderosa plataforma de observação e ação frente às múltiplas possibilidades de tomada de posse de experiência passada pelos coletivos que se formam nas trincheiras culturais (...)” (Rede Brasileira de História Pública, 2019, p. 1). Esta coletânea tenta mediar saberes que são oriundos de práticas compartilhadas. O prefácio, escrito pela professora Marta Rovai, autora consagrada na área de história pública, abre os caminhos e diálogos para pensarmos o movimento da história pública no Brasil como propulsor de rompimentos epistemológicos e teóricos, que promovem afetos e sentidos para mudanças também nas nossas relações humanas.

Os dois primeiros capítulos apresentam projetos desenvolvidos diretamente no Laboratório de História Pública da Unifal-MG e apresentam as novas mídias para a produção do conhecimento histórico e a produção de fontes e memórias sobre a pandemia da COVID-19. O capítulo 1, escrito por Luiz Sabeh, apresenta o projeto de extensão “Novas Mídias para a produção de comunicação do conhecimento histórico”, desenvolvido desde 2015 e coordenado pelo professor em parceria com outros docentes e discentes do curso. O relato apresentado retrata os variados temas e áreas que o projeto construiu, tais como as oficinas, a participação do PIBID e pibidianos e a criação e construção do Repositório de Material Didático para o Ensino de História (REMADIH) – importante plataforma *online* que disponibiliza conteúdos voltados para o ensino de História na educação básica. Além disso, o artigo conta sobre as experiências atuais desenvolvidas em torno da elaboração de contos infantis escritos com os discentes do curso. Ao questionar “o que estamos aprendendo com o projeto Novas Mídias?”, o artigo contribui para o debate contemporâneo sobre história pública, história digital e ensino de história.

O capítulo 2, “Diário Virtual: memórias públicas docentes sobre a pandemia de COVID-19”, escrito pela discente Evelyn Soares e pelas docentes Marta Rovai e Livia Monteiro, abre o “Diário Virtual: memórias da pandemia”, projeto de extensão coordenado pelas autoras. Esse

capítulo expõe os relatos impactantes de professores e professoras da educação básica que tiveram que se readaptar às condições de trabalho impostas na pandemia. O acervo documental que vem sendo construído tem relatos sobre esse momento que afetou nossas vidas e esse capítulo apresenta alguns deles, além do desenvolvimento do projeto, com oficinas e o projeto de mestrado em andamento da discente Evelyn Soares. O artigo dialoga com a história pública digital e com as linhas tênues criadas entre esquecimentos e lembranças nesse momento que atravessamos, especialmente na profissão docente.

Os capítulos seguintes foram desenvolvidos a partir dos debates e reflexões propostos pelo LHP, mas com as ampliações e práticas da história pública que perpassam os sujeitos, ações e propostas curriculares do curso de História da Unifal-MG. Desse modo, apresentamos os trabalhos desenvolvidos durante o Ensino Remoto Emergencial 1 e 2, organizados nos Grupos de Trabalhos construídos pelo curso de História entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro de 2021.

Podemos considerar essa experiência como uma ousadia curricular. Com a paralisação das atividades presenciais na universidade, construímos coletivamente propostas de atividades que trataram de temáticas e áreas que partiram dos interesses dos(as) discentes. Um aprendizado e tanto para as nossas vidas que estão narradas pelos chamados “GTs” – Grupos de Trabalhos, que foram organizados pelos docentes e discentes durante o momento de confinamento e isolamento social imposto. É sobre essa experiência didático-pedagógica que trata o capítulo 3, “Formação de historiadores no contexto da pandemia: reflexões acerca de uma proposta no curso de História da UNIFAL-MG”, escrito pelos professores Olavo Soares e Raphael Sebrian, que refletem, também, sobre a importância da construção coletiva e participação ativa dos(as) estudantes no processo educativo e sobre as propostas curriculares que repensam a formação inicial docente.

“Uma experiência de História Pública nos domínios do tempo presente” é o capítulo 4, escrito pelos discentes Antônio Ferreira Junior, Jonas Chavez e Lucas Feres em parceria com os docentes Raphael Sebrian e Walter Lowande. A experiência advinda do “GT1” “História do Tempo Presente: interpretações, visões do outro e regimes de sentido” promoveu debates imprescindíveis à formação do(a) historiador(a) e professor(a) atualmente, especialmente no que tange aos debates sobre os conceitos como revisionismo, negacionismo, *fake news*, racismo estrutural, pós-verdade entre outros. Nesse sentido, os autores relatam o desenvolvimento das atividades e a construção da plataforma digital *online*, hospedada na plataforma *Carrd*, para

divulgação e compartilhamento de conhecimentos históricos voltados para a educação básica e um público mais amplo

O capítulo 5, “Gênero, sexualidades e relações étnico-raciais: relatos sobre ensino, história pública e afetos”, escrito pelos(as) discentes Cristiane Oliveira, Drielly Café, Evelyn Soares, Gabriel Simionato, João Otávio Brasileiro, Juliano Silva, Lucas Borges, Marcella Girão, Milena Silva e as docentes Livia Monteiro e Marta Rovai, relata o processo de trabalho do “GT2” e as várias atividades desenvolvidas para tratar das temáticas e conceitos como feminismos, movimentos LGBTQI+, racismo e patriarcado, entre tantos outros apresentados no Glossário, que compõem o caderno didático construído por esse grupo. Além do glossário, o caderno conta com atividades e recursos didáticos para professores(as) da educação básica tratarem das temáticas ligadas aos gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na escola. Além de contar a experiência dessa construção coletiva, o texto apresenta as considerações sobre o trabalho coletivo, comprometido e afetivo desenvolvido pelo grupo.

O capítulo 6, do “GT3”, “Cosmologias africanas e ameríndias: tempos de pandemia e a extinção do futuro”, escrito pelos(as) discentes Carolina de Azevedo, Cristiane Flores, Dalila Alves, Felipe Novaes, Flávia Borges, Geovana Martins, Janine Santos, Jaqueline Silva, Julia Braga e a docente Elaine Ribeiro, apresenta o roteiro do *podcast* gravado por integrantes do grupo e o caminho acadêmico e intelectual escolhido, com a escrita e a disponibilização do roteiro na íntegra no artigo. A coexistência entre oralidade e escrita produziu alternativas possíveis para o compartilhamento das narrativas das três personagens: Dona Odete, Aimberê e Zayi, que se encontram nessa produção auspiciosa e nos textos (e também nas vozes) dos(as) discentes e docentes que os colocaram em contato. São através desses personagens que aprendemos a adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019).

Além do *podcast*, o “GT3” produziu o *blog* “Histórias Indisciplinadas” e o capítulo 7 “Vivências e contos históricos: contando histórias para que o planeta volte a ser habitável”, escrito pelos(as) discentes Ana Paula da Silva, João Francisco Teixeira, Kauany Souza, Pollyana Leandro em parceria com o docente Walter Lowande narra as potencialidades do trabalho construído no *blog*, além de compartilhar o conto “Depois do Fim”, produzido coletivamente pelos participantes desse grupo.

O capítulo 8, produzido pelo “GT4” “Perspectivas e propostas para o ensino de história dos africanos, afrobrasileiros e indígenas no Brasil” apresenta as principais referências teóricas e historiográficas sobre a temática e os eixos debatidos ao longo dos semestres. Assim, liderados pelo docente Mário Danieli Neto, um grupo de mais de dez discentes, coletivamente, traz ricas

contribuições para a promoção de uma educação antirracista, com propostas e projetos voltados para o cumprimento da lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história da África, dos africanos e indígenas nas escolas do país.

O “GT5” intitulado “Disputas de narrativas em obras literárias e narrativas gráficas” apresenta no capítulo 9 as experiências e atividades realizadas especialmente na construção e desenvolvimento da rede social *Instagram @Rexistindo nas narrativas*. Os(as) discentes André Bentes, Guilherme Carvalho, Isabela Oliveira, Maria Emília Saldanha, Marília Silva, Matheus Francisco, Miguel Gambogi, Rânea Martins e Vitória Kikuti, junto com a docente Elaine Ribeiro, faz análises teóricas e historiográficas nesse capítulo e conta sobre a produção conteúdos pautados em estudos sobre obras literárias e histórias em quadrinhos e *reexistiu* com as potencialidades encontradas nessas narrativas literárias e gráficas.

O capítulo 10, “Fontes medievais ibéricas: algumas reflexões a partir da experiência de estudos durante o Ensino Remoto Emergencial, do curso de História da Unifal-MG”, escrito pelo ex-discente do curso, Saymon Siqueira, fecha nossa obra e aborda os caminhos trilhados pelo “GT7”, intitulado “Fontes para o estudo e para o ensino de história da Antiguidade e da Medievalidade e seus usos contemporâneos”. O autor analisa o espraio de conceitos, temas e fontes medievais ibéricas e contribui para o debate atual sobre os usos públicos das fontes e o ensino de história pautado nas alteridades.

A história pública como prática colaborativa nos permitiu desvendar caminhos, reflexões, ações que só foram possíveis pois foram pensadas, desenvolvidas e articuladas coletivamente e em parcerias entre docentes e discentes do curso de História da UNIFAL-MG. Quando Ricardo Santhiago (2021), nos questiona com a pergunta “é essa história pública que estamos construindo?”, no recém publicado livro *História Pública em Movimento*, organizado por Juniele Almeida e Rogério Rosa, atentamos para a proposta do LHP e dos trabalhos desenvolvidos no curso de História durante um dos períodos mais difíceis de nossas vidas, com a pandemia de COVID-19 e o sucateamento do ensino público no país. Não temos respostas para a pergunta sagaz de Santhiago. Mas, um movimento coletivo, feito com muitas mãos, horizontalizado, articulado com novas mídias e tecnologias, repleto de relatos potentes, carregado de produções criativas e dinâmicas, pautadas no conhecimento histórico e na preocupação com os processos de ensino-aprendizagem foram construídos no LHP e no curso de História da Unifal-MG nos anos de 2020 e 2021. Essa obra demonstra o nosso esforço em tentar construir coletivamente um conhecimento histórico mais significativo.

Referências

- ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29-49.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; RODRIGUES, Rogério Rosa (orgs.). *História Pública em Movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo, Brazil: Letra e Voz, 2011.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- ANICO, Marta. A pós-modernização da cultura: patrimônio e museus na contemporaneidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 71–86, 2005.
- ANKERSMIT, Frankin Rudolf. Historiografia e pós-modernismo. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 113–136, 2001.
- ARAUJO, Valdei Lopes. O Direito à História: O (A) Historiador (a) como Curador (a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, Géssica; SILVA, Leonardo Bruno da; OLIVEIRA, Rodrigo Perez (orgs.). *Conversas sobre o Brasil: Ensaios de crítica histórica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOCZAR, Sonia. *Memórias pitorescas de Alfenas*. Porto Alegre: Ardotempo, 2018.
- CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. [s.l.: s.n.], 2010.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CORRÊA, Denise Aparecida; AVELINO, Cássia Carneiro (orgs.). *De EFOA a UNIFAL-MG: Memórias de 100 anos de história*. Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2014.
- DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: Uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Quais as relações entre a história pública e o ensino de história? In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) *Que história pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. 4. ed. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1997.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

HARRISON, Rodney. *Heritage: Critical approaches*. Milton Park, Abingdon; New York: Routledge, 2013.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KORNIS, Mônica Almeida. *Cinema, televisão e história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

LABORATÓRIO DE HISTÓRIA PÚBLICA. “Fiquei muito feliz de ganhar essa HQ do Pantera Negra, e de participar um pouquinho da história da Unifal, obrigado pela oportunidade” diz o estudante Pedro vencedor do concurso “Uma identidade visual para o LHP”. *Laboratório de História Pública*. 12/10/2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/lhp/fiquei-muito-feliz-de-ganhar-essa-hq-do-pantera-negra-e-de-participar-um-pouquinho-da-historia-da-unifal-obrigado-pela-oportunidade-diz-o-estudante-pedro-vencedor-do-concurso-uma-identidade-vi/>. Acesso em: 30 out. 2021.

LABORATÓRIO DE HISTÓRIA PÚBLICA. *Entre o efêmero e o eterno: Oficinas sobre educação histórica e patrimonial por meio dos acervos cemiteriais*. YouTube, 19/08/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6RTgiH9owdkZKYH913bWnfR8ZWWPiRC->. Acesso em: 30 out. 2021.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo, Brazil: Letra e Voz, 2011.

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. A história transnacional e a superação da metanarrativa da modernização. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 219–245, 2018.

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo; FONSECA, Vinícius Pedro; FERNANDES, Pedro Otávio Carvalho. A Ditadura de 1964-1985 na iniciação à docência: o ensino entre o dever de memória e as disputas midiáticas. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 353-372, 2019.

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo; SANTOS JÚNIOR, José Carlos dos; FRANCISCO, Matheus Felipe; et al. Leituras preliminares sobre alguns conceitos e procedimentalidades contidos no jogo Sid Meier's Civilization VI: Rise and Fall. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 629–646, 2019.

LOWENTHAL, David. *The past is a foreign country*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1985.

MAGER, Juliana Muylaert. *É Tudo Verdade: Cinema, memória e os usos públicos da história*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MALARD, Letícia. Romance e história. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 143–150, 1996.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Mariana, v. 7, n. 15, p. 27–50, 2014.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135–154, 2017.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP. In: ALMEIDA, Juniele Almeida de; MENESES, Sônia (orgs.). *História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República: O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge Luiz; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O tempo do liberalismo excludente: Da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil republicano / organizado por Jorge Ferreira, Livro 1).

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, Trad. Yara Aun Khoury, v. 10, p. 7–28, 1993.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Do Caipira Picando Fumo a Chitãozinho e Xororó, ou da roça ao rodeio. *Revista USP*, São Paulo, v. 0, n. 59, p. 232, 2003.

PASCOAL, Isaías. Fundamentos econômicos da participação política do sul de Minas na construção do Estado brasileiro nos anos 1822-1840. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 133–157, 2008.

PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar; RAGO, Margareth (orgs.). *Masculino, feminino, plural: Gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. (Série Ensaios).

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863–902, 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 (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SANTHIAGO, Ricardo. Posfácio: Quantas perguntas mais? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; RODRIGUES, Rogério Rosa (orgs.). *História Pública em Movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

TELLES, Helyom Viana. Um Passado Jogável? Simulação Digital, Videogames e História Pública. *Revista Observatório*, Palmas v. 2, n. 2, p. 163-191, 2016.

UNIFAL-MG. *Laboratório de História Pública*. Página inicial. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/lhp/>. Acesso em: 30 out. 2021.

WEINSTEIN, Barbara. História sem causa? A nova história cultural, a grande narrativa e o dilema pós-colonial. *História*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 185–210, 2003.

CAPÍTULO 1

NOVAS MÍDIAS PARA A PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Luiz Antonio Sabeh

NOSSO PONTO DE PARTIDA

Os últimos anos do século XX e os primeiros do XXI estão marcados por uma intensa revolução tecnológica. Em pouco mais de cinquenta anos vimos nascer e se aperfeiçoar ferramentas capazes de produzir e difundir informações em escala global e ultra rápida, tais como a televisão, o computador, o aparelho de telefonia e a rede mundial de computadores. Não obstante, esse é o marco do denominado advento da sociedade da informação ou da comunicação (cf. BELL, 1973).

O desenvolvimento e a popularização das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), as chamadas novas mídias, levantou uma série de questões importantes. Não tardou para se perceber, por exemplo, a influência das mensagens midiáticas nos comportamentos sociais e o poder dessas ferramentas de informar, produzir cultura e permitir o acesso a serviços sociais e empresariais, consequentemente, ao mercado de trabalho. E como esses são pontos centrais para o exercício da cidadania, logo se chamou a atenção para a necessidade de se

promover a inclusão digital e a educação para e pelas mídias. E se o debate já começou em outras áreas, como na Educação, no campo da História é urgente.⁴

A reflexão sobre os novos paradigmas que a sociedade da informação impõe à História enquanto área do saber e disciplina escolar já foi iniciado. Anita Lucchesi e Bruno Leal explicam que nos anos 1990 surgiu a História Digital, termo que remetia à incipiente prática de disponibilizar fontes históricas na *internet*. Porém, com o passar do tempo, as TIC's evoluíram e transformaram a forma como “ensinamos, pesquisamos e divulgamos história” (LUCCHESI; LEAL, 2016, p. 153). Em outras palavras, o conceito se ampliou e hoje compreende uma parte importante da História Pública: é “uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais às diversas práticas da história” (LUCCHESI; LEAL, p. 153).

Outro efeito evidente da sociedade da informação na História é a grande quantidade de conteúdo historiográfico que é veiculado pelas mídias, tanto nas novas quanto nas tradicionais. A revolução tecnológica em curso está acompanhada do desenvolvimento da indústria cultural que, por sua vez, está nos demonstrando que o interesse pela História extrapola o ambiente escolar e acadêmico. Hoje, além dos tradicionais livros e artigos de História produzidos nas universidades para o público da Educação Básica e do Ensino Superior, temos canais de televisão por assinatura, filmes, documentários, séries televisivas, revistas de grande circulação, jogos eletrônicos e uma quantidade expressiva de livros com temáticas específicas de História e que são voltados ao público em geral.

De acordo com Jurandir Malerba, essas mídias têm a capacidade de revelar seus consumidores e seus interesses pela História: são pessoas de todas as idades, sexo, grupos sociais e nível de escolaridade que visam reivindicar memórias; construir identidades coletivas e, a partir daí, consolidar ideologias; e criar sensibilidades voltadas a estimular o turismo e a indústria cultural (MALERBA, 2017, p. 01-20).

Os efeitos das novas mídias no campo da História acenam, de um lado, para a necessidade de refletirmos sobre as novas formas de produção de conhecimento na área. Por outro, demonstram a necessidade de pensarmos o papel social do historiador nesse cenário. Isso porque, as biografias, os romances e as obras de não-ficção, ou seja, as “narrativas de grande circulação”⁵ se apresentaram como formas alternativas de produção de sentido e de

⁴ Quando a UNESCO passou a considerar as TIC's como ferramentas pedagógicas indispensáveis para o exercício da cidadania, nasceu a mídia-educação, campo que nasceu para pensar a Educação para e pelas mídias. Sobre o tema ver BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1085-1091.

⁵ Expressão criada por Beatriz Sarlo. Cf. SARLO, 2007.

apresentação histórica de identidades. Muitas delas se tornaram sucesso editorial no mesmo período em que filmes, séries e documentários chamados de “históricos” caíram no gosto do grande público. Porém, a maior parte desse vasto conteúdo foi e vem sendo produzido por diletantes, em geral, jornalistas e produtores culturais. E à medida em que o conteúdo histórico veiculado pelas TIC’s se populariza, cresce também a crítica dos historiadores sobre as imprecisões e as interpretações enviesadas que fazem acerca dos processos históricos, bem como a forma superficial como a História é abordada nessas mídias de grande circulação (cf. FONSECA, 2016, p. 185-194; MALERBA, 2017, p. 01-20; OGASSAWARA; BORGES, 2019, p. 37-59).

Embora as mídias tenham a capacidade de levar o conhecimento historiográfico a um público amplo, nelas a História tende a ser tratada como mero entretenimento e com um ar de despreensão. Isso pode ser o reflexo de uma estratégia para transformar o saber histórico em um produto de consumo da indústria cultural mais atraente e lucrativo ou uma artimanha para se qualificar os diletantes ligados a grupos conservadores que o produzem. Seja o que for, o fato é que esta abordagem acaba por desqualificar a historiografia corrente no ambiente escolar e no acadêmico, bem como o papel social do historiador enquanto cientista. E é diante desse cenário que emerge a questão: qual é, efetivamente, o papel do historiador na sociedade da informação?

Tradicionalmente, os cursos de História, no Brasil, estão voltados a formar pesquisadores e professores, os chamados historiadores-docentes. Inegavelmente, essas são as pedras fundamentais ao exercício do ofício que lhes permite assessorar, conceber ou desenvolver projetos culturais e técnicos na área da gestão de acervos documentais, de patrimônios culturais, de museus e de bibliotecas; dominar as metodologias de produção do conhecimento histórico para desenvolver pesquisas e problematizações sobre os diferentes contextos histórico-sociais; exercer a docência da História na Educação Básica; e pensar o presente em uma perspectiva histórica a fim de nos ajudar a compreender nossa sociedade e a elaborar propostas para a sua melhoria.

Mas, o mundo de hoje está pedindo, também, que esses profissionais sejam capazes de fazer ou a autoria ou a curadoria na produção do conhecimento histórico que é divulgado para a sociedade como um todo através das mais diferentes mídias. Em outras palavras, precisamos repensar a formação de historiadores no Brasil para que esses profissionais exerçam suas novas funções sociais.

A PROPOSTA DO PROJETO E SUAS AÇÕES

Foi justamente pensando nos novos papéis sociais do historiador que se concebeu o projeto de extensão *Novas mídias para a produção de comunicação do conhecimento histórico*. Ele foi desenvolvido pela primeira vez em 2015 e, desde então, vem sendo executado de forma renovada e repensada a partir de suas experiências e dos eventos em curso no país.⁶

O principal objetivo do projeto é instrumentalizar discentes e docentes dos cursos de História, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, com repertórios que permitam a elaboração e comunicação do conhecimento histórico produzido pela universidade para um público amplo, através das mais variadas mídias. Ainda, preocupa-se com a produção de material didático e o uso crítico das mídias que comunicam o conhecimento histórico em sala de aula, em todos os níveis do ensino de História.

São muitas as ações do projeto para que seus objetivos sejam atingidos. Em 2015, por exemplo, foi realizado o ciclo de debates *O uso das mídias no ofício do historiador-docente*. O objetivo do evento foi refletir sobre o papel dos historiadores-docentes na sociedade da informação e contou com a participação de pesquisadores de todo o país, inclusive de outras áreas das Ciências Humanas. De certo modo, foi um ponto de partida das ações do projeto, pois, as reflexões feitas durante o evento nos ajudaram a traçar metas e novas ações.

Entre 2015 e 2017 foram realizadas, com certa regularidade, oficinas para instrumentalizar os participantes a usarem, em sala de aula, diferentes mídias capazes de comunicar o conhecimento histórico. Foram convidados profissionais da Sociologia, das Ciências da Computação, do Design, das Artes Cênicas, entre outras, para ensinar a produzir saberes a partir de novas mídias, mas também das tradicionais que pouco são usadas no ensino, como o teatro. Também foram convidados historiadores-docentes experientes que capacitaram os participantes a levarem, para sala de aula, as mídias mais usadas na comunicação do conhecimento histórico.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos serviu como um laboratório privilegiado para a realização das oficinas. O programa visa aperfeiçoar e valorizar a formação de professores, portanto, articula as atividades do Ensino Superior com as desenvolvidas nas escolas públicas de Educação Básica parceiras. Por isso, o PIBID permite

⁶ O projeto de extensão está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da UNIFAL-MG desde 2015 e é coordenado pelos professores Luiz Antonio Sabeh e Walter Francisco Figueiredo Lowande. Em 2020 passou a integrar o Programa Laboratório de História Pública, também da UNIFAL-MG.

que os bolsistas de iniciação à docência executem, nas escolas, atividades didático-pedagógicas sob a orientação de coordenadores e supervisores. Os primeiros são professores da universidade que orientam a elaboração de projetos de sequência didática⁷ e promovem reflexões sobre o ensino de História. Já os supervisores são professores da Educação Básica que atuam na formação dos pibidianos nas escolas parceiras orientando a execução dos projetos.

Em 2017, os coordenadores do *Novas mídias* foram, também, coordenadores da área de História do PIBID-UNIFAL-MG. Desse modo, as discussões teóricas acerca do uso das novas mídias no ensino de História foram feitas também nas reuniões semanais do PIBID. Ainda, os pibidianos foram estimulados a desenvolver projetos de sequência didática em que, independentemente da temática, usassem as novas mídias como ferramentas didáticas. Isso gerou experiências enriquecedoras, pois, para capacitar os discentes para a execução de seus projetos, foram realizadas as oficinas do projeto de extensão, que também eram abertas à discentes do curso de História da UNIFAL-MG e aos participantes bolsistas e voluntários do *Novas mídias*.⁸

Essas atividades ocorreram em um momento sensível da nossa história. 2017 foi o ano em que assistimos à ascensão de grupos conservadores na arena política, movimento que arrastou consigo uma guerra ideológica bastante intensa. Pela semelhança com processos históricos traumáticos que vivemos no século XX, acreditávamos que eventos semelhantes nunca mais ocorreriam. Discursos de ódio, rogação ao autoritarismo e descrédito ao pensamento científico eram, como ainda são, apenas alguns dos ingredientes daquela disputa por consciências que tomava corpo, principalmente na rede mundial de computadores.

Essa guerra ideológica ocorria em meio a um processo que já estava em curso e que, de certa forma, contribuiu para que essas ideias ganhassem tanta força: a popularização das TIC's no Brasil. Através delas, via-se o uso dos meios de comunicação em massa e dos recursos de oratória emprestados dos regimes autoritários para se apresentar os projetos conservadores de sociedade e de política no Brasil, o que mostrava ainda mais urgente se fazer a reflexão sobre mídias e o conhecimento histórico que elas divulgam.

Ao levarem as mídias para a sala de aula, os pibidianos observaram que os alunos da Educação Básica já conheciam o saber histórico dessas plataformas e que, em alguns casos, o

⁷ Um projeto de sequência didática tem como objetivo principal propor o ensino de um tema, na Educação Básica, a partir de uma sequência de atividades planejadas, organizadas e articuladas entre si. Diferente de um plano de aula, ele deve apresentar, de forma circunstanciada, a descrição do tema e da proposta, bem como apresentar a justificativa e fundamentação teórica que a embasam.

⁸ Essa parceria com o PIBID gerou experiências enriquecedoras ao ensino de História e parte delas foram socializadas em LOWANDE; FONSECA; FERNANDES, 2019, p. 353-372; SABEH *et al.*, 2020, p. 265-279.

usavam para colocar em xeque as informações da História dos livros didáticos e da academia. Aí assistíamos de maneira evidente não só os impactos da sociedade da informação em nosso campo profissional, como também os efeitos da guerra ideológica, que trazia para a principal arena de debates o papel social do historiador. Lembremos, nesse embate, ainda em curso, vemos grupos conservadores negarem fatos históricos que podem comprometer a legitimidade – portanto a integridade – do modelo de sociedade e política que defendem e tentam implementar. E quando negar não é possível, promovem uma reinterpretação da história de modo a justificar a violência como meio de salvação de uma humanidade supostamente em risco.⁹

As experiências mostravam que a autoria da História que circula pelas mídias era um ponto importante a ser debatido, principalmente porque estava em curso, também, o debate sobre a regulamentação da profissão do historiador no Brasil. Algumas questões eram levantadas, tais como, quem são os autores do saber histórico que circula pelas TIC's? Eles estão aptos ou gabaritados a escrever a História?

Como a profissão de historiador ainda não era reconhecida no Brasil,¹⁰ era fácil permear no imaginário coletivo a ideia de que qualquer pessoa que tivesse tempo para se embrenhar em pilhas de papéis velhos e empoeirados, ou em mobilizar dados sobre o passado e colocá-los em ordem cronológica, podia fazer História. E não é de se estranhar que um fortíssimo investimento em propaganda transformou jornalistas e produtores culturais como os “historiadores” de maior prestígio do país. Desse modo, a luta pelo reconhecimento do ofício nos permitiu perceber, entre outras coisas, que a produção do conhecimento histórico baseada em uma metodologia científica seria uma forma de colocar em xeque a atuação de diletantes ligados a grupos conservadores responsáveis pela autoria de boa parte do conteúdo historiográfico que, à época, se popularizou nas mídias.

Na ocasião, alguns pibidianos pensaram como tática possível usar o argumento da falta de credenciais de alguns diletantes para desqualificar o conhecimento histórico que difundiam pelas mídias. No entanto, tendo como base o princípio de que a História é, por excelência, um campo de conhecimento interpretativo, a orientação dada foi a de que os pibidianos valorizassem o saber prévio dos alunos e, ao invés de desconstruí-lo, criassem estratégias para que os adolescentes problematizassem tal saber: em vez de colocar em xeque a credibilidade

⁹ Para conhecer alguns casos específicos de sequências didáticas que levaram as mídias para a sala de aula ver LOWANDE; FONSECA; FERNANDES, 2019, p. 353-372; e SABEH *et al.*, 2020, p. 265-279.

¹⁰ Para conhecer alguns casos específicos de sequências didáticas que levaram as mídias para a sala de aula ver LOWANDE; FONSECA; FERNANDES, 2019, p. 353-372; e SABEH *et al.*, 2020, p. 265-279.

ou qualidade do saber produzido pelos diletantes, é preciso problematizar o conhecimento que divulgam, bem como discutir seus objetivos políticos e econômicos em produzi-lo.

Em outras palavras, trabalhamos para habilitar os historiadores-docentes em formação a realizarem ações voltadas a pensar o uso crítico da informação histórica transmitida pelas mídias. Mesmo porque, no mundo contemporâneo impactado pelas ferramentas de comunicação, a escola deixa de ser o único ou o principal espaço de formação e informação e passa a ser, também, o ambiente para se ensinar os estudantes a serem críticos com as informações que recebem.

Nesse particular, as experiências de 2017 demonstraram como, de fato, a Educação é um terreno fértil para a apropriação pública da História, tal como observaram Everardo Paiva de Andrade e Nívea Andrade (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 175-184). Ao mesmo tempo, reforça o que Thais Fonseca apontou sobre as mídias enquanto elemento essencial para uma História Pública no Ensino: nos últimos anos chegaram às escolas e passaram a ser mais um instrumento de ensino e de aprendizagem ao lado dos tradicionais livros didáticos, ao mesmo tempo em que promovem a democratização do acesso à informação (FONSECA, 2016, p. 185-194). Cabe aos historiadores-docentes, então, estarem aptos a trabalhar com esse material em sala de aula.

Foi justamente pensando em democratizar o acesso ao conhecimento histórico, mas também na conciliação entre o tradicional material didático de História e a *internet*, talvez a mídia mais popular de nossos dias, que pensamos em uma das principais ações do projeto: a criação do Repositório de Material Didático para o Ensino de História (REMADIH). Trata-se de um repositório em plataforma *online*, um sítio eletrônico hospedado no servidor da UNIFAL-MG, no seguinte endereço: www.unifal-mg.edu.br/remadih.

O REMADIH foi concebido no início de 2016 e, no fim daquele ano, passou a funcionar. Ele conta com um acervo variado: fontes históricas de diferentes tipologias (escritas, imagéticas, etc.), mapas, trechos de vídeos, trechos de textos historiográficos e de revistas de grande circulação, sugestões de atividades, propostas de sequência didática, material paradidático e todo e qualquer material que comunica o conhecimento histórico e que tem potencial didático. O conteúdo está disposto em pastas temáticas, que foram organizadas pensando nos temas que comumente são trabalhados na disciplina de História na Educação Básica.

O REMADIH é um *site* colaborativo, portanto, a composição do acervo é feita com a participação dos usuários. Inicialmente, o acervo foi composto pelos integrantes do projeto de

extensão e por professores do curso de História-Licenciatura da UNIFAL-MG que compartilharam materiais de suas áreas de ensino e pesquisa. Com o passar do tempo, o acervo passou a ser utilizado, alimentado e constantemente repensado por usuários de todo o Brasil, em geral, docentes e discentes da Educação Básica e de universidades brasileiras.

Todo material enviado ao REMADIH é avaliado por uma curadoria, que analisa sua pertinência, potencial didático e questões legais relativas aos direitos autorais. Quando aprovado, outra equipe o edita para fins de padronização de sua divulgação, adequação às políticas do *site* e preservação dos direitos autorais. Em seguida, ele é disponibilizado gratuitamente para *download*. Por isso, os curadores aceitam apenas conteúdos cujos direitos autorais são de domínio público ou que não violem os direitos dos seus legais detentores.

Todo material que o *site* disponibiliza tem uma breve descrição para que o usuário possa escolher aquele que melhor atenda aos objetivos da sua aula. Além da legenda há informações (nome, instituição em que atua e contato) da pessoa que o sugeriu ao REMADIH para que o usuário possa com ela se socializar e compartilhar suas experiências de uso. Além disso, todo material referência e fonte para que seu uso obedeça aos princípios da ética e da boa didática. Além disso, oferecemos orientações de caráter operacional para que o usuário possa levar o material para sala de aula usando os recursos de informática mais comuns e acessíveis.

Alguns pontos do REMADIH merecem destaque. Por oferecer uma variedade de material sobre um mesmo tema, o *site* facilita a pesquisa do docente que usa a *internet* para selecionar material de aula. Isso ajuda professores que têm uma carga de trabalho intensa ou que não dispõem de bibliotecas em suas cidades. Ainda, além de oferecer um conteúdo de boa qualidade, não dá a aula pronta, como faz boa parte dos livros didáticos. Por funcionar como uma espécie de grande menu, o REMADIH dá ampla autonomia aos seus usuários: a eles oferece não só o poder de escolha do material que melhor se adequa aos objetivos de suas aulas, como também o de ensinar História.

Eis aqui um aspecto do nosso repositório que merece destaque. Em seu formato tradicional, o livro didático, impresso ou digital, é construído no esquema clássico que combina texto, imagem e atividade. É inegável a importância do material didático no processo de ensino e de aprendizagem, mas a sua estrutura vem tornando o conteúdo escolar pouco atraente diante do conhecimento escolar que pode ser acessado pelas TIC's que, a cada dia, atrai cada vez mais o público da Educação Básica. Nesse particular, podemos considerar que o REMADIH se apresenta como um grande livro didático digital, porém, não com a forma clássica, mas como

um grande menu de conteúdo a ser utilizado ao sabor dos objetivos que o docente, e não o autor do livro didático, estabelece para aula.

Assim, além de proporcionar práticas mais autônomas aos docentes, o REMADIH também faculta a autoria compartilhada da História. De que forma? O usuário leva as ferramentas didáticas disponibilizadas no *site* para a sala de aula e, lá, a partir de sua mediação, elas podem ser trabalhadas como instrumentos para a elaboração do saber histórico juntamente com os alunos. Portanto, o repositório é uma proposta de História Pública para os professores e, ao mesmo tempo, com professores e alunos. E como o *site* disponibiliza um conteúdo de qualidade e pertencente ao universo da historiografia feita por profissionais, a autoria da História no ambiente escolar poderá resguardar os princípios da produção do conhecimento histórico, ou seja, não abandonará os “procedimentos preocupados com a seriedade e o caráter analítico na busca de uma produção de conhecimento marcada por compromissos éticos e profissionais” (ROVAI, 2018, p. 188). Afinal, a história *para* ou *com* o público não precisa estar ao rés do chão.¹¹

Além de fazer a manutenção do REMADIH e organizar eventos e oficinas, o projeto de extensão realiza, com regularidade, encontros com os participantes, bolsistas e voluntários. Neles ocorrem debates e reflexões a partir da discussão da produção historiográfica pertinente aos temas de interesse do grupo, em geral, textos sobre História Pública, História Digital e Ensino de História.

Inicialmente, o foco dos encontros era pensar as formas de comunicação do conhecimento histórico na sociedade da informação, através das mais variadas mídias, bem como seu impacto na licenciatura em nossa área e nos novos papéis sociais do historiador. A partir das experiências proporcionadas pelas ações do projeto e pelos eventos em curso no país, que tanto reforçaram a pertinência das nossas atividades, os encontros passaram a ser, também, laboratórios para a escrita da história *para* o público.

Pensando no potencial das mídias de levar o saber acadêmico para a sociedade de uma forma geral, em 2020 iniciamos a elaboração de contos infantis. Os encontros funcionaram como grupo de estudos, mas principalmente como oficinas para instrumentalizar os participantes/autores com as técnicas de produção de conhecimento na mídia escolhida. Ao

¹¹ Ricardo Santhiago explica que, na arena da História Pública, há quatro vertentes que pressupõem práticas diferentes, mas que podem se inter cruzar. São elas a história *com* o público, portanto, colaborativa; *pelo* público, em que são incorporadas formas não institucionais de história e memória; *história e público*, que engloba a reflexão e autorreflexão do campo; e *para* o público, que visa a ampliação da audiência para além do público escolar e acadêmico. Ver SANTHIAGO, 2016, p. 28. Nesse ponto, percebe-se que o REMADIH possibilita a intercessão de diferentes arenas da História Pública.

final do ano, nasceu o livrinho *Como tudo começou?*, que foi publicado pela editora da Universidade Federal de Alfenas em 2021. Ele apresenta diferentes narrativas sobre a origem da vida que não apenas as mais comuns no Ocidente (Evolucionismo e Criacionismo) e estimula a tolerância às diferentes crenças e culturas (SABEH *et al.*, 2021). Pretendemos que ele seja o primeiro de uma série de livrinhos que levem a História para as crianças e que sejam capazes de ensinar, dentro ou fora do ambiente escolar, o conhecimento histórico elaborado pela historiografia renovada sobre os mais diversos temas.

O QUE ESTAMOS APRENDENDO COM O PROJETO *NOVAS MÍDIAS*?

Mesmo com a revolução tecnológica das últimas décadas e com o despontar da História Digital e da História Pública, os historiadores brasileiros não encontraram terreno fértil para fazer a história “*para o público*”. Afinal, a produção acadêmica no Brasil é ditada, em grande parte, pelas políticas do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e das agências estaduais de fomento à pesquisa. Essas instituições dão um grande peso à produção do corpo docente de uma instituição de ensino quando avaliam cursos de graduação e de pós-graduação (MEC e CAPES), à produção individual de professores como exigência para as progressões funcionais nas carreiras do magistério do serviço público federal (MEC) ou como forma de ranquear candidatos que pleiteiam recursos para pesquisa científica em editais públicos (CNPq e agências estaduais de fomento à pesquisa).

Em todos esses casos há uma supervalorização das mídias resultantes de formas tradicionais de pesquisa com fontes primárias, como livros e artigos científicos, e as consequências dessa política são inevitáveis. Uma delas é a desvalorização de ações que visam a melhoria do ensino, como a produção de material didático ou paradidático, assim como a produção de conhecimento veiculado pelas mídias de grande circulação, como documentários, videoaulas, entre outros. Outra é a preponderância de um ambiente acadêmico voltado à formação de historiadores preparados para atuar apenas no restrito universo da pesquisa.

Os reflexos dessa política, portanto, geram deficiências no campo da História: de um lado, temos uma produção historiográfica quase que exclusivamente voltada para a comunidade acadêmica; por outro lado, os cursos de História pouco desenvolvem ações que valorizam a formação de um historiador-docente capacitado a fazer ou a autoria ou a curadoria para a

produção de conhecimento histórico através das TIC's, já que investir esforços nesse sentido não rende um índice de produção satisfatório ao MEC, CAPES, CNPq e agências estaduais de fomento à pesquisa (cf. GRINBERG, 2012; SABEH *et al.*, 2020, p. 265-279).¹²

No Brasil, como se percebe, os cursos de História pouco alinham suas políticas de formação às novas demandas que a sociedade da informação impõe aos historiadores. Embora o exercício da pesquisa seja uma das pedras fundamentais do alicerce que sustenta o ofício do historiador, ela não é a única. Desenvolver estratégias para aprimorar a formação também de um historiador-docente e de um historiador público é fundamental para a preparação de profissionais capazes de atuar na transformação e melhoria da nossa sociedade, tanto no âmbito da Educação quanto no campo político, social e cultural.

Também é inquestionável a importância da produção de livros e artigos resultantes de pesquisas historiográficas, já que este é um caminho para a constante construção de novos olhares e concepções sobre a ação do homem no tempo e de sua atuação nas sociedades. No entanto, pelo menos no Brasil, poucos são os pesquisadores e professores universitários que produzem material didático e, cada dia mais, está ficando a cargo de diletantes o papel de divulgar, para um público amplo, o conhecimento histórico. De certo modo, isto retira do historiador alguns dos seus papéis sociais, tais como o de auxiliar na construção de uma identidade coletiva e o de fomentar um senso crítico em relação ao meio em que vivemos.

É urgente, portanto, que os cursos de História criem estratégias também para formar historiadores-docentes capazes de fazer ou a autoria ou a curadoria na produção do conhecimento histórico que é divulgado para a sociedade como um todo, através das mais diferentes mídias.

Temos compreensão de que estamos ainda em um momento de despertar para essas novas demandas do ofício do historiador e, conseqüentemente, para os cursos de formação desses profissionais. Essas mudanças levam tempo e, principalmente, requerem investimentos: é necessária a reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos para a incorporação da História Pública como um universo fundamental da prática profissional, a contratação de docentes especialistas, a construção de laboratórios com robustos equipamentos de informática e comunicação social e, por fim, a contratação de profissionais capacitados a operá-los e a

¹² Nos últimos anos, a CAPES está criando estratégias para fortalecer mestrados profissionais, que visam a formação continuada de professores da Educação Básica. Porém, entre as ações da instituição ainda não estão a valorização da produção de conhecimento histórico pelas mídias de grande circulação, tampouco as ações de extensão universitária.

desenvolver atividades multidisciplinares. E, sabemos, os recursos para a Educação estão cada vez mais escassos.

Não queremos, com essa discussão, condenar os cursos de História que ainda não realizam atividades para atender às novas demandas da formação de seus profissionais. O objetivo é demonstrar que, enquanto não ocorre o despertar para essa nova realidade ou enquanto os recursos para a incorporação da História Pública nos cursos de História não chegam, a extensão universitária se apresenta como uma excepcional estratégia para preencher as lacunas da formação de historiadores. Por princípio, a História Pública tem como principal característica resultar de um processo colaborativo entre historiadores e seus públicos (cf. LIDDINGTON, 2011, p. 31-52). A extensão, por seu lado, se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa, exige a realização de processos interdisciplinares de caráter educativo, cultural, científico e político e promove a interação dialógica entre a universidade e a sociedade. Justamente por isso, ela se torna, por excelência, em um laboratório privilegiado para a prática da História Pública. E as nossas experiências têm demonstrado que isso é possível.

Referências

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e voz, 2016.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Cultrix, 1973.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, pp. 1085-1091, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ensino de história, mídia e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GRINBERG, Keila. Historiadores para quê? *Ciência Hoje On-line*. 09/03/2012. Disponível em <https://cienciahoje.org.br/coluna/historiadores-pra-que/>. Acesso em 10 fev. 2021.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo; FONSECA, Vinícius Pedro; FERNANDES, Pedro Otávio Carvalho. A ditadura de 1964-1985 na iniciação à docência: O ensino entre o dever de memória e as disputas midiáticas. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, pp. 353-372, 2019.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital: Reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: Desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 74, pp. 01-20, 2017.

OGASSAWARA, Juliana Sayuri; BORGES, Viviane Andrade. O historiador e a mídia: Diálogos e disputas na arena da história pública. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 39, n. 80, pp. 37-59, 2019.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar: O historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (orgs.). *História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SABEH, Luiz Antonio *et al.* As novas mídias e o ensino de História: as experiências do PIBID-História da UNIFAL-MG e de ações de extensão no uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de História. *Extramuros, Petrolina*, v. 8, n. 2, pp. 265-279, 2020.

SABEH, Luiz Antonio *et al.* *Como tudo começou?* Narrativas sobre a origem da vida. Ilustração de Anna Lívia Balbino Carvalho Braga e Luana Bruno da Silva Beilini Ramos. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2021.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAPÍTULO 2

DIÁRIO VIRTUAL: MEMÓRIAS PÚBLICAS DOCENTES SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19

Evelyn Soares, Livia Monteiro e Marta Rovai

*Sobre a pandemia, lembrarei de muitas coisas.
Lembrarei de sonhos e projetos interrompidos,
de estar em uma situação de guerra mesmo não estando em uma.
Wall Alves, mulher transexual branca, 44 anos, 19/06/2020.*

*Pretendo preservar o máximo de memória possível,
de forma que no futuro os fatos não sejam distorcidos ou minimizados
e eu possa compartilhar minhas experiências com as crianças
ou jovens que não se recordarão do atual momento.”
Angélica Silva, mulher cis branca, 30 anos, 01/07/2020.*

*Não pretendo esquecer nada,
dos nossos governantes, da falta de empatia,
do descaso público e da instabilidade dos ministros.
Se tem algo que eu não quero esquecer mesmo, são os números de mortes.
Tainara, mulher cis negra, 23 anos, 13/08/2020.*

Do que você vai se lembrar sobre a pandemia do novo coronavírus? E o que pretende esquecer? Essas e outras perguntas foram respondidas pelas três mulheres apresentadas acima, durante o período de isolamento, no ano de 2020. Seus relatos completos estão publicados no *Diário Virtual. Memórias da Pandemia*, projeto de Extensão da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) vinculado ao Laboratório de História Pública (LHP), e encontram-se

disponíveis no *site* <https://www.unifal-mg.edu.br/lhp/diario-virtual-relatos/2/>. Além de Wall, Angélica e Tainara, mais de 32 mulheres participaram até o momento (outubro de 2021), num total de 52 pessoas que se disponibilizaram a registrar seus relatos, identificando-se e compartilhando suas experiências, além daquelas que o fizeram de forma anônima.

A construção desse projeto, em agosto de 2020, iniciou-se a partir das angústias e desafios no contexto da pandemia da COVID-19, em abril de 2020, que tomaram conta da comunidade acadêmica, em especial. O objetivo inicial era reunir relatos escritos sobre sentimentos, afetos, vivências, dores e narrativas expressos pelos discentes do curso de História da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG) e disponibilizar o registro no *site* do Repositório de Material Didático para o Ensino de História (REMADIH/UNIFAL-MG).¹³ A ideia de constituir um acervo documental sobre o período da pandemia para além da Universidade veio depois, evidenciando a necessidade da comunidade, em geral, de compartilhar perspectivas e expectativas em comum diante da solidão e afastamento gerados pelo contexto pandêmico.

Assim que o projeto foi divulgado nas redes sociais, outros públicos começaram a solicitar acesso para escrever e enviar seus relatos. Entre eles, os professores e professoras da rede pública do município de Alfenas, uma vez que todo setor da Educação foi muito afetado pela pandemia. Desta forma, o espaço virtual foi ampliado e a criação do *site* do LHP promoveu a construção da plataforma *online* e colaborativa que está sendo realizada a partir dos depoimentos escritos sobre a pandemia da COVID-19, numa perspectiva de que os meios digitais possam contribuir para a produção de fontes históricas sobre o tempo presente e, mais do que isso, de que a publicização dessas histórias também provoque identificações pessoais e coletivas em relação ao momento traumático e histórico, que precisa ser debatido e politizado.

A concepção de politização da pandemia não significa tomar partido no sentido das agremiações políticas, mas tomar parte, posicionar-se em relação ao processo problemático que envolve as relações entre Estado e sociedade. Também significa promover, por meio dos registros, dinâmicas de denúncia de descasos na saúde pública e da necropolítica (MBEMBE, 2018) seleciona grupos e “autoriza” sua objetificação e até mesmo a sua morte, padronizando-os na figura do *homo sacer*, expressão de Giorgio Agamben (2010) para se referir àqueles que estão “entregues nas mãos dos deuses”, “abandonados à sorte” e excluídos de sua cidadania.

¹³ REMADIH. *Início*: Encontre no REMADIH o material para preparar sua aula de História! Página inicial. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/>. Acesso em: 30 out. 2021.

A organização de projetos como este também tem o intuito de valorizar a vida, por meio das memórias de cada indivíduo cuja história é única e, ao mesmo tempo, portadora de inúmeras outras vozes que expressam trajetórias, medos, dores e esperanças em comum. Como afirmam Paulo Gajanigo e Rogério Souza (2020, p. 15), os registros nos ajudam a evitar que o que acontece durante essa pandemia fique sem significação. Isso nos ajuda a entender porque vemos na busca pelos relatos durante a pandemia um forte caráter de expectativa e uma busca pelos detalhes ordinários”.

Em todo o mundo, iniciativas públicas e privadas estão documentando a pandemia, e entre elas destacamos: o projeto *Testemunhos do Isolamento* do Arquivo Central da Cidade do Rio de Janeiro e o Arquivo Municipal de Barcelona; o *Diário para o futuro*, organizado pelo Museu da Pessoa; *A palavra no agora*, do Museu da Língua Portuguesa; o projeto *A maré de casa*, criado pela ONG Redes da Maré; o *Diários da Pandemia*, da FioCruz; *Arquivar a pandemia - diários íntimos e memórias do Covid-19 nas artes, na literatura, na filosofia e na História*, organizado por Andréa Casa Nova Maia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro; *A construção de um acervo de história oral sobre a Covid 19*, organizado pela profa. dra. Carla Simone Rodeghero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; o *Plataforma Memórias COVID 19 da Cápsula do Tempo Presente*, organizado por Ana Carolina de Moura Delfim Maciel, da Unicamp; o *Notas preliminares sobre o arquivamento digital da Covid-19*, organizado por Ian Kisil Marino da Unicamp; *Coronarquivo: História, Memória e Big Data*, organizado por Thiago Lima Nicodemo da Unicamp; entre outros.

Diferente de qualquer estatística ou reportagem de caráter jornalístico ou ainda espetaculoso da dor, esses diários procuram perceber, nos detalhes íntimos e fragmentados, os significados que as pessoas atribuem às suas experiências e como estão conectadas a lugares e culturas diversas, nos revelando um contexto subjetivo e também global sobre um momento histórico que afetou a vida de todos e todas, de alguma maneira. Trata-se da elaboração de um processo de história pública, um movimento, que implica não apenas na preocupação em ampliar formas de acesso às informações, mas principalmente em tentar garantir a inclusão das narrativas de si por parte de um público diverso e amplo, que não tenha esquecida a sua história.

OS RELATOS DOCENTES NO *DIÁRIO VIRTUAL*

Desde junho de 2020 todo o material recebido no *Diário Virtual: memórias da pandemia* passou e passa por uma comissão curatorial e a publicação dos relatos acontece

somente depois de decisão coletiva, envolvendo as três autoras deste capítulo, responsáveis pelo projeto. É preciso pontuar que este trabalho tem revelado os possíveis diálogos e aproximações no que tange a uma das grandes questões que envolvem a democratização do acesso e construção de acervos históricos da pandemia, além dos debates que envolvem a história pública, a história digital e a inserção de dados em espaços públicos virtuais diversos – todos atravessados por concepções que envolvem a postura ética e a dignidade humana.

Por meio do *Diário*, além de documentar e recolher relatos, temos tido a oportunidade de produzir fontes históricas relacionadas às experiências individuais que cada pessoa encaminha, mas que compõem, como consequência, uma escrita coletiva do período de isolamento social. Além disso, é possível também acompanhar os relatos com as datações e informações gerais que são encaminhadas e perceber algumas transformações de 2020 e 2021, com relação aos sentimentos escritos nas narrativas. Nos primeiros meses da pandemia, por exemplo, as palavras “ansiedade, tristeza, raiva, angústia” aparecem mais vezes do que os relatos enviados no final de 2020, cujas palavras “esperança, fé, coragem, união, paciência” estão mais presentes. Como afirma Alessandro Portelli (2010), a memória não é apenas uma recordação do passado, mas projeção da uchronia, de sonhos que elaboram um outro tempo futuro, carregado de possibilidades diante daquilo que foi frustrado e machucado.

Além das perguntas sobre o desejo de lembrar e de esquecer vivências da pandemia, o questionário procurou enfatizar a rotina das pessoas na pandemia, o que nos permitiu conhecer possíveis mudanças com relação às pessoas próximas, aos afetos, à solidão, assim como alterações nas formas cotidianas de habitação, meios de consumo e relações com animais. Foram praticamente unânimes os relatos sobre a mudança brusca da rotina com relação ao trabalho e à vida pessoal, com horários alterados, trabalhos em excesso na casa, o afastamento das escolas e as aulas interrompidas por medo do contágio. A insegurança, a tristeza e a ansiedade quanto ao fato de alguém próximo contrair a doença e a indignação em relação aos governantes também foram marcas individuais, mas tradutoras de um posicionamento coletivo nos relatos escritos.

Entre eles, destacamos as experiências narradas no Diário Virtual de docentes, grupo especialmente atingido pela pandemia, com a paralisação das aulas e que trouxe narrativas em comum, sobre a solidão, trabalho em excesso, cansaço e ansiedade, principalmente no início do isolamento e antes da vacinação. A partir de seus relatos, procuramos praticar uma história pública, compreendida como uma ação multidisciplinar que busca construir coletivamente uma “história feita para o público, com o público e pelo público” (SANTHIAGO, 2018, p. 28). Mais

do que os usos de diferentes linguagens, recursos e suportes para a ampliação de audiências para a produção de um conhecimento coletivo – no caso aqui a internet – compreendemos que este meio tenha sido um estímulo para o compartilhamento de memórias e vivências, necessário para a percepção do imaginário pandêmico e das relações sociais e de testemunhos sobre a dor coletiva (ALMEIDA; ROVAI, 2011), salientando também que, apesar dos usos das tecnologias virtuais, a pandemia escancarou a exclusão digital e não garantiu o registro de muitos grupos vulneráveis e privados de direito à informação e expressão. Michel Goulart Silva, sobre a importância desses registros sobre a pandemia, afirmou:

Analisar os impactos e dinâmicas sociais relacionados a outros surtos, epidemias e pandemias ao longo da História pode ajudar a compreender o papel contemporâneo de políticas como a de isolamento, os tratamentos de saúde ou a relação desses fatores com os problemas sociais construídos ao longo de décadas ou mesmo séculos. Permite ainda investigar as ações, em diferentes lugares e contextos históricos, que Estados e governos adotaram não apenas no combate direto contra as doenças, mas também para garantir questões básicas para a manutenção da sociedade, como alimentação, emprego e salário das populações (SILVA, 2020, p. 2).

Diante dos estudos e da crise sanitária, econômica, educacional e política que a Pandemia da COVID-19 provocou no mundo e em destaque no Brasil, a busca por relatos que expressassem as suas angústias e sentimentos se tornaram importantes para uma análise das subjetividades e da memória coletiva da pandemia e também dos processos de políticas públicas nos cuidados de saúde física e mental, incluindo discursos e representações sobre os diferentes grupos sociais e abandono de muitos deles. Assim, o questionamento de como os relatos de professores e professoras podem colaborar para adentrarmos nos saberes e significados que constituem suas vidas cotidianas, sua carreira docente e as relações familiares tornaram-se centrais na pesquisa em desenvolvimento, destacando angústias e percepções similares, principalmente no início da pandemia:

A rotina foi todinha modificada, o trabalho tomou um rumo diferente, tornou-se estafante, pois não tem hora nem dia para começar e terminar, estou igual a escoteiro “sempre alerta”. O tempo todo ligada aos atendimentos aos pais, alunos professores e demais servidores, a cobrança é intensa e a insegurança de não ter ideia de quando tudo vai voltar é desesperador. As aulas da minha filha (10 anos) são produtivas, mas a deixa cansada e por isso quase todo final de semana vamos para roça, pisar no chão, sujar de terra, andar a cavalo e no meio dos outros bichos, é um refúgio, um descanso, recarrega a bateria de todos em casa. Tenho esperança que voltaremos a nos abraçar (professora Rosana, 30 de junho de 2020).

Meu sono está irregular, troco a noite pelo dia e precisei tomar psicotrópicos para controlar a ansiedade. Engordei bastante e me sinto mais irritada e desanimada para os afazeres (professora Cláudia, 20 de junho de 2020).

Sou professora e sinto falta dos meus alunos, da movimentação do ambiente escolar, sinto falta de poder sair livremente e sem medo... Saudade das pessoas, das coisas tão simples que nunca imaginaríamos que seríamos impedidos de fazer. (...) A minha rotina é: realizar meus afazeres domésticos na parte da manhã, juntamente com planejamentos escolares, dar aula na parte da tarde toda e a noite, corrijo provas (...). Tudo sempre dentro de casa. Uma rotina desgastante e enjoativa, muito distante do que eu sempre fui acostumada (professora anônima, 01 de julho de 2020).

Acordo todos os dias antes das 6 horas, dou aulas *online*, preparo slides o dia todo, quase não tenho tempo para a família. Meu esposo cuida da casa e da nossa filha. Se não fosse isso, seria impossível (professora Vanessa, 01 de julho de 2020).

Acostumei a sentar em frente ao computador e dedicar ao trabalho da melhor forma possível, aprendi a trabalhar com ferramentas novas, faço vários cursos (uma grande parte por desespero para cumprir horas extraclasse), cuido de casa e ando de bicicleta, este último está sendo fundamental para manter a ordem emocional (professora Cristiane, 05 de julho de 2020).

Sou professora e não ter o contato afetivo físico com meus alunos têm sido bastante difícil. Nossa relação agora não é mais de professora e aluno, mas sim de tutora e aluno de EAD. (...) Me perdi na rotina. Sem sair de casa e com trabalho remoto minha insônia ficou pior e sem horário para sair de casa acabo fazendo meu horário em casa sem uma rotina fixa (professora Cris, 30 de junho de 2020).

Usamos esses registros como exemplo para apontar questões que perpassaram muitos dos relatos de docentes, principalmente em meados de 2020, quando a ausência de políticas públicas mais efetivas causava sensações de ansiedade, desânimo e desesperança. De forma semelhante, a perda da rotina das aulas e o distanciamento dos alunos produziram outras formas criativas de manter os afetos e o equilíbrio emocional, por meio de adoção de animais, a busca pela aproximação com a natureza e novas maneiras de se pensar a organização de aulas que trouxessem o interesse dos alunos. Em Alfenas, em especial, a suspensão das aulas nas aulas municipais durante todo o ano de 2020 teve consequência rupturas radicais nos laços com a escola e uma sensação de tristeza, enfatizada ainda pela percepção da indiferença por parte de algumas pessoas em relação aos cuidados no combate à COVID-19. Ao mesmo tempo, o excesso de aulas em escolas estaduais e particulares, além de reuniões e palestras, fazendo o limite entre trabalho e casa ser rompido, também foram lembrados como motivos para o cansaço, num aceleração do tempo que também contribuiu para a perda de laços familiares. Em relação ao que pretendem se lembrar sobre esses momentos, as docentes registram

memórias de isolamento, irresponsabilidade pública, tristeza pelas perdas, mas também solidariedade:

Do medo, da insegurança, da angústia de não poder fazer nada. Vou lembrar muito dos momentos em família, como é bom poder ter tempo para a família. Só agradeço por ter um cargo efetivo e por estar empregada. Vou me lembrar da solidariedade do povo em ajudar as pessoas que estão precisando tanto de coisas materiais como de uma conversa, um carinho, palavras de conforto, está sendo bom ver as mãos se estendendo. Existe mais gente boa nesse mundo e isso muito me alegra (professora Rosana, 30 de junho de 2020).

Do governo genocida e da triste coincidência da pandemia acontecerem juntos! (professora Cris Ávila, 30 de junho de 2020).

Me lembrarei em primeiro lugar, de todas as mortes, sempre. Não são só números. São seres humanos. Portanto, as milhares e milhões de mortes são o que mais me lembrarei.... Em segundo, lembrarei do quanto a gente reclamava da nossa rotina, que tornou-se monótona, cansativa e percebemos como aquilo tudo faz falta! Chegar em casa acabada de cansaço é o que eu mais queria.

Lembrarei, por fim, de todo medo e insegurança que passamos, foram e ainda estão sendo dias muito difíceis... São muitas as incertezas (professora anônima, 01 de julho de 2020).

Vou me recordar dos trabalhos que tentei desenvolver envolvendo mães cientistas, dos textos que li de cada mãe e do livro que vamos publicar. Vou me recordar do descaso político, da desigualdade, do racismo e do preconceito. Vou me recordar que vidas negras importam, que o fascismo deve ser derrotado e que a História condena. Vou me recordar das mortes e do descaso humano (professora Vanessa, 01 de julho de 2020).

Sobre o que desejavam esquecer em relação à pandemia, as imagens correspondem às mesmas que desejam lembrar, num paradoxo de emoções, demonstrando que memória e esquecimento fazem parte do mesmo movimento. O mesmo que faz sofrer também é o remédio para fazer seguir em frente e reconstruir o futuro. Em alguns relatos, o que foi apontado como necessário ao esquecimento e superação, foi relevante para outros justamente para que a lembrança da dor seja parte da denúncia não apenas pessoal, mas política e social:

(quero) Esquecer da irresponsabilidade de tantas pessoas que negam a existência de um vírus fatal para muitos que amamos. Se comprometer com o isolamento enquanto tantos estão se expondo desnecessariamente me irrita (professora Claudia).

Da quantidade de *fake news*, da falta de respeito a vida presente no cenário político. Esquecer a tristeza de conhecer e de ter na família pessoas acometidas com a doença. Da falta de conscientização das pessoas que teimam em se reunir, andar sem máscara, passear nas ruas e ainda debochar das pessoas que estão se cuidando (professora Rosana, 30 de junho de 2020).

Talvez não queira esquecer nada (professora Cris Ávila, 30 de junho de 2020).

Acreditando que as experiências de vida de uma forma ou outra fazem parte de nós, não pretendo esquecer...mas se tivesse que escolher, seria a tristeza das pessoas por perder seus entes queridos e a falta de união de brasileiros que procuram um responsável pela crise sendo que são incapazes de rever seus atos mediante á pandemia (professora Cristiane, 05 de julho de 2020).

Não pretendo esquecer nada, mas sei que sou limitada biologicamente e esquecerei. É preciso lembrar para não esquecer (professora Vanessa).

As narrativas escritas são cristalizações de momentos, pois a vida segue – ou pretende seguir – para além do fato e do significado selecionado. No entanto, o congelamento da memória viva pelo registro no Diário Virtual transforma em memória histórica as experiências que no cotidiano são entendidas como rotineiras e ordinárias, sem importância. Pelo contrário, como afirma Agnes Heller (1972), a vida cotidiana pode ser entendida como território em que as ações podem se dar contra a naturalização da história. No caso das docentes aqui apresentadas, elas demonstram como um corpo não é apenas um indivíduo manipulado e receptáculo dos acontecimentos, sejam eles as pandemias ou as omissões necropolíticas. São sujeitos que querem que suas histórias façam diferença, sejam publicizadas e se tornem motivo de debate público. A frase “é preciso lembrar para não esquecer”, registrada pela professora Vanessa, quer ser mais do que uma obviedade; é uma escolha e um apelo ao futuro.

O DIÁRIO EM OUTRAS EXPERIÊNCIAS PÚBLICAS, EM 2021

Uma experiência em decorrência do *Diário* foi a realização de uma Oficina com docentes da Escola Municipal Dilermando Martins, de Juiz de Fora, Minas Gerais, realizada no dia 10 de maio de 2021, de forma remota. Um dos eixos centrais para a discussão foram as experiências de educadore(a)s relatadas no *Diário*, o compartilhamento com professore(a)s dessa escola e o debate sobre a importância dos registros públicos como memória coletiva e social.

O primeiro passo no planejamento da oficina foi a seleção de relatos escritos de docentes de diversas localidades, contando sobre a rotina do trabalho, os sentimentos e percepções frente ao desafio de lecionar e manter as atividades pedagógicas em formato remoto. Na execução da proposta, primeiramente, solicitamos ao(à)s presentes (mais de 50 professores e professoras da educação básica que lecionam nessa escola) que escrevessem no *chat* ou falassem pelo

microfone uma única palavra que descreveria melhor o sentimento com relação à escola. Esse momento de sensibilização foi bastante importante, para termos dimensão das relações estabelecidas naquele momento e conhecermos, mesmo que virtualmente, o público da oficina. Depois desse momento, compartilhamos o Diário e apresentamos alguns relatos nele constantes:

Inicialmente fiquei muito perdida. Trabalhava mais de 16 horas por dia, quase não dormia e quando dormia, tinha pesadelos. Agora estou melhorando (supervisora R. S. S).

A rotina foi todinha modificada, o trabalho tomou um rumo diferente, tornou-se estafante pois não tem hora nem dia para começar e terminar, estou igual a escoteiro “sempre alerta”. O tempo todo ligada aos atendimentos aos pais, alunos professores e demais servidores, a cobrança é intensa e a insegurança de não ter ideia de quando tudo vai voltar é desesperador (vice-diretora da rede estadual R.F.).

Voltei para o ensino híbrido em setembro, pois aqui em São Paulo as aulas presenciais retornaram, naquele esquema de dividir as turmas e com poucos estudantes em sala. Na primeira semana, não sabia se olhava para a câmera, com os estudantes me vendo de casa, ou se olhava para os alunos na sala, ali na minha frente. Eu nunca trabalhei tanto na vida. Estou estafado mentalmente. Emocionalmente. Mas, preciso desse emprego e escolhi a profissão de professor (professor J.S.).

O(a)s professore(a)s, ao perceberem que seus anseios e angústias estavam sendo relatadas por colegas de outra cidade, imediatamente pediram a palavra e narraram as suas preocupações voltadas ao uso das tecnologias, ao desenvolvimento do currículo, ao processo de ensino e aprendizagem, à busca pelos alunos que, muitas vezes, mudavam o telefone e, por isso, o contato com os mesmos era difícil. A questão da saúde mental de educadore(a)s e também dos estudantes foi outro aspecto com que se reconheceram nos relatos do Diário Virtual, ampliando-se o espaço para o debate público sobre a educação e os impactos da pandemia em sua vida profissional e íntima.

A identificação com aquelas escritas de si promoveu uma troca de experiências, dores e afetos, também de forma virtual, evidenciando um elemento importante das tecnologias digitais como meio de afastamento, mas também em novas formas de aproximação, de construção de afetos e presenças. Um exemplo disso foi o fato de, no encerramento da atividade, contarmos com a chegada de uma estudante da escola, de 15 anos, que preparou um poema para ler e homenagear seus professores e professoras, o que promoveu, mesmo que momentânea e virtualmente, a emoção em torno da docência e a esperança que Paulo Freire (2003, p. 34) tanto apontava: “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é

não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”.

Compreendendo os professores e professoras como sujeitos de seus próprios saberes e práticas, percebemos que a oficina realizada promoveu potencialidades num trabalho de memória que a história pública pode proporcionar em conjunto com as trajetórias docentes, como bem apontadas por Everardo Paiva Andrade, Juniele Almeida e Mariana Silva (2019), sobre a construção dos acervos digitais de narrativas (auto)biográficas e sua publicização na escola e fora dela. Por meio de suas próprias palavras, selecionadas para o registro, como sujeitos de suas próprias práticas, reivindicam seu protagonismo nos discursos sobre a profissão e a educação, exercitam a escuta empática e se fortalecem diante de situações de fragilidade como a vivência da pandemia.

O interesse de diverso(a)s professore(a)s em relatar suas experiências e também em acompanhar os desdobramentos do projeto, fez com que novos caminhos fossem traçados, como a possibilidade de realização de entrevistas orais à distância com alguns do(a)s docentes que se disponibilizassem. As entrevistas sobre histórias orais de vida, objetivando conhecer melhor as experiências de isolamento e de educação durante a pandemia estão sendo planejadas para que a publicização de narrativas mais profundas contribua para o debate sobre os efeitos da pandemia sobre suas vidas pessoais e também no processo educacional, além de perceber nas narrativas individuais uma memória coletiva e social que politize a pandemia.

Além da experiência com a Oficina, os usos do *Diário Virtual: Memórias da Pandemia* foram compartilhados em eventos como o 31º *Simpósio Nacional de História (UERJ e UVA) – História, Verdade e Tecnologia*, nos dias 19 a 23 de junho de 2021. O trabalho foi apresentado no *Simpósio Temático Pandemia, temporalidade e arquivo: os desafios de arquivar a experiência contemporânea*, com a coordenação de Thiago Lima Nicodemo (Arquivo Público do Estado de São Paulo), Ana Carolina de Moura Delfim Maciel (Instituto de Artes Unicamp) e Andréa Casa Nova Maia (Universidade Federal do Rio de Janeiro), oportunidade em que outras experiências semelhantes sobre arquivos virtuais sobre a pandemia puderam ser conhecidos e debatidos quanto ao seu valor histórico, ético e humanizado. Inclusive a pesquisadora de doutorado, Ian Kisil Marino, da Unicamp, está fazendo um mapeamento dos projetos para a constituição de uma plataforma única para o arquivo dos mesmos, numa perspectiva coletiva e pública. Assim, a finalidade não é apenas gerar arquivos ou fontes virtuais, mas também, como lembrou Serge Noiret (2015), construir uma rede capaz de

promover “lugares de memória” materiais ou de tornar essa mesma rede portadora de novos lugares de memória virtuais a serem interpretados e compartilhados:

(...) história e a memória não se mantiveram mais prerrogativas apenas da comunidade científica acadêmica. Por intermédio das práticas de escrita participativa ou mesmo diretamente, qualquer pessoa pode se dedicar ao passado em rede. O recurso a uma espécie de saber comunitário, à participação pública na rede, que vem sendo comumente chamada *crowdsourcing*, sob várias formas e com diversos tipos de conteúdos, trabalho colaborativo e saberes, permitiu a gestão integrada dos conteúdos digitais por parte de quem tenha a possibilidade e o conhecimento para assim proceder (NOIRET, 2015, p. 28).

O *Diário Virtual: Memórias da Pandemia*, como um projeto de história pública, visa a ampliação e democratização do acesso ao conhecimento histórico, às fontes registradas no diário e orais que serão produzidas em futuras entrevistas, agora sob o direcionamento de uma pesquisa de Mestrado em História Pública que [Suprimido para possibilitar a avaliação às cegas pelos pares] desenvolve na Universidade do Paraná (Unespar), a partir de 2021, como alargamento do processo, sob orientação de Michel Kobelinski e coorientação das demais autoras deste capítulo. É por meio de práticas e reflexões teórico-metodológicas importantes advindas da História Pública que o Diário pretende produzir, em parceria com docentes selecionado(a)s a partir dos registros, as produções científicas que estimulem o que Luiz Fernando Cerri (2010) conceitua como consciência(s) histórica(s) e como a construção de uma memória social da pandemia na Educação e para seus sujeitos, que também será registrada pela metodologia da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2020), a partir do final de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os registros escritos feitos por docentes no Diário Virtual registram, momentaneamente, a ausência de uma comunidade física de professores, de forma a dar espaço e reconhecimento às suas memórias e testemunhos, mesmo que recentes, de uma história que se apresenta como subjetiva é também nacional e global. Como afirmou Serge Noiret, a dimensão da história pública digital permite conectar públicos e interlocutores “semelhantes” em diferentes espaços e contextos históricos, evidenciando o quanto essas dimensões não estão separadas ou fragmentadas.

Os relatos de professore(a)s é parte integrante de reflexões relativas a um processo que atinge todo o mundo, ao mesmo tempo em que revela problemas específicos do Brasil, na denúncia de uma cultura que ainda precisa ser humanizada e responsável, assim como para a

responsabilização de um Estado que colaborou para que a dor, a solidão e a ansiedade fizesse parte da vida de muitas pessoas, em especial daquelas que lidam com a educação.

Em contexto de negacionismos, *fake news* e ataque à ciência e à educação, é importante que se afirme o papel do(a) historiador(a) junto ao debate público sobre a pandemia, de forma que a história pública digital também seja um posicionamento político, uma forma de não aceitar a naturalização da história e do cotidiano. As narrativas registradas no Diário devem permanecer como acervo e também como monumento em respeito à memória dos que se foram e dos que permaneceram e enfrentaram a pandemia. Enfim, como afirmou a professor Cris Ávila, talvez como sociedade não seja nossa escolha esquecê-la.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: O poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ANDRADE, Everardo Paiva; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SILVA, Mariana Mizael Pinheiro da. Artes de ensinar, ofício de viver: das narrativas (auto)biográficas a uma história pública dos professores. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 158-181, 2019.

CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 4, n. 11, p. 110-125, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GAJANIGO, Paulo; SOUZA, Rogério. Registros do cotidiano durante a pandemia de covid-19: Um relato de pesquisa. *Revista Discente Planície Científica*, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 1, p. 10-22, jan./jul. 2020.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. Ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. *História oral: Como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2020.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, mai. 2015.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REMADIH. *Início*: Encontre no REMADIH o material para preparar sua aula de História! Página inicial. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/>. Acesso em: 30 out. 2021.

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.

SILVA, Michel Goulart. O papel do historiador diante da pandemia. *Boletim da Conjuntura*, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 01-03, 2020. Disponível em: <http://revista.ufr.br/boca>. Acesso em: 11 jul. 2021.

FORMAÇÃO DE HISTORIADORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA PROPOSTA NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFAL-MG

Olavo Pereira Soares¹⁴

Raphael Nunes Nicoletti Sebian¹⁵

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste texto, reflexões acerca das possibilidades e das perspectivas de ensino que se intensificaram desde o início de 2020, por conta da instauração da pandemia de Covid-19 e das demandas educacionais geradas emergencialmente. Naquele contexto, docentes

¹⁴ Docente dos cursos de graduação em História e Pedagogia da UNIFAL-MG e do PPGE (Mestrado acadêmico em Educação) da mesma instituição.

¹⁵ Docente do curso de graduação em História da UNIFAL-MG e do PPGHI (Mestrado profissional em História Ibérica) da mesma instituição.

e discentes em diversas instituições discutiram as adaptações à nova situação e possíveis alternativas aos currículos. Assim, buscaram superar as propostas mais simplistas e imediatistas que visavam transplantar as tradições do ensino presencial para o remoto. Inúmeras vezes não houve condições ou disposições institucionais para criar, desenvolver e adaptar os currículos e as práticas didáticas.

Na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), as instâncias gestoras dos cursos de graduação criaram, em fins do primeiro semestre de 2020, mecanismos que garantiram, aos colegiados dos cursos, margem para reorganização temporária de currículos e para o desenvolvimento de concepções alternativas de ensino-aprendizagem. O curso de História - Licenciatura se dispôs a explorar essas possibilidades de maneira mais intensa e subverteu, durante um determinado período, toda a lógica curricular que estava definida para o curso, estruturado para a modalidade presencial.

Iniciamos, com este texto, uma reflexão sobre as experiências didático-pedagógicas desenvolvidas no curso de História da UNIFAL-MG ao longo de dois semestres de ensino remoto no contexto pandêmico. Por seu caráter embrionário, dividimos o texto em três momentos: uma análise sobre a relação entre a formação de professores de História e a necessária superação de um pensamento exclusivamente empírico sobre o passado; a apresentação das modificações didáticas, pedagógicas e curriculares desenvolvidas pelo curso no contexto da pandemia de Covid-19; a exposição das nossas satisfações e aprendizagens coletivas sobre as experiências realizadas.

AS TRADIÇÕES ESCOLARES E O PENSAMENTO EMPÍRICO SOBRE O PASSADO

No curso de graduação em História da UNIFAL-MG há uma anedota que é comentada por discentes de diferentes turmas. Diz-se que um docente, no primeiro período, faz algumas perguntas aos estudantes, tais como: “o que eles pensam que é a História?”; “o que a História significa para eles?”; “como a História é produzida?”. Segundo os estudantes, neste momento há um entreolhar de dúvidas e outra pergunta surge, mas eles não conseguem formular e

também tem receio de fazê-la. Se conseguissem, seria mais ou menos assim: “professor, nós pensávamos que você iria trazer as respostas, e não fazer as perguntas. Não será assim?”.¹⁶

Com o passar dos anos, começamos a compreender que não se trata apenas de uma anedota, mas de exemplos que demonstram as dificuldades de alguns estudantes em elaborar perguntas e teorizar sobre o conhecimento. Sabemos que os graduandos em História, mesmo os iniciantes, apresentam algumas características em comum: questionam a realidade social, têm opiniões elaboradas sobre processos políticos e sociais e buscam na graduação em História um meio de se profissionalizar sem perder essas características da personalidade. Sabemos também que algumas dessas características de personalidade desses graduandos não estão relacionadas à educação escolar, mas a aspectos de suas vivências extraescolares: famílias, amigos, movimentos estudantis, coletivos culturais. No entanto, ainda é perceptível um conjunto de dificuldades relacionadas à estruturação do pensamento, notadamente quando se trata das relações entre teoria, pesquisa e ensino.

Dentre as principais hipóteses que temos para compreender as dificuldades dos(as) graduandos(as), as mais significativas são as seguintes: na História ensinada nas escolas ainda persistem os processos de ensino-aprendizagem que não inserem a pesquisa nas práticas de sala de aula; os processos didáticos nos quais os(as) estudantes consomem conhecimento e aprendem as respostas “certas” não são exclusividade das práticas de ensino de História, mas de todas as disciplinas escolares; essa didática tradicional, após anos de convivência escolar, dificulta enormemente as capacidades de construção do conhecimento histórico por parte dos(as) discentes de graduação (SOARES, 2022).

Nesse contexto, um dos maiores desafios de um curso de graduação em História é o de possibilitar a todos os(as) estudantes o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre o passado. Ocorre que tal forma de pensamento não se desenvolve espontaneamente. É preciso que haja contextos sociais favoráveis a esse desenvolvimento, nos quais um conjunto amplo de capacidades psíquicas colaboram para que os(as) estudantes possam teorizar sobre o passado. No nosso caso, temos verificado que o estudo, a análise e a pesquisa em História exigem funções psíquicas específicas que são fundamentais para a produção teoricamente elaborada do conhecimento, tais como a capacidade de abstração, de elaboração de conceitos e a criatividade (SOARES, 2021).

¹⁶ Esse relato foi feito por diferentes discentes durante alguns momentos de produção coletiva realizados no segundo período letivo de ensino remoto (nomeado institucionalmente ERE II), desenvolvido na UNIFAL-MG entre 2020 e 2021.

A abstração é aqui compreendida como a capacidade que os seres humanos desenvolvem para pensar, compreender e formular hipóteses sobre aspectos da vida em sociedade que não fazem parte do seu cotidiano. No desenvolvimento do pensamento abstrato está uma das chaves para a compreensão da aprendizagem em História, assim como a ausência dessa forma de pensamento ajuda a entender as dificuldades enfrentadas por discentes e docentes. Quando não lhes é possibilitada a abstração, os seres humanos desenvolvem o pensamento empírico, que é essencialmente prático e está relacionado aos afazeres da vida cotidiana: trabalhar, alimentar-se, vestir-se, fazer comida, limpar a casa, por exemplo.

Não pensamos aqui em escalas, como se o empírico fosse inferior ao teórico e abstrato. Ambas as formas de pensamento fazem parte da vida em sociedade e são indissociáveis da trajetória de formação da identidade e do psiquismo. Contudo, essa diferenciação é importante para pensarmos em que medida os processos de educação escolar contribuem para o desenvolvimento de um conhecimento “novo” para os(as) estudantes (YOUNG, 2011), o que implica, necessariamente, em uma “nova” forma de pensamento (DAVIDOV, 2017).

Durante séculos, desenvolveu-se, na tradição didática do Ocidente, a expectativa de que o ensino de conteúdos científicos na escola possibilitaria aos(às) estudantes novas formas de pensamento. Que a aprendizagem de fórmulas aritméticas ou de estilos literários mais complexos garantiria o desenvolvimento de uma estrutura de pensamento semelhante e com maior capacidade de abstração (DAVIDOV, 2017). Entretanto, a trajetória histórica da escola demonstra que os(as) estudantes, ao se relacionarem com o conhecimento escolar, desenvolvem, majoritariamente, o pensamento empírico em detrimento do pensamento abstrato (DAVIDOV, 1978).

No ensino escolar de História, mais especificamente, há movimentos análogos aos tectônicos, destinados a nos manter nas práticas empíricas. O maior deles talvez se constitua a partir das estruturas cronológicas e lineares dos currículos prescritos e de sua inegável inserção nas práticas escolares. Não por acaso, a atual BNCC, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), tem na cronologia e na linearidade suas características principais. Essa perspectiva curricular impõe uma didática que dificulta significativamente o desenvolvimento do pensamento abstrato, pelos seguintes fatores: impõe uma narrativa que se sobrepõe à produção do conhecimento e ao debate historiográfico (SOARES, 2018); mantém aquilo que Paulo Freire denunciou como “educação bancária” (FREIRE, 2005), visto que cumulativa, na qual um determinado conhecimento só pode ser “apreendido” se for posterior ao “outro”; valoriza a lógica formal e do apostilamento que impossibilita a pesquisa por parte de

professores(as) e discentes (SOARES, 2019). Essa tríade formada por narrativa, educação bancária e apostilamento configura uma unidade e dificulta o desenvolvimento das práticas de produção do conhecimento histórico escolar.

No currículo apostilado e avaliativo, os professores e as professoras não dispõem de tempo para trabalhar com fontes diversificadas, assim como não conseguem ajudar os(as) estudantes a teorizar sobre o material de pesquisa; a opção imposta pela prescrição é que a história seja “contada”, ou melhor, “narrada” a partir das interpretações elaboradas pelos(as) docentes, com pouca ou nenhuma participação dos(as) estudantes; nos processos avaliativos, concretiza-se a educação bancária, com provas e avaliações nas quais os(as) discentes despejam as narrativas que foram assimiladas e que, supõe-se, ficarão guardadas em algum lugar do cérebro para serem usadas posteriormente.

Espremidos entre tradições curriculares e avaliações sistêmicas, docentes e estudantes encontram dificuldades em desenvolver experiências didáticas voltadas para a elaboração de hipóteses sobre outras sociedades, em outros tempos e espaços. Nesse cenário, na perspectiva do desenvolvimento dos(as) estudantes, ficamos à semelhança de outras disciplinas, ou seja: mais do mesmo.

A ausência do pensamento teórico nas aulas não afeta apenas a capacidade de abstração, pois sem a abstração não desenvolvemos as capacidades de compreender, analisar e elaborar conceitos. A elaboração conceitual é uma característica de nossas funções psíquicas e é essencial para a aprendizagem de História. Os conceitos históricos são as ferramentas de pensamento que nos permitem compreender que a História não é apenas uma narrativa, mas também uma produção humana em constante processo de reelaboração. Por outro lado, sem o conceito enquanto forma de pensamento, somos tentados a estudar História de modo anacrônico, no qual o conhecimento sobre as sociedades do passado se define pelas semelhanças ou diferenças com a nossa sociedade no presente (MONTEIRO, 2012).

Compreender e elaborar conceitos se opõem à educação bancária, voltada a *consumir* narrativas, pois nos permite *produzir* nossas próprias narrativas. Com a historiografia aprendemos que os conceitos não são estáticos e que se modificam no curso da própria história, dos debates e das pesquisas historiográficas. Em consonância com essa perspectiva, a educação escolar deve possibilitar, aos(às) estudantes, a elaboração de conceitos, ainda que com objetivos diferentes da produção historiográfica.

Nas práticas escolares, o conceito é a ferramenta que permite aos(às) discentes refletir sobre os conteúdos, interpretar processos e fugir das armadilhas do anacronismo. Por exemplo:

sabemos que o conceito de “trabalho” se modifica após a revolução industrial. Então, na escola, deveríamos ajudar os(as) estudantes a pensar: o que era o trabalho e o que ele significava antes e depois da revolução industrial? Em sociedades não industrializadas, o que o trabalho significa? No Brasil contemporâneo, o que é o trabalho?

Em uma postura narrativa, bancária e apostilada, a atuação dos(as) professores se resume a explicar as mudanças que ocorreram na vida dos(as) trabalhadores(as) nas sociedades em processo de industrialização. Mas não se pensa sobre o que é o trabalho e não se discute quais os sentidos e os significados que podemos atribuir a esse conceito. Pensar não é uma tarefa fácil, mas, com certeza, é desenvolvente. Nesse movimento de elaboração conceitual, professores, professoras e estudantes, alunas e alunos se distanciam do anacronismo, pois se perguntam sobre este conceito no passado e também sobre como os historiadores(as), sociólogos(as) e outros(as) estudiosos(as) o analisam no tempo presente. Nesse movimento, as explicações empíricas e de fácil assimilação dão lugar ao pensamento teórico sobre a história.

Outrossim, as formas de pensamento abstrato e a aprendizagem conceitual nos possibilitam o desenvolvimento de outra função psíquica importante: a criatividade. A capacidade de sermos criativos é o que nos capacita a relacionar pesquisa e ensino como entes que formam uma unidade, o que, para nós, deve ser o fundamento da produção do conhecimento histórico escolar.

Como sabemos, a criatividade é fundamental em todo processo de pesquisa. Além disso, saber elaborar uma pergunta e formular hipóteses são requisitos básicos para a pesquisa, e esse movimento intelectual deveria ser instigado na educação escolar desde a tenra idade (MAME; MIGUEL; MILLER, 2020). Deveríamos começar a estudar as perguntas que os cientistas fazem, e não apenas as respostas que eles trouxeram. Na escola, fazemos exatamente o contrário. Explicamos para as crianças como e em quais contextos o homem chegou à lua, mas não permitimos que elas se perguntem: por que esse tema é importante? Por que alguém estuda isso? Por que existem historiadores e historiadoras que se interessam por essa temática?

Sem esse movimento intelectual de pensar acerca dos seus conceitos e de dialogar com a produção científica, não há aprendizagem, apenas ensino de narrativas. Consequentemente, não se ajuda a desenvolver a criatividade, nem de professores(as), tampouco de estudantes. Por outro lado, se os(as) docentes fizerem o movimento de interpelar a temática e souberem justificar sua importância, inexoravelmente se tornarão mais criativos(as). Com essa criatividade, o que seria uma aula narrativa pode começar com uma quantidade de incômodos de pensamento para as crianças. Podemos começar assim: eu acredito que o ser humano já pisou

na lua, e vocês? Quando o homem foi para a lua, mudou alguma coisa aqui na terra? Mudou na música? Na comida? Nas roupas? Será que mudou nas formas como os países se relacionam? Ir para a lua significa progresso? Estamos progredindo aqui na terra?

Depois das perguntas, podemos testemunhar as hipóteses dos(as) estudantes e junto com eles(as) buscar as fontes e estudos historiográficos que nos ajudem a compreender melhor esse momento da história da humanidade.

Ocorre que todo esse movimento de inversão da lógica da didática tradicional não ocorre sem a criatividade, e esta não é inata, visto que depende substancialmente dos processos educativos. Em síntese: criatividade, aprendizagem conceitual e pensamento abstrato não são funções psíquicas independentes. Tais funções, brevemente analisadas neste texto, são fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre o passado.

Se tivéssemos essa valorização do pensamento teórico na escola, e não apenas em algumas aulas de História ou de outra disciplina, provavelmente teríamos menos estudantes ingressando nos cursos de graduação querendo que os(as) professores(as) dessem as respostas para as perguntas que eles(as) deveriam formular. Por isso reafirmamos que possibilitar aos(as) estudantes o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre o passado é um desafio e uma necessidade nos processos de formação inicial de professores(as) de História.

AS EXIGÊNCIAS DA PANDEMIA E AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFAL-MG

A pandemia de Covid-19, mundialmente estabelecida a partir do mês de março de 2020, impactou a educação e os sistemas de ensino de diferentes maneiras. As instituições e os(as) profissionais foram forçados(as), em curtíssimo tempo, a se adaptar e a encontrar alternativas de ensino sem a preparação e sem os instrumentos adequados para a consecução dos objetivos de aprendizagem. O que se via em escala mundial nos primeiros meses do ano de 2020 indicava que seria indispensável buscar experiências formativas diferentes; entretanto, muitos e muitas não puderam, por vários motivos, ou simplesmente não quiseram ousar diante das exigências da pandemia. Nesse cenário, cresceram os espaços para o desenvolvimento de uma educação bancária.

Em função da pandemia, as atividades presenciais da UNIFAL-MG (Universidade Federal de Alfenas) foram interrompidas em meados de março de 2020. Logo após a interrupção, ainda no mês de março, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) orientou a

comunidade a iniciar o ensino remoto no formato de REE (Regime Especial de Estudos). A proposta do REE era estabelecer a migração das atividades presenciais de ensino para o ensino remoto e assim finalizar o semestre letivo.

Por diversas razões, como se pode imaginar, o REE não se completou. Após algumas semanas, alguns cursos e setores da universidade fizeram diversas solicitações às instâncias superiores para o fim do REE. As justificativas eram diversas: não houve tempo para discentes e docentes se adaptarem ao ensino remoto, as tecnologias disponíveis não eram suficientes, não houve formação para a migração ao novo formato de ensino. Nesse contexto, o semestre foi interrompido até que a PROGRAD pudesse estruturar melhor a oferta de ensino remoto.

A reestruturação do ensino remoto proposta pela PROGRAD ocorreu em julho. O retorno das atividades em agosto de 2020 foi identificado por uma nova sigla: ERE (Ensino Remoto Emergencial). No interstício, entre a interrupção do semestre, em abril, e o seu retorno no ERE, houve uma série de ações que envolveram os(as) docentes dos cursos: ajustes na legislação interna da universidade, formação em mídias digitais, mudanças na tecnologia de interface com os discentes, caracterizada principalmente pela manutenção do Moodle e pela inclusão de toda a universidade no *G-Suite* (posteriormente *Google Workspace*).

Diante desses acontecimentos, discentes e docentes do curso de História da UNIFAL-MG dedicaram-se, durante o mês de julho de 2020, a debates, a conversas e a proposições. Configurou-se uma espécie de oásis no deserto dessa pandemia que nos trouxe tristeza e insegurança. Nosso entusiasmo, bem como os espasmos de dignidade e de orgulho, começou quando a professora Elaine Ribeiro, responsável pela área de História da África, trouxe para o coletivo de professores(as) e discentes uma proposta de organização singular do ERE para o curso de História. A princípio, na proposta da PROGRAD, apesar da garantia de possibilidades de flexibilização, o ERE deveria se materializar prioritariamente na migração de todas as disciplinas do regime presencial para o remoto. A professora Elaine Ribeiro, recebendo o total apoio do professor Raphael Sebrian, coordenador do curso no período, encontrou no ERE uma forma de subverter o currículo e de oferecer formas alternativas de desenvolvimento das disciplinas e de seus respectivos conhecimentos.

Após os debates iniciais entre docentes e alguns(mas) representantes discentes, a proposta passou a ter a seguinte estrutura: nos meses do primeiro período do ERE (depois amplamente nomeado ERE I), de agosto a outubro de 2020 (houve outro período, o ERE II, definido, aprovado e desenvolvido posteriormente, vigente entre novembro de 2020 e abril de 2021), as disciplinas regularmente oferecidas no curso de História da UNIFAL-MG foram

quase totalmente suprimidas (as disciplinas temáticas, como História Antiga, Medieval, Brasil, foram paralisadas para retomada posterior; o mesmo aconteceu com disciplinas de formação pedagógica; poucas disciplinas foram oferecidas como equivalentes, em virtude das necessidades específicas de discentes e de docentes); no lugar das atividades da grande maioria das disciplinas, os(as) discentes foram organizados em GT's (Grupos de Trabalho); os GT's foram formados em função dos interesses e das expectativas de conhecimento dos alunos;¹⁷ em cada GT, dois ou três docentes atuaram como mediadores e articuladores das ações do grupo.

A carga horária dos GT's foi dividida em quatro eixos (Ensino de História, Pesquisa em História, Patrimônio e Memória e Contemporaneidade e Pandemia) e posteriormente cada eixo foi utilizado como equivalente a diferentes disciplinas do curso, seja do semestre em curso ou de outros semestres vindouros. Ou seja, a ênfase foi conferida à formação em pesquisa, à articulação da pesquisa ao ensino e aos debates contemporâneos mais expressivos. Por fim, cada GT teve que, obrigatoriamente, trabalhar, a partir de seus interesses e das definições de objetos e de problemas de pesquisa, com todos os quatro eixos, tanto na construção quanto no desenvolvimento dos projetos estabelecidos pelas equipes.

A resposta dos(as) discentes do curso a essa proposta foi significativa, mesmo diante de todas as adversidades ainda enfrentadas em meados de 2020 – principalmente, dificuldades de adaptação psicológica e tecnológica às novas ferramentas de ensino e aprendizagem. Entre os quase 200 discentes matriculados no curso de História naquele momento, 124 participaram das atividades dos grupos de trabalho entre agosto e outubro. Isso garantiu, além de uma experiência bastante inovadora de ensino e de aprendizagem, a manutenção de níveis muito baixos de evasão (temporária ou definitiva), mesmo na turma de ingressantes de 2020, por conta da motivação gerada pelo desenvolvimento de projetos coletivamente concebidos e executados.

Em virtude dos expressivos resultados dos trabalhos desenvolvidos em cada grupo, bem como da definição, pela PROGRAD, de novo cronograma de ensino remoto a ser desenvolvido a partir de novembro, houve reorganização da proposta inicial dos trabalhos e os cronogramas foram revistos para que o ERE I fosse dedicado, até o fim, às reuniões e às atividades de

¹⁷ Os GT's criados e desenvolvidos durante o primeiro período do ERE foram os seguintes: GT 1: História do tempo presente: interpretações, visões do outro e regimes de sentido, GT 2: Gênero, sexualidade e ensino de História, GT 3: Cosmologias africanas e ameríndias: tempos de pandemia e a extinção dos futuros, GT 4: Cosmologias africanas e ameríndias, sujeitos silenciados na pandemia e ensino de História, GT 5: Disputas de narrativas em obras literárias e narrativas gráficas - potencialidades no ensino e na pesquisa em História, GT 6: Ensino de História: currículo, didática e perspectivas, GT 7: Fontes para o estudo e para o ensino da história da Antiguidade e da Medievalidade e seus usos contemporâneos, GT 8: Histórias e memórias desta e de outras pandemias/epidemias. No ERE II, a partir de novembro de 2020, houve uma reconfiguração, com a extinção dos GT's 6 e 8 e com a alteração de nome do GT 4, que passou a se chamar Ensino de História dos africanos, afrobrasileiros e indígenas no Brasil.

investigação e de leituras e o ERE II fosse direcionado à elaboração dos produtos e à comunicação dos resultados. No ERE II, portanto, as ênfases iniciais, na pesquisa, no ensino, nas discussões sobre patrimônio, memória, contemporaneidade e pandemia não desapareceram – nem poderiam desaparecer, porque já estavam integradas aos objetos e aos projetos –, mas foram redirecionadas a partir de novos eixos de trabalho (Fundamentos do texto historiográfico, Historiografias, Práticas de pesquisa em História e História Pública), eixos que, tal como no ERE I, foram registrados como disciplinas equivalentes às disciplinas obrigatórias do curso, permitindo, ao longo do desenvolvimento de atividades inovadoras e integradas de pesquisa e de ensino, o cumprimento de diversas exigências curriculares, o que mitigou o impacto sobre o tempo de conclusão de curso dos envolvidos.

No segundo cronograma do ERE, o ERE II, iniciado em novembro, o cenário em termos de participação dos(as) discentes se alterou negativamente. Apesar do sucesso das experiências no ERE I, em virtude de problemas psicológicos (houve, principalmente, relatos de expressiva dificuldade de concentração nos estudos diante do quadro social e individual de contato com a pandemia), socioeconômicos (discentes começaram a trabalhar em horário concorrente com as atividades da graduação, por exemplo) e, claro, tecnológicos (manutenção das dificuldades para acesso a equipamentos ou a serviços de acesso à internet), a adesão caiu significativamente. As iniciativas inovadoras, portanto, não conseguiram fazer frente ao estado mundial de desgaste causado pela pandemia e à precarização econômica e social no Brasil.

Se, no ERE I, 124 discentes se matricularam – (obviamente nem todos(as) concluíram as atividades –), no início do ERE II, em 18 de novembro de 2020, houve apenas 85 discentes matriculados nas disciplinas vinculadas aos eixos de trabalho dos GT's. Essa diminuição também ocorreu porque discentes com possibilidades de conclusão do curso demandaram prioritariamente a oferta das disciplinas necessárias para isso e se desvincularam, em grande quantidade, dos GT's, gerando, inclusive, a extinção de dois grupos. Em contrapartida, manteve-se significativa a adesão de discentes que ingressaram em 2020, em todos os aspectos mais vulneráveis à evasão do que as outras turmas.

As discussões, os projetos e os objetos planejados no ERE I pelos grupos passaram a se materializar com intensidade cada vez maior, originando materiais sobre mídias tradicionais e mídias alternativas, sobre gênero, sexualidade e ensino de História, sobre cosmologias africanas e ameríndias, sobre ensino de História dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil, sobre narrativas em obras literárias e em narrativas gráficas, sobre fontes para o estudo e para o ensino da história da Antiguidade e da Medievalidade, entre outros. Destacou-se a pluralidade

dos materiais produzidos, como perfis em redes sociais, *blogs*, cadernos e sequências didáticas, roteiros e gravações de *podcasts*, além de artigos e, é claro, dos textos que compõem este livro.

Tendo em vista essa trajetória, sumariamente exposta porque será conhecida em mais detalhes em cada um dos textos que compõem esta publicação, pudemos perceber, após o término do ERE II, em abril de 2021, como havíamos desenvolvido um projeto bastante significativo de pesquisa e de ensino de História na UNIFAL-MG, com impactos variados sobre grupos e instituições de ensino locais, regionais e nacionais – (tendo em vista a amplitude de origens dos(as) discentes do curso). Sem sacrificar disciplinas fundamentais do curso (paralisadas, como se disse, para oferta posterior, o que começou a acontecer em 2021), e enfatizando, nas atividades dos grupos de trabalho, saberes e práticas que seriam discutidos e experienciados em disciplinas como Introdução ao texto historiográfico, História da historiografia, Laboratório de pesquisa em História, Laboratório de ensino de História, Patrimônio cultural, entre outras, foi possível contornar alguns dos maiores obstáculos ao ensino configurados por conta da pandemia e, ao mesmo tempo, oferecer experiências de aprendizagem não bancárias, focadas no desenvolvimento do pensamento conceitual, no estímulo à criatividade, na reflexão teórica sobre o passado, no reconhecimento da importância das tradições interpretativas e do contato com essas perspectivas e, obviamente, no fomento da *produção* de saberes e na problematização do *consumo* irreflexivo e da *reprodução* mecânica de leituras cristalizadas.

NOSSAS APRENDIZAGENS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Conforme pudemos verificar no item anterior, inúmeras foram as aprendizagens do curso de História da UNIFAL-MG no contexto da pandemia. Dado o caráter embrionário deste texto, destacaremos duas dessas aprendizagens: a importância de inserir de forma cada vez mais qualitativa os(as) discentes nos processos de ensino-aprendizagem e a necessidade de se repensar cotidianamente os currículos da formação inicial.

Nossa experiência explicitou a todos(as) os(as) docentes do curso que nossas práticas de ensino na universidade ainda estão impregnadas de tradição escolar. Quando a proposta de criar os GT's em substituição às disciplinas foi apresentada, houve toda forma de estranhamento, inclusive de docentes da área de ensino de História e estágio docente. Por dedicação e profissionalismo, a maioria dos(as) docentes do curso se propôs a encarar a

empreitada e, junto com os(as) estudantes, construir uma proposta curricular alternativa no contexto pandêmico.

Essa constatação é um incômodo, mas também uma significativa aprendizagem. Tomar consciência do peso que a tradição escolar transfere para os processos de ensino-aprendizagem na universidade é uma forma, ainda que inicial, de teorizar sobre nossas práticas. Apesar das diversas experiências profissionais dos(as) docentes e da boa formação teórica, ainda encontramos dificuldades reais de evitar na universidade os processos que caracterizam uma educação bancária. Em linhas gerais, somos nós que definimos os currículos a serem ensinados e os textos a serem lidos, sem antes ouvirmos os(as) estudantes e suas experiências de vida.

Os GT's demonstraram o quanto é importante que os(as) estudantes participem da construção do currículo a ser praticado. Foi muito interessante saber das áreas e subáreas de interesse dos(as) estudantes, bem como constatar que, ao serem instigados a questionar o conhecimento a ser produzido, muitos não desanimaram, ao contrário, partiram para o enfrentamento que caracteriza a pesquisa acadêmica: a formulação de perguntas e hipóteses, a pesquisa bibliográfica, a análise de fontes e o debate.

Parece-nos perceptível que a tradição escolar impacta tanto discentes quanto docentes. A diminuição no número de interessados em seguir no ERE II, nesse sentido, não se explica – além dos aspectos anteriormente mencionados – apenas em função de nossa educação escolar de caráter reprodutivista e empírico, mas temos por hipótese que esse é um elemento importante a ser pesquisado em futuro próximo.

Outra aprendizagem significativa do curso está relacionada às mudanças que o ERE I e o ERE II trouxeram para as nossas concepções de currículo prescrito e praticado na formação inicial. Assim como a primeira aprendizagem destacada, esse é um debate ainda embrionário, e que exigirá de nós análises complexas e proposições possíveis de serem encaixadas nas estruturas acadêmicas e administrativas da universidade.

De forma inicial, diríamos que é um debate complexo em função do seguinte impasse: se, por um lado, o trabalho interdisciplinar dos GT's foi significativo e possibilitou a muitos discentes a reflexão teórica sobre o passado, por outro, a manutenção exclusiva dos GT's promoveu um distanciamento das áreas de referência, e esse movimento inviabiliza, a curto prazo, a pesquisa e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Não podemos ser reféns do canto da sereia que estamos ouvindo sobre a atual contrarreforma do ensino médio, na qual se alardeia a diluição das disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Biologia, Física e Química nas grandes áreas de

“Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”. Sabemos, até por experiência histórica, que tal diluição, ao nos afastar das ciências de referência, também nos distancia da produção de conhecimento científico e acadêmico sobre as áreas de conhecimento (YOUNG, 2011), e, conseqüentemente, aumenta as possibilidades de um ensino de base empirista.

Os cursos de História não podem prescindir das suas próprias pesquisas, o que seria um contrassenso. As áreas de pesquisa se inserem nas dinâmicas curriculares na forma de disciplinas: História do Brasil, História da África, História da América, História da historiografia etc. Ainda que essas nomenclaturas da prescrição não sejam suficientes para explicitar a diversidade de pesquisas em cada área, são essas disciplinas que exigem dos discentes a pesquisa, e se espera, a partir das disciplinas, que os discentes aprendam a pesquisar também.

Nosso desafio, a curto prazo, será encontrar um equilíbrio, ainda que frágil e provisório, entre as experiências extremamente positivas dos GT's e a manutenção das disciplinas. Sabemos de nossas potencialidades. As páginas a seguir apresentam o que foi realizado e nos indicam caminhos futuros.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

DAVIDOV, Vasily V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia: Livro I. Uberlândia; EDUFU, 2017. p. 211-223.

DAVIDOV, Vasily V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAME, Osvaldo A. C.; MIGUEL, José C.; MILLER, Stella. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 42, n. 1, p. 1-13, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 191-214.

SOARES, Olavo P. A atividade de estudo na produção do conhecimento histórico escolar. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia. v. 5, n. 3, p. 726-743, 2021.

SOARES, Olavo P. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 440-463, 2018.

SOARES, Olavo P. Sobre a necessária ênfase na produção do conhecimento histórico escolar. In: ASSIS, Ângelo A. F. et al. *Ensinos de História em Minas Gerais: experiências, desafios, complexidades e resistências*. Viçosa/MG: UFV, divisão gráfica. 2022. p. 178-191.

SOARES, Olavo P. Ensino apostilado e as aprendizagens esvaziadas de sentido. In: KOHLE, Érika C.; MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli G. L. (orgs.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília/SP: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2019. p. 327-343.

YOUNG, Michael F. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

CAPÍTULO 4

UMA EXPERIÊNCIA DE HISTÓRIA PÚBLICA NOS DOMÍNIOS DO TEMPO PRESENTE

Antonio Ferreira Coimbra Junior
Jonas Augusto Gonçalves Chaves
Lucas Fernandes Feres

Raphael Nunes Nicoletti Sebian
Walter Francisco Figueiredo Lowande

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi excepcional em vários sentidos e estabeleceu diversas emergências. Principalmente a emergência relativa à saúde, motivada pela pandemia de Covid-19, mas também outras que dela derivaram, como a necessidade abrupta de adaptação dos sistemas educacionais a um cenário de reclusão e de inacessibilidade dos espaços e dos recursos mais comumente utilizados para o ensino em todos os níveis, seja no Ensino Superior ou Básico. Face a isso, a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), após um período de suspensão das aulas, definiu diretrizes para o retorno às atividades no formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE), com poucos cursos mantendo ações presenciais, respeitando, é claro, as normas de distanciamento e proteção contra a Covid-19. Em relação a essas diretrizes, a UNIFAL-MG forneceu cursos preparatórios aos(as) docentes, visando orientá-los(as) no uso das ferramentas digitais no auxílio às atividades remotas. Além disso, a universidade também

concedeu um auxílio para os(as) discentes que não dispunham de uma boa conexão de internet ou de um computador para a realização das atividades *on-line*.

O curso de História - Licenciatura da UNIFAL-MG, diante do retorno às atividades em modalidade remota, promoveu uma assembleia geral com docentes e discentes do curso, em reunião via *Google Meet*, para deliberar acerca dos encaminhamentos. Nessa assembleia geral ficou definido, coletivamente, que a maioria das disciplinas obrigatórias não seria retomada, salvo algumas disciplinas específicas. Foi adotado, predominantemente, o regime de Grupos de Trabalho (GTs), envolvendo docentes, que atuaram como coordenadores(as), e discentes de todos os períodos, com grupos variados constituídos em torno de um tema específico de pesquisa, de acordo com os interesses dos(as) integrantes. Um dos grupos formados foi o GT 1, “História do Tempo Presente: interpretações, visões do outro e regimes de sentido”,¹⁸ com discentes de todos os períodos interessados(as) em discutir temas contemporâneos, inicialmente concentrados, por um lado, na visão ocidentalista em relação à China no contexto de pandemia de Covid-19 e, por outro, nas intervenções em monumentos e patrimônios ao redor do mundo.

Após um período de leituras e de debates, decidiu-se que a proposta de intervenção no GT 1, “História do Tempo Presente: interpretações, visões do outro e regimes de sentido”, consistiria na elaboração de uma sequência didática, abordando o tema das mídias tradicionais e alternativas e discutindo as relações, as semelhanças e as diferenças entre os dois tipos de mídias. Tal sequência seria desenvolvida junto com os(as) estudantes da Rede Básica de Ensino, mais especificamente do Ensino Médio, e poderia ser também desenvolvida com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, por exemplo. Para tanto, foram estabelecidos dois objetivos principais, distintos mas conectados pela pandemia de Covid-19: discutir, a partir de uma mídia tradicional, o jornal *Folha de S. Paulo*, em sua versão *on-line*, a recente intervenção em patrimônios e monumentos ao redor do mundo, em meio aos protestos antirracistas ocorridos após o assassinato do estadunidense George Floyd; problematizar, por meio de uma mídia alternativa, o portal “Terça Livre”, os revisionismos e os negacionismos relacionados à China durante a pandemia de Covid-19.

¹⁸ Integraram o GT 1 os/as seguintes discentes: Adriene Marques Moreira, Antonio Ferreira Coimbra Junior, Augusto César Silva de Oliveira, Ayrton Dourado da Silva, Breno Ferreira Ribeiro, Elson Sebastião da Silva, Emanuella da Silva Amaral, Evandro Custodio da Silva Macedo, Évelin Caroline de Almeida, Fabrício de Oliveira Ferreira, Flávio Alves de Paiva, Jaíne Diniz Corrêa, Jonas Augusto Gonçalves Chaves, Katharina Ribeiro da Silva, Lucas Fernandes Feres, Mara Helena Lopes Ferreira, Paloma de Souza Scovini, Pedro Henrique de Almeida Silva, Sarah Martins Aguiar, Saulo Ruan de Andrade, Thalles Santana de Paulo, Vitor Gabriel dos Santos, Vittoria Toledo de Andrade Galvão. O GT foi orientado/supervisionado pelos professores Raphael Nunes Nicoletti Sebrían e Walter Francisco Figueiredo Lowande.

O primeiro problema enfrentado foi compreender em que medida as novas fontes de informação, as mídias alternativas, como os canais de *streaming* e as redes sociais, diferenciam-se das mídias tradicionais. Buscamos conhecer as principais características das mídias tradicionais analisando matérias publicadas pelo jornal *Folha de S. Paulo* a respeito da recente derrubada de monumentos em meio aos protestos antirracistas pelo mundo. Essa pesquisa inicial logo nos chamou a atenção para a questão do racismo estrutural e para como o patrimônio cultural, enquanto um campo de disputas, pode mobilizar essas discussões.

No que se refere às mídias alternativas, tomamos como fonte o portal intitulado “Terça Livre”. Trata-se de mídia administrada por equipe conservadora e reacionária de extrema direita, que autodenominou o portal como “o maior portal conservador de notícias e análises políticas da América Latina”. O “Terça Livre” foi escolhido por ser, à época da pesquisa (no segundo semestre de 2020), um dos espaços mais prestigiados de difusão de narrativas para a mobilização de um público marcadamente conservador. Nosso objetivo mais específico foi demonstrar como essa mídia alternativa (sobretudo o portal com material textual, mas com atenção também ao canal do “Terça Livre” no *YouTube*) fomentava uma visão negativa sobre a China, valendo-se, para isso, de uma postura revisionista e, muitas vezes, negacionista. Também nos interessava avaliar como portais desse tipo produzem uma polarização política a partir da oposição entre EUA e China. Isso se evidenciou nas tentativas empreendidas pelo portal (e pelo canal no *YouTube*) de culpabilizar o governo e o próprio povo chinês pelo agravamento da pandemia de Covid-19, utilizando conceitos equivocados e descontextualizados e termos pejorativos.

A partir das primeiras análises, começamos a desenvolver a sequência didática, por meio da qual pretendíamos discutir com os(as) estudantes a definição de História do Tempo Presente e as características das mídias tradicionais e alternativas, além de conceitos como revisionismo, negacionismo, *fake news*, pós-verdade, racismo estrutural, patrimônio e memória. Para isso, proporíamos uma análise de matérias do portal “Terça Livre” e do jornal *Folha de S. Paulo*, as quais apresentariamos para os(as) estudantes como fontes históricas. O objetivo final dessa sequência seria a produção coletiva de uma plataforma digital *on-line*, contendo textos elaborados, coletivamente, por nós, discentes do curso de História, e pelos(as) estudantes.

O contexto da pandemia e a discrepância de cronogramas didáticos tornou impossível, no entanto, desenvolver essa atividade com professores(as) e estudantes do Ensino Básico. Em vista disso, e diante dos nossos próprios prazos, decidimos construir uma plataforma digital *on-*

line, hospedada na plataforma *Carrd*,¹⁹ contendo textos e outros materiais visuais sobre os objetos do GT. Criamos, além disso, um perfil no *Instagram*, a fim de divulgar o projeto do GT na plataforma *Carrd* e, também, utilizamos e/ou criamos tirinhas, alguns memes e textos curtos que pudessem despertar o interesse do(a) leitor(a).

Essas mudanças de planos nos fizeram transitar por diferentes perspectivas relacionadas à História Pública. No projeto inicial da sequência didática, o objetivo era desenvolver a produção de conhecimento histórico junto com o público, isto é, com a participação direta dos(as) estudantes nos debates conceituais, nas análises de fontes e na produção de uma plataforma digital *on-line*. No entanto, mesmo impossibilitados(as) de desenvolver o planejamento inicial, pudemos pensar nos desafios de produzir textos de História significativos para um público ampliado. Como veremos a seguir, isso foi realizado a partir de conteúdos acadêmicos disponibilizados em um meio digital *on-line* e elaborados em uma linguagem não-acadêmica, voltada à divulgação científica. Com isso, esperamos engajar o público escolar de forma ativa nos debates sobre questões importantes relacionadas ao tempo presente.

REFLEXÕES HISTORIOGRÁFICAS

Uma das principais atividades que realizamos foi a discussão de referências historiográficas para o desenvolvimento das atividades. Nossas reflexões incluíram a caracterização da História do Tempo Presente, a abordagem das mídias tradicionais e das mídias alternativas e das novas tecnologias pela pesquisa histórica, os conflitos em torno dos monumentos erigidos em homenagem a personagens diretamente ligados ao escravismo colonial, ao racismo estrutural e aos conceitos de revisionismo e negacionismo. Apresentaremos, sucintamente, algumas dessas reflexões, indicando como nos ajudaram nas atividades que planejamos e desenvolvemos.

História do Tempo Presente: possibilidades e exigências

Segundo Christian Delacroix (2018, p. 45-46), o desenvolvimento da História do Tempo Presente como área de estudos está relacionado, na Europa, aos contextos nacionais do pós-guerra e aos chamados “passados traumáticos”, isto é, aos impactos persistentes da Segunda Guerra Mundial, como as arbitrariedades cometidas pelos regimes nazifascistas, a exemplo do

¹⁹ GT 1 - HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. História Presente Unifal-MG. *Carrd*. Disponível em: <https://historia-presente-unifal.carrd.co/>. Acesso em: 30 out. 2021.

Regime de Vichy, na França. Posteriormente, na América Latina, a partir da década de 1990, a História do Tempo Presente foi estimulada pelas demandas por memória e justiça das vítimas das ditaduras (DELACROIX, 2018, p. 44). Portanto, a teorização e a institucionalização da História do Tempo Presente, de modo geral, parte de demandas e exigências sociais pelo não esquecimento e por justiça no que diz respeito aos considerados “passados traumáticos”, ou, em outras palavras, “os passados que não querem passar”, reivindicações essas, é importante dizer, em sua maioria, apresentadas por grupos fora do ambiente acadêmico (DELACROIX, 2018, p. 47).

Delacroix indica duas possibilidades de periodização da História do Tempo Presente. A primeira delas se baseia em “datas-rupturas”, como subperíodos da História Contemporânea, e se pauta em acontecimentos traumáticos (DELACROIX, 2018, p. 49). Por esse critério, poderíamos considerar a própria pandemia de Covid-19 um acontecimento traumático, dado o número de mortos em todo o mundo, seus impactos na economia, o aprofundamento da polarização política e das questões sociais e sanitárias. A segunda possibilidade seria definir os limites do tempo presente com recortes temporais estabelecidos em função da existência ou não de testemunhas, o que também nos autorizaria a considerar os objetos de estudo das atividades que propusemos como parte do campo da História do Tempo Presente. Nos dois casos, Delacroix ressalta que o(a) historiador(a) pode ser confrontado pelas reações dos sujeitos com os quais ele(a) se relaciona em sua pesquisa (DELACROIX, 2018, p. 50).

É importante destacar que trabalhar com a História do Tempo Presente apresenta vantagens e desvantagens, conforme nos alerta Mateus Pereira (2011, p. 59). Em relação às vantagens, a principal, conforme Pereira, é a abundância de fontes contemporâneas. Esse é o caso das mídias veiculadas pela internet, sejam as tradicionais – *Folha de S. Paulo on-line*, por exemplo – ou as alternativas – como o portal “Terça Livre”. Quanto às desvantagens (ou pelo menos às exigências), Pereira reforça os riscos da eventual falta de distanciamento do(a) historiador(a) em relação aos acontecimentos, o que demanda, evidentemente, vigilância ética.

Mídias tradicionais e alternativas: a *Folha Online* e o portal “*Terça Livre*”

As mídias são, indubitavelmente, privilegiadas como fontes nos estudos de História do Tempo Presente. E se as mídias tradicionais, principalmente os jornais e as revistas, foram muito utilizadas pela historiografia nos últimos 30 ou 40 anos, após a superação, como indicou Maria Helena Capelato (1988, p. 14), de receios e de preconceitos, as mídias alternativas,

manifestações de uma temporalidade efetivamente imediata, ainda precisam ser melhor compreendidas.

Um primeiro problema que nos chamou a atenção sobre as mídias contemporâneas foi a adaptação das mídias tradicionais, em especial dos jornais, aos novos formatos, às novas linguagens e às novas plataformas. Rodolfo Lucena (2008) trata desses aspectos no que diz respeito à *Folha de S. Paulo*, destacando as diferenças do jornal *on-line* em relação ao seu formato físico. O autor chama a atenção para aspectos como a apresentação do jornal, o público a que se dirige, o estilo e a formatação. Podemos dizer que há um grau de isolamento entre o jornal *on-line* e o jornal impresso, em virtude de grupos como a *Folha* priorizarem o formato impresso, mas, sem dúvida, desde a divulgação do estudo de Lucena, o formato digital cresceu bastante e os vínculos entre os ambientes se ampliaram significativamente.

No caso do grupo *Folha*, percebemos que, embora tanto o jornal impresso quanto o digital pertençam ao mesmo conglomerado midiático, apresentam peculiaridades. Por exemplo, o conteúdo do *Folha Online* é exclusivo para assinantes do jornal *Folha de S. Paulo* e/ou da plataforma *on-line* de notícias, produtos e serviços da *UOL*; nessa plataforma é possível disponibilizar entrevistas na íntegra ou versões mais longas das reportagens publicadas no jornal impresso, além de hiperlinks que levam a outras matérias relacionadas ao tema discutido. Além disso, no formato *on-line* é possível publicar mais notícias, pois não existe um limite de páginas, nem um espaço máximo a seguir. Outro aspecto relevante é que algumas notícias têm mais “sucesso” no meio digital do que no físico e, a partir da recepção *on-line*, os editores do jornal impresso podem selecionar o que publicar ou não (LUCENA, 2008, p. 190-198). Ou seja, em uma comparação entre o formato impresso e o formato digital, destacam-se, sobretudo, as diferenças relativas às maneiras de elaboração e de disponibilização da informação, bem como as variações nos recursos textuais/imagéticos e de *design* empregados; o formato *on-line* permite, com exclusividade, o manejo dos algoritmos concernentes aos padrões de visitação e de engajamento com os materiais publicados.

Lucena argumenta, nesse sentido, que os materiais publicados na versão impressa e os materiais disponibilizados *on-line* são tipos de notícias diferentes e, por isso, requerem análises diferentes. O uso de fontes digitais em uma pesquisa da área de História requer alguns cuidados, como, por exemplo, a atenção à eventual indisponibilidade dos materiais, que podem ser apagados das páginas ou tornados inacessíveis por algum mecanismo. Esse é um exemplo elementar de cuidados com as fontes digitais, mas considerar as particularidades desse tipo de fonte histórica faz parte do processo de crítica documental. Por vezes, tais fontes necessitam de

uma metodologia particular, que leve em conta suas especificidades (tais como as linguagens, os algoritmos, as materialidades, a perenidade, a acessibilidade, entre outras), mas o(a) historiador(a) deve explorar esse tipo de fonte, pois, atualmente, há um processo em curso de utilização sistemática de fontes nativamente digitais ou digitalizadas (SILVEIRA, 2016).

As discussões sobre as fontes potenciais explicitaram algumas características importantes das mídias selecionadas. Analisando as matérias do portal “Terça Livre”, percebemos que a aproximação com o público se dá de maneira informal e por meio de títulos sensacionalistas, tais como “A pandemia chinavírus”²⁰ e “Cientistas em todo mundo denunciam fraude do vírus chinês e riscos do isolamento”.²¹ Além disso, os textos são geralmente curtos e pouco desenvolvidos, marcados por polarizações e pela mobilização de afetos, criando uma dicotomia entre “bem” e “mal”, e os “inimigos” são tudo aquilo que o portal considera pertencer ao campo da esquerda. Em matéria publicada em 27/08/2020, o portal afirma que “o governo Donald Trump quer o apoio do Brasil para reformar a instituição [OMS], que, após o avanço do vírus Chinês, mostrou-se estar mais ligada aos interesses globalistas que avançam no Ocidente”.²² Em outra matéria, publicada em 26/08/2020, o portal escreve que “o secretário Mike Pompeo garantiu que, caso Donald Trump seja reeleito, o presidente vai intensificar a ofensiva contra o Partido Comunista chinês por causa do coronavírus”.²³ Ademais, Raquel Ferreira e Rita Espanha (2019, p. 3) argumentam que, em se tratando das novas mídias, em referência à internet, as plataformas veiculadas e seus conteúdos não são necessariamente profissionais. Também podemos verificar isso no portal “Terça Livre”, considerando que os(as) autores(as) não precisam ser necessariamente jornalistas ou especialistas para emitir suas opiniões nesse espaço.

Na medida em que portais como o “Terça Livre” se valem da internet para difundir seus conteúdos, Marlon Ferreira dos Reis (2020, p. 126) destaca a criação, nesse ambiente, das “bolhas de contemporaneidade algorítmicas”. Essas bolhas isolam o indivíduo, que passa a receber apenas conteúdos que reforçam suas convicções, não havendo oportunidade de confronto com informações ou opiniões divergentes da sua. Como resultado, esse mesmo

²⁰ TERÇA LIVRE. A pandemia chinavírus. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/a-pandemia-chinavirus/>. Acesso em: 24 mai. 2021.

²¹ TERÇA LIVRE. Cientistas em todo mundo denunciam fraude do vírus chinês e riscos do isolamento. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/cientistas-em-todo-mundo-denunciam-fraude-do-virus-chines-e-riscos-do-isolamento/>. Acesso em: 22 out. 2020.

²² TERÇA LIVRE. Estados Unidos proíbem filiados a Partido Comunista de residirem no país. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/estados-unidos-proibem-filiados-a-partido-comunista-de-residirem-no-pais/>. Acesso em: 22 out. 2020.

²³ TERÇA LIVRE. Trump fará justiça contra a China, garante Pompeo. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/trump-fara-justica-contr-a-china-garante-pompeo/>. Acesso em: 22 mai. 2021.

indivíduo, passado um tempo, começa a considerar todas as suas opiniões e convicções como verdades absolutas, mesmo que careçam de verificabilidade elementar. Portanto, podemos dizer que o isolamento virtual acaba reforçando certos comportamentos que ultrapassam as mídias sociais (REIS, 2020, p. 126). Esse é o caso da ascensão da “nova direita” no cenário global, cujo impacto já pode ser percebido nos domínios político, econômico e social (CAMPOS, 2019).

Memórias traumáticas e políticas de patrimônio

Também incorporadas ao nosso conjunto de temáticas de interesse, as políticas de memória e de patrimônio são o resultado de disputas pela experiência do passado a partir de distintos projetos de futuro (HARRISON, 2013). Essas disputas variam conforme o tempo e o espaço e também conforme os interesses dos grupos que definem o que será considerado patrimônio e qual a memória prevalecerá sobre esse bem. Nesse âmbito, o conceito de memória que discutimos não se refere aos processos de redes neurais e sinapses que consolidam o processo de armazenamento de lembranças, mas sim às disputas estabelecidas pelos lugares de memória e pelas narrativas produzidas coletivamente sobre determinado evento ou, nesse caso, monumentos (GEVEHR, 2016, p. 949). Para Francisco Ramos, “a memória, sempre pronta para defender-se de outras lembranças, faz parte da própria existência de indivíduos e grupos sociais, apresenta soluções de continuidade e de rompimento, fundamentais em qualquer configuração cultural” (RAMOS, 2010, p. 401). Sendo assim, a memória pode ser considerada um instrumento social de legitimação e de apropriação do passado no presente. O patrimônio cultural é, portanto, um campo de disputas.

Quanto à questão da preservação do patrimônio, Holtorf (2017) apontam que a ânsia por tudo preservar faz parte de um discurso contemporâneo, inserido no contexto cultural e histórico europeu e dos países ditos ocidentais. Considera-se que o patrimônio é um instrumento importante de manifestação das culturas, mas não é necessário preservar tudo. Algumas construções ou manifestações culturais talvez devam ser perdidas, não porque não tenham importância, mas porque a finitude também é importante e possui significados. Como apontou Rodney Harrison (2013), é preciso deixar que alguns patrimônios desapareçam para que outros possam surgir.

É importante pensar, portanto, como o patrimônio cultural poderia abranger o passado de vários grupos sociais, os quais têm presença diminuída nos espaços de memória. Existem projetos recentes que tentam de alguma forma representar, em museus, a chamada “cultura

africana”, como é o caso do Museu Internacional da Escravidão, em Liverpool, inaugurado em 2007, cujo objetivo é narrar a importância do tráfico de escravos para a Revolução Industrial. Em Angola, foi inaugurado o Museu Nacional da Escravatura, destinado a narrar os horrores do processo de escravização. E, no Brasil, existe o Museu Afro-Brasileiro de Salvador, que objetiva representar as características culturais africanas (MELLO, 2013, p. 50-51).

Apesar dessas iniciativas importantes para os negros, de acordo com Achille Mbembe, as tentativas de narrar a escravidão atlântica dentro dos museus primaram pela vacuidade (MBEMBE, 2017, p. 228). Essa análise de Mbembe, apesar de tratar de museus, é importante para entender que a narrativa histórica dominante, que corrobora o racismo estrutural, ainda está presente nos lugares de memória mais visitados.

A respeito do racismo estrutural, Silvio Almeida (2018) aponta que este está presente nas instituições dos Estados modernos como estruturas políticas, jurídicas, sociais e econômicas. Segundo Almeida, todo racismo é estrutural. Desse modo, sua presença não é percebida como algo estranho ou patológico, uma vez que faz parte da estrutura social. Da mesma forma, Tiago Teixeira (2019) entende que racismo estrutural é um modo como as sociedades modernas operam, ou seja, um modo intrinsecamente marcado e respaldado pela normalização dos costumes.

A pretensão moderna de sociedade, que separa sujeitos e objetos, homem e natureza, obedece a uma perspectiva ontológica que permite separar o Eu branco dos outros (negros, indígenas, árabes, judeus etc.). O Eu, que numa análise fanoniana podemos chamar de colonizador, difere dos outros, os colonizados, que podem pertencer a vários níveis sociais e que estariam fadados a servir. Além disso, caso se constate algum movimento de mudança de relação ao outro, o colonizado se torna então um inimigo a ser derrubado (FANON, 1968; TEIXEIRA, 2019). De igual forma, as forças simbólicas orquestradas pela estrutura racista fazem com que, dia após dia, nós sejamos envolvidos num processo “de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão, de algum modo, conectados às práticas sociais”. Esse complexo simbólico, valorativo e moral desenha a nossa percepção de mundo, pois desliza pelos lugares que formam a nossa capacidade interpretativa da realidade (TEIXEIRA, 2019, p. 3).

Ainda segundo Teixeira:

Pensar o racismo estrutural é conceber uma constituição ideológica, ou seja, representativa e normativa de mundo, que orchestra a realidade e que mantém lugares sociais delineados. A dinâmica da presença e da ausência opera na

cena política retroalimentando os espaços subalternos designados, inclusive, para os corpos negros (TEIXEIRA, 2019, p. 8).

Por conseguinte, podemos entender que cada vez mais o imaginário social valida a exclusão e a objetificação de corpos negros e, além disso, busca a destruição da identidade e da vida do povo negro (TEIXEIRA, 2019, p. 3). Podemos observar esse processo de objetificação e destruição da identidade e da vida do povo negro em muitos monumentos erigidos em homenagem aqueles considerados heróis nacionais, geralmente envolvidos no processo de colonização das Américas. Esses monumentos, muitas vezes, omitem ações violentas cometidas pelos indivíduos que heroificam contra a população nativa e os povos negros africanos escravizados. Como consequência disso, tais monumentos, expostos em praças e locais públicos, fazem parte de um processo de reificação dos corpos negros, no qual a vida e a identidade do povo negro pouco, ou nada, tem valor (MBEMBE, 2006).

As intervenções em monumentos públicos ocorridas nas manifestações antirracistas ao redor do mundo após o assassinato de George Floyd também têm como intuito combater esse processo de reificação dos corpos negros. Nesse sentido, a derrubada dos símbolos do passado colonial identificados nas estátuas é uma forma de romper com o controle sobre as vidas negras, de romper o silêncio dos lugares de memória e de debater os discursos históricos predominantes. Mas se, por um lado, há aqueles a favor da derrubada desses monumentos, por outro, há aqueles que defendem a permanência ou, pelo menos, a realocação desses monumentos em espaços de intervenção, como os museus. Esse é o posicionamento da comunidade ítalo-americana a respeito das estátuas em homenagem a Cristóvão Colombo, consideradas parte de sua história. Tal oposição entre preservar e destruir determinado monumento evidencia o quanto a questão patrimonial circunscreve um campo de disputas sociais pelos espaços de memória. Contudo, deve-se ressaltar que as representações patrimoniais, em geral, narram a história dos dominantes (nesse caso, a dos colonizadores), ocultando, deliberadamente ou não, a presença dos povos negros e indígenas da história. Portanto, se a destruição do patrimônio não é uma opção para determinado grupo, embora, como já apontado, a finitude do patrimônio possua significados, outras alternativas também podem ser pensadas, como políticas públicas de intervenção e de ressignificação do patrimônio, buscando problematizar e contextualizar as figuras nele representadas.

Revisionismos e negacionismos: o caso da China

Enquanto parte fundamental das discussões sobre História do Tempo Presente, os debates sobre os revisionismos e os negacionismos não poderiam escapar de nosso conjunto de preocupações. A respeito do termo revisionismo, Enzo Traverso (2004, p. 69-70) traça a sua origem nos anos finais do século XIX, como uma “controvérsia marxista”. Segundo o historiador, tratava-se, à época, de debates e conflitos de ideias acerca da revisão do marxismo teorizado por Karl Marx, destacando-se aí o caso “Bernstein-debate, que eclodiu no final do século XIX, no seio da social-democracia alemã e que, imediatamente, se estendeu ao conjunto do movimento socialista internacional” (TRAVERSO, 2004, p. 70, tradução nossa). Posteriormente, após a Revolução Russa de 1917 e a consequente implementação do marxismo como ideologia de Estado, qualquer tentativa de reinterpretação desse sentido poderia ser considerada como um ato de traição. Desse modo, o termo revisionismo passou a designar, de acordo com Traverso, um “cisma [no] interior do mundo comunista” (TRAVERSO, 2004, p. 69-70).

Entretanto, é no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial que a palavra revisionismo ganha evidência, de maneira mais incisiva, no campo disciplinar da História. Assim ressalta Traverso:

Várias perspectivas que pretendiam renovar a interpretação de uma época, de um acontecimento, pondo em questão o ponto de vista dominante, foram qualificadas como ‘revisões’. Esse termo apontava, aqui, a destacar seu caráter inovador e não a deslegitimá-las, sendo que se tratava sempre de representantes reconhecidos como membros plenos da comunidade de historiadores (TRAVERSO, 2004, p. 70, tradução nossa).

Dessa maneira, tais revisões eram válidas, e mesmo necessárias, pois, além de serem pensadas por membros da academia, configuravam novas perspectivas epistemológicas e metodológicas, considerando a abordagem de novas fontes para a historiografia, antes inexistentes ou colocadas de lado pelos(as) historiadores(as), sem, no entanto, perder o caráter investigativo, prezando sempre pela interpretação rigorosa e pela postura ética (TRAVERSO, 2004, p. 71). Todavia, a partir da década de 1980, com a ascensão do conservadorismo no cenário global, guiado por políticas neoliberais (MELO, 2013, p. 51), surgem revisões historiográficas apologéticas, isto é, ligadas a pautas e políticas do presente (TRAVERSO, 2004, p. 72), as quais, muitas vezes, relacionam-se a grupos negacionistas, alguns deles chegando mesmo a negar a existência dos campos de concentração (MELO, 2013, p. 56).

Dito isso, cabe enfatizar a diferença entre a revisão atrelada a um aparato epistemológico e metodológico, que exige a postura ética do(a) historiador(a) e a inquirição rigorosa das fontes, e aquela revisão apologética ou ideológica, ligada quase somente às questões do presente. Sabemos que o(a) historiador(a) é movido por questões do seu próprio tempo, entretanto, para que se evite o anacronismo, isto é, a projeção sobre o passado das perspectivas de seu próprio tempo presente (ou de outras temporalidades alheias àquela tomada como objeto), é necessário o emprego de métodos precisos e de uma postura ética diante dos acontecimentos e dos processos históricos; do contrário, corre-se o risco de falsificar o passado, ainda que essa não seja a intenção (MELO, 2013, p. 70-71).

Além disso, devemos distinguir revisionismo apologético de negacionismo. O primeiro busca ajustar os fatos às suas ideias, por meio de confusões interpretativas que parecem lógicas ou tentando mobilizar fontes segundo suas pretensões, sem negar, necessariamente, a existência de certos eventos ou processos. Enquanto isso, o negacionismo procura deliberadamente ocultar e até desmentir consensos interpretativos acerca de eventos ou processos para legitimar sua visão de negação. Desse modo, negacionistas rechaçam qualquer compromisso ético ou metodológico (MELO, 2013, p. 57-58).

Pós-verdade, *fake news* e nova direita

A aproximação da discussão dos revisionismos e dos negacionismos praticamente impõe uma reflexão a respeito de pós-verdade, de *fake news* e, no caso específico do Brasil, da chamada nova direita. É praticamente impossível se dedicar à História do Tempo Presente e às investigações sobre temáticas como as que selecionamos sem que seja necessário conhecer e mobilizar as análises em curso acerca das ações e das práticas de grupos empenhados na elaboração de narrativas paralelas àquelas cientificamente estabelecidas.

O fenômeno conhecido como pós-verdade, de acordo com Carlos Araújo (2020, p. 3), relaciona-se diretamente ao declínio da razão e da própria racionalidade, revelando como as ações podem ser movidas pelas emoções e crenças pessoais de uma dada pessoa ou grupo e, como resultado, configurar visões de mundo pré-concebidas, propensas, em muitos casos, a fortalecer e a encontrar guarida na difusão de preconceitos e de estereótipos (ARAÚJO, 2020, p. 3). A pós-verdade, segundo Sônia Meneses, constitui-se “uma ideia que [se] assenta em paradigmas arcaicos que têm como tese um retorno personalista dos enunciados da verdade, nos quais a aceitação dos argumentos tem por base o enunciador e não o enunciado” (MENESES, 2019, p. 7).

Ademais, a emergência desse fenômeno está conectada, de forma indissociável, à queda de prestígio dos meios de comunicação tradicionais, em prol do auge das redes sociais e das mídias alternativas, as quais potencializam a formação de bolhas sociais, assim como a difusão de *fake news*. Aliás, sobre as *fake news*, ainda que não sejam uma particularidade da contemporaneidade, sua produção e difusão foi intensificada, de maneira nunca vista, pela internet. Dessa forma, assiste-se à abundância de produção deliberada de conteúdos falsos, que buscam, de maneira falaciosa e mentirosa, validar determinada ótica política ou social (ARAÚJO, 2020, p. 4-7).

A esse respeito, as eleições de Donald Trump, nos EUA, e o Brexit, ambos em 2016, são sintomas da pós-verdade (ARAÚJO, 2020, p. 2). Além disso, tais movimentos se caracterizam como partícipes da ascensão da nova direita transnacional, marcada, de modo geral, pela defesa do conservadorismo, do nacionalismo exacerbado e por críticas às políticas e instituições internacionais (CAMPOS, 2019, p. 7). Desse modo, é evidente como o fenômeno da pós-verdade ajudou, ainda mais, a catapultar a nova direita e o conservadorismo no cenário mundial, assim como no Brasil, com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente, em 2018, por meio da disseminação de *fake news* e da polarização política, questões essas, é mister dizer, presentes nas matérias analisadas no portal “Terça Livre”.

As reflexões aqui expostas são importantíssimas para o entendimento do tempo presente e das questões que perpassam o cotidiano. O impacto das mídias alternativas é cada vez mais perceptível, assim como a queda de prestígio das mídias tradicionais que também buscam se adaptar ao meio *on-line*. Entender como esses meios de comunicação funcionam e suas especificidades é bastante necessário. Também o debate acerca das memórias traumáticas e das políticas de patrimônio é fundamental. Devemos compreender de que forma o patrimônio cultural é construído e de que maneira constitui um campo de disputas sociais pelos lugares de memória e como, muitas vezes, atua de forma a perpetuar e legitimar a narrativa dos dominantes, que, no caso das intervenções em monumentos nas manifestações antirracistas, denunciam o racismo estrutural.

Além disso, discutir os revisionismos e os negacionismos, inscritos nos debates acerca da pós-verdade e das *fake news*, é essencial. Ainda que não constituam fenômenos recentes, observamos, hoje, a proliferação desmedida de conteúdos falsos e falaciosos que buscam legitimar determinadas narrativas e visões de mundo preconceituosas, sem nenhum compromisso ético ou metodológico. Saber identificar conteúdos negacionistas e falsos é, portanto, indispensável. Por conseguinte, trazer essas reflexões para o debate público é muito

significativo. Nesse âmbito, buscamos levar esses debates ao público escolar, utilizando plataformas e recursos digitais *on-line* capazes de engajar os(as) estudantes na reflexão desses temas. Demonstraremos, a seguir, como foi o processo de divulgação científica para o público escolar, os desafios enfrentados e os resultados obtidos.

AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PARA A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA PÚBLICA

A História Pública convida os(as) historiadores(as) a participarem do debate público e não se restringirem apenas ao ambiente acadêmico, procurando produzir conhecimentos para e com o público em geral acerca de temas e objetos historiográficos. Nesse âmbito, debater coletivamente com o grande público questões relativas ao tempo presente e que atuam diretamente na sociedade contemporânea é importantíssimo. A atividade inicial proposta pelo GT 1, “História do Tempo Presente: interpretações, visões do outro e regimes de sentido”, consistia na elaboração de uma plataforma digital *on-line* com a participação de estudantes da rede Básica de Ensino e de discentes do curso de História da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), contendo textos e outros materiais relacionados aos objetos contemplados nas pesquisas do GT 1. Como a participação dos(as) alunos(as) na realização dessa atividade não foi possível devido, principalmente, aos conflitos de calendário e à conjuntura da pandemia de Covid-19, tivemos de repensar o planejamento e propor possíveis alternativas. Resolvemos, pois, construir uma plataforma digital *on-line* com textos e conteúdos imagéticos voltados à divulgação científica para o público escolar.

Após algumas procuras e sugestões, escolhemos o *Carrd*, uma plataforma digital *on-line*, para abrigar os textos e os conteúdos produzidos pelo GT. Trata-se de uma plataforma bastante conhecida nos meios digitais, pela qual é possível criar conteúdos diversos e interativos, possibilitando a inserção de links e hiperlinks ao longo dos textos e dos materiais publicados. Apesar desses aspectos positivos, a versão gratuita do *Carrd* apresenta algumas limitações quanto ao número máximo de conteúdos que podem ser publicados. Nesse sentido, operamos um recorte temático focado nos objetos principais analisados pelo GT, abordando na plataforma *Carrd*: as relações, as semelhanças e as diferenças entre mídias tradicionais e alternativas; os debates a respeito do patrimônio histórico-cultural e suas relações com o racismo estrutural; as problemáticas dos revisionismos e dos negacionismos. Além da conta no *Carrd*, criamos um perfil do projeto no *Instagram*, uma rede social que dispensa comentários

quanto à sua popularização, muito utilizada pelos(as) estudantes e adolescentes, contribuindo para a divulgação do projeto e para a aproximação com o público escolar.

A publicização do conhecimento histórico para um público mais amplo, no caso em questão, o escolar, requer algumas adaptações dos fundamentos e das estruturas do texto historiográfico para as quais buscamos nos atentar. Nos materiais publicados na plataforma *Carrd*, procuramos escrever textos com uma linguagem mais acessível para os(as) estudantes, evitando o uso de termos acadêmicos que, muitas vezes, podem ser desconhecidos pelos(as) alunos(as). Ao comentarmos o processo inicial de construção e preservação de monumentos e patrimônios, por exemplo, escrevemos que “a ideia de patrimônio como uma forma de rememorar o passado, enaltecendo grandes figuras ou eventos, faz parte de um projeto de sociedade que esteve presente na formação dos países europeus entre os séculos XVIII e XIX, como por exemplo na França”. Ou seja, ao invés de descrevermos que “a ideia de patrimônio como uma forma de rememorar o passado, enaltecendo grandes figuras ou eventos, faz parte de um projeto eurocêntrico” (utilizando um conceito acadêmico), optamos por explicar o processo em questão, evidenciando que a prática de conservação do patrimônio “faz parte de um projeto de sociedade que esteve presente na formação dos países europeus”. Afinal, embora o conceito de “eurocentrismo” seja claro para os(as) historiadores(as), pode não ser para os(as) estudantes.

Ademais, é sempre importante saber para que público escrevemos. No caso do público escolar, faz-se necessário, primeiramente, introduzir o tema e os objetivos a serem abordados no texto. Portanto, nos primeiros parágrafos dos textos expostos na plataforma, apresentamos aos(às) leitores(as) um breve contexto a respeito dos assuntos tratados e as suas relações com as questões do tempo presente, evidenciando a necessidade do debate. Os dois primeiros parágrafos do texto “Revisionismos e Negacionismos”, publicados na plataforma *Carrd*, ajudam a exemplificar nossa proposta:

Você já deve ter ouvido ou lido, em algum lugar, teorias conspiratórias ou narrativas distorcidas sobre a pandemia. Pode ter sido em um texto na internet em que se usa a famigerada expressão “vírus chinês” e se insinua que o vírus da Covid-19 foi criado em laboratório, pode ter sido alguém dizendo que é uma mera “gripezinha” que não justifica medidas de contenção, ou pode ter encontrado pessoas que, em vídeos amadores que circulam pelo WhatsApp e pelo Facebook, denunciam caixões sendo enterrados vazios e acusam a pandemia de ser uma grande armação. A personagem Dona Helena, do canal “Porta dos Fundos”, representa bem esse fenômeno nos tempos da pandemia.

No parágrafo seguinte, continuamos: “A discussão sobre revisionismos e negacionismos pode nos ajudar a entender e nos preparar para enfrentar essas narrativas problemáticas”. Nesses dois primeiros parágrafos, além de uma breve contextualização,

apresentamos os objetivos a serem abordados ao longo do texto, isto é, discutir os conceitos de revisionismo e negacionismo e de que forma atuam na difusão de narrativas problemáticas e perigosas, ajudando o(a) leitor(a) a situar-se no texto.

Uma questão bastante cara para os(as) historiadores(as) nesses textos de divulgação é a ausência de notas de rodapé e de citações. A ausência dessas características dos textos historiográficos, responsáveis por conferir legitimidade e a possibilidade de verificação dos dados que fundamentam as informações apresentadas pelo(a) pesquisador(a), justifica-se na medida em que o texto se torna mais inteligível e atrativo para o público leigo. No entanto, a ausência das notas de rodapé e das citações não diminui o caráter científico dessas produções. O/A historiador(a) pode pensar em alternativas para conferir credibilidade às suas informações. Nos textos publicados na plataforma *Carrd*, optamos por registrar o nome do(a) autor(a) e o de sua obra no próprio texto. Por exemplo, em um trecho do texto “Mídias tradicionais e alternativas”, escrevemos o seguinte:

Fake news, ou notícias falsas, de acordo com o professor Carlos Alberto Ávila Araújo em “*O fenômeno da pós-verdade e suas implicações para a agenda da pesquisa na Ciência da Informação*”, são conteúdos sem fundamentação científica, criados, costumeiramente, com intenções políticas e econômicas e divulgados amplamente com o objetivo de enganar o público.

Além disso, em textos de divulgação científica, geralmente, no lugar das referências bibliográficas, utiliza-se um tópico intitulado “Saiba mais”, no qual são recomendados materiais básicos e/ou complementares acerca dos assuntos presentes no texto. Em relação a isso, organizamos uma aba intitulada “Saiba mais” na página inicial do *Carrd*, com a disponibilização de conteúdos diversificados, como textos e materiais audiovisuais, que não necessariamente são as referências utilizadas na construção dos textos.

No *Instagram*, buscamos publicar conteúdos diversificados e interativos relacionados aos temas abordados na plataforma *Carrd*, a fim de divulgar o nosso projeto e nos aproximar do público escolar. Para despertar o interesse nos(nas) estudantes de conhecer o nosso projeto por meio do *Instagram*, publicamos conteúdos breves e objetivos, em uma linguagem sintética e facilmente comunicável. Evitamos escrever textos muito longos que pudessem gerar o desinteresse dos(as) alunos(as), preferindo escrever textos de chamada curtos e dinâmicos, com linguagem compreensível ao público escolar. Sabemos que o *Instagram* é uma rede social imediatista: novos conteúdos são publicados em alta velocidade a todo momento. Em meio a esse oceano de novas informações e publicações, dificilmente conseguiríamos chamar a atenção

dos(as) estudantes com materiais muito longos e com uma linguagem excessivamente acadêmica.

Ademais, publicamos *memes* e tirinhas relacionados às questões do tempo presente e aos assuntos contemplados na plataforma *Carrd*, para engajar o público escolar e tornar os materiais mais atrativos. Também procuramos compartilhar outros materiais informativos, com linguagem compreensível, como guias de como identificar notícias falsas, assim como conteúdos provenientes de outros perfis compromissados com a publicização do conhecimento científico. Portanto, o *Instagram*, além de servir para divulgar o nosso projeto, foi uma ferramenta utilizada para transformar os conteúdos acadêmicos em algo didático e acessível, dialogando com o público escolar e com quem mais se interessasse pelo projeto.

Com a finalidade de conhecer o alcance e o impacto do nosso projeto, elaboramos dois formulários *on-line* por meio do *Google Forms*, um destinado para professores(as) e outro para os(as) estudantes. No formulário destinado para professores(as), solicitamos que os(as) docentes avaliassem o projeto no *Carrd*, indicassem possíveis sugestões para melhorar os conteúdos e afirmassem se utilizariam ou não o material disponível na plataforma em sala de aula. Nesse formulário, obtivemos muitas respostas, a grande maioria de professores(as) do Ensino Fundamental I. Embora esperássemos uma maior participação de professores(as) da disciplina de História, as respostas recebidas foram bastante satisfatórias. Os(As) docentes, em geral, gostaram do projeto e, apesar das ressalvas quanto ao nível de escolaridade a ser aplicado, visto que, novamente, a maioria das respostas veio de professores(as) do Ensino Fundamental I, afirmaram que utilizariam ou recomendariam o material disponível no *Carrd* em sala de aula com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. No formulário destinado aos(as) estudantes, além de perguntar sobre o que os(as) alunos(as) achavam dos materiais presentes no *Carrd*, solicitamos também que eles(elas) escrevessem se já haviam lido ou assistido a algo relacionado aos assuntos abordados e se a plataforma tinha sido útil para eles(elas). Apesar do número baixo das respostas dos(as) estudantes (somente 6 responderam ao questionário), a maioria considerou o conteúdo interessante e útil e, em alguns casos, afirmou já ter visto ou lido algo a respeito dos assuntos tratados no *Carrd*.

A utilização desses formulários *on-line* foi muito importante. Em meio à pandemia de Covid-19, impossibilitada a comunicação presencial com professores(as) e com estudantes, os questionários nos permitiram compreender melhor o alcance do projeto e o que poderia ser melhorado para torná-lo mais acessível e interessante para o público escolar. Conhecer a opinião do público e o impacto do trabalho é indispensável na abordagem da História Pública.

A História Pública acontece por meio da interação com o público, prestando atenção às suas sugestões e reivindicações. Portanto, a divulgação do conhecimento científico para o público geral compreende várias etapas, desde a concepção inicial do projeto, o replanejamento de acordo com os acontecimentos, à sua fase de construção e a relação final com o público. Em nosso projeto de produção de conhecimento científico voltado ao público escolar, buscamos nos atentar a todas essas etapas que caracterizam a História Pública e que pretendemos, aqui, abordar brevemente.

Como comunicar o conhecimento acadêmico, ou seja, o tipo de conhecimento sistematizado, investigativo, discutido entre pares e divulgado no meio científico, para além dos muros da academia, tornando-o acessível e conhecido por diversos outros públicos que não os necessariamente vinculados às universidades? (SANTHIAGO, 2016, p. 30).

Essa é uma preocupação que já tem sido desenvolvida nos campos da História Oral e da História Pública. Apesar de possuírem distinções entre métodos, abordagem e aplicações, há similaridades nos propósitos desses dois campos, como, por exemplo, a ideia de uma história feita não apenas para o público ou pelo público, mas, principalmente, com o público (SANTHIAGO, 2016, p. 28). É importante termos conhecimento que fazer História Pública não se limita a alargar as formas de disseminação do conhecimento científico, pois todo o processo de produção de conhecimento é igualmente afetado diante desse compromisso ético (SANTHIAGO, 2016, p. 29).

Embora essas discussões estivessem presentes nas nossas salas de aulas há algum tempo e projetos estivessem sendo criados para atender essas demandas, como os que foram abraçados pelo Laboratório de História Pública da Universidade Federal de Alfenas, a pandemia parece ter tornado ainda mais urgentes ações desse tipo.

Outro aspecto importante que abordamos em nossas discussões é a necessidade de realizar análises historiográficas não somente a partir dos materiais acadêmicos comumente à nossa disposição, mas trabalhar juntamente com a comunidade para a produção de um conhecimento histórico significativo. Como sugerem Almeida e Rovai, fazer História Pública é colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, tornando útil o passado no presente (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 3). Em outras palavras, isso significa, justamente, produzir conhecimento com o público.

Tendo consciência disso, procuramos, apesar das limitações sanitárias, entender quais as demandas dos públicos com os quais nos propusemos a dialogar. No entanto, devido a vários percalços, como a dificuldade na comunicação com os públicos pretendidos, as escolas nos

períodos finais do ano letivo, o curto tempo para a efetiva divulgação nas escolas da rede pública e privada e outras barreiras impostas, principalmente movidas pela pandemia, essa dimensão do projeto não pôde ser totalmente contemplada. Ainda assim, a experiência de planejar e de compartilhar conhecimentos científicos, apesar de desafiadora, foi muito gratificante.

Encontramos, enfim, alguns desafios quando passamos do planejamento das atividades à prática. O primeiro conjunto de desafios incluiu definir que materiais poderiam ser divulgados e se esses assuntos despertariam o interesse de nossos(as) colaboradores(as), pensar como abordariamos essas temáticas e discutir como seria a produção desse material (textual, visual, iconográfico etc.). Mas, sem dúvida, as restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19 foram as que mais limitaram as ações do projeto, pois, apesar de contarmos, em grande medida, com a infraestrutura tecnológica da UNIFAL-MG, que permitia uma agilidade na comunicação dentro dos grupos, a realidade não era a mesma para o público com o qual planejamos trabalhar. Embora tenhamos conseguido dialogar com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental aos(às) quais nos articulamos, o retorno que obtivemos dos(as) estudantes foi menor do que o imaginado/planejado. Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar esses problemas e essas dificuldades.

Uma delas diz respeito ao período em que contatamos os(as) profissionais e alunos(as), fins do ano de 2020 e início de 2021. A rede de Ensino Básico da cidade de Alfenas se encontrava, então, entre o final do ano civil de 2020 e o recomeço, em 2021, do ano letivo, e a UNIFAL-MG, por conta das alterações do calendário impostas pelo ensino remoto emergencial, estava em pleno desenvolvimento de atividades. Nesse sentido, não houve tempo suficiente para expandir a proposta nas escolas, levando em conta que tínhamos um prazo bastante curto para entregar nossos resultados.

Também devemos considerar a hipótese de a nossa proposta não ter sido suficientemente explicitada (e, por conseguinte, compreendida) para os(as) estudantes ou, simplesmente, de a iniciativa não ter despertado o interesse necessário. Nossos convites para a definição dialógica das atividades que desenvolveríamos em parceria não obtiveram o retorno esperado, e as motivações desse insucesso só poderão ser eventualmente conhecidas por meio de enquetes ou de entrevistas que pretendemos realizar em um futuro próximo. Outros fatores foram restritivos para o alcance dos resultados desejados. Um deles foi o cansaço de parte dos integrantes do nosso grupo, devido a um período letivo tumultuado, com muitas mudanças no calendário. Ao final de 2020, estávamos todos(as) fatigados, já que as nossas atividades ultrapassaram dezembro e continuaram até março. Também houve um esgotamento em relação

às atividades remotas e virtuais, além das consequências emocionais, sociais, econômicas, da falta de contato social, as implicações do confinamento (mesmo *on-line*) com um mesmo grupo, das ansiedades e das inseguranças acerca do futuro, da recessão econômica e o próprio temor de nos contagiarmos com o coronavírus.

Também enfrentamos dificuldades na produção dos textos, pois desejávamos que fossem acessíveis sem que isso significasse perdas em termos de rigor científico. Essa dificuldade é conhecida no campo da História Pública. Uma das questões que centralizava nossos debates era como substituir termos e conceitos demasiadamente especializados por outros mais conhecidos, sem que isso resultasse em adulterações ou em queda da qualidade da informação. Esse problema é algo que certamente teríamos resolvido mais facilmente se tivéssemos conseguido estabelecer um diálogo mais próximo com os(as) estudantes do Ensino Básico. A alternativa encontrada foi a de explicar e contextualizar os processos históricos em questão, utilizando uma linguagem o mais compreensível possível para os(as) estudantes, evitando o uso demasiado de termos e de conceitos acadêmicos, sem perder o rigor das análises e das informações.

No entanto, mesmo com todas as limitações e as dificuldades, sentimo-nos felizes por produzir conteúdos e divulgá-los nas mídias que aprendemos a utilizar. Ainda que não tenhamos alcançado sucesso em experimentar o compartilhamento da autoria com o público não acadêmico, como era nossa intenção inicial, percebemos, por meio do questionário que enviamos a professores(as) e alunos(as), que grande parte deles(as) usaria ou estudaria através do material que apresentamos. Além do mais, tivemos a sensação de termos dado os primeiros passos em direção a algo potente e que merece continuidade.

Além da felicidade de termos conseguido montar um projeto interessante, mesmo com todas as dificuldades expostas, e o desafio de gerenciar e dividir tarefas em um grupo com muitos integrantes, o resultado final nos deixou satisfeitos(as). Percebemos também que é possível fazer História Pública, que a academia precisa ocupar espaços para a produção e a divulgação de conteúdos científicos e que, ao mesmo tempo, devemos nos aproximar de públicos que, muitas vezes, tratamos apenas como “objetos” das nossas análises. Com isso, acreditamos que seja realmente possível produzir conhecimentos que resultem em transformações significativas em nossas vidas.

Referências

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: Conhecimento histórico e diálogo social, 27, 2013, Natal. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal: ANPUH, 2013, p. 1-10.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O fenômeno da pós-verdade e suas implicações para a agenda de pesquisa na Ciência da Informação. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 25, p. 1-17, 2020.
- CAMPOS, Letícia Oliveira. *A ascensão da nova direita como movimento transnacional e os desafios das instituições: O caso do Brexit*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.
- DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39-79, jan./mar. 2018.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FERREIRA, Raquel Marques Carriço; ESPANHA, Rita. Exposição seletiva: Consumo das novas mídias e mídias tradicionais. *Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science*, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2019. Disponível em: 28 http://revista.teccog.net/index.php/revista_teccog/article/view/170#. Acesso em: 9 nov. 2020.
- GEVEHR, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: Questões para o ensino de história. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 945-962, 2016.
- GT 1 - HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. História Presente Unifal-MG. *Carrrd*. Disponível em: <https://historia-presente-unifal.carrrd.co/>. Acesso em: 30 out. 2021.
- HARRISON, Rodney. Forgetting to remember, remembering to forget: late modern heritage practices, sustainability and the ‘crisis’ of accumulation of the past. *International Journal of Heritage Studies*, Londres, v. 19, n. 6, p. 579-595, 2013.
- HOLTORF, Cornelius. Por que preservar? *Revista de Arqueologia*, Pelotas, v. 30, n. 2, p. 193-207, 2017.
- LUCENA, Rodolfo Reckziegel de. Folha Versus Folha Online. In: LUCENA, Rodolfo Reckziegel de. *O clique da notícia: a história da Folha Online contada por seu design*. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. p. 190-198.
- MBEMBE, Achille. “Que faire des statues et monuments coloniaux”. *Africultures: Les mondes em relation*. 16/03/2006. Disponível em: <http://africultures.com/que-faire-des-statues-et-monuments-coloniaux-4354/>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. Tradução de Maria Lança. Lisboa: Editora Antígona, 2017.

MELLO, Janaina Cardoso de. A representação social da escravidão nos museus brasileiros: Interfaces entre a Museologia e a História. *Sankofa*, São Paulo, v. 10, p. 43-59, 2012.

MELO, Demian. Revisão e revisionismo historiográfico: Os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e o Marxismo*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 49-74, jul./dez. 2013.

MENESES, Sônia. Negacionismos e Histórias Públicas Reacionárias: Os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. *Opsis*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 1-9, 2019.

PEREIRA, Mateus. História do tempo presente: do futuro ao presentismo? *Humanidades*, Brasília, n. 38, p. 863-902, jun. 2011.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 397-411, set./dez. 2010.

REIS, Marlon Ferreira dos. O que a COVID-19 tem a dizer aos historiadores? Uma breve reflexão sobre o presente e o futuro historiográfico. *Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 9, n. 18, p. 119-137, jan./jun. 2020.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: Um desafio democrático aos historiadores. In: REIS, Tiago Siqueira *et al* (orgs.). *Coleção História do Tempo Presente: Volume II*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 131-153.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35.

SILVEIRA, Pedro Telles da. As fontes digitais no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais. *Antíteses*, Londrina, v. 9, n. 17, p. 270-296, 2016.

TEIXEIRA, Thiago. As intersecções entre o racismo estrutural e a necropolítica. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 10, n. 20, p. 815-824, 2019.

TERÇA LIVRE. A pandemia chinavírus. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/a-pandemia-chinavirus/>. Acesso em: 24 mai. 2021.

TERÇA LIVRE. Cientistas em todo mundo denunciam fraude do vírus chinês e riscos do isolamento. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/cientistas-em-todo-mundo-denunciam-fraude-do-virus-chinese-riscos-do-isolamento/>. Acesso em: 22 out. 2020.

TERÇA LIVRE. Estados Unidos proíbem filiados a Partido Comunista de residirem no país. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/estados-unidos-proibem-filiados-a-partido-comunista-de-residirem-no-pais/>. Acesso em: 22 out. 2020.

TERÇA LIVRE. Trump fará justiça contra a China, garante Pompeo. Disponível em: <https://tercalivre.com.br/trump-fara-justica-contra-a-china-garante-pompeo/>. Acesso em: 22 mai. 2021.

TRAVERSO, Enzo. Revisión y revisionismo. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, Valencia, n. 14, p. 69-76, 2004.

VITOR, Amílcar Guidolim; SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos. A Coluna Prestes na região das Missões do Rio Grande do Sul: Disputas em torno da memória e do patrimônio cultural. In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA: Onde está o nosso patrimônio cultural?, 3, 2017, Santo Ângelo. *Anais do III Encontro Missioneiro de Estudos Interdisciplinares em Cultura*. Santo Ângelo: URI, 2017, p. 1-15.

GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATOS SOBRE ENSINO, HISTÓRIA PÚBLICA E AFETOS

Cristiane Maria de Oliveira

Drielly Bezerra Café

Evelyn Soares de Abreu

Gabriel Donizetti Ferreira Simionato

João Otávio Brasileiro Martins

Juliano dos Reis da Silva

Lucas da Silva Borges

Marcella Muche Girão

Milena Magalhães da Silva²⁴

Lívia Nascimento Monteiro

Marta Gouveia de Oliveira Rovai²⁵

²⁴ O GT foi composto por mais discentes que participarem ativamente, os quais nomeamos e a quem agradecemos: Adriely Aparecida Feliciano, Diego Mateus Ferreira, Eulália Maria Rabelo Duarte, Gabriela Alves Oliveira, Gian Carlo Camilo Telles, Gustavo Barcelo de Melo, Isabella Sampaio de Carvalho, José Luiz Alves Neto, Larissa das Graças Fernandes, Luara Conceição Santos, Luís Mauro de Paiva Santos, Maria Fernanda de Lima Silva, Mariana Aparecida Rodrigues, Tainara dos Reis Tavares, Tariny da Silva Dias Leite, Vanderlea dos Santos Resende e Verônica Costa Silva.

²⁵ Professoras coordenadoras do GT e que também são autoras deste texto. Além delas, pudemos contar, na fase inicial, com o professor Marcelo Hornos Steffens, a quem agradecemos.

APRESENTAÇÃO

Entre agosto de 2020 e meados de 2021, o Grupo de Trabalho *Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no ensino de História*, que reuniu 25 aluno(a)s do curso de História e um aluno da Geografia da UNIFAL-MG durante dois semestres, foi orientado por dois grandes desafios: lidar com o afastamento e as angústias provocados pela pandemia de COVID-19 e abordar temáticas delicadas e urgentes, como as relações desiguais de gênero e raça, a LGBTfobia e a urgente produção de presença de sujeitos e sujeitas numa concepção de ensino de História voltada aos debates também sobre história pública. Nosso GT já nasceu de um processo de resistência, visto que as diversas demandas de aluno(a)s nos trouxeram para a sua criação, cujas discussões foram diversas e primordiais para se pensar a nossa posição no que diz respeito à sala de aula e à pesquisa histórica.

A formação do GT ocorreu em um momento muito delicado, assustador e com inúmeras incertezas na vida de cada um por conta da pandemia. Havia a apreensão por parte de alguns(mas) discentes pelo fato de não se conhecerem pessoal e presencialmente, e o temor de que o formato remoto dos encontros dificultasse a interação. As aulas remotas surgiram como alternativa para reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem e havia também a preocupação em como ela seria possível sem a criação de laços que nos comprometessem com os encontros. No entanto, sentimos que logo fazíamos parte daquele grupo, com nossas diferenças, elemento importante para o próprio processo de discussões, leituras e realização das atividades de criação. Descobrimos, também, que os encontros se tornaram um espaço de acolhimento e os trabalhos, além de instrutivos, traziam esperança e muito conhecimento sobre as temáticas sugeridas e sobre nossas próprias experiências.

A nova modalidade de ensino trouxe incertezas e inseguranças, mas também o vislumbre de uma nova forma de estudar, com acesso a novas tecnologias, leituras e linguagens que nos permitiram ampliar as propostas de planejamento. Assim, discentes do curso de História da UNIFAL/MG, em parceria com as docentes, construíram uma proposta arrojada naquele momento: como tornar público a produção historiográfica, como produzir conhecimento de forma mais democrática com aluno(a)s e como pensar formas de publicização/divulgação e debate sobre a trajetória experiência de sujeito(a)s silenciado(a)s ou ausentes das narrativas históricas, como negro(a)s, mulheres, indígenas, pessoas LGBTQIA+, em toda a sua diversidade?

Nesse sentido, o planejamento do GT foi constituído de discussões em torno das experiências singulares e das demandas coletivas por um ensino descolonizador e decolonial, de forma a problematizarmos uma série de normatizações e conhecimentos em torno de “uma história única” (ADICHIE, 2019), que, ao longo da história humana, e perpassando a academia e a escola, elaboraram uma historiografia e um ensino atravessados por modelos e regimes de verdade sobre os corpos e suas coletividades, dividindo a história entre o padrão dos considerados “estabelecidos” e os “outsiders”, para usarmos a expressão de Norbert Elias (ELIAS, 2000). Isso equivale a afirmar que, historicamente, e principalmente desde a colonização europeia, permaneceu entre nós a colonialidade de saberes, de existência e de gênero, como lembrou também María Lugones (2019), baseada na imposição de uma cultura cis-heteronormativa, patriarcal e branca (dos “estabelecidos”) e que orientou nossa forma de entender o passado e suas relações com o presente, naturalizando narrativas de desigualdade de poder e visões de mundo lineares e eurocentradas que justificam a dominação sobre grupos “desviantes” (“os outsiders”).

Assumimos coletivamente uma postura de encontros preocupada com a descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas, evidenciando nossos próprios preconceitos e questionando categorias patologizantes, dicotômicas e biologizantes de raça, sexualidade e gênero. Essas categorias muitas vezes são incorporadas nas narrativas historiográficas e nos livros didáticos de forma a apresentar as ideias de homem e mulher (na perspectiva hegemônica) como universais e essencialistas, ocultando diferentes formas de existir, de lutar e de amar ao longo da história. Para isso, era preciso pensar em como as tecnologias digitais permitiriam elaborar formas mais amplas de inclusão de estudantes nos debates históricos, produzindo presenças por meio de suas histórias e de suas comunidades, numa dimensão pública não apenas da divulgação ou de transposição de conhecimento acadêmico, mas de movimento, de colaboração e de reflexão sob a troca de diferentes saberes com os públicos (ROVAI, 2020).

Este movimento do grupo em prol da geração de ações que entrelaçassem o ensino de História e história pública, na perspectiva de temas como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, será apresentado brevemente neste texto, de forma que possamos não apenas divulgar o processo e fazer sugestões didáticas, mas provocar o(a)s leitor(a)s a pensar suas ações como modos de mediar o acesso, a produção, a divulgação e o compartilhamento crítico e comprometido do conhecimento histórico com um público ativo. É preciso compreender, como afirmou Fernando Nicolazzi (2019) e Ricardo Santhiago (2020), que o ensino de História é uma forma de produzir públicos que sejam preparados, também, para combater as inúmeras maneiras

de negacionismos, preconceitos, banalizações e omissões históricas, entendida como estratégias da colonialidade do saber, do ser e da constituição de gênero com suas “interseccionalidades” (COLLINS, 2019; LUGONES, 2019).

O PROCESSO DE TRABALHO

Durante o processo, muito(a)s aluno(a)s procuraram contribuir com preocupações que diziam respeito à sua comunidade, às suas identidades de gênero, sexualidade e de raça, procurando identificar silêncios e ausências, assim como estigmas em suas vivências e nas memórias sobre a escola. Temas como a história das mulheres, gênero, sexualidade, racismo, masculinidades, feminismos, população LGBTQIA+, sexismo e cis-heteronormatividade perpassaram a pesquisa em busca de fontes existentes – ou a criação delas – e recursos didáticos e tecnologias virtuais. A partir disso, selecionamos autore(a)s no(a)s quais nos embasaríamos para o debate teórico-conceitual e para pensar sobre os procedimentos didáticos no decorrer dos encontros síncronos e tarefas assíncronas.

Um aspecto importante do processo seria a garantia do trabalho coletivo, considerando nossas diferenças e em prol do diálogo constante. Como afirma Fernando Penna e Fernanda Silva (2016), devemos sempre lembrar que discentes são também um público, entendido como agente social, pensante, portador de saberes e com o qual atuamos no sentido da autoria e autoridade compartilhada, como definiu Michael Frisch (2016). Isso significa mais do que compartilhar a autoridade de professore(a)s com aluno(a)s, mas reconhecer a autoridade que cada qual tem para falar e ensinar a partir de sua particularidade e de seus limites:

Não entendo por diálogo como um discurso homogeneizado no qual todos os benefícios são os mesmos, ou no qual ninguém pode jamais reivindicar uma vantagem. Entendo-o como um diálogo *real*, no qual fontes e bases de autoridade diferentes têm reivindicações distintas e particulares, que podem competir, ser comparadas, avaliadas e relacionadas por meio daqueles encontros importantes que o cenário da história pública pode apoiar e estimular. (FRISH, 2016, p. 60)

Frisch aponta que, nesse sentido, não deve haver uma hierarquia entre saberes, nem equivalências, mas um diálogo entre muitos conhecimentos e usos da tecnologia, sem que a ciência histórica seja abandonada. Pelo contrário, estamos falando de uma ciência humanizada e descolonizada que deve ser tocada por outras epistemologias e existências a fim de transformar o próprio ensino público.

Desta forma, as atividades foram encaminhadas em diálogo, de maneira que os participantes se dividiram conforme a identificação com os temas e com o sentido de colaboração. Para a realização das tarefas quanto à criação de atividades em sala de aula, procuramos nos preparar: assistimos palestras, lemos vários textos e livros muito importantes e pertinentes ao tema do GT2. Com a impossibilidade de realizar os encontros presenciais entre professoras e aluno(a)s, devido às medidas de isolamento social, as aulas remotas surgiram como alternativa para reduzir os impactos negativos. Pudemos verificar, desta forma, que a tecnologia foi muito importante também para nos ajudar com os conjuntos de instrumentos, métodos e técnicas que visavam a resolução dos problemas nos métodos de estudos de forma remota.

Dentro da elaboração didática construída acerca das atividades projetadas com horizonte na pesquisa e reflexão teórica e metodológica para o ensino de história, observamos estes campos não somente como estudos independentes, mas que contribuem entre si para o desenvolvimento da discussão historiográfica e de ensino, num entendimento decolonial e interativo dos corpos e dos sujeitos agentes que constituem manifestações culturais norteadoras de todo processo histórico. Assim, o grupo buscou, por meio de conceitos como decolonialidade e descolonização, analisar vertentes plurais e interseccionais que constituem os debates acadêmicos e militantes, as frentes feministas e coletividades produtoras de saberes como as comunidades indígenas, negras e as perspectivas LGBTQIA+, possibilitando novos horizontes para o ensino de história.

Acerca da trajetória percorrida pelo GT, dentro de sua proposta pedagógica, foram realizadas diversas atividades de estudo sobre os conceitos de fonte histórica e recurso didático, tratando de suas especificidades e diretrizes para as salas de aula, além da localização de mídias possíveis para serem utilizadas dentro do ambiente institucional na elaboração de novas metodologias de ensino mais dinâmicas e inclusivas. A importância dessa elaboração mora no incentivo à resistência dessas esferas no espaço escolar, visto que as temáticas abordadas atualmente se encontram em disputa dentro de discussões relacionadas ao currículo estabelecido nas instituições de ensino. Estes currículos em geral promovem um desencorajamento e conservadorismo acentuado acerca dos estudos relacionados às humanidades e às perspectivas inclusivas, tendo expressões e discussões como “gênero”, por exemplo, extintas de documentos oficiais, tais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de acordo com as reflexões de Solange Monteiro e Paulo Ribeiro (2020).

Neste sentido, presenciar a construção dos conhecimentos coletivos realizados pelo grupo proporcionou análises favoráveis à formação docente. Com as narrativas edificadas com base nos textos, diálogos e mídias utilizadas para a formação dos debates, tivemos um contato aprofundado nos estudos de perspectivas marginalizadas dentro dos livros didáticos que são utilizados nos ambientes escolares. Perceber a forma de mediar tais perspectivas dentro das salas de aula significou localizar uma maneira democrática de acolher as próprias narrativas estudantis e das comunidades em que estes estão presentes no processo historiográfico, de forma a edificar pontes facilitadoras ao ensino de história, que é potencializado partindo de centros que sejam próximos aos sujeitos e às memórias que formam o cotidiano escolar.

O encaminhamento das atividades foi muito importante, pois possibilitou que pudéssemos conhecer vários posicionamentos relativos aos mesmos assuntos. Por exemplo, visitamos virtualmente várias exposições e museus que apresentaram diferentes narrativas da comunidade LGBTQIA+, tais como o Museu Travesti do Peru, o Museu da Pessoa, o Museu da Diversidade Sexual, a Exposição LGBTQIA+ no Memorial da Resistência, o acervo Close e o Instituto Cultura, Arte e Memória LGBT. Essas exposições foram compartilhadas, pensando em como poderiam fazer parte de outras narrativas históricas em que se valorizasse a diversidade e as res(x)istências, na perspectiva da História Pública digital e do ensino de História .

Foram debates mediados pela leitura de textos como os de Judith Butler (2003) ou Renan Quinalha e Kiko Farkas (2021), para discutirmos os conceitos de sexo, (trans)sexualidade e gênero, de Renato Pinto (2004) e de Tony Boita (2018) e Tony Boita, Jean Baptista e Camila Moraes Wichers (2020) relativos à preservação, ressignificação e promoção de memórias LGBTQIA+. Quanto aos usos das tecnologias digitais no registro, acesso e ampliação de narrativas e metodologias de ensino nos baseamos em ALBAINE (2021); e sobre a percepção desses espaços, usamos o termo “sítios de consciência”, de Márcia Briones (2015). Entendê-los como lugares de memória capazes de informar sobre eventos traumáticos e para a educação em direitos humanos foram questões fundamentais para pensarmos a descolonização dos currículos, como defende Nilma Gomes (2012).

Atividades como a do museu e acervos foram muito importantes, pois a maioria desses museus e acervos eram desconhecidos dos discentes. Isso nos fez questionar o currículo colonizado das licenciaturas na formação de professores e a pouca divulgação de instituições que trazem o diverso como pauta. Essas trocas se fizeram enriquecedoras para além do conteúdo acadêmico, sendo um momento de indicações e partilha de conhecimento, aumentando o

contato com os colegas, mesmo de forma remota, e compartilhando sugestões de outros museus, memoriais e acervos. Como aponta Carina Martins (2019, p. 16), para pensarmos museus e acervos é necessário questionar as concepções de patrimônio e de memória valorizadas nesses espaços e compreender como as lutas pelo reconhecimento de direitos têm sido mobilizadas por grupos identitários, pois “educar em museus históricos, mais do que nunca, implica em trabalharmos com ruínas, cinzas e apagamentos”.

Estudamos, também, múltiplas vertentes sobre o movimento feminista, além de também conhecer diverso(a)s estudioso(a)s e entender pautas e questões que muitas vezes passaram despercebidas sob a perspectiva de alguns de nós, orientados por uma história cis-heteronormativa, branca e cristã. Todos os encontros eram realizados com base em muito diálogo e troca de experiências para percebermos nossas diferenças. Uma vez que debatemos conceitos como Feminismo e suas ondas, Transfeminismo, Feminismo Negro, Feminismo Indígena, Feminismo LGBTQIA+, analisamos fontes ligadas a acervos, exposições e *sites* que tinham como objetivo tratar destes temas.

Foi possível conhecermos trabalhos que são produzidos sob o entendimento das epistemologias do sul. Lendo e discutindo Lélia Gonzalez (1984), Jaqueline Jesus (2014), Julieta Paredes (2015), Aline Pachamama (2018), Patrícia Hill Collins (2019), Maria Lugones (2019), Oyèronké Oyěwùmí (2020) e Letícia Carolina Nascimento (2021) pudemos perceber as aproximações entre os movimentos negros, feministas, LGBTQIA+ e indígenas e suas interseccionalidades, sem estabelecer hierarquias e apontando também suas formas de exclusão e disputas. Ainda nesse sentido, participamos de oficinas sobre gênero na escola com professores convidados e de debates sobre feminismo e decolonialidade, numa mesa em homenagem a Maria Lugones, além de participarmos de encontros pelos quais pudemos exercitar a escuta sobre histórias orais de vida.

Fomos provocados a selecionar trechos de obras e produzimos minibiografias de diferentes mulheridades e feminilidades (NASCIMENTO, 2021), tais como Aline Pachamama, Beatriz Nascimento, bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Adichie, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Jaqueline de Jesus, Jenyffer Nascimento, Jurema Werneck, Lélia Gonzalez, Márcia Kambéba, Marielle Franco, Megg Rayara, Patricia Collins, Paulina Chiziane, Sônia Guajajara e Xica Manicongo. Biografias que foram socializadas no grupo, de forma a darmos publicidade e reconhecimento a essas “histórias dissidentes” no ensino de História.

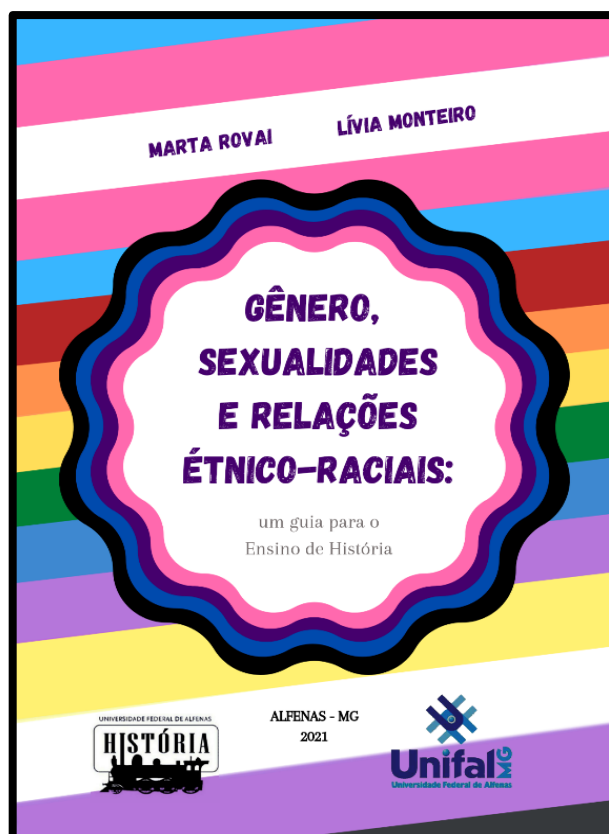
A partir daí, o grupo passou a ser estimulado a escolher/criar recursos a fim de elaborar sequências didáticas, entre elas a literatura negra, transexual e indígena, assim como a música, videoclipes, rodas de slam, rimas, pinturas, trechos de discursos de mulheres militantes, entre outros. A socialização com colegas de diferentes períodos foi muito interessante e as contribuições dos integrantes do grupo auxiliaram para a diversidade de pautas, de olhares e de criações apresentadas nas reuniões. A partir de um processo coletivo e colaborativo, pudemos nos organizar para agregar a experiência com os diferentes grupos do curso e também para produzirmos o material final que foi muito satisfatório quanto às expectativas em torno das relações entre ensino de história e história pública: um caderno didático.

A ELABORAÇÃO DE UM CADERNO DIDÁTICO PARA DOCENTES

A história pública é um conceito que carrega vários sentidos e práticas. Para alguns historiadores, ela tem o sentido da publicização e da elaboração de um produto a ser difundido a uma larga audiência. No entanto, embora reconheçamos ser este também um significado que a história pública possa tomar, consideramos que ela tenha uma dimensão muito importante, principalmente no ensino de História, que é a criação de processos colaborativos de produção de conhecimento, com um público que é formado por nosso(a) aluno(a)s e que, por sua vez, também produzem e se dirigem a públicos nas escolas e nas redes sociais (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020; PENNA; SILVA, 2016; ROVAI; MONTEIRO, 2020; SANTHIAGO, 2020). Compreender a história pública dessa maneira se justifica aqui para explicarmos que o caderno didático que foi elaborado pelo grupo do *GT Gênero, sexualidade e relações étnico-raciais* não é apenas um produto a ser consumido por uma “audiência” de professore(a)s, mas é fruto de um longo trabalho colaborativo, de autoridade compartilhada e de trocas importantes que por si só já teriam se configurado como uma prática de história pública.

Entendemos, no entanto, que o trabalho realizado não poderia ser encerrado naqueles encontros e que ele deveria render frutos, sendo registrado e compartilhado com professore(a)s e estudantes, aproveitando das tecnologias digitais que nos permitiriam fazê-lo pela facilidade de acesso. Assim, todo esse material produzido em decorrência de reflexões coletivas foi reunido em um lindo livro, verdadeiramente construído por várias mãos. Entendemos como importante destacar a importância da parceria entre todo(a)s, que mesmo durante a Pandemia da COVID-19, resistiram e criaram estratégias de enfrentamento de dias difíceis, mas passíveis

de resiliência, para oferecer ao público ativo e pensante uma sugestão de trabalhos. Embora o subtítulo do caderno seja “um guia para o ensino de História”, não entendemos a palavra “guia” como direcionamento ou receita, mas como uma contribuição entre muitas, podendo ser recriada de acordo com as realidades diversas das escolas e de suas comunidades.



(Capa do Caderno Didático elaborado pelo GT)

Na elaboração do material também houve a divisão da escrita em grupos de trabalho, procurando levantar e organizar as propostas didáticas norteadas pela contextualização histórica e teórico-conceitual, especialmente as produções contemporâneas sobre o passado. Isso significou pensar que o desenvolvimento de atividades com as fontes ou recursos didáticos na sala de aula exige ir muito além dos aspectos ilustrativos, com as devidas problematizações e questionamentos para cada tipo de material, tecnologia e abordagem (BITTENCOURT, 2018; GUIMARÃES, 2012). Assim, cada sugestão deveria ter um resumo/apresentação, apontar autoria, lugar presencial ou virtual em que o material estaria disponível e a indicação viável dos seus usos em sala.

O caderno didático – que foi publicado e disponibilizado em *Ebook* pela Editora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) – foi orientado pelas professoras Marta Rovai e Livia Monteiro, com prazos estabelecidos para a reunião e revisão de todo o material. Ele foi composto pelas seguintes seções totalmente pensadas e organizadas coletivamente: um glossário com verbetes relativos aos temas de gênero, sexualidade, feminismos, masculinidade e racismos, frutos de leituras, pesquisas e debates. Embora a assinatura de cada um possa ser individual ou em grupo, os nomes estão carregados de uma autoria compartilhada que, com simplicidade, mas não simplismo, procurou contribuir para a formação de docentes e suas aulas. Para um ensino de História que acreditamos que seja posicionado e decolonial (ROVAI, MONTEIRO, 2020), consideramos que esse suporte conceitual tem significado pedagógico, ao compreendermos que a utilização dos conceitos em sala de aula já vem sendo realizado e debatido no campo do ensino de História, especialmente nas escolas (CAIMI, 2006) e que no processo de sua elaboração também pudemos ter contato com muitos textos que não conhecíamos e que têm fundamental importância quando falamos sobre as temáticas do grupo.

O Glossário dá início ao Caderno, que é repleto de atividades elaboradas pelo grupo, como a indicação de minibiografias de mulheres²⁶ e trechos de suas obras, para serem usadas em sala de aula; a indicação dos museus, acervos e memoriais visitados pelo grupo. Nós também sugerimos três oficinas didáticas intituladas *Oficina sobre Interseccionalidade*, *Oficina sobre Feminismos* e a *Oficina com o Glossário* – eixo também central do caderno. Nessas oficinas, as sequências didáticas foram construídas com indicações dos conteúdos, temas, indicações de recursos, objetivos e explicações sobre as dinâmicas.

Na parte final do caderno, foram apresentados diferentes recursos e linguagens para a provocação e mediação de debates sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no ensino de História. A maioria do material pode ser acessada pela internet e apropriada pelo(a)s docentes assim como desejarem e de acordo com demandas de sua realidade escolar. O importante é que educadore(a)s sejam promotor(a)s de processos dialógicos, de autoridade compartilhada, abertos a sugestões e interações com seus(suas) estudantes e comprometidos com a denúncia e a ruptura com um conhecimento hegemonicamente branco, cis-heteronormativo e eurocentrado.

²⁶ Usamos os termos mulheres e feminilidades de acordo com a transfeminista negra Letícia Carolina Nascimento (2021), segundo a qual é preciso demarcar os diferentes modos pelos quais pode-se produzir experiências sociais, pessoais e coletivas, assim como formas de criações e subversões dos termos essencialistas de “mulher” e “feminino”.

Sobre isso, ainda, enfatizamos que o próprio uso de uma linguagem flexível quanto ao gênero – seja quanto ao substantivo e ao adjetivo – é de fundamental importância, e foi o que procuramos demonstrar em nossa escrita, tanto na elaboração do Caderno como aqui neste texto. Compreendemos que a língua é uma dimensão estratégica do poder, que ela não é neutra, pois seu uso pode criar, transformar, definir e silenciar. Como afirmam Rodrigo Borba e Adriana Carvalho Lopes sobre isso,

embora o gênero gramatical pareça um mero detalhe da língua, uma investigação que concilie análises de nível sistêmico e discursivo pode apontar para questões sócio-políticas mais amplas. Em outros termos, assim como o gênero social é marcado por relações de poder, o gênero gramatical é permeado por assimetrias que extrapolam o linguístico e alcançam o social e vice-versa. (2018, p. 258)

Enfim, compreendemos a linguagem como fundamental para comunicar, definir, separar e unir, assim como para posicionarmos politicamente. Acreditamos que nenhuma palavra, recurso ou metodologia aqui usados por nós em todo o processo de interação do grupo tenha sido pautado por alguma ingenuidade ou neutralidade diante da hierarquia, desigualdade, discriminação ou violência física e simbólica de gênero, sexualidade ou raça, mas toda ação esteve comprometida com a defesa de uma história descolonizada e decolonial. Por isso, enfatizamos também que o caderno todo teve a presença de mãos incríveis do discente e ilustrador Gabriel Simionato que procurou deixar as marcas de sua criatividade e sensibilidade em imagens, para expressar mensagens de reconhecimento a muitas mulheridades presentes no caderno, inclusive às professoras que o organizaram e que assinam com eles e elas este capítulo.

Para a confecção da capa do livro (ou seja, o projeto final do GT), optamos por incluir, em seu design, diferentes cores, que compusessem certas bandeiras da comunidade LGBTQIA+, remetendo, assim, à bandeira da comunidade transgênera (pelo uso das cores rosa, branca e azul), à bandeira da comunidade gay (pelo uso das cores vermelha, laranja, amarela, verde, azul e roxa), à bandeira da comunidade não-binária (pelo uso das cores amarela, branca, roxa e preta) e à bandeira da comunidade bissexual (pelo uso das cores azul, roxa e rosa).

A primeira ilustração presente no livro (e, também, a primeira feita para o GT), representa as professoras Marta Rovai e Lívia Monteiro e o professor Marcelo Steffens que coordenaram o GT durante o primeiro semestre de 2020. Foi justamente a partir desse desenho, feito inicialmente como uma simples homenagem e sem o propósito de compor o projeto final, que surgiu a proposta de realizar outros desenhos para a ilustração do livro. Para a primeira parte do livro, “Glossário”, foram escolhidas e desenhadas 31 teóricas e pesquisadoras das

relações de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais que, de alguma maneira, dialogassem com os conceitos apresentados no Glossário e com as propostas didáticas e sugestões de leitura recomendadas. Já para a segunda parte, “Propostas de ensino para inspirar...”, foram realizadas ilustrações para cada uma das 20 mulheres apresentadas na seção dedicada às mini-biografias de mulheres negras, indígenas e LGBTQIA+ escritoras. Assim, com desenhos e palavras, o livro comunica seu posicionamento político e afetivo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE UM TRABALHO COLETIVO, COMPROMETIDO E AFETIVO

Participar do *GT Gênero, Sexualidade e relações étnico raciais* foi uma experiência que significou muito para nossa própria redescoberta como sujeitos e sujeitas do desejo, do afeto e do direito, assim como futuro(a)s educadore(a)s. Além de ter sido algo prazeroso e inesquecível, nos remetendo àquela sensação de “coração quentinho”, foi um processo importante que nos proporcionou “pensarmos fora da caixinha”, que em alguns momentos se revelou ainda limitada, fechada, mostrando que ainda temos muito o que entender e aprender, mas também muito a contribuir.

Entre os vários pontos positivos de nosso trabalho, destacamos a maneira pela qual ele foi construído por docentes e discentes, conforme as temáticas de interesse e sem preocupação com os períodos em que estávamos matriculados. O trabalho remoto não foi impeditivo para que houvesse maior interação entre nós, apesar da distância física em que nos encontrávamos naquele momento.

Pudemos verificar no estudo remoto que o uso da tecnologia pode favorecer, de outro modo, a interação entre estudantes ao fazerem atividades em pares ou em grupos, e que a internet ainda permite que todo(a)s expressem seus conhecimentos e deem opiniões, trazendo à tona a experiência do(a)s estudantes e nos motivando ainda mais a nos sentirmos parte ativa e importante do processo de aprendizagem. Os encontros que tivemos em grupo foram muito importantes para todo nosso aprendizado e nos possibilitou uma experiência fantástica de pensarmos sobre nossas existências, nossas dores e também nossas possibilidades como futuro(a)s professore(a)s.

Demostramos na prática que por mais que as discussões de gênero e sexualidade sempre sofreram tentativas de apagamentos, os sujeitos e sujeitas são protagonistas de sua história e devem ser e cada vez mais visibilizados como seres de direitos. Nesse sentido, acreditamos que

obtivemos mais sucesso ainda, pois desmitificamos a ideia de que existe apenas um sentido para a história e que movimentos são únicos e padronizados, uma vez que há uma diversidade de debates muito grande, pelos quais se pode construir vários caminhos para o ensino de História e seus vários públicos.

As leituras de tantas autoras inspiradoras e fortes foram extremamente gratificantes, assim como os estudos sobre história pública, feminismos diversos, movimentos LGBTQIA+, mulheridades negras e indígenas e o próprio ensino de História nos trouxeram a sensação de que há um futuro e que nesse futuro (próximo) na sala de aula nós poderemos contribuir para além de ensinar conteúdos consagrados. Podemos compartilhar, escutar, dividir, mediar, construir, publicizar e nos ajudar, o que nesse momento de tantas dúvidas, foi essencial para seguirmos em frente e continuar estudando para nos tornarmos docentes.

Conhecer e fazer parte da construção dos conhecimentos coletivos nos proporcionou análises sobre a importância da formação docente, pois com as narrativas compartilhadas, os textos lidos, os diálogos e as fontes e recursos utilizados, tivemos um contato aprofundado nos estudos sobre perspectivas marginalizadas nos livros e em outros materiais e práticas didáticas. Perceber que há formas de mediar tais perspectivas dentro das salas de aula e de facilitar acessos ao conhecimento, com os usos das mídias, assim como promover escutas e respeito a saberes diversos, sem abrir mão da ciência histórica, significa escolher maneiras democráticas e decoloniais de acolher as próprias narrativas estudantis e das comunidades e de edificar pontes facilitadoras de aprendizagem a partir da descentralização das experiências e da valorização das “memórias marginalizadas” por histórias hegemônicas.

Foi desafiador para nós pensarmos em como inserir assuntos tão importantes no cotidiano das salas de aulas, que não são uma zona neutra, mas marcados por disciplinas de corpos, discriminações e silenciamentos – e por resistências e recriações - como aprendemos ao discutir Guacira Louro (1997; 2000). Foi lindo ver como todos e todas, de forma colaborativa, se propuseram a posicionar-se e a contribuir nesse cenário em que ainda são quase ausentes tais preocupações e diálogos.

Ainda queremos ressaltar a dimensão afetiva do trabalho em grupo. Como foi bom poder, de fato, olhar melhor para o “outro”, não entendido como negativado ou desqualificado, e sim como diverso, com o qual era possível aprender, e se colocar mais em seu lugar. Os encontros, leituras e debates nos fizeram desejar e ser mais empático(a)s, aprender mais sobre as pessoas, que somos seres únicos, múltiplos. Somos imensidão!

O sentimento que ficou depois de todo esse processo e que permanece sempre em nós é de muita gratidão, orgulho e amor a todos e todas envolvidas. Não poderíamos deixar de expressar essa posição em relação a um trabalho e experiência que fez e nos faz querer ser melhores depois de tantos ensinamentos. Gratidão também, em relação ao produto final, resultado de muito esforço, e a crença nos belos frutos que esse trabalho lindo pode gerar. Estamos ansiosos e ansiosas para ver o que ele proporcionará na vida de todos e todas que tiverem a oportunidade de vê-lo.

Essa beleza de produção acadêmica diversa e inclusiva ficará na nossa memória, pois os debates e encontros nos fizeram refletir e também nos atravessaram. O conhecimento e o afeto nos transformam. O GT 2 fará sempre parte da nossa história acadêmica, profissional e pessoal. Estará em nosso coração, nas nossas práticas pedagógicas, na nossa luta pela diversidade e nas nossas melhores lembranças. Gratidão por fazermos parte dessa história!

Referências

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

ALBAINE, Marcella. *Ensino de história e historiografia escolar digital*. Rio de Janeiro: CRV, 2021.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2018.

BOITA, Tony. *Cartografia etnográfica de memórias desobedientes*. 2018. 211 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BOITA, Tony; BAPTISTA, Jean; WICHES, Camila Moraes. Existe uma Museologia LGBT? In: BOITA, Tony (org.). *Museologia LGBT: Cartografia das Memórias LGBTQI+ em Acervos, Arquivos, Patrimônios, Monumentos e Museus Transgressores*. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2020.

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana C. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 241-285, 2018.

BRIONES, Márcia. Sítios de consciência: a memória e a comunicação. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 10, Porto Alegre, 2015. *Anais do X Encontro Nacional de História da Mídia*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015, p. 1-15.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 20. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Carina Martins. Educar em museus históricos: entre deveres e devires da memória. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 51, p. 11-24, 2019.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. São Paulo: Zahar, 2000.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De A Shared Authority à cozinha digital, ou vice versa In: MAUD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil*: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-70.

GOMES, Nilma Lima. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s/l], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje – Anpocs*, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática do ensino de História*. Campinas: Papirus, 2012.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, Jaqueline G. de (org.). *Transfeminismo*: Teorias & práticas. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2014.

LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista*: Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 357-377.

MONTEIRO, Solange; RIBEIRO, Paulo. Sexualidade e gênero na atual BNCC: Possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras, v. 1, p. 1-24, 2020.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: Regimes historiográficos, recepção da história e história pública. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 203-222, 2019.

OYĒWÙMÍ, Oyèronké. Conceituando o gênero: Os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje*: Perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PACHAMAMA, Aline do C. R. *Guerreiras*: Mulheres indígenas na cidade, mulheres indígenas na aldeia. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2018.

PENNA, Fernando A.; SILVA, Fernanda C. A. As operações que tornam a história pública: as responsabilidades pelo mundo e o ensino de História. In: MAUD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil*: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PAREDES, Julieta. Despatriarcalización: Una respuesta categórica del feminismo comunitario (descolonizando la vida). *Revista de Estudios Bolivianos*, Pittsburgh, v. 21, p. 100-115, 2015.

PINTO, Renato. Museus e Diversidade Sexual: Reflexões sobre mostras LGBT e Queer. *Arqueologia Pública*, Campinas, v. 1, n. 4, p. 44-55, 2004.

QUINALHA, Renan; FARKAS, Kiko. *Contra a moral e os bons costumes: A ditadura e a repressão à comunidade LGBT*. São Paulo: Cia. das Letras, 2021.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: Um desafio democrático aos historiadores. In: REIS, Tiago Siqueira *et al* (orgs.). *Coleção história do tempo presente: Volume II*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. p. 131-153.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Livia Nascimento. História das mulheres e História Pública: Desafios e potencialidades de um ensino posicionado. *História em Reflexão*, Dourados, v. 14, n. 27, p. 206-230, jan./jun. 2020.

SANTHIAGO, Ricardo. A história pública que queremos: entrevista. *Epígrafe*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 283-331, 2020.

CAPÍTULO 6

OLÁ, VIVENTES! **(ROTEIRO PARA *PODCAST*)**

Caroline de Azevedo Lima
Cristiane Flores Neto
Dalila Alves de Oliveira
Felipe Calixto Novaes
Flávia Eduarda Borges
Geovana Alves de Souza Martins
Janine Gabrielle dos Santos
Jaqueline Ferreira Silva
Julia Martins Machado Braga²⁷

Elaine Ribeiro²⁸

APRESENTAÇÃO

Olá, viventes! é um roteiro produzido para o *podcast* gravado por integrantes do grupo de trabalho 3 (GT3) – *Cosmologias africanas e ameríndias: tempos de pandemia e a extinção do futuro*,²⁹ durante o período de Ensino Remoto Emergencial ocorrido no ano letivo de 2020 no curso de História da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

²⁷ Discentes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. E-mail: caroline.lima@sou.unifal-mg.edu.br; cristiane.neto@sou.unifal-mg.edu.br; dalila.oliveira@sou.unifal-mg.edu.br; felipe.novaes@sou.unifal-mg.edu.br; flavia.borges@sou.unifal-mg.edu.br; geovana.martins@sou.unifal-mg.edu.br; janine.santos@sou.unifal-mg.edu.br; jaqueline.ferreira@sou.unifal-mg.edu.br; julia.braga@sou.unifal-mg.edu.br.

²⁸ Docente do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. E-mail: elaine.ribeiro@unifal-mg.edu.br.

²⁹ Os integrantes do GT 3 foram: discentes – Ana Carolina Damasceno Scarpelli, Ana Paula da Silva, Antônio Lopes da Silva Corrêa, Caroline de Azevedo Lima, Cristiane Flores Neto, Dalila Alves de Oliveira, Felipe Calixto

O roteiro foi produzido no formato *storytelling* ou de contação de história e teve como objetivo experimentar a produção de texto em um formato não convencional na produção acadêmica.

O tema central abordado foi o encontro entre três cosmologias ou visões de mundo, a saber: a quilombola, a tupinambá e a lunda-cokwe. Estas visões de mundo foram representadas nas falas de três personagens: Dona Odete, anciã do Quilombo do Macuco, localizado no norte de Minas Gerais; Aimberê, pajé dos Tupinambás da Serra do Padeiro, no sul da Bahia, e de Zayi, curandeiro cokwe, refugiado angolano na Zâmbia, África Central.

Por meio do estudo coletivo, a produção do roteiro envolveu pesquisa historiográfica e documental a respeito das experiências históricas do Quilombo do Macuco, dos Tupinambás e dos Lunda-Cokwe, com especial destaque para a resistência frente ao processo de colonização e escravização de suas populações.

A escrita do roteiro foi feita a muitas mãos e contou ainda com a valiosa contribuição de mais pessoas na discussão inicial sobre como fazer um *podcast*, na sua gravação e edição. São elas: Antônio Lopes da Silva Corrêa, Saymon da Silva Siqueira, Jonas Augusto Gonçalves Chaves e Marcio Granado dos Santos, aos quais agradecemos.

O *podcast Olá, viventes!* pode ser ouvido por meio da plataforma *SoundCloud*, através de postagem no *blog Histórias Indisciplinadas*.³⁰ Elaborado para fins educativos, o *podcast* oferece aos ouvintes o contato com outras visões de mundo e suas múltiplas formas de habitá-lo. Neste sentido, procura contribuir com a descolonização do conhecimento por meio da contação de histórias como uma forma *de adiar o fim do mundo*, no dizer de Ailton Krenak (2019), e de construir futuros alternativos à catástrofe ambiental global que assola nosso tempo.

Novaes, Flávia Eduarda Borges, Geovana Alves de Souza Martins, Janine Gabrielle dos Santos, Jaqueline Ferreira Silva, João Francisco Teixeira Amaro da Silva, Júlia Martins Machado Braga, Kauany de Souza Pereira, Maria Eduarda Pires Antão, Patielle Gomes, Pollyana Cristina Martins Leandro e Ronaldo Alves Simplício. Docentes: Elaine Ribeiro da Silva dos Santos, Raphael Nunes Nicoletti Sebrin e Walter Francisco Figueiredo Lowande.

³⁰ HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS. *Olá Viventes: O podcast*. Disponível em: <https://historiasindisciplinadas.blogspot.com/p/poscasts.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

OLÁ, VIVENTES!

(Roteiro para *podcast*)

PERSONAGENS:

Narradora

Aimberê

Dona Maria Odete

Zayi

Radialista

Sassa

Nyaminenge

Sakutemba

Funcionária da ONU

CENA 1

NARRADORA

Bem-vindas e bem-vindos ao primeiro episódio do *podcast*: Olá, Viventes! Hoje contaremos uma jornada de encontros, encontros entre três heróis da nossa história. Mas, não estou falando de Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I, Duque de Caxias ou Getúlio Vargas. Estou falando de Dona Maria Odete, rainha de Congada e sábia anciã da Comunidade Quilombola do Macuco, de Aimberê, pajé e defensor ferrenho dos Tupinambás na Serra do Padeiro e de Zayi, curandeiro cokwe e homem respeitado entre os seus.

NARRADORA

Estava um dia chuvoso e com um trânsito turbulento na cidade de Salvador/BA, o que fez com que Aimberê se atrasasse e chegasse às pressas no saguão de embarque do Aeroporto, no qual dona Maria Odete já estava aguardando o voo serenamente. Aimberê aproximou-se daquela senhora e, ainda ofegante, perguntou a ela se também pegaria o voo para Angola, demonstrando preocupação em estar atrasado. E Dona Maria Odete o acalmou com sua voz serena, dizendo que houve um pequeno atraso com o voo. Depois de alguns minutos, enfim,

entraram no avião e, coincidentemente, suas poltronas reservadas eram uma ao lado da outra. Dona Maria Odete, que vinha do Quilombo Macuco, comunidade do norte de Minas Gerais, era uma senhora de 71 anos, negra, pele queimada de sol, resultado dos anos de trabalho nas lavouras, tendo seus cabelos escondidos por um lenço. Possuía estatura baixa, era uma senhora simples. Quanto a Aimberê, se tratava de um homem robusto de 45 anos de idade, pele parda, cabelo crespo, fazia uso de um cocar de penas pretas e brancas sob sua cabeça. Ao se apresentar para Dona Maria Odete, lhe disse que era Pajé da aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro.

Curiosos quanto ao que havia motivado cada um a irem para Angola, começaram a conversar e descobriram mais uma coincidência: ambos estavam indo para o mesmo evento, um Fórum Internacional da ONU que aconteceria especificamente na capital da Lunda-Norte, no Dundo, com o tema “A mudança climática global”. Dona Odete, instigada, questiona Aimberê:

DONA MARIA ODETE

Então Aimberê, o que te leva a percorrer uma distância tão longa para participar de um evento?

AIMBERÊ

Sabe, Dona Odete... minha comunidade carrega a força milenar dos nossos ancestrais, que sofreram tanto naquele território de sangue, na mão dos brancos. E todas nossas ações são direcionadas pelos nossos Encantados.

NARRADORA

Encantados são, para os Tupinambás da Serra do Padeiro, espíritos vivos, seres humanos e não humanos que não morreram, mas que se “encantaram”, ou seja, tomaram uma nova forma de existência. São forças, não necessariamente visíveis, que rodeiam os Tupinambás. E continuou Aimberê:

AIMBERÊ

São eles que nos guiam em todos os passos das nossas vidas, para que a gente possa sobreviver e continuar lutando por aquelas terras que sempre foram nossas, dos nossos ancestrais e deles mesmos, os Encantados. A gente é só a marionete dos Encantados.

E aí, há alguns meses atrás, estava trabalhando na plantação de mandioca, ao lado de Amana, quando de repente um forte vento correu por todo meu corpo e passou rapidamente por toda plantação. Me virei para o lado perguntando a Amana se havia sentido o mesmo e, balançando seu corpo, ela deu um forte grito. Percebi então que ela havia incorporado um Encantado, o Caboclo Tupinambá, que depois de pedir minha benção, me transmitiu uma mensagem, dizendo que na nossa aldeia vai chegar uma fonte de energia diferente de todas as energias produzidas pela natureza, uma luz que a gente só viu até hoje nas terras dos brancos, uma luz que pode sim nos ajudar com muitas coisas, mas que está ligada na verdade a ações envoltas na escuridão. E aí, ele disse que pra eu entender melhor sobre isso e saber o que fazer, eu deveria ir a um encontro que aconteceria do outro lado dos mares. Depois disso, eu fiquei matutando que energia seria essa e que encontro seria esse, fui sendo guiado pelos encantados, senti seus direcionamentos enquanto pesquisava. Pensei que talvez essa luz que ele disse se tratasse da energia elétrica das cidades dos brancos. E quanto ao encontro que ele falou, logo fiquei sabendo desse evento da ONU, relacionei essa escuridão falada pelo Caboclo Tupinambá com todo esse desastre que o homem branco tá trazendo pro mundo, e percebi que era pra esse encontro em Angola que eu deveria ir. Aí a gente reuniu a comunidade e decidimos a minha partida. E a senhora, Dona Maria, o que tá te levando pra lá?

DONA MARIA ODETE

Que coisa, meu filho. Te contar que comigo aconteceu uma coisa bem parecida. Porque acredito que meus caminhos são trilhados sempre com a ajuda dos meus ancestrais, sabe... principalmente minha mãe, que sempre me aparece nos sonhos pra me dar algum conselho, passar alguma mensagem. E foi isso que aconteceu mês passado. Não lembro qual dia exatamente, mas já era tarde da noite e eu não tava conseguindo dormir, tava com uma sensação estranha, sabe. Aí, quando eu finalmente consegui dormir, eu tive um sonho que, olha meu filho, pra mim era a mais pura realidade acontecendo. Eu tava na igreja de São Joaquim, rezando o terço, quando ouvi uns passos atrás de mim, era minha mãe. Ajoelhei, beijei a mão dela e comecei a chorar, fico emocionada toda vez que volto a ver ela. Ela passou a mão nos meus cabelos, levantou meu rosto pra gente se olhar, e disse que eu tava cumprindo muito bem minha missão, que daqui um tempo eu iria descansar, mas que antes disso eu teria que partir pra bem longe, ficar alguns dias na nossa terra natal, falou que era pra um encontro de todos os povos. Ela disse que isso podia ajudar, no futuro, a acalmar essa grande seca que já castiga há muito tempo essa nossa região, e que pode castigar cada vez mais.

E aí, também fiquei desse jeito que você falou, pensando bastante em tudo que eu tinha escutado de minha mãe. Não tava entendendo bem que terra natal seria essa, se eu sempre vivi na minha comunidade, no Macuco. E ela ainda falou que era um lugar muito longe, em que haveria esse encontro de muitos povos diferentes. Na mesma semana, recebi a visita da minha neta Ayra, que foi morar em São Paulo porque passou numa prova pra entrar na faculdade federal, mas que volta sempre que pode, pra me ver. Aí contei para minha neta sobre meu sonho, ela ficou emocionada, me falou que essa terra natal devia ser a África, e me contou sobre esse tal evento da ONU. De início não sabia ao certo o que era, apenas já tinha ouvido falar dessa tal da ONU, mas depois minha netinha foi me explicando. Ela é bem entendida, sabe, participa de vários movimentos sociais.

NARRADORA

E assim, Dona Maria Odete continuou contando a Aimberê como decidiu que estaria presente no evento e como foi possível sua viagem acontecer. Durante quase toda a viagem, continuaram conversando, se conhecendo e trocando informações sobre suas comunidades.

CENA 2

NARRADORA

Enquanto isso, do outro lado do Atlântico na pequena cidadezinha de Chavuma localizada na Zâmbia vive um curandeiro cokwe chamado Zayi. Seu nome significa saber, ter conhecimento. Zayi é um homem de estatura baixa e de corpo curvado por causa da escoliose, pele preta e barba branca longa. Um homem de feição séria e de poucas palavras que luta todos os dias para não deixar transparecer seus medos e rancores. Carrega consigo memórias de um passado do qual não gostaria de reviver. Zayi exerce um papel social muito importante na sua comunidade. É ele quem ameniza as angústias e incertezas do presente e do futuro de seu povo por meio da cesta de adivinhação chamada Ngombo. É com ela que Zayi ganha a vida e mantém sua esposa e filhos. A adivinhação é uma prática cotidiana, é um modo de vida, de saber, de fazer, de trabalhar e de recordar.

NARRADORA

Numa tarde de domingo, ao ligar seu velho rádio e tentando sintonizar nas estações angolanas, Zayi escuta atentamente uma notícia transmitida pela ZNBC de Lusaka...

RADIALISTA

A Organização das Nações Unidas se reunirá na cidade do Dundo, na Lunda-Norte. O governo angolano concordou em sediar o Fórum Internacional da ONU deste ano de 2019, desde que os países do continente africano e latino-americano estivessem presentes. Centenas de representantes de suas comunidades participarão deste grande evento que discutirá as mudanças climáticas em escala global.

NARRADORA

Zayi ficou preocupado com essa notícia. Passou as mãos em seus cabelos encaracolados respirando profundamente e pensou em voz alta...

ZAYI

O que mais uma vez a ONU estaria fazendo em Angola?

NARRADORA

Sassa, sua esposa, ouviu e perguntou preocupada...

SASSA

O que foi marido? Aconteceu alguma coisa?

ZAYI

Sassa, preciso ir até ao sábio adivinho Sakutemba para consultar os ancestrais.

SASSA

Marido, nossos ancestrais irão ajudá-lo, fique calmo.

NARRADORA

Zayi desejava consultar à Lipele e o adivinho luvale Sakutemba para buscar esclarecimentos sobre as intenções da ONU no Dundo, sua terra natal. Ele fugiu de Angola depois da guerra de libertação quando era apenas um jovem. Hoje, com 43 anos, ele ainda carrega uma profunda cicatriz no rosto. Essa marca traz lembranças de um passado traumático e doloroso. Sakutemba assim como Zayi, eram refugiados angolanos que viviam na Zâmbia. Como adivinhos eles compartilhavam uma trajetória em comum, suas memórias estavam interligadas ao passado histórico do grandioso Império da Lunda. Através da sabedoria ancestral eles refizeram suas vidas no exílio.

NARRADORA

Chegando à casa do grande adivinho luvale, Zayi se deparou com o cãozinho caramelo na porta.

ZAYI

Olha como você cresceu!

NARRADORA

A esposa do adivinho Sakutemba apareceu na porta e disse...

NYAMINENGE

Olá Zayi, o adivinho está na mata. Veio consultá-lo?

ZAYI

Sim Nyaminenge, preciso consultar o grande espírito de Kayongo.

NARRADORA

Sakutemba estava sentado ao pé de um imbondeiro olhando atentamente os pássaros sobrevoando a grande árvore milenar. Encostada na árvore estava sua Kumba, um grande cesto que guardava a Lipele, a cesta divinatória feita de raízes de kenge e tecida em espiral. Ela nasce, vive e morre assim como nós. Não é objeto e nem pessoa, mas um agente personificado que

vive entre o mundo dos ancestrais e o nosso. A Lipele com sua intuição e consciência aconselha o tratamento das enfermidades e nos revela a verdade.

NARRADORA

Quando Sakutemba avistou sua Nyaminenge e Zayi, ficou apreensivo. Zayi somente o visitava quando tinha urgência. Chegando lá, os dois se cumprimentaram como sinal de respeito pelo espaço ritualístico.

ZAYI

Saudações sábio Mukakutaha! Que nossos ancestrais os guiem e protejam, velho amigo...

SAKUTEMBA

Saudações curandeiro! Que nossos ancestrais os guiem e protejam, velho amigo... veio até aqui como *Tewa*?

ZAYI

Sim, mestre.

SAKUTEMBA

Sente-se, iniciaremos a sessão em breve.

NARRADORA

Sakutemba retirou da Kumba a sua Lipele, desenrolou as peles de animais que guardavam as peças divinatórias. Pegou a argila vermelha em pó e desenhou duas linhas de cada lado no interior da cesta e traçou uma linha no meio de cada uma com a pedra de argila branca. Depois espalhou as sessenta peças pequenas dentro da Lipele. Algumas dessas peças eram sementes, garras, esculturas e moedas que representavam homens, mulheres, lugares, doenças e caminhos. Retirou da Kumba alguns frascos de vidro, pilões e espelhos que eram objetos oraculares poderosos que ajudavam Sakutemba na consulta.

NARRADORA

No início da sessão ritualística, Sakutemba profere a palavra...

SAKUTEMBA

Kukombela!

NARRADORA

Sakutemba antes de sacudir a cesta precisava desaparecer como pessoa e converter-se no receptáculo do espírito ancestral de *Kayongo* assim como a *Lipele*. Zayi que estava angustiado pergunta ao *Mukakutaha* e a *Lipele*...

ZAYI

Os brancos estarão na terra dos meus ancestrais, o que eles querem?

NARRADORA

O adivinho então sacode a *Lipele* e suas peças formam constelações no interior da cesta. Esculpida em madeira, a peça *Jila* toca as linhas brancas no centro. Sakutemba com seu dom da visão observa a forma como as peças tocam as linhas feitas de argila e consulta o mundo dos antepassados.

NARRADORA

Kayongo se manifesta e revela a verdade a Zayi...

SAKUTEMBA

Ela diz que precisa enfrentar seus medos e ir até lá nesse encontro dos brancos. O futuro está em jogo. Você deve isso ao seu povo!

NARRADORA

Zayi levou alguns minutos para entender aquela mensagem. Respirou fundo e aceitou respeitosamente a missão que os ancestrais lhe concederam.

ZAYI

Oh grande Kayongo, quanta honra... Aceito de bom grado essa missão.

NARRADORA

Zayi agradeceu aos ancestrais, a Lipele e a Sakutemba. Retornou à sua casa determinado a ir até sua terra e participar do encontro da ONU. Pegou as economias que havia ganhado como curandeiro, vestiu uma roupa branca e cinza feita de tecido de chita, colocou um colar de sementes no pescoço e calçou uma sandália marrom de couro. Pegou um machimbombo de Chavuma até Livingstone e de lá pegou um avião que o levaria até Dundo.

CENA 3

NARRADORA

Depois de uma viagem longa e cansativa, Dona Maria Odete e Aimberê chegam no Museu do Dundo. Ao chegarem no local ficaram entusiasmados com o acervo cultural exposto, ambos estavam curiosos e dispostos a conhecer um pouco mais a respeito daquele local e o que ele representa. Logo após entrarem, lhes foram passadas orientações para irem direto ao evento, os dois se fitaram por um breve instante e combinam de juntos verem as exposições do Museu depois que as atividades daquele dia acabassem. Ao chegarem no espaço do evento, Dona Maria Odete e Aimberê são recebidos por uma funcionária da ONU que estava na recepção.

FUNCIONÁRIA DA ONU

Olá, bom dia. Como vão? Sou representante da ONU e estou aqui para contar um pouquinho sobre esse evento, vocês têm um minutinho?

NARRADORA

Os dois se entreolham e acenam com a cabeça para a mulher concordando.

FUNCIONÁRIA DA ONU

Os delegados da ONU estão dispostos a ouvir o que as populações tradicionais têm a dizer a respeito dos problemas causados pelas questões climáticas. Então, diante do dilema de

em qual país realizar o evento, o governo aqui de Angola se dispôs a sediar esse encontro repleto de anseios e expectativas. Os representantes da ONU pensam que o planeta não pode esperar mais, e que toda ajuda será bem-vinda. Como este local que estamos é muito importante para todo o país, principalmente para os povos da Lunda-Norte, o Museu do Dundo foi escolhido para receber a todos vocês e ser o local onde esse evento vai acontecer. Nós da ONU estamos muito felizes com essa escolha e esperamos que vocês também fiquem, pois esta é uma instituição muito importante e representativa para os angolanos.

NARRADORA

Aimberê e Dona Maria Odete escutaram com atenção a explicação da moça e ficaram ainda mais curiosos sobre o lugar e os objetos que estavam sendo expostos à sua frente.

CENA 4

NARRADORA

Passados alguns minutos, Zayi chega sozinho no museu que tantas vezes já visitou, um lugar de extrema importância para os Cokwe. A última visita havia sido há muito tempo. Mesmo tendo aceitado a ordem do ancestral Kayongo, Zayi ainda estava ressabiado com o que a ONU estava fazendo em Angola, preferiu entrar no evento sozinho e não com a comitiva vinda de Luanda, que era a representante do governo angolano. Como havia tempo que não ia ao Museu planejou rever a exposição assim que as atividades do primeiro dia chegassem ao fim. Ao chegar na recepção foi parado pela funcionária da ONU que estava explicando para todos que lá entravam, as razões do Museu do Dundo ter sido escolhido como sede para reunião. Enquanto a moça falava, os pensamentos de Zayi viajaram no tempo e uma onda de preocupação passou pelo seu corpo. Não que Zayi não estivesse gostando da oportunidade de defender suas visões de mundo... Contudo, o que para muitos ali eram objetos, para ele eram seus ancestrais, eram pessoas, eram vidas. Mas agora estavam ali fechadas em prisões de vidro, quietas e deprimidas. E com esse sentimento de tristeza, Zayi entra no museu.

NARRADORA

Logo após a explicação da funcionária da ONU, todos se dirigiram para uma sala onde foram discutidas as questões pelas quais os levaram a realizar a reunião, inclusive sobre as questões ambientais. Algumas horas se passaram até que a reunião acabasse, mas assim que chegou ao fim, Dona Maria Odete e Aimberê foram diretamente ver as exposições que haviam chamado tanto a atenção deles quando chegaram. Olhavam os objetos à mostra com muito respeito e em silêncio, ela pensou nos seus ancestrais e ele nos Encantados... faziam isso com os olhos brilhando e admirando tudo que viam. Nesse momento se depararam com um homem profundamente compenetrado. Era Zayi, rememorando as muitas lembranças que tinha com as máscaras expostas.

AIMBERÊ

Oh companheiro, cê me desculpa, mas cê tá olhando isso de um jeito... quem é você? Você conhece o que está mostrando aqui, conhece tudo isso? Conhece esse museu aqui?

NARRADORA

Zayi se virou vagarosamente, fitou os dois [nesse momento o narrador faz uma pausa de alguns segundos para evidenciar a tensão da cena], e perguntou a Dona Maria Odete.

ZAYI

Quem são vocês?

CENA 5

NARRADORA

Os três se olham, é evidente a conexão e a potência desse encontro. Embora Zayi se mostrasse perceptivelmente desconfiado, na medida em que se apresentaram, ele foi se sentindo mais confortável. Percebendo a familiaridade de Zayi com os objetos expostos, Aimberê pergunta:

AIMBERÊ

Aquele objeto ali ao lado, você sabe do que se trata? Me parece uma máscara, achei tão linda!

NARRADORA

Aimberê contemplava admirado uma das máscaras expostas no museu, imaginando quanto significado não haveria por trás daqueles traços, cores e inscrições. A máscara era feita de madeira, no seu topo havia um cone comprido, sua feição tinha traços feitos com argila vermelha e outros com argila branca. E ao seu redor, na parte inferior, havia também uma franja de fibras vegetais secas. Diferente do que a mentalidade ocidental entende por máscara, as máscaras Cokwe vão além da cobertura do rosto e não são objetos teatrais ou decorativos.

NARRADORA

Pensando em suas vivências e no que aquela máscara representava para sua comunidade, Zayi esclareceu:

ZAYI

Ela é muito mais do que linda, meu caro. Essa máscara é a Cikunza. As máscaras, para o meu povo, não são meros objetos, como essas exposições fazem parecer. O que faz uma máscara sem um Mukixi? Como ela pode mediar as ações dos antepassados estando em um museu? Porque quando certas pessoas da nossa comunidade as usam nos rituais, essas máscaras passam a encarnar nossos ancestrais ou forças da “natureza”, que estão ali para nos orientar, proteger, ensinar... são os Mukixis.

ZAYI

E não é qualquer pessoa que sai usando essas máscaras, mas homens devidamente iniciados na Mukanda.

AIMBERÊ

E o que é mukanda?

ZAYI

Mukanda... é onde tudo começa, pra lá que os meninos vão um tempo para se preparem, e não serem mais meninos, mas homens. Lá eles fazem rituais de iniciação, para serem parte da nossa comunidade. Se não tiver Mukanda para todos nós começarmos... não há comunidade, não pertencemos! Compreende? É um momento fundamental para nosso povo, igual a máscara que a protege.

ZAYI

E aí que está a grande importância que essa máscara, a Cikunza, tem para nossa comunidade. Porque embora ela nos ajude em várias outras coisas, como na caça e na fertilidade de nossas mulheres, uma das suas funções é justamente a proteção da nossa Mukanda, entende? Ela encarna Hamba, um espírito ancestral que tem poder de leão, nos protege de todos os maus espíritos. Então, se a Mukanda é onde a gente se integra à comunidade, não podemos viver sem a máscara que a protege.

NARRADORA

Dona Maria Odete, notando que Zayi parecia meio preocupado com a máscara, questionou-o:

DONA MARIA ODETE

Mas, meu filho, tem alguma chance dela desaparecer?

ZAYI

Então, Dona Odete. Com todas aquelas questões ambientais que foram discutidas hoje mais cedo, algo que não saiu da minha cabeça é que muitos desses seres que são mortos pelos brancos fazem parte da minha comunidade, entende? Essa máscara, por exemplo, não é feita do nada, mas de seres sagrados que a compõem, de árvores, raízes, vegetais, argilas... são seres que não se separam da vida do meu povo, são também minha comunidade! Temos até um Mukixi responsável por protegê-los!

NARRADORA

Ao ouvir atentamente as palavras de Zayi, Aimbere logo se lembrou da Caipora, um dos entes que compõem a cosmologia Tupinambá. Ela é um dos Encantados que guarda e protege a floresta, aparece para madeireiros e caçadores que tem a intenção de explorar a terra e as matas da comunidade.

AIMBERÊ

Entendo sua preocupação Zayi. O meu povo também sofre muito com a invasão dos brancos. Porque além de tentarem tirar nossas terras da gente, também cortam nossas árvores, desmatam nossas matas, poluem nossos rios... essas pessoas só conseguem pensar no dinheiro, só querem tirar proveito das florestas. Se não consideram nem nós Tupinambás, que somos humanos como eles, em pé de igualdade, imagina o que eles pensam das matas?? Mas a gente também tem nossos Encantados que, como eu falei antes pra Dona Odete, são...

NARRADORA

Aimberê explica, então, à Zayi sobre os Encantados, assim como explicou à Dona Odete. E continua:

AIMBERÊ

Então, nossos Encantados também nos orientam sobre como lidar com esses outros seres, sabe, as plantas, os animais... a gente utiliza deles só o necessário, e com muito respeito. Por exemplo, a gente tem nossos rituais pra pedir licença quando vamos pegar uma certa planta ou caçar um animal. Eles partilham aquela terra com a gente, são também morada dos Encantados.

DONA MARIA ODETE

Pedir licença à floresta é importante, né meu filho. Me desculpa se te interrompi, mas é que você falando isso me lembrou os instrumentos do nosso Congado. O mestre Antônio, lá da nossa comunidade, é quem faz eles, sabe.

NARRADORA

O Congado, do qual Dona Odete falava, é uma manifestação cultural afro-brasileira muito presente em Minas Gerais, sendo também na região do Quilombo Macuco, comunidade de Dona Maria Odete. Ele performa um cortejo real, composto de muita dança e música, resgatando a ancestralidade e louvando santos católicos.

NARRADORA

Mestre Antônio, além de construir os tambores e caixas da percussão do Congado na região, viaja a outras regiões mais longínquas realizando suas oficinas de luteria, e foi reconhecido em 2001 como Mestre artesão luthier pela Fundação Artística de Ouro Preto, por transmitir por tantos anos, através da oralidade, o que aprendeu com seus ancestrais. Relembrando o Mestre e seus ensinamentos, Dona Odete continua:

DONA MARIA ODETE

Aí ele conta direto, pra gente e pra toda moçada que ele dá oficina de tambor, como que é pra pegar na floresta todas as madeirinhas pra construir os tambores. Não é só ir pegando não. Se fizer de qualquer jeito, Mestre Antônio diz que os animais podem atacar, galho pode cair na cabeça, essas coisas. Ele fala que, antes de entrar na mata, é preciso pedir licença a três entidades, o Rei da Mata, o Senhor São Bento e a Santa Rosa. Esse pedido de licença são os preparos, como ele fala. Pro Rei da Mata, é feito um adjunto pra passar no corpo, que é feito de álcool e várias ervas protetoras, ele serve de aviso aos animais e como comunicação com o Rei da Mata. Já pro Senhor São Bento e a Santa Rosa, algumas canções são cantadas, pois o Senhor São Bento protege de animais peçonhentos e a Santa Rosa é a protetora das beiras de matas e rios. Ah! E não pode esquecer também de pedir licença a própria árvore que vai ser cortada, um vínculo deve ser formado, em respeito a ela.

ZAYI

Isso é bom Dona Odete. Só que não sinto isso aqui, nas intenções dos brancos da ONU. Eles querem reverter esses tais danos ambientais, mas a relação deles com as matas, com os outros seres, parece continuar a mesma... então, o que será que querem de nós? Porque o que a gente tem pra contribuir é justamente o modo como vemos e vivemos com esses outros seres. Já eles parecem continuar vendo a natureza apenas como um recurso... será que em algum

momento estarão dispostos a mudar isso? Espero que sim... senão não só eles serão prejudicados, mas todas nossas comunidades. Que nossos ancestrais nos protejam...

CENA 6

NARRADORA

Depois de conversarem muito sobre a importância da natureza para suas comunidades, Dona Maria Odete, Zayi e Aimberê caminharam pelo Museu do Dundo para olharem a exposição. De repente, Zayi ao observar uma pequena estatueta feita de madeira preta que representava um homem com as mãos na cabeça, ficou sério seus olhos mostravam angústia e mágoa. Dona Odete preocupada pergunta:

DONA MARIA ODETE

Meu filho, o que foi? Está tudo bem?

ZAYI

Estou aqui hoje para honrar meus ancestrais, devo tudo a eles e a minha aldeia. Olhem para essa peça? O que vocês veem?

AIMBERÊ

Posso sentir sua mágoa. Os cocares e chocalhos dos nossos parentes Tukano também estão no Museu do Índio de Manaus na Amazônia. Foram os brancos que colocaram lá quando criaram este espaço. Essas peças eram tão poderosas que afundaram nas águas do Rio Negro um barco das irmãs da igreja católica. E como tiraram elas de um lugar e levaram para outro, foi preciso muito encantamento com fumaça de tabaco, limpeza das penas e conversas com os mais velhos para que esses ornamentos fossem reintroduzidos nas aldeias novamente. Os parentes buscam revitalizar a força da vida para que as pessoas pudessem usar sem correr riscos. Ficamos sabendo da história pelos mais velhos e sábios, como de costume da nossa gente.

DONA MARIA ODETE

É muito triste né meu filho? Ter nossos ancestrais usados dessa forma como se fossem objetos mortos. Nossos ancestrais vivem por meio de cada um de nós e das nossas peças criadas com nossas próprias mãos. Herdamos dos mais velhos a sabedoria dos nossos antepassados. A tradição é viva. Nossa gente sabe o valor dos elementos da natureza, não é mesmo? Somos parte dela, da nossa terra mãe. Mas o que ela significa para sua comunidade Zayi?

ZAYI

Dona Odete, esse é o Pensador Kuku. É uma pequena peça que também tenho na minha Ngombo. Hoje ela é um símbolo nacional do nosso povo, mas que está aprisionado dentro dessa caixa de vidro. Ela significa muito para nós, mas acredito que para os brancos ela não deve significar nada.

NARRADORA

O Museu do Dundo foi escolhido estrategicamente pela ONU por seu valor histórico. As mudanças climáticas são um tema recorrente desde o processo da globalização. O que havia de diferente nesse ano eram as pautas da ONU: ouvir as populações que serão mais atingidas pelo aquecimento global e que nunca foram consideradas importantes para as negociações internacionais entre os países desenvolvidos. A ONU considerou, pela primeira vez, ouvir as lideranças tradicionais de vários cantos do mundo que possuem modos de vida, em que nada se assemelha ao mundo moderno e à exploração capitalista dos recursos naturais desencadeada pelo homem branco. A ONU considerava que as lideranças tradicionais tinham muito a contribuir para alterar o quadro da mudança climática com suas experiências, vivências e por seus conhecimentos de vida. Era necessário incluir suas inúmeras demandas no Acordo de Paris que entraria em vigor no próximo ano. Aquele momento era a última oportunidade para desacelerar a destruição do planeta e da nossa espécie.

NARRADORA

Aimberê olhando ao seu redor e para aquelas peças que estavam no museu, lembrou do pronunciamento do Secretário-Geral da ONU sobre a necessidade de um acordo climático para a redução da emissão de gases com efeito estufa sem que isso afetasse o desenvolvimento econômico de todos os países. Percebeu uma contradição ali e disse:

AIMBERÊ

Minha gente, tava lembrando aqui do encontro mais cedo e da fala daquele senhor secretário sobre manter tudo em funcionamento, como é contraditório, não? Esses brancos não entram em acordo porque acreditam que o mercado não pode parar. Só pensam neles mesmos, não consideram que cada ser vivo contribui para a nossa existência assim como nossos Encantados. Uma vez, um parente Krenak disse que essas organizações como a ONU, por exemplo, querem vender uma ideia de humanidade, que todos somos iguais. Mas uns são mais iguais do que outros. Os animais, as plantas e os rios não são humanos? Para o presidente do nosso país, nós indígenas não somos nem gente.

NARRADORA

Enquanto Aimberê expressava seus sentimentos, Dona Odete ficou cabisbaixa e Zayi aterrorizado que lembrou dos anos de exploração e violência do colonialismo em Angola, sua terra natal. Aimberê se recuperando, continua:

AIMBERÊ

Nós indígenas, os quilombolas como a Dona Odete e outros povos tradicionais do país vivemos sem explorar a terra. Ela nos dá frutos e nós agradecemos e festejamos. A ONU diz que quer nos ouvir, os povos que serão mais afetados. Mas, não adianta querer reverter o aquecimento da terra se eles ouvem o que temos a dizer apenas com um ouvido. Não adianta nada se eles querem saber como vivemos e conhecer nossa história de sobrevivência se o que o que importa no final das contas é a ciência dos brancos e a continuidade da matança dos vivos. Será que eles estão dispostos a respeitarem todo o ser vivo em pé de igualdade com os humanos? Será que depois disso eles irão viver a natureza, senti-la e não vê-la apenas como um recurso a ser explorado, dominado? Zayi tem razão quando fala que estamos aqui pelos nossos ancestrais que nos deram uma missão.

DONA MARIA ODETE

Meu filho, compreendo, mas tenha calma que Nossa Senhora do Rosário e São Benedito vai nos proteger e iluminar essas pessoas que estão aqui conosco. Acredito que todos que aqui estão, vieram guiados para contribuir nesta missão, alguns conseguem ouvir com clareza os seus ancestrais e as vozes da natureza, outros ouvem as vozes de outros homens para guiar, ignorando toda a sabedoria dos seus ancestrais. Na minha comunidade, nós vivemos da terra,

plantamos, mantemos criações de animais para o nosso sustento. O cuidado com a terra é conhecido desde cedo, quando a criança completa 10 anos a mãe distribui tarefas, começando do mais simples que é alimentar os animais e conforme vai crescendo a mãe vai encaminhando para outras tarefas. Toda família do Quilombo tem a sua pequena criação, sua horta e também temos plantação coletiva. Agora vejam, meus filhos, a água, que é o principal, muitas vezes falta, nós instalamos uma grande caixa d'água no ponto mais alto da comunidade e com auxílio de uma bomba ela abastece os poços artesianos das casas. O que era para ser uma solução se tornou um problema, pois as casas mais distantes não recebem água, e olha que pagamos uma pequena taxa para a manutenção e a energia elétrica. O jeito foi criar caixas que recolhem a água da chuva, assim podemos utilizar mais vezes.

NARRADORA

Zayi percebendo a angústia de seus companheiros de jornada, resolve pôr para fora as suas inquietações:

ZAYI

Meus amigos, os brancos já utilizaram nossas terras para todo tipo de exploração. Vou contar um pouquinho da nossa história. Nossa Lunda nasceu no rio Nkalaany (Calanhi), origem dos meus ancestrais. Os brancos invadiram nossas terras em busca das nossas riquezas como os diamantes e nos separaram há muito tempo atrás. Aos olhos deles nós nos dividimos, mas para nós isso não aconteceu porque até hoje nos consideramos parentes, irmãos. Depois que conseguimos nos livrar dos portugueses e ser independentes estourou uma guerra civil. Eu me lembro que a ONU tentou nos ajudar, mas não conseguiu nos deixando perecer o que me forçou a fugir para a Zâmbia quando era jovem para sobreviver. Tenho algumas lembranças desse tempo que não gosto muito de recordar.

NARRADORA

Dona Odete que observava atentamente Zayi perguntou:

DONA MARIA ODETE

O que você fez quando chegou lá?

ZAYI

A primeira coisa que fiz quando cheguei foi plantar uma Myombo atrás da casa para que os meus antepassados protegessem minha aldeia, minha comunidade. Eu já era um curandeiro quando migrei pra lá. Já tinha passado pelo processo de iniciação, mais novinho.

DONA MARIA ODETE

Zayi, meu filho, sei que foi muito difícil. Mas o conselho dos nossos ancestrais nessas horas de dor e sofrimento nos acalenta, nos conforta. O Myombo é tão importante para sua aldeia, né meu filho? Lá na minha terrinha, lá em Minas Gerais, eu cuido da minha hortinha nos canteiros e nas latas, eu sempre plantei umas ervas, alguns legumes e verduras pro meu sustento, sabe? Lá eu cuido da casa sozinha. Os parentes sempre que podem e alguns vizinhos da comunidade me ajudam com a limpeza da casa uma vez ou outra. A idade chega né meus filhos? Herdei a terra da minha avó materna. Quando me casei com meu falecido marido, ele veio morar comigo deixando a terrinha para os irmãos cuidarem. Isso é costume da nossa gente, sabe? A criançada sempre vem à minha casa ouvir a história dos nossos antepassados do mesmo jeito que era com a minha mãe, daqueles que foram um dia escravizados. Conto pra eles que nossa história é de luta, de resistência.

DONA MARIA ODETE

Nossos antepassados são muito importantes para nossa gente, eles nos guiam até após a morte, acredito que meus caminhos são trilhados sempre com a ajuda dos meus ancestrais. Eu mesma cheguei até aqui através de um sonho que tive com a minha mãe, eu estava na igreja de São Joaquim rezando e minha mãe aparecia.

NARRADORA

Dona Maria Odete conta a Zayi o sonho que teve com sua mãe, da mesma maneira que contou a Aimberê quando se encontraram no aeroporto.

ZAYI

Que bonito sonho Dona Maria Odete, nossos ancestrais sempre nos guiam e dê forças para continuar a nossa missão.

DONA MARIA ODETE

Pois é meu filho, quando ela disse terra natal, eu fiquei sem entender, mas agora estando aqui, ouvindo você falar compreendi que os passos de minha gente vêm de longe. Ela disse que isso poderia ajudar, no futuro, a acalmar essa grande seca que já castiga há muito tempo essa nossa região, e que pode castigar cada vez mais.

NARRADORA

Dona Maria Odete faz uma pausa, nota-se em seu semblante preocupação, então ela expressa os seus pensamentos.

DONA MARIA ODETE

Além da seca, na minha comunidade temos outros problemas, como eu disse para vocês, conforme vamos formando nossas famílias, às vezes herdamos a casa dos pais ou dos nossos avós. Outras vezes construímos no terreno de nossa família, a gente cresce no lá, aquela terra é nossa, mas o governo diz que é preciso um papel de posse que eles podem dar. Eles passaram a falar que somos Quilombolas, que a terra que vivemos pertence a alguém que não é do nosso povo, sabe que é isso meus amigos? Mais uma vez a ganância dos brancos querendo levar vantagem, querendo ser dono de tudo, esse termo de posse é uma maneira de preservar a nossa comunidade, mantendo ela com a gente, evitando a venda para pessoas que não fazem parte, que não entendem e respeitam a nossa maneira de viver. Quem cuida de tudo, é a Associação de Moradores de Macuco, eles são a nossa ponte com os governantes.

NARRADORA

O termo de posse na qual Dona Maria Odete se refere, é o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que dispõe: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos. ” Dona Maria Odete continua:

DONA MARIA ODETE

Sabe, as nossas terras vão além de um espaço para construir nossas casas, lá que estou unida a minha comunidade, que preservamos a história dos nossos ancestrais, os nossos valores e cultura. Imagine só as próximas gerações sem saber nada dos nossos antepassados, gosto nem

de pensar, que Nossa Senhora da Conceição nos proteja sempre. Aimberê você parece aborrecido, falei demais?

AIMBERÊ

Não Dona Maria Odete, é que me lembrou a situação da minha aldeia. Desde o “descobrimento” do nosso país, nós também brigamos pelo direito das nossas terras, quando os brancos chegaram os meus ancestrais já eram donos da terra. Estamos brigando para ter nossas terras desde aquele tempo, vários irmãos indígenas morreram ao tentar preservar nosso lugar da cobiça do homem branco, eles acabaram transformando nossas terras em território de sangue.

AIMBERÊ

Agora eles querem dizer qual é o pedaço que nos pertence, após anos de invasão e destruição, nossas terras sendo devastadas, sendo queimadas, tudo acabando. Os invasores, não conhecem nossas terras, para eles o importante é lucrar, nunca viveram lá, e vocês sabem meus amigos de quem é o prejuízo? Do meu povo, deve ter gente que pensa para que há tanta luta? Continuaremos lutando para que as próximas gerações encontrem algo melhor, para preservar as nossas águas e nascentes, para que a gente possa enfim viver em paz. Não tem como permanecer calado, o Caboclo Marcelino começou e guiados pelos nossos Encantados nós continuamos, não vamos parar, a gente só consegue mudar toda essa injustiça se denunciar como fez nosso cacique Babau na Câmara dos Vereadores.

ZAYI

Amigos, eles não nos respeitam, não respeitam o seu próprio povo. A terra não é apenas do meu povo ou do povo de vocês, mas de todo ser vivente. Estamos interligados.

DONA MARIA ODETE

Sim, meu filho.

AIMBERÊ

Lá na nossa aldeia da Serra do Padeiro os Encantados vivem com a gente, nos aconselhando e protegendo durante esse processo de retomada das terras. Cada trilha marcada pelos nossos pés significa que roçamos ela desde o início. Lá é onde os umbigos dos nossos filhos foram enterrados e onde nossa gente foi sepultada. Nós lutamos por estas terras pelos

nossos Encantados e não para nós mesmos. Precisamos retomar nossa terra para que nossos antepassados tenham um lugar para descansar. A terra é a morada dos Encantados. Quando estamos em perigo cantamos uma toré: “Ô, devolva nossa terra, /que essa terra nos pertence. / Ô, mataram, ensanguentaram/ os nossos pobres parentes”. Que nossos Encantados nos protejam e nos guie nessa caminhada.

DONA MARIA ODETE

Amém! Que canto poderoso, mas triste também, meu filho. É a luta que temos que enfrentar todos os dias.

ZAYI

Que forte Aimberê! Desejo que meus antepassados protejam vocês sempre nessa luta pela terra que é de suas comunidades.

CENA 7

NARRADORA

Após conversarem bastante e desabafarem uns com os outros sobre as suas histórias, a história de seus povos, suas inquietações, medos e sobretudo suas indignações, os três se dirigiram para o Hotel Diamante localizado próximo ao Museu do Dundo, no qual todos eles estavam hospedados. Chegando no hotel, diante de tanto fascínio pelas vivências uns dos outros, resolveram estender a conversa a respeito de suas crenças e modos de levar a vida. Sentindo-se confortáveis com o rumo daquele bate-papo e viajando nas diversas lembranças de suas terras e de seus costumes, começaram a descrever seus lugares de origem com os olhos repletos de boas lembranças. Afinal, já haviam compartilhado as angústias que carregam, mas nem só de luta vivem nossos heróis.

AIMBERÊ

Vocês iam gostar das festas que fazemos para os nossos Encantados. A Festa em louvor a São Sebastião é a principal, é nessa festa que a gente ergue o mastro, ele não pode quebrar não, se quebrar, ah se quebrar é um recado dos Encantados, de que vai vir catástrofe. Essa festa,

essa pra São Sebastião, é pra pedir cura e purificação dos Encantados, eu como pajé sou quem dirige e faz tudo, tudo que é enfermidade eles me procuram, não só da aldeia, mas da região tudo. E não só durante a festa, o tempo todo, eu nem gosto muito de sair da aldeia, se não fosse por ordem dos Encantados eu não estaria aqui tão longe. São Sebastião é o médico da nossa aldeia, e eu o pajé que faço os banhos em nome dele, banho de ervas, de plantas que os Encantados permitem que a gente pegue da mata, entende?

ZAYI

Então, você também é um curandeiro, assim como eu.

AIMBERÊ

É, você tá certo, cuidamos da saúde e da prosperidade dos nossos parentes. E sabe, não é só pra doença não, a festa pra São Sebastião torna nós firme nas tribulação do dia a dia, firme pra enfrentar quem quer tirar nós daqui, da nossa terra. Na maioria das vezes é as mulheres iniciadas que incorporam o Caboclo Tupinambá, é o Encantado que dá força e bravura pra nós da aldeia. Mesmo os Encantado sendo homem, elas incorporam, mas o contrário não acontece não, se não o homem fica... vocês sabem né?

DONA MARIA ODETE

Fica o quê Aimberê!! Não me venha com essa não. A gente é o que é, e pronto. Eu não acho que a gente muda nosso jeito de ser. Não digo nossa personalidade, entende? Digo sobre ser homem ou mulher. Desculpa falar Aimberê, mas as mulheres Tupinambás são mais corajosas que os homens. Eles não têm medo de incorporar um Encantado homem, e vocês ficam aí nesse medo.

AIMBERÊ

Olha Dona Odete, a senhora tá certa, fiquei até sem rumo agora. As mulheres da aldeia sempre pleitearam esses assuntos, de que a gente é igual. Nós homens, fala que é a tradição, mas a tradição pode mudar né, a tradição é viva. Essa festa que eu tô contando pra vocês não era assim não, há uns 60 anos atrás não era assim não, não tinha incorporação não. As aldeias vizinhas até falam que nós parece umbandista, mas nós é Tupinambá, desde antes da chegada dos branco naquelas terras.

NARRADORA

Nossos 3 guerreiros estavam profundamente envolvidos na potência desse encontro triplo. Suas visões de mundo estavam sendo compartilhadas, mais do que isso, absorvidas uns pelos outros. Os três sabiam que saíam daquele encontro muito mais fortalecidos do que entraram. Aimberê continuou a descrever com entusiasmo a festa em louvor a São Sebastião, uma das principais festividades dos Tupinambás da Serra do Padeiro.

AIMBERÊ

Esse poder de cura que vem de São Sebastião, a gente chama de “sessões de encante”, e é só a gente da Serra do Padeiro que chama assim, é uma coisa nossa mesmo. Ah, eu esqueci de falar, a gente começa a preparar a festa uns 15 dias antes, desde o comecinho de janeiro. Nesses dias de reza é difícil até de falar comigo, porque eu sou o líder espiritual da aldeia né, é eu que quem dirijo as reza tudo. No finalzinho da preparação tem a Matança...

NARRADORA

Aimberê passa a adotar um tom um pouco mais sério, pois o ritual da Matança, além de ser bem carregado emocionalmente, envolve, como o próprio nome sugere, a morte de um animal.

AIMBERÊ

De manhã a gente já começa o ritual. Eu taco fogo, igual essa queima de fogos sabe? Ela serve pra anunciar o início da Matança. Nesse ritual a gente sacrifica um boi. Um boi é arrastado para o centro do terreiro, ele fica se debatendo, porque sabe que vai morrer, aí um dos nossos dá um golpe com uma marreta grande na cabeça do boi. Outro dos nossos faz um corte na garganta do boi e leva o sangue que jorra pra fora do terreiro. E todo mundo assistia tudo isso, inclusive as crianças.

NARRADORA

Os Tupinambás ancestrais de Aimberê e seus parentes, mais precisamente do século XVI, faziam um ritual semelhante. Mas no caso dos Tupinambás seiscentistas, o sacrificado era um cativo capturado em guerras com grupos rivais. O sangue era ingerido, e as partes do corpo

sacrificado eram cozidas e servidas para todos. Hoje em dia, os Tupinambás sacrificam somente animais.

AIMBERÊ

Depois de retirarem o sangue, o boi é levado pra minha casa, onde a gente prepara a carne e divide entre todos. Se sobrar, depois da festa a gente divide entre as famílias. E depois vem o dia da festa, aí outros Encantados se achegam também, como o Martim Pescador, ele tem esse nome porque é da praia mesmo, e a gente é da mata. Mas nossos antepassados eram da praia também, aí esse Encantado fala com a gente. Só de contar pra vocês deu vontade da próxima festa chegar logo.

DONA MARIA ODETE

Fiquei com muita vontade de participar Aimberê. E vocês estão convidados para participar de uma festa da Congada que sou rainha, nossas festas são muito bonitas também. Nós comemoramos no dia 13 de maio, que é quando a princesa Isabel libertou nossos antepassados daquela gente ruim que os mantinham em cativeiros. É uma festa que mostra a nossa história de luta e de resistência, agradecemos com a congada, principalmente os nossos protetores São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora Aparecida, que tanto protegeram e protegem a nossa gente, é uma festança sem igual, as danças, os teatros, o som, tudo... enchemos as ruas da comunidade de gente e de alegria.

NARRADORA

Nesse momento Dona Odete fecha os olhos como quem está viajando no tempo, é como se ela estivesse lá na Comunidade do Macuco nesse momento, tamanho o envolvimento que ela tem com a Congada da sua comunidade. Ela balança a cabeça de um lado para o outro como se estivesse ouvindo os sons dos tambores e solta um sorriso tímido, mas repleto de lembranças.

DONA MARIA ODETE

Todos se vestem de branco, com um saiote de fitas coloridas e o rosário de lágrimas a tiracolo, dançando sobre o som das caixas para a subida do mastro, isso no sábado. No domingo esses dançarinos passam de casa em casa para buscar eu que sou a rainha, o rei, o príncipe e a princesa pra que aconteça a troca de coroas, o que chamamos lá na comunidade de reinado. Eu me emociono só de lembrar.

ZAYI

Ouvir vocês falando sobre as celebrações de seus povos me fez lembrar das cerimônias que fazemos. As danças do nosso povo são veículos culturais que foram criados para trazer cura, equilíbrio, felicidade e alegria pra comunidade. Pra gente, essas danças são como se fossem o espelho da vida comunitária e do além, é o que nos permite o diálogo com os nossos ancestrais, vou descrever pra vocês uma em específico, que fique entre nós, mas é a dança que mais gosto.

NARRADORA

Para Zayi, lembrar da festa era como se revivesse as emoções daqueles momentos.

ZAYI

A chamamos de Tchianda, pra gente é como uma forma de saudação, felicidade e agradecimento pela visita na comunidade, a gente celebra ela na festa da Mucanda também, mas eu falo dessa pra vocês em outro momento. É uma festividade sem igual, a alegria lá é contagiante, vocês iriam gostar. Em vez de eu ficar aqui explicando como é, acabei de me lembrar que no fim da tarde vai ter uma comemoração em forma de agradecimento às entidades governamentais e tradicionais pela visita na nossa comunidade, o que acham de irem comigo, como meus convidados? Vocês vão poder ver com os próprios olhos. Garanto que vão gostar.

NARRADORA

Aimberê e Dona Maria Odete concordam, passam rapidinho nos seus quartos, e seguem ansiosos com Zayi para ver a festa Chokwe. Juntos, os três entenderam a importância de se respeitarem mutuamente, a despeito de suas diferenças. Coisa que seus ouvintes no evento da ONU ainda não tinham discernimento e humildade para compreender.

NARRADORA

Mesmo com as marcas do passado cravadas na memória, e os desafios que Aimberê, Dona Maria Odete e Zayi enfrentaram e ainda enfrentam, os três saíram com a consciência de que, de alguma forma, conseguiram impactar os que estavam presentes no evento da ONU e cumprir a missão que lhes foi dada. Será que suas falas surtiram efeito? Será que, de alguma

forma, os líderes nacionais teriam mais empatia e agiriam enfim a favor do ser humano e não apenas a favor de si mesmo? Para nossos três guerreiros, até aquele momento, eles só haviam estado em defesa de seus próprios interesses, e não em defesa da humanidade. Mas afinal, o que é essa tal humanidade?

NARRADORA

Caros ouvintes, por hora, a história de luta dos nossos guerreiros termina aqui. Espero que tenham sentido toda a potência desse encontro e que estejam assim como eu, curiosos para conhecerem um pouco mais a respeito de cada um. Espero também que tenham sentido a força e a importância dessa experiência. Agora em um momento de reflexão penso em qual seria a melhor maneira de encerrar esse “primeiro capítulo”, contudo, nada que vinha a minha cabeça considerava digna de ser o ponto final dessa história, então trago uma questão para vocês, para que assim não precisemos colocar um ponto final. Imaginem como seria poderoso se as próprias cosmologias aqui representadas falassem por si mesmas, aqui nessa história?

FIM

Referências

ALARCON, Daniela Fernandes. A forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. *RURIS - Revista do Centro de Estudos Rurais*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 99-126, 2013.

ALVES, Yara de Cássia. As mães que enraízam e o mundo que gira: criação e movimento no Vale do Jequitinhonha-MG. *Tessituras*. Pelotas, v. 6, n. 2, p. 193-213, jul./dez. 2018.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África: Metodologias e pré-história da África*. Brasília: UNESCO; Secad/MEC, 2010. vol. I, p. 167-212.

BOB FERNANDES. *Serra do Padeiro: Ato de Moro impediu demarcação de terra indígena e estimula ação de fazendeiros*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rwCeXNKHhQA>. Acesso em: 24 out. 2021.

CEDEFES1. *Comunidade Quilombola de Macuco - Minas Novas/MG*. YouTube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qpczqj9-pb4>. Acesso em: 24 out. 2021.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. *Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro-Buerarema, BA*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, UFBA, Salvador, 2008.

FLORES, Teresa Mendes. A preto e branco: folheando os relatórios médicos da Diamang. In: VICENTE, Filipa Lowndes (org.). *O império da visão: Fotografia no contexto colonial português (1860-1960)*. Lisboa: Edições 70, 2014. p. 223-242.

HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS. *Olá Viventes: O podcast*. Disponível em: <https://historiasindisciplinadas.blogspot.com/p/poscasts.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Gerson D.; GIANASI, Lussandra M. Enoterritorialidade Quilombola de Macuco no município de Minas Novas e Chapada do Norte/Vale do Jequitinhonha-Minas Gerais, Brasil: mapeamentos e análises. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 37-63, 2011.

LUAMBA, Manuel. Angola: O drama dos imigrantes e refugiados em tempos de Covid-19. *Deutsche Welle*. 14/07/2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/angola-o-drama-dos-imigrantes-e-refugiados-em-tempos-de-covi-d-19/a-54168380>. Acesso em: 24 out. 2021.

MACUCO COMUNIDADE QUILOMBOLA – MCQ. *Comunidade Quilombola do Macuco (um pouco das nossas personalidades e vivências)*. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dXoJFj_b7jw. Acesso em: 24 out. 2021.

MBEMBE, Achille. *Políticas da Inimizade*. São Paulo: N-1 edições, 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. In: RATTTS, Alex. *Eu sou atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 109-116.

NDOMBA, Borralho. Sem emprego, jovens da Lunda Norte exploram garimpos. *Deutsche Welle*. 28/10/2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/sem-emprego-jovens-da-lunda-norte-exploram-garimpos/av-46064573>. Acesso em: 24 out. 2021.

PORTO, Nuno. Arte e etnografia cokwe: antes e depois de Marie Louise Bastin. *Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, Lisboa, v. 19, p. 139-168. 2015.

RIBEIRO, Elaine. *Barganhando sobrevivências: Os trabalhadores da expedição de Henrique de Carvalho à Lunda 1884-1888*. São Paulo: Alameda, 2013.

SABERES TRADICIONAIS UFMG. *Vídeo aula com mestres Tupinambá: Cacique Babau, Glicélia e Dona Maria #01*. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rGiUv-d4dwg>. Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, Sónia. *Vidas em jogo: Cestas de adivinhação e refugiados angolanos na Zâmbia*. Lisboa: ICS, 2004. p. 24-54.

ZAZA, Mina. Entre África e Ocidente: Olhares cruzados sobre a percepção da doença. In: HOUNTONDJI, Paulin J. (org.). *O Antigo e o Moderno: A produção do saber na África Contemporânea*. Lisboa; Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2012. p. 165-179.

VIVÊNCIAS E CONTOS HISTÓRICOS: CONTANDO HISTÓRIAS PARA QUE O PLANETA VOLTE A SER HABITÁVEL

Ana Paula da Silva
Kauany de Souza Pereira
João Francisco Teixeira Amaro da Silva
Pollyana Cristina Martins Leandro³¹
Walter Francisco Figueiredo Lowande³²

INTRODUÇÃO

O *blog* “Histórias Indisciplinadas” teve início a partir das discussões realizadas por um dos Grupos de Trabalho (GTs) pensado para os estudos remotos que aconteceram em substituição às nossas atividades acadêmicas presenciais em função da pandemia de COVID-19. O nosso GT recebeu o nome de “Cosmologias africanas e ameríndias: tempos de pandemia e a extinção do futuro”, tendo como tema “Questões teóricas e aproximações universitárias: enfrentamento de grupos africanos, afrodescendentes e ameríndios às epidemias”. A atividade

³¹ Discentes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

³² Docente do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

que apresentaremos aqui foi realizada por um subgrupo desse GT, composto pelos(as) estudantes e pelo professor que assinam este capítulo.³³

O nosso GT se propôs a conhecer melhor três diferentes grupos e suas respectivas visões de mundo, a saber, a população Cokwe da Lunda, o Quilombo de Macuco (MG) e os indígenas Tupinambás da Serra do Padeiro (BA).

Entre os Cokwe da região de Angola, na Lunda, nossas discussões se centraram, principalmente, em entender a aproximação com as cestas de adivinhação, conhecidas como *lipele* (SILVA, 2004). Tratando-se de um oráculo, a *lipele* tem forte atuação na região, auxiliando as pessoas em relação aos problemas da vida e aliviando angústias em relação ao futuro.

O Quilombo Macuco localiza-se na cidade de Minas Novas, no Estado de Minas Gerais, e comporta, além da comunidade Macuco, outras três, sendo elas: a comunidade Mata Dois, Pinheiros e Gravatá. Foi por meio da “Associação Quilombola dos Moradores e Produtores Rurais das Comunidades de Macuco, Mata Dois, Pinheiros e Gravatá” que os moradores conseguiram ser reconhecidos como quilombolas e passaram a reivindicar seus direitos. Toda a cidade de Minas Novas fica no Vale do Jequitinhonha na região do Cerrado, e, conforme o *site* do Instituto de Políticas Relacionais (QUILOMBO DE MACUCO, 2013), a região possui uma flora e fauna muito ricas, mas que foram bastante prejudicadas nos últimos tempos com a degradação ambiental, devido ao garimpo, à monocultura e ao desmatamento na área de nascentes. Isso é um grande contribuinte para as migrações que acabam cortando o vínculo que essas pessoas estabelecem entre si.

No que diz respeito à cosmologia Tupinambá da Serra do Padeiro, há uma grande importância dada ao culto aos *encantados* na vida cotidiana. A questão da religiosidade se configura como a base da organização política e social, e principalmente como afirmação da identidade desse grupo (COUTO, 2008). Nas duas últimas décadas, a principal ação de cunho político dos Tupinambá da Terra Indígena (TI) Tupinambá de Olivença é a luta pelo processo de retomada das terras por eles tradicionalmente ocupadas (ALARCON, 2013).

O intuito desses estudos foi tomarmos contato com essas visões de mundo, refletindo sobre o que e como a Universidade pode fazer para dialogar com essas outras perspectivas e vivências, sem exotizá-las e inferiorizá-las.

³³ Deixamos aqui nosso agradecimento às colegas Maria Eduarda Pires Antão e Ana Carolina Damasceno Scarpeli, que também participaram deste projeto.

Para isso, algumas questões centrais foram levantadas, sendo elas: como é possível produzir um espaço de diálogo em que diferentes visões de mundo, ou “cosmologias”, possam contribuir para a solução de problemas que vivenciamos de maneira compartilhada? Como nós, estudantes universitários(as), podemos nos engajar com essas cosmologias sem reproduzirmos formas colonialistas de atuação acadêmica?

A partir disso, pensamos que o modelo de *blog* poderia ser uma boa ferramenta de diálogo com esses saberes. Isto é, essas pessoas, cujas histórias por muito tempo foram marginalizadas pelos projetos de progresso e modernização, mas que sempre continuaram existindo em resistência à destruição de seus mundos, podem em muito nos ensinar e nos ajudar a pensar em alternativas para a (re)construção de um planeta que vem sendo destruído por projetos colonialistas, racistas, capitalistas e patriarcais de futuro.

CONSTRUINDO O *BLOG HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS*

O *blog Histórias Indisciplinadas* foi desenvolvido a partir dos estudos do Grupo de Trabalho 3 (GT3) durante o primeiro semestre do Ensino Remoto Emergencial (ERE I) da UNIFAL-MG. Nele, foi necessário pensar os estudos que estávamos realizando dentro de quatro eixos específicos: “pesquisa em história”, “ensino de história”, “patrimônio e memória” e “contemporaneidade e pandemia”, que serão melhor explicitados a seguir.

Para esse desenvolvimento, houve várias discussões e debates coletivos via *Google Meet* a fim de chegarmos aos resultados e ideias mais viáveis e criativas.

Pesquisa em História

Antes de pensar em uma plataforma para realizar nosso projeto, foi necessário fazer um levantamento de fontes históricas e referências bibliográficas sobre esses estudos com o auxílio dos(as) docentes. Foram feitos levantamentos e organização de fontes e materiais sobre os Tupinambá da Serra do Padeiro, sobre a Comunidade Quilombola do Macuco e também sobre um grupo da região da Lunda, os Cokwe. Com isso conseguimos reunir entrevistas,³⁴ textos (ANDERSON, 1986; BÂ, 2010; RIBEIRO, 2013; ANSELLE; M'BOKOLO, 2017; PITARCH,

³⁴ “Serra do Padeiro: Ato de Moro impediu demarcação de terra indígena e estimula ação de fazendeiros”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rwCeXNKHhQA>. Acesso em: out. 2020; “Conversa entre José Jorge de Carvalho e Mestres Tupinambá da Serra do Padeiro”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VA-bP2m42II>. Acesso em: out. 2020.

2018; LUCA, 2020), perfis em redes sociais, documentários,³⁵ fotografias de acervos digitais,³⁶ matérias jornalísticas (LUAMBA, 2020), *sites*³⁷ e vídeos.³⁸

Esse conjunto de materiais foi analisado considerando a especificidade de cada fonte histórica e bibliográfica, inserindo-as em seu contexto de produção, circulação e apropriação. Isso nos possibilitou realizar discussões e reflexões teóricas e conceituais necessárias ao tema proposto, em torno de palavras-chave como oralidade, ancestralidade, necropolítica, saúde, cura, cosmologias, memória, objetificação, colonialismo, patrimônio cosmológico, índio, ameríndio, Antropoceno, modernidade, entre outras.

Foi necessário pesquisar e interpretar as narrativas orais e escritas de autoria indígena, africana e afrodiaspórica, o que demandou um esforço de sensibilização para lidar com outras ontologias, cosmologias e epistemologias que extrapolam o campo do pensamento ocidental moderno, abrindo para um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, sobretudo com a Antropologia. Buscou-se ainda compreender essas cosmologias de forma intrínseca, almejando explorar suas semelhanças e diferenças a respeito do que significa ser e estar no mundo. Isso contribuiu enormemente para o desenvolvimento acadêmico dos(as) discentes envolvidos, justamente por não estarmos apenas estudando esses grupos como objetos do conhecimento destituídos de agência histórica e, sim, por buscarmos aprender com eles e suas experiências de vida. O grupo objetivava ir além dos postulados acadêmicos, sem perder de vista a metodologia científica que estrutura o campo histórico, já que é preciso um engajamento cosmopolítico que traga para o contexto da Universidade essas narrativas e o protagonismo histórico desses agentes.

³⁵ “Tupinambá: Pelo direito de viver”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jYLEcmCULH8>. Acesso em: 10 out. 2020; “Frantz Fanon: Black Skin, White Mask”. Disponível em: <https://masp.org.br/filmes-e-videos/sessao-10-3-e-611>. Acesso em: 10 out. 2020; “Sabe, senhor...” Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=1941>. Acesso em: nov. 2020.

³⁶ CEDEFES. Macuco – Quebra bateia. “Cedefes”, 23/03/2016. Disponível em: https://www.cedefes.org.br/projetos_realizados-78/. Acesso em: out. 2020; DIAMANG DIGITAL. “Destaques”. Página inicial. 2011. Disponível em: <https://www.diamangdigital.net/index.php>. Acesso em: 30 out. 2020.

³⁷ ANCESTRALIDADE AFRICANA NO BRASIL. Página inicial. Disponível em: <https://ancestralidadeafricana.org.br/>. Acesso em: nov. 2020.

³⁸ TVLIVRE ANGOLA. “Duas esposas na mesma tenda, o drama dos refugiados da RDC no Lóvua, Lunda-Norte, Angola”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KcN2wEPDZCE>. Acesso em: nov. 2020; MACUCO COMUNIDADE QUILOMBOLA – MCQ. “Comunidade Quilombola do Macuco (um pouco das nossas personalidades e vivências)”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dXoJFj_b7jw. Acesso em: nov. 2021.

Ensino de História

A construção do conhecimento no decorrer deste trabalho se configurou em relação com as discussões sobre o ensino de História com as quais tivemos contato no nosso curso, que também é voltado para a formação de professores e professoras. Além disso, durante esse processo, houve desafios como a produção dos áudios-sínteses, apresentações de slides e a criação de vídeos tutoriais a partir dos quais precisávamos pensar em como comunicar o conhecimento de diferentes tipos de materiais entre os nossos colegas.

Ao longo das atividades do GT foram produzidos relatos de aprendizagem, cuja contribuição foi para que os discentes trocassem experiências e ajuda recíproca. Também foram produzidos áudios-sínteses a partir dos debates realizados que apontavam para as dificuldades enfrentadas pelos discentes durante o estudo e para a indicação de caminhos possíveis para superarmos esses obstáculos.

Durante a construção dessa trajetória nos perguntamos sobre como é possível aprendermos História em tempos pandêmicos que demandam distanciamento social e adoção das ferramentas digitais. Porém, o coletivo formado neste GT demonstrou que é possível aprendermos História para além do espaço físico da Universidade. Claro que o ensino remoto não substitui o ensino presencial, mas a criação de GTs que levam em consideração as demandas e interesses de estudos dos discentes de vários períodos do curso mostra que conseguimos criar um espaço de trocas de saberes e experiências que não seria possível da forma como costumávamos operar no ensino presencial até o início da atual pandemia. Contudo, ainda cabe nos perguntarmos: se as potencialidades dos GTs já são enormes com todas as limitações que o distanciamento impõe, imaginemos todas as potencialidades que adviriam desse formato de ensino em GTs no modo presencial? Não seria essa uma oportunidade de descolonizarmos de fato o ensino de História?

Patrimônio e Memória

Propusemos discussões sobre memória e patrimônio voltadas para a ideia de patrimônio cosmológico (LOWANDE; BUENO, 2020) e oralidade (BÂ, 2010; KOPENAWA; ALBERT, 2019). Entendemos que as políticas de patrimônio tradicionais, em suas diferentes maneiras, servem a um projeto tipicamente colonial. Sendo assim, coube a nós problematizar esse eixo levando sempre em conta as cosmologias extramodernas com as quais tivemos contato, buscando compreender os problemas que estávamos investigando a partir das perspectivas desses grupos. Procedemos ancorados no pensamento de que o particionamento excessivo da

vida se dá de modo mais explícito nas cosmologias modernas,³⁹ sendo que nos materiais que estudamos percebemos como as esferas da vida são imbricadas. Vejamos alguns exemplos que contribuíram para que chegássemos nessa interpretação.

Por exemplo, sobre os *encantados* entre os Tupinambá, eles são vistos como agenciamentos, isto é, seres que interagem de forma ativa com os humanos, que interferem no cotidiano e fazem parte do arcabouço explicativo do cosmos. Ou seja, os *encantados* são parte da cosmologia Tupinambá da Serra do Padeiro e a transformam ativamente. Como são parte ativa do cotidiano, ensinando e orientando, podem ser pensados como memórias coletivas, vivas, presentes e transformadoras (não uma simples “crença” ou “tradição”) no imaginário social Tupinambá.

Já na Comunidade Quilombola do Macuco, a presença viva da ancestralidade é uma questão importante para pensar o patrimônio e a memória. A conquista da titulação da terra se relaciona com a noção de pertencimento aos ancestrais, tornando-os, assim, parte do patrimônio cosmológico macuquense. É notório como a ancestralidade e a oralidade estão imbricadas na comunidade Macuco. Vemos isso nos relatos dos mais novos sobre os mais velhos como portadores de conhecimento. Dessa maneira, a memória coletiva dos macuquenses pode ser percebida a partir da ancestralidade.

Entre os Cokwe da região da Lunda, em Angola, a *lipele* contribui sobremaneira para as reflexões sobre patrimônio e memória. A *lipele* é “tanto coisa quanto pessoa” (SILVA, 2004). Ela é parte fundamental do patrimônio cosmológico dos Cokwe, pois interfere no cotidiano Cokwe, agindo com ele e nele. Enquanto pessoa, a *lipele* compõe o imaginário social e, como dito anteriormente, faz parte da cosmologia local e se configura desse jeito: como integrante das memórias coletivas dos Cokwe.

Contemporaneidade e Pandemia

Todos os eventos e reflexões discutidos pelos integrantes do GT durante a primeira fase do ensino remoto emergencial estão circunscritos naquilo que podemos chamar de “tempo presente”. Boa parte das discussões, inevitavelmente, se relacionaram com a atual pandemia causada pela Covid-19. Temos ainda materiais sobre o período colonial na região da Lunda e

³⁹ Discussão feita por Hampatê Bâ (2010), para o qual os ocidentais “fatiam a vida”.

sobre o paludismo mencionado pelo Cacique Babau na entrevista dada ao jornalista Bob Fernandes.⁴⁰

Observar como os períodos epidêmicos e pandêmicos, sobretudo o atual, atingem grupos ameríndios, africanos e afrodiaspóricos de um modo diferente dos demais grupos foi uma discussão muito presente em nossos encontros síncronos e assíncronos. No caso da pandemia atual e devido a um acesso mais facilitado aos materiais, conseguimos obter mais informações a respeito dos grupos ameríndios e afrodiaspóricos no Brasil. Já entre os Cokwe da região da Lunda, os materiais acerca das últimas décadas do período de colonização europeia estiveram mais presentes em nossas discussões.

Dentro dessas discussões ficou evidente que o genocídio de povos ameríndios e afrodiaspóricos no Brasil em função das doenças provocadas pelo modo de vida do colonizador branco é algo já mais antigo. O outro caso que não se relaciona diretamente com a atual pandemia está na entrevista do Cacique Babau, mencionada acima, na qual ele se refere a uma epidemia de paludismo que ceifou a vida de muitos tupinambás. Essa epidemia ocorreu devido a uma ação proposital (palavras do Cacique) de lideranças políticas, ao jogar corpos de pessoas que morreram pela doença num rio que passa pelas terras dos Tupinambá da Serra do Padeiro. Com isso, pudemos analisar como a necropolítica⁴¹ é praticada contra grupos ameríndios no Brasil.

Portanto, as aproximações iniciais que realizamos com os grupos mencionados acima estão circunscritas à atual pandemia e às décadas de 1940 a 1960. E, nesse sentido, essas relações expressam processos que se desenrolam ainda no tempo presente, sobretudo quando podemos observar como esses grupos estão sendo e foram atingidos por doenças trazidas pela atividade capitalista. Por outro lado, essa foi uma oportunidade de conhecermos melhor as estratégias de resistência desses grupos, o que nos permitiu perceber também como dessas resistências emergem suas noções de “vida”, “doença” e “cura”. Para as mães da comunidade do Macuco, por exemplo, há uma forte relação da vida com o umbigo de uma criança recém-nascida. Dessa forma, umbigo e vida se tornam sinônimos, havendo sempre a preocupação sobre o que será feito com o umbigo, como o lugar em que será enterrado, uma vez que essa escolha pode impactar futuramente na personalidade da criança. A noção de cura pode ser

⁴⁰ “Serra do Padeiro: Ato de Moro impediu demarcação de terra indígena e estimula ação de fazendeiros”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rwCeXNKHhQA>. Acesso em: out. 2021.

⁴¹ Achille Mbembe, a partir dos conceitos de soberania e biopoder, elabora o conceito de “necropolítica” que, em síntese, estipula os limites do poder e da capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, ou, nas suas próprias palavras, “Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder” (MBEMBE, 2018, p. 5).

identificada no uso do picumã, “substância resultante do encontro da fumaça com algum detrito do teto” (ALVES, 2018, p. 193), para ferimentos e cicatrização de umbigos dos bebês. Algumas noções de doença dizem respeito à quebra do resguardo das mulheres no período pós-parto, podendo fazer com que a mulher enlouqueça ou desenvolva doenças ao longo dos anos.

O BLOG HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS

Segundo José d’Assunção Barros, existem hoje algumas discussões que são fundamentais no campo da historiografia, e três delas nos levaram a pensar na construção, escrita e divulgação de um *blog* com o intuito de disseminar conhecimentos críticos e humanizados: a adaptação a uma nova dinâmica do nosso tempo, a escrita criativa e a abrangência dos públicos e dos modos de se expor a História (BARROS, 2019).

Um *blog* é um *site* que permite atualização rápida e fácil com artigos, posts ou publicações. Sua formatação é pré-estabelecida pela plataforma e o acesso é prático pelo celular ou pelo computador. Nele poderíamos explorar estilos diferentes de escrita, bem como explorar o espaço para analisar imagens, disponibilizar *podcasts* e outros materiais que viermos a produzir.

Com isso acreditamos responder a alguns dos desafios colocados por Barros para a produção historiográfica do novo milênio. Ainda segundo ele, vivemos um “lugar-tempo” (BARROS, 2019, p. 249) que, assim como os outros “lugares-tempo”, tem suas próprias demandas de atuação, e uma delas é o uso das novas tecnologias. Tratar da diversidade de suportes possíveis para a História é, conseqüentemente, falar da tecnologia da qual esse campo precisará se apropriar e está se apropriando. Com o uso estratégico dessas ferramentas, podemos e poderemos alcançar debates e pessoas que talvez não atingiríamos se nos mantivéssemos restritos ao meio acadêmico.

A escrita criativa entra, nesse sentido, talvez como uma nova dimensão dessa divulgação por meio dessas ferramentas disponíveis. E por que não fazer uso dessas ferramentas? Afinal,

Se a História, no âmbito da pesquisa, é elaborada por especialistas, no âmbito da produção de texto, ela deve se voltar para públicos diversificados, menos ou mais especializados. O historiador não escreve apenas para a Academia. E, mesmo quando faz isso, também pode buscar trazer ao seu leitor acadêmico uma leitura prazerosa, criativa e inovadora (BARROS, 2019, p. 258).

Assim, como cada espaço exige um tipo de linguagem específica, é preciso trabalhar com elas para atingir o objetivo que, nesse caso, é também produzir sentidos junto com outros grupos que não apenas os próprios pares da academia. A interação por meio de *blogs* é algo que diversos grupos dominam nos dias de hoje, diferentemente dos intrincados processos e meios de escrita acadêmica, a exemplo dos periódicos especializados.

Desse modo, o *blog*, essa ferramenta que compõe aqui que poderíamos chamar de “ciberespaço”, configura-se como um meio em que o processo de aprendizagem e diálogo é facilitado. O nosso objetivo, portanto, foi tratar da potencialidade do trabalho com o *blog* para a construção compartilhada de saberes históricos significativos com a mediação de historiadores(as)/professores(as) de história.

HISTÓRIAS INDISCIPLINADAS: PROPOSTAS DO PROJETO VIVÊNCIAS E CONTOS HISTÓRICOS

Pensamos que a troca de experiências por meio de histórias pode ser uma forma potente de construirmos futuros alternativos. Para que isso possa ser feito sem a reprodução de uma epistemologia colonialista, propusemos que historiadores(as) ocupem um papel diferente nesse projeto.

Ao invés de serem eles(as) os próprios narradores(as), intencionamos que esse protagonismo seja ocupado por nossos(as) colaboradores(as), que foram convidados justamente por conhecerem, muito melhor que nós, as histórias de resistência e de bem-viver das quais eles(as) próprios(as) foram ou são observadores(as) e participantes privilegiados. De nossa parte, nosso intuito foi desenvolver, a partir desse material, formas especulativas de historiografia. Isto é, a partir dessas histórias concretas, tentamos imaginar futuros em que os saberes contidos nessas narrativas possam funcionar como ferramentas centrais de construção de novas formas de existência coletiva.

Acreditamos que, dessa forma, a historiografia possa ser transformada em um lugar de encontros por meio da troca de experiências sobre o passado. Acreditamos também que essas trocas possam ser direcionadas para a solução de objetivos compartilhados. Em nosso caso, desejamos pensar em um futuro no qual “o homem”, o “desenvolvimento econômico” e o “progresso” não sejam mais as referências de uma política cujo resultado tem sido a destruição das condições de habitabilidade do nosso planeta. Isso nos permitiria elaborar formas experimentais de escrita historiográfica a partir do aprendizado possibilitado por narrativas

extra-acadêmicas, produzidas em torno do objetivo partilhado de pensarmos em alternativas às visões de mundo produzidas pela sociedade ocidental.

O projeto “Vivências e contos históricos” é uma tentativa de aproximar a Universidade de maneiras menos predatórias de se habitar o planeta, levando em conta os saberes, experiências e vivências de humanos e não-humanos que há tempos nos provam essa possibilidade. Com isso pretendemos construir, em diálogo, reflexões para a solução de um mesmo problema: a destruição da habitabilidade do planeta em função de narrativas que legitimam o “desenvolvimento econômico” e o “progresso” da “humanidade”. A busca por soluções colaborativas é o caminho para repensarmos o modo de vida atual, para o que é indispensável reconhecermos os caminhos percorridos por comunidades ameríndias e afrodiaspóricas que resistem e existem não obstante séculos de exploração colonialista.

O nosso projeto foi um experimento a partir do qual pretendemos engajar a historiografia de maneira mais efetiva e respeitosa com outras formas de dar sentido a uma experiência do tempo não abarcada pelos parâmetros epistemológicos tradicionais da disciplina. A literatura filosófica e antropológica preocupada com as catastróficas transformações biogeofísicas impostas pela sociedade industrial ao planeta têm reconhecido amplamente a pertinência das reflexões de povos ameríndios e afrodiaspóricos acerca daquilo que podemos chamar de “tempos dos fins” (HARAWAY, 2016; DANOWSKI; CASTRO, 2017; MONDRAGÓN, 2017; CADENA; BLASER, 2018; YUSOFF, 2018; CAPIBERIBE, 2019; KRENAK, 2019; KOPENAWA; ALBERT, 2019; BREITHOFF, 2020; LOWANDE; BUENO, 2020). Por isso, colocar a historiografia à prova desses saberes é uma oportunidade ímpar para desenvolvermos formas mais criativas e apropriadas de narrar, sem deixar de reconhecer as heranças cosmológicas ancestrais que podem tornar isso possível.

É necessário destacar que o projeto “Vivências e contos históricos” foi desenvolvido a partir dos estudos do Grupo de Trabalho 3 durante o Ensino Remoto Emergencial 2. Para ele, foi necessário pensar nos estudos que estávamos realizando dentro de quatro eixos específicos: “fundamentos do texto historiográfico”, “Historiografia”, “práticas de pesquisa em História” e “História Pública”, que serão melhor explicitados abaixo.

Fundamentos do texto historiográfico

Procuramos pensar a escrita em si no processo de construção do conhecimento histórico. A forma que mais vemos ser adotada no texto historiográfico, claro, é a da escrita acadêmica. Porém, a questão que fica é: devemos nos limitar a ela? Acreditamos que não.

Costumamos associar a História, enquanto campo do saber, à lógica que a visão de mundo da modernidade emprega. E é isso o que nós encaramos criticamente aqui. Podemos considerar, sim, um livro escrito por Ailton Krenak (2019, 2020) e outro escrito por François Hartog (2011), como igualmente úteis à reflexão historiográfica. Ambos procuram responder a problemas semelhantes a partir de suas respectivas perspectivas cosmológicas e contribuem, cada um a seu modo, com a nossa compreensão acerca de nossa experiência do tempo.

Então procuramos trabalhar com diferentes tipos de textos aqui, considerando cada um em suas especificidades e a partir dos critérios de validade que lhes são próprios. Dos contos e das narrativas especulativas aos textos informativos no nosso *blog*, encaramos todos como modelos de escrita textual válidos para a produção de conhecimento na historiografia, desde que possam contribuir para a solução dos problemas colocados.

Historiografia

Desde o início da formação deste Grupo de Trabalho em agosto de 2020, mantemos como proposta a tentativa de não dar palco a um conhecimento histórico que inferioriza e categoriza grupos e vivências, fruto de processos históricos sérios e dolorosos. Nesse sentido, algumas ideias e conceitos foram importantes para a nossa discussão e compreensão do diálogo entre a historiografia e as cosmologias extramodernas; alguns deles são: antropoceno, necropolítica, cosmologia, epistemicídio, subalternidade e multiespécie.

Essa é uma discussão historiográfica atual e multidisciplinar. Em nosso caso, procuramos estabelecer uma ponte com estudiosos como o antropólogo Viveiros de Castro, a química Isabelle Stengers, a filósofa Francis Mary da Rosa e o polímata Achille Mbembe, além de começar a dialogar com lideranças indígenas como Ailton Krenak e David Kopenawa. Isso porque consideramos que esses e vários outros intelectuais colaboram, cada um à sua maneira e dentro de suas áreas, para as discussões que levantamos. Assim, nossa intenção foi justamente a de dialogar e não sobrepor obras ou autores, não promovendo uma hierarquia de saberes, mas ao contrário, construindo pontes de conexão entre eles.

Do nosso ponto de vista, uma das características convergentes entre esses diálogos é a crítica à modernidade. Esta se assume como um modo de vida hegemônico, que exclui e nega historicidade a grupos que fogem a esse padrão, como grupos indígenas enxergados como “pré-modernos” (ACOSTA, 2019) e a negação da historicidade do continente africano a partir do “checklist civilizacional” (FEIERMAN, 1993), por exemplo. Ao ter contato com essas

discussões, pudemos refletir na historiografia para além dos “muros academicistas”, discutindo suas cosmovisões como reflexões sobre o tempo que interferem em suas vidas e seus futuros.

Práticas de Pesquisa em História

Por se tratarem de discussões que extrapolam a modernidade, tivemos que nos aproximar de variados tipos de materiais para fazer a pesquisa. Assim, começamos a ter contato com discussões que são ainda novas na historiografia: cosmologias, Antropoceno e epistemicídio, por exemplo. Essa discussão teórica propiciou uma base substancial para a escrita dos textos do *blog*, de modo que, quando se tratou dos textos com escrita acadêmica, procedemos como nos trabalhos e atividades propostos pelos docentes ao longo do curso, fazendo uso de citações e de todos os elementos da narrativa que compõem esse modo de escrita.

Além da escrita acadêmica, também utilizamos a escrita ficcional por meio de contos e relatos. Dessa forma, o texto que produzimos foi precedido por pesquisas historiográficas realizadas a partir dos materiais utilizados, e a pesquisa esteve presente durante o processo de escrita. A cada momento que surgia uma dúvida, recorremos à pesquisa historiográfica para que os textos ficassem verossímeis, ainda que ficcionais.

Entendemos também que, para além da pesquisa em si (buscar materiais, acessar bibliografias, buscar estudos de referência etc.), as práticas de compartilhamento, organização e sistematização do conhecimento são consideradas aqui. Nesse sentido, o GT produziu diversos materiais que entendemos como práticas de pesquisa, pois trabalhamos com cronogramas, apresentações sistemáticas, documentos de organização e nossas próprias discussões e áudios que temos hoje arquivados são resultados dessas práticas de pesquisa conjunta.

História Pública

Pensando na importância da História Pública e suas possibilidades de fazer com que a produção acadêmica se torne significativa para públicos mais ampliados, sem, no entanto, abrir mão do rigor na construção do conhecimento, nos indagamos a respeito de formas de publicizar nossas discussões, bem como de produzi-las coletivamente. A partir da análise dos textos que nos debruçamos no ERE 1, desenvolvemos dois projetos: o *blog* e o *podcast*.

Foram desenvolvidas narrativas para o *blog*, mais especificamente contos, apoiados nos textos teóricos e nos relatos de resistência de bem viver das comunidades com as quais nos envolvemos durante o período em que vigorou o Ensino Remoto Emergencial. Nesse sentido, exploramos como seriam essas vivências e resistências em um futuro onde seus modos de viver subvertissem os resultados catastróficos que a modernidade tem nos deixado.

Além disso, como veremos a seguir, nosso projeto contemplou a participação direta, desde o princípio, de comunidades africanas, ameríndias e afrodiaspóricas na elaboração das histórias ficcionais.

HISTÓRIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Sabemos que a historiografia moderna tem se pautado por visões de futuro lineares, em que as vivências humanas são enxergadas como uma caminhada progressiva, sendo que, em um dado momento, determinadas sociedades iriam se tornar verdadeiras “civilizações”, enquanto outras estariam fadadas ao atraso. O que estamos tentando fazer é imaginar outras formas de ser e estar no mundo e, logo, pensar em futuros diferentes destes apoiados por essa historiografia tradicionalista. Para isso, precisamos nos apoiar, no entanto, nos prognósticos da ciência do Sistema Terra sobre como estaremos vivendo nas próximas décadas (condições de temperatura, habitabilidade etc.), e sobre como tecnologias, não restritas àquelas que compõem o mundo ocidental e moderno, poderiam nos ajudar a continuar a habitar a Terra.

Houve alguns percalços nessa caminhada, então podemos falar aqui do planejado e do realizado. Tentamos fazer contato com pessoas dos grupos a respeito dos quais estávamos aprendendo – os Tupinambás da Serra do Padeiro, o Quilombo do Macuco e os Cokwe – pedindo que nos enviassem histórias de resistências e/ou de bem-viver. Para viabilizar e esclarecer essas pessoas a respeito do tipo de colaboração proposta, elaboramos um formulário e escrevemos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o nosso projeto “Vivências e contos históricos” (Apêndice 1). Escrevemos também um texto de intenção, encaminhado junto do TCLE, no qual explicamos o motivo do nosso contato e o que faríamos com as histórias se eles decidissem nos escrever. Todavia, provavelmente por causa dos desafios enfrentados por esses grupos em função da pandemia de COVID-19, não obtivemos respostas.

O objetivo foi imaginar, a partir de histórias concretas de resistência e de bem-viver, como esses saberes e experiências poderiam ser mobilizados no futuro como forma de resistir

às catástrofes socioambientais já em andamento. Apesar de não conseguirmos estabelecer esses contatos, algo já previsto em função da pandemia, uma das discentes do GT conseguiu algumas histórias com um outro grupo do qual ela vem se aproximando, o Quilombo do Carmo. Então, a partir dessas histórias concretas, juntamente com todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos, fizemos o exercício de imaginar esses grupos num futuro em que o modo de vida moderno e capitalista não teria conseguido se perpetuar, mas os modos de vida desses outros grupos sim. A ideia também é que os(as) colaboradores(as) opinem sobre essas histórias e continuem colaborando, acrescentando e nos mandando outras histórias.

Podemos dizer que este projeto é um experimento ainda em andamento e que pretende perdurar. Estamos pensando a prática de pesquisa em história de maneira coletiva, pensando essa produção de conhecimento a partir de uma escrita que ainda estamos descobrindo, estudando e desenvolvendo, experimentando receber e criar histórias, escrever diferentes narrativas, e imaginar o que seria este nosso presente imaginado a partir de futuros possíveis.

RESULTADOS

O resultado dos experimentos do *blog* se mostraram meios possíveis e legítimos de pensar em novas formas de uma escrita sobre a experiência do tempo tanto em termos de publicização quanto de sua construção coletiva. Esperamos que essas experimentações narrativas, somadas à pesquisa historiográfica aberta à pluralidade de formas de experiência do tempo, nos façam perceber a riqueza de futuros que ainda podemos construir e vivenciar.

A seguir, apresentamos o conto ao qual chegamos a partir deste trabalho.

DEPOIS DO FIM

Dendê clica num título que lhe chama atenção na plataforma de vídeos e exclama:

-Argh! Meu ouvido!

O som que saía do clipe era o de um ruído causado pelo aparelho ruim no qual foi gravado. Na tela, aparece uma mulher que parece recorrer a um aparelho para auxiliar em sua respiração. Ela começa a falar, usando todas as forças que existem no seu pulmão para formular suas frases.

— Olá, eu sou moradora da província de São Paulo, meu nome não importa, só vim deixar o meu depoimento... — ela pausa sua fala para retomar o fôlego que já não tinha, e continua — Hoje é 16 de Março de 2050 e eu não tenho encontrado mais as pessoas que viviam nesse mesmo lugar comigo. Encontro uma ou outra quando vamos à nossa horta comunitária que já está aos fins porque ninguém tem mais sementes para plantar. Faz meses que ninguém de outra província vem para nos trazer mudas e sementes. Meu pulmão está cada dia mais fraco por conta do vírus SARS-CoV-2 com o qual me contaminei e da poluição que tem aqui. Estou gravando este vídeo apenas para dizer que não venham para cá...

Seus olhos se enchem de lágrimas, mas continua:

— Estamos prestes a morrer mesmo, não é!? Essa doença está tomando conta de nossos pulmões, não temos mais condições de limpar a água do nosso Rio Tietê para nenhum tipo de consumo e proveito, e os poucos que não morreram voltaram para suas terras antes do grande colapso sanitário. Aqui só tem alguns doentes moribundos como eu e alguns médicos que sabem lá por que insistem em nos tentar salvar, já que até Deus desistiu de nós. E os que aqui estão não podem mais ser integrados às comunidades existentes ao longe, afinal, nós estamos muito doentes e eu, mesmo se sair daqui, serei amaldiçoada pela devastação que há anos financiei. Nenhum animal passa mais aqui, não há caça e não há colheita, pois nunca precisamos disso nas cidades. Não há rios e nem vida, apenas essa cidade horrível que mais parece apocalíptica aos redores do nosso alojamento. Desejo a quem quer que esteja vendo isso, esse relato de uma moribunda, que esteja em algum lugar onde ainda existe vida, espero que esteja num futuro melhor. Cuidem dos espaços que ainda têm chance de recuperação e ficarão bem.

O vídeo é encerrado abruptamente e Dendê fica espantado com a declaração. Ele havia ouvido falar que os homens, mulheres e crianças que continuavam habitando as cidades de pedra haviam sofrido, mas ele nunca achou que fosse assim. Pensou que eram apenas histórias exageradas.

— Dendê, venha cá! Precisamos de você para ajudar no almoço. Você precisa aprender a cozinhar!

O Cacique Tupinambá o desperta de seus pensamentos. Antes de começar a ajudá-lo no preparo dos alimentos, Dendê lhe mostrou o vídeo e o Cacique explicou, após um longo suspiro, daqueles que a gente dá quando precisa dizer algo desagradável, mas ainda procura as palavras certas:

— Os modernos, como se diziam ser, que eram tão estudados e letrados nas suas tecnologias, que impunham seus modos de viver aos outros viventes, se perderam e esqueceram suas raízes. Queriam tanto separar o homem da natureza que esqueceram que estes dois são uma coisa só, por isso suas fumaças de epidemias não se dissipavam, eles não respeitavam Pindorama e não sabiam conviver entre si e com suas espécies companheiras, Dendê. Eles usaram tanto a Terra que ela parou de se recuperar. Bem que nossos ancestrais diziam que eles não sobreviveriam ao primeiro fim de mundo deles, por isso sempre imaginaram um fim de mundo só. Acho que era pra esquecer que enquanto construíam o mundo deles, destruíram os nossos. Olha, menino, você ainda é muito novo, não se preocupe com isso agora, vá ajudar os outros a fazer nosso alimento.

Dendê acena com a cabeça, ainda pensativo, e sai para ajudar sua comunidade. Enquanto isso, o Cacique começa a refletir:

“Poderia ele e sua comunidade estarem numa situação melhor se os homens anteriores a 2030 não estivessem cegados pela própria invenção? Homens estes que acreditavam tão cegamente no mito do capitalismo que sacrificaram a própria existência ao invés de parar de investir em combustíveis fósseis, que jamais nem demonstraram essa intenção e nunca o deixaram de fazer para não renunciar às oportunidades de ganhos imediatos. E que lucros tiveram eles e todos nós que ainda estamos aqui? Espécies extintas, doenças pulmonares cada vez mais complexas, terras inférteis, milhões de pessoas afetadas por um aquecimento global de 2°C que foi ultrapassado em 2030 e que hoje, em 2110, chegou a 3,5°C. Houve inúmeras mudanças nas colheitas e a degradação do habitat marcou quase todo o globo, exceto aqui nesta floresta tropical, na Mata Atlântica, onde os Tupinambá da Serra do Padeiro sempre viveram e preservaram, no lugar onde os Encantados nos dão forças para continuar lutando e existindo. Afinal, cá estamos, muitas pessoas morreram devido ao aumento do aquecimento do globo e o aumento do volume dos mares com o derretimento das calotas polares. Hoje já não se vive fora dessas redes conectadas que construímos e que nos permitem conviver com os nossos parentes mais-que-humanos. Nós também conseguimos proteger esses territórios inteiros, que se conectam por corredores ecológicos e nos ligam a povos originários de todo o mundo, além de manter o funcionamento de nosso ecossistema com todos os seres que ainda existiam quando da construção de nosso Complexo de Rexistências. Agora todos esses nossos parentes, humanos e mais-que-humanos, podem permanecer vivendo e se reproduzindo, indo e vindo de acordo com o tempo. E pensar que, no passado, aqueles milionários pensavam que salvariam a todos com suas transações bancárias e suas ciências modernas que preferiam pensar em escurecer o

Sol do que a pensar em mudar seus modos individualistas e consumistas de vida, e que tudo aquilo de futuro que descreviam passou muito longe de acontecer, exceto as previsões que eles mesmos viviam a negar, dizendo que essa tal emergência climática era uma mentira. Muito inconsistentes e confusos eram eles. E nós, mesmo depois do fim, permanecemos aqui”.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

ALARCON, Daniela Fernandes. A forma retomada: Contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. *RURIS - Revista do Centro de Estudos Rurais*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 99-126, 2013.

ALVES, Yara de Cássia. As mães que enraízam e o mundo que gira: criação e movimento no Vale do Jequitinhonha-MG. *Tessituras*, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 193-213, jul./dez. 2018.

ANCESTRALIDADE AFRICANA NO BRASIL. Página inicial. Disponível em: <https://ancestralidadeafricana.org.br/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ANDERSON, Perry. Modernidade e revolução. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 1, n. 14, 1986.

ANSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Elikia (orgs.). *No centro da etnia: Etnias, tribalismo e Estado na África*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África: Metodologias e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, 2010. vol. I. p. 167-212.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: Revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. *Revista Mauseion*, Canoas, n. 12, p. 129-159, maio/ago. 2012.

BARROS, José D'Assunção. *Seis desafios para a historiografia do Novo Milênio*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOB FERNANDES. *Serra do Padeiro: Ato de Moro impediu demarcação de terra indígena e estimula ação de fazendeiros*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rwCeXNKHhQA>. Acesso em: out. 2021.

BREITHOFF, Esther. *Conflict, Heritage and World-Making in the Chaco: War at the End of the World?* London: UCL Press, 2020.

CADENA, Marisol de la; BLASER, Mario (eds.). *A world of many worlds*. Durham; London: Duke University Press, 2018.

CAPIBERIBE, Artionka. Um interminável Brasil colônia: Os povos indígenas e um outro desenvolvimento. *Maloca*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 53-77, 2019.

CEDEFES. Macuco – Quebra bateia. *Cedefes*, 23/03/2016. Disponível em: https://www.cedefes.org.br/projetos_realizados-78/. Acesso em: 10 out. 2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA CPT NACIONAL. *Tupinambá: Pelo direito de viver*. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jYLEcmCULH8>. Acesso em: 10 out. 2020.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. *Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro-Buerarema, BA*. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, UFBA, Salvador, 2008.

DANOWSKI, Débora; CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. 2ª. ed. Florianópolis: Cultura e Barbárie: Instituto Socioambiental, 2017.

DIAMANG DIGITAL. *Destaques*. Página inicial. 2011. Disponível em: <https://www.diamangdigital.net/index.php>. Acesso em: 30 out. 2020.

FEIERMAN, Steven. African histories and the dissolution of world history. In: BATES, Robert H.; MUDIMBE, Valentin Y.; O'BARR, Jean (editors). *Africa and the disciplines: The contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities*. Chicago: University of Chicago Press, 1993, p. 167-212.

FRANTZ FANON: BLACK SKIN, WHITE MASK. Direção: Isaac Julien. Produção: Rodney Wilson; Mark Nash. Reino Unido: British Broadcasting Corporation (BBC) Television, 1995. 70', cor, 35mm. Disponível em: <https://masp.org.br/filmes-e-videos/sessao-10-3-e-611>. Acesso em: 10 out. 2020.

HARAWAY, Donna J. *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham; London: Duke University Press, 2016.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo; BUENO, Camila Silva. Tambores da Resistência: O Maracatu de Baque Virado como Patrimônio Cosmológico. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 33, n. 1, p. 91-119, jan./jun. 2020.

LUAMBA, Manuel. Angola: O drama dos imigrantes e refugiados em tempos de Covid-19. *Deutsche Welle*, 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/angola-o-drama-dos-imigrantes-e-refugiados-em-tempos-de-covi-d-19/a-54168380>. Acesso em: 30 out. 2020.

LUCA, Tania Regina de. *Práticas de Pesquisa em História*. São Paulo: Contexto, 2020.

MACUCO COMUNIDADE QUILOMBOLA – MCQ. *Comunidade Quilombola do Macuco (um pouco das nossas personalidades e vivências)*. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dXoJFj_b7jw. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARQUES, Luiz. O colapso socioambiental não é um evento, é o processo em curso. *Revista Rosa*, São Paulo, v. 1, n. 1, mar. 2020.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MONDRAGÓN, Carlos. Otros fines del mundo. *Revista de La Universidad de México*, Cidade do México, ed. Extinción, p. 60-68, 2017.

MUDIMBE, Valentin Y. *A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2019.

NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PITARCH, Pedro. A linha da dobra: ensaio de cosmologia mesoamericana. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 131-160, jan./abr. 2018.

QUILOMBO DE MACUCO. *Ancestralidade africana no Brasil*, 2013. Disponível em: <https://ancestralidadeafricana.org.br/quilombos/quilombo-de-macuco/>. Acesso em: 19 mai. 2021.

RIBEIRO, Elaine. *Barganhando sobrevivências: Os trabalhadores da expedição de Henrique de Carvalho à Lunda 1884-1888*. São Paulo: Alameda, 2013.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. A invenção do Índio. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257-277, jul./dez. 2015.

SABE, SENHOR... Direção: André dos Santos Luigi; Andréia Araújo Oliveira. Produção: Andréia Araújo Oliveira. São Paulo: Laboratório de Estudos sobre a Intolerância; Ngola Filmes, 2008. 40', cor. Série Lugares da Intolerância. Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=1941>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SABERES TRADICIONAIS UFMG. *Conversa entre José Jorge de Carvalho e Mestres Tupinambá da Serra do Padeiro*. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VA-bP2m42II>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Sónia. *Vidas em jogo: Cestas de adivinhação e refugiados angolanos na Zâmbia*. Lisboa: ICS, 2004. p. 24-54.

STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TVLIVRE ANGOLA. *Duas esposas na mesma tenda, o drama dos refugiados da RDC no Lóvua, Lunda-Norte, Angola*. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KcN2wEPDZCE>. Acesso em: 30 nov. 2020.

YUSOFF, Kathryn. *A billion black Anthropocene or none*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018.

ENSINO DE HISTÓRIA

DOS AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NO BRASIL

Bruna de Araújo Pedro
Bruno Alves
Camila dos Anjos Rosseto
Camile Ferreira Schimper
Diego Armando Silva
Fabiana Roberta Alvarenga de Oliveira
Francine Satil Ferreira Jarduli
Geovane Mateus Cassimiro
Giancarlo Silva Umpierre Carlan
Gisely Rodrigues Serrano
Izadora Gomes de Oliveira
Marcelo Polo
Mayra Geanne da Silva Velentim
Mirna Mendes Silva
Paloma de Souza Scovini
Pedro Henrique de Almeida
Pollyana Cristina Martins Leandro
Viviane Saboia de Oliveira
Waleska da Silva
Wanessa Caroline de Lima⁴²

Lívia Nascimento Monteiro
Luiz Antonio Sabeh

⁴² Discentes do curso de História da UNIFAL-MG.

APRESENTAÇÃO

Este capítulo trata das atividades realizadas por um dos grupos de trabalho constituídos pelo curso de História da UNIFAL-MG a partir das discussões e decisões coletivas tomadas para a realização de ações de ensino, pesquisa e extensão frente à pandemia de covid-19. A divisão em grupos de trabalho, cada qual tratando de temáticas sugeridas por discentes e docentes do curso foi o caminho encontrado para motivar a continuação das atividades quando as aulas presenciais foram interrompidas em março de 2020. O Grupo de Trabalho 4, ou GT4, foi intitulado “Cosmologias africanas e ameríndias, sujeitos silenciados e ensino de História”, durante o primeiro calendário do Ensino Remoto Emergencial. Já para o segundo calendário, por mudanças na composição do grupo houve a alteração para “Ensino de história dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil”. Durante a realização dos trabalhos didáticos nos calendários do Ensino Remoto Emergencial (ERE) 1 e 2, de julho de 2020 a abril de 2021, o GT passou por formações diferentes, com a entrada e saída de estudantes e docentes. Por se tratar de um esforço conjunto, a autoria do presente capítulo é também coletiva.

Porém, gostaríamos de agradecer a todas as pessoas que participaram desse trabalho coletivo: à Coordenação do curso de História da UNIFAL-MG, representada, na ocasião pelo Prof. Raphael Sebrian e pela Profa. Marta Rovai; aos/as docentes do curso que colaboraram com discussões, sugestões e encontros virtuais, particularmente às Professoras Elaine Ribeiro da Silva dos Santos e Lívia Nascimento Monteiro, cuja dedicação na construção da proposta foi essencial; ao Centro Acadêmico Emília Viotti da Costa pela colaboração ativa nas assembleias de curso e as/aos discentes do curso de História, que participaram das atividades.

ORGANIZAÇÃO E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO GT4 NO PRIMEIRO CALENDÁRIO DO ERE

Inicialmente, as proposições de temáticas e materiais foram discutidas em reuniões feitas em formato remoto com os/as integrantes do GT para articulação das ações a serem

⁴³ Docentes do curso de História da UNIFAL-MG.

desenvolvidas. Esse primeiro momento foi importante para a escolha de materiais que dariam suporte aos trabalhos. Foram discutidos quais artigos, livros, fontes históricas, filmes e documentários seriam utilizados. Além disso, buscamos também propor palestras com convidados da UNIFAL-MG e também colaboradores de outras universidades, especialistas nos temas Ensino de História, História de Africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Definidas as temáticas a serem trabalhadas pelo grupo, iniciou-se uma segunda etapa, durante a qual foram realizados encontros para discussão dos materiais bibliográficos, fontes e mídias previamente escolhidos. Além disso, nesses encontros foram construídas, coletivamente, propostas de avaliações e de “projetos/produtos” ao final dos calendários de ensino remoto. Os resultados obtidos tiveram por objetivo principal a divulgação do conhecimento histórico produzido pelo GT, em particular, destinado para apoio didático em escolas públicas. Ao todo, nas edições do ensino remoto da UNIFAL-MG, foram realizados doze encontros por meio da plataforma *Google Meet*. As atividades realizadas, discussões com convidados/as externos, materiais bibliográficos e fontes, “projetos/produtos” finais estão descritos a seguir.

SÍNTESES E ARTICULAÇÕES

A etapa seguinte das atividades do GT foi a elaboração de sínteses e articulações, em conjunto com os demais GTs participantes do ERE. As sínteses das atividades contemplaram a descrição do que foi realizado pelos grupos: reuniões remotas, discussões de textos, palestras, oficinas, etc. As articulações das temáticas do GT4 foram pensadas a partir das conexões com as disciplinas propostas e organizadas pelo curso para o primeiro calendário do ERE, a saber: Tópicos de História na pandemia, que abordaram os seguintes temas: Pesquisa em História, Ensino de História, Patrimônio e Memória e Contemporaneidade e pandemia.

Pesquisa em História

O GT4 teve como eixo de discussão o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos indígenas no Brasil. No campo da pesquisa em História, os debates realizados pelo grupo tiveram como objetivo discutir pesquisas, textos e fontes que pudessem contribuir para ampliar a visão acerca das temáticas propostas e que, também oferecessem possibilidades de discutir o uso de fontes em sala de aula. Assim, em um primeiro momento, a temática indígena foi trabalhada com base em leituras selecionadas e documentos transcritos. O debate

inicial teve como fundamentação teórica os trabalhos de Calainho (2005), Fernandes (2007) e Oliveira e Santos (2019). Os/as integrantes do GT articularam a leitura dos textos com fontes históricas, particularmente, cartas jesuíticas, destacando-se visões e representações dos portugueses sobre costumes dos indígenas e a forma como percebiam os povos originários da terra. Dentre os vários assuntos discutidos nos encontros, destacamos: doenças trazidas pelos portugueses, que afetaram os índios; silenciamento das discussões sobre culturas dos povos indígenas; representação das culturas indígenas em livros didáticos, visões dos colonizadores e da Igreja sobre as diferentes práticas culturais e da religiosidade dos indígenas. As discussões do GT acerca dessas temáticas foram enriquecidas sobremaneira com a palestra ministrada pela Profa. Rita de Cássia Melo Santos, historiadora e antropóloga. A discussão se fez em torno da temática memória e patrimônio dos povos indígenas. A Professora analisou e discutiu com o grupo a exposição museológica “Os primeiros brasileiros”, em que foram utilizadas fontes que abordavam uma narrativa em torno do protagonismo indígena na formação do Brasil por meio de mapas, desenhos, imagens e textos. A exposição buscava problematizar questões sobre o patrimônio e a representação dos indígenas, estabelecendo uma contra narrativa às ilusões museológicas que apresentam esses povos como em “segundo plano” na história.

Os encontros seguintes trataram do debate sobre os africanos e afro-brasileiros no Brasil. Para essa discussão inicial, analisamos o trabalho de Robert Slenes (1997), que mostra a importância de diferentes fontes, como testamentos, inventários, registros de batismos de escravizados, processos judiciais e cartas de liberdade para o estudo da escravidão e das relações sociais e econômicas dentro da sociedade escravista. Complementando a discussão foram analisados fragmentos de registros de batismos de escravos (século XIX) e um registro de carta de liberdade (Século XIX), ambos de Alfenas (MG). Esses documentos trazem diversas informações sobre a escravidão e proporcionam aproximações com debates historiográficos sobre o tema em questão, não apenas no âmbito da História regional, mas também enriquecem outras discussões mais gerais sobre escravidão, resistência e liberdade em diferentes contextos. A partir desse enfoque, também foram discutidas questões em torno da relação entre o “senhor” e o escravizado, violência, troca de favores, heranças, a importância e a interpretação dos documentos como testamentos, inventários, cartas de liberdade. Nas reuniões seguintes, tratou-se de pesquisas sobre patrimônio e memória afro-brasileiros. Fotografias dos bens imateriais registrados no Brasil, como a roda de jongo, o maracatu e a capoeira, além das fontes audiovisuais (filmes), deram um suporte essencial para a pesquisa das memórias da escravidão e da África.

As fontes utilizadas, textos, filmes, imagens, cartas e relatos foram de grande importância para produzirmos a pesquisa sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A historiografia utilizada deu o suporte necessário para compreendermos os contextos da escravidão tanto dos povos indígenas por meio da catequização e civilização, e das populações e culturas africanas, sequestradas da sua terra natal, forçadas por meios violentos à servidão sob o domínio do homem branco. Nessa discussão, ressalta-se o protagonismo indígena, que sofreu silenciamentos ante a uma cultura europeia cristã, negando os seus deuses, ritos e costumes. Os debates contemporâneos através de diferentes pontos de vistas e vivências contribuem na análise das influências presentes no cotidiano, tanto no campo da medicina, advinda dos conhecimentos ancestrais dos povos originários, como nomes, práticas, discursos e negacionismo de culturas.

Ensino de História

As articulações entre ensino de História e as culturas africana, afro-brasileira e indígena no Brasil foram pensadas pelo GT no sentido de perceber narrativas que resultam em um olhar quase sempre preconceituoso acerca dessas populações. São visões construídas sobre estereótipos negativos: a imagem do indígena preguiçoso, ou selvagem, o africano bruto e inculto, além da ideia equivocada de que tanto africanos como indígenas representam povos e culturas homogêneas e que desconsideram identidades étnicas complexas. Tais concepções, lamentavelmente ainda vigentes, podem ser percebidas, por exemplo, em alguns livros didáticos. Tal problema, nos levou a questionar esse silenciamento e apagamento da história e da resistência de povos indígena e de origem africana. Importante no contexto atual do ensino de História, a Lei 10.639/03, que foi alterada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2003), tornou obrigatório o ensino da história das culturas indígenas e afro-brasileiras em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio e forneceu elementos para problematizar aspectos da formação escolar e acadêmica em torno das temáticas indígenas e afro-brasileiras. Especificamente, as discussões do GT envolveram um processo de repensar representações desses povos e culturas. Desconstruir imagens do senso comum sobre indígenas e o tempo histórico: selvagens, poligâmicos, indolentes, etc. O mesmo movimento foi pensado para as populações de origem africana que, forçosamente, foram inseridas no Brasil por meio da escravização.

O estudo sobre as populações indígenas, africanas e afro-brasileiras exige um questionamento sobre o uso de fontes e bibliografias eurocêntricas. Assim, na prática do ensino

não seria diferente. A decolonialidade da educação e educação antirracista surgem diante das demandas de reconhecimento e valorização do não europeu e de fortalecimento das identidades indígenas e afro-brasileiras. Nesse sentido, o trabalho do GT4 esteve diretamente relacionado a esses movimentos no ensino de História, refletindo sobre a prática docente no tocante aos temas sensíveis para essas culturas.

Patrimônio e Memória

Em relação à temática Patrimônio e Memória, as discussões do GT4 centraram-se nas reflexões acerca dos múltiplos legados culturais, econômicos, sociais de povos indígenas e afro-brasileiros. A base para as discussões em torno da questão do patrimônio material e imaterial foram os já citados trabalhos de Santos e Oliveira (2019) e de Slenes (1997), além das atividades de análise de fontes documentais. Por meio da experiência da proposta de João Pacheco de Oliveira e de Rita de Cássia Melo Santos, é possível perceber o quanto o senso comum influencia numa percepção superficial e tendenciosa, quase sempre enaltecendo o pensamento europeu na “conquista e civilização” e fazendo ouvidos moucos à experiência de riqueza cultural, religiosa e material das populações indígenas e afro-brasileiras.

Assim, as discussões sobre o patrimônio, considerando suas múltiplas conceituações, tornaram-se um modo de se aproximar, com mais cuidado, dessas culturas, percebendo-se a atualidade de muitas discussões, principalmente ligadas à preservação de recursos essenciais para vida (terra, água, fauna e flora), por exemplo.

Dentro do mesmo processo de reafirmação cultural, refletimos sobre as questões do legado cultural afrodescendente. Quando pensamos em escravidão e suas cicatrizes na cultura dos povos em que essa forma de abuso vigorou institucionalmente, vê-se a complexidade de problemas que dela decorre e marcam tanto o passado como o presente. As feridas deixadas pela escravização em massa de povos africanos, os quais nos legaram uma enorme herança cultural, permanecem cada vez mais vivas no cotidiano. Problemas delicados, como preconceito, racismo, violência contra determinados grupos, pobreza, desemprego, acesso restrito aos direitos de cidadania, são alguns dos aspectos que os debates em torno do patrimônio e memória de africanos e afro-brasileiros nos ajudam a pensar e propor ações afirmativas. Com base em Robert Slenes (1997), percebemos a riqueza de diferentes culturas africanas cujas heranças são fundamentais para a compreensão da sociedade brasileira da atualidade. A reafirmação da cultura dos povos escravizados advindos do continente africano pode ser construída através de movimentos culturais que estiverem atentos a um legado de inestimável

valor para uma parcela significativa da população brasileira na atualidade. No trabalho de Abreu, Mattos e Grinberg (2019), são analisadas questões importantes relativas a uma sensibilidade da memória desse legado. Segundo as autoras as questões ligadas aos patrimônios imateriais são pensadas como ponto crucial para a conservação do legado cultural africano, pois são responsáveis por fazer com que indivíduos e coletividades que possuem determinados conhecimentos culturais sejam ouvidos, reconhecidos e levados em consideração. As autoras ainda afirmam que o indivíduo possuidor dos conhecimentos do patrimônio cultural africano, em muitas situações, tem a sua trajetória marcada pelo racismo, desigualdade socioeconômica e, portanto, também necessita de ouvidos e olhos atentos, além de respeito pelos seus saberes. Nesse sentido, compreendemos a importância da permanência de comunidades quilombolas como exemplos de “acervos” culturais deixados pelos os escravizados para a temporalidade atual. Por meio da discussão sobre o projeto “Passados presentes”,⁴⁴ construído a partir de narrativas de descendentes de escravizados, o GT4 trabalhou e refletiu acerca dessas temáticas cuja sensibilidade está ainda mais aflorada em tempos de intolerância racial, religiosa e cultural em nosso país.

O legado cultural deixado pelos escravizados necessita ser preservado também dentro do contexto do patrimônio imaterial. Nesse sentido, as autoras (ABREU; GRINBERG; MATTOS, 2019, p. 27-31) destacam as escolas como uma importante ferramenta para se alcançar esse objetivo, pois é no espaço escolar que se encontram ferramentas para a construção e efetivação de políticas voltadas para educação patrimonial com objetivo principal de desenvolver no/a estudante o respeito e o reconhecimento pelos legados culturais imateriais presentes em todas as comunidades afro-brasileiras e indígenas. Segundo as autoras, as instituições educacionais devem encorajar seus alunos a conhecer um pouco mais sobre os movimentos culturais e que os conhecimentos existentes dentro dessas comunidades devem ser tão valorizados quanto o conhecimento existente dentro das universidades. A parceria entre universidade, escola e as comunidades é essencial para a preservação e respeito ao patrimônio afro-brasileiro.

Contemporaneidade e Pandemia

As articulações das atividades desenvolvidas pelo GT4 com o eixo temático “Contemporaneidade e pandemia”, foram estabelecidas a partir das discussões historiográficas,

⁴⁴ Passados presentes. Documentário. Direção: Hebe Mattos e Martha Abreu. Rio de Janeiro, 2011.

porém, relacionando-as com algumas questões do tempo presente. Entre os temas mais discutidos pelo grupo estiveram as lutas de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros contra o racismo estrutural, a exclusão econômica, a intolerância religiosa, a ausência de políticas públicas de atenção às populações economicamente vulneráveis, a violência no campo e nas cidades e a necropolítica praticada na atualidade por gestores públicos no Brasil em meio à pandemia.⁴⁵

Povos que vêm sendo colocados à margem de um mundo cada vez mais globalizado, no qual os recursos naturais são açambarcados por grupos de interesse econômico predatório em detrimento do respeito às diversidades e preservação do ambiente.

Esse movimento articulado por uma concepção geopolítica e econômica essencialmente predatória de recursos (financeiros e naturais), tem causado grande impacto sobre povos e culturas no Brasil e em outros lugares do mundo. No Brasil, a degradação do ambiente em que esses povos vivem e mantém atividades econômicas vitais para sua manutenção, tais como, a caça, a pesca, a agricultura familiar, tem gerado confrontos com grupos de interesse particular, sejam eles madeireiros, pecuaristas, garimpeiros. Os efeitos deletérios desses enfrentamentos observam-se na perda parcial ou completa de tradições, línguas, religiosidades. Em diversas regiões da África subsaariana, mesmo após o processo de descolonização, a imposição de fronteiras que separaram pessoas da mesma etnia também juntou povos de etnias diferentes que historicamente eram inimigas, o que gerou guerras genocidas como a de Biafra e ainda nos dias de hoje, disputas pelo poder. Para os afrodescendentes brasileiros, o estigma da escravidão tem sido uma barreira sociocultural que vem atingindo parte da população de pretos e mestiços, com discriminação, pobreza, racismo, não reconhecimento por parte da população branca dos valores culturais e religiosos cultivados pelos descendentes dos escravizados.

Sobretudo, o momento atual é preocupante. Povos amazônicos vêm sofrendo agressões

⁴⁵ CDC. *Covid-19 in Racial and Ethnic Minority Groups*. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need-extra-precautions/racial-ethnic-minorities.html>. Acesso em: 20 set. 2020; DARLINGTON, Sasha; BRITO, José; CHARNER, Flora. Covid-19: taxa de mortalidade entre indígenas é o dobro da média brasileira. *CNN BRASIL*, 24 de maio, de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/amp/nacional/2020/05/24/covid-19-taxa-de-mortalidade-entre-indigenas-e-o-dobro-da-media-brasileira>. Acesso em: 14 set. 2020; FAHS, Ana C. Salvatti. O movimento negro: História, conquistas e polêmicas. *Politize*, 8 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em: 18 set. 2020; QUADROS, Vasconcelos; ANJOS, Anna Beatriz. Coronavírus de um lado, invasores de outro: como está a situação dos indígenas no Brasil. *Pública*, 14 de abril, de 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/04/coronavirus-de-um-lado-invasores-de-outro-como-esta-a-situacao-dos-indigenas-no-brasil/>. Acesso em: 14 set. 2020; SANTOS, Márcia Pereira Alves dos; *et al.* População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-243, 2020; VINÃS, Diego; DURAN, Pedro; CARVALHO, Júlia. Morrem 40% naus negros que brancos por coronavírus no Brasil. *CNN BRASIL*, 05 de junho, de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 21 set. 2020.

e descaso com seus direitos básicos, com aval das três esferas de governo. As oportunidades dadas aos pretos e pardos quando ao acesso à Universidade Pública, por meio de cotas, têm recebido críticas por parte das elites dominantes e de lobistas do ensino privado no Congresso Nacional, numa tentativa de extingui-las. Da mesma forma que a discriminação, o isolamento social, a perseguição e a violência têm causado danos à sociedade como um todo, impedindo que esta se desenvolva de forma mais igualitária e sem discriminação.

Esta visão contemporânea da relação entre os povos indígenas e os brancos têm como suporte a concepção da natureza como parte integrante do homem. Nas palavras de Viveiros de Castro (2004) natureza e cultura não são indissociáveis, o povo da floresta vive a floresta. Plantas e animais fazem parte de sua vida, cada um com seu espírito, fornecendo ao homem o alimento e este ao morrer, irá nutrir a floresta com seu corpo, devolvendo o que dela retirou.

A presença de brancos entre os povos da floresta remonta aos primeiros tempos da conquista do continente pelos europeus. A assimilação de muitos povos se deu a partir da doutrinação cristã que abriu as fronteiras para a exploração da mata e do solo. Mas foi a partir da segunda metade do século XX que a entrada de missionários americanos em solo amazônico se intensificou, levando consigo a doutrinação de uma fé contrária à preservação de costumes e conhecimentos passados de geração a geração pelas narrativas dos anciãos. Junto com a destruição da religiosidade dessas populações, os missionários ajudaram a disseminar doenças, entre as quais o sarampo, que dizimou grande parte da população indígena, principalmente os mais velhos, portadores do conhecimento dos antepassados (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

A partir desses episódios insólitos, a presença do branco se intensificou, em busca das riquezas escondidas na floresta. Animais, madeira, minério passaram a ser os maiores interesses e não é possível esconder o papel de 'desbravadores desinteressados' como missionários brasileiros e americanos, principalmente, em levar doenças e escravidão aos povos que perderam sua identidade cultural. No presente momento vivemos uma pandemia de um vírus até então desconhecido e que se espalhou também entre comunidades indígenas, cujo isolamento necessário para prevenção da doença é dificultado pela constante presença de madeireiros, garimpeiros, grileiros, etc., levando à morte um grande contingente de pessoas. Pergunta-se, portanto: qual é o propósito dessa situação? A exploração dos recursos naturais em terras demarcadas é um crime que o presente governo central não coíbe (ou até incentiva) e que tem como objetivo a 'integração' dos povos da Amazônia como uma forma de estratégia geopolítica de 'conquista final' do território pelos brancos.

Nos encontros até aqui, pudemos refletir sobre qual história indígena, nós, como

professores de História vamos falar e quais as narrativas (de história e cultura indígena) iremos contar. No que diz respeito aos afrodescendentes brasileiros, podemos afirmar que nos últimos anos presenciamos a expansão de alguns direitos, como o Estatuto de Igualdade racial, como também uma lei que determina o ensino de história afro-brasileira em sala de aula. Outro exemplo é a inclusão dos negros nas universidades públicas com a criação das cotas raciais, mas que ainda hoje essa ação afirmativa é um assunto de muito debate e opiniões contrárias. O racismo é crime no país, porém muitas vezes o preconceito é de forma velada pelas pessoas, principalmente com o mito da democracia racial e também da falsa ideia de que não existe racismo no Brasil, o que fica evidente que temos muito o que caminhar em busca de uma sociedade mais justa, inclusiva e sem preconceitos.

CONTINUIDADE E ENCAMINHAMENTOS

Após essa rodada de discussões, leituras, produção textual e de materiais didáticos, o GT4 continuou suas atividades durante o segundo calendário do Ensino remoto emergencial (ERE2). A composição do grupo foi modificada substancialmente para essa nova etapa de trabalho, com a saída de alguns docentes e discentes, o que levou à uma necessária readequação dos trabalhos e objetivos do grupo.

As reuniões (semanais inicialmente e depois quinzenais), foram espaços importantes para a redefinição de tarefas, organização de grupos internos de trabalho, proposição de novas atividades e continuidade de projetos que tiveram início no primeiro calendário. As articulações com as ações desenvolvidas pelo curso de História nesse período, foram pensadas a partir das disciplinas propostas por discentes e docentes, as quais trataram das seguintes temáticas: Fundamentos do texto historiográfico, Historiografia, Práticas de pesquisa em História e História pública.

Como parte das ações desenvolvidas pelos GTs organizados pelo curso de História, foram realizadas oficinas e palestras com docentes da UNIFAL-MG e convidados de outras instituições como forma de ampliar debates historiográficos, expandir o uso de materiais didáticos, aproveitar melhor material midiático sobre conteúdos de História que vem sendo produzido por diferentes pessoas e instituições durante o período de pandemia. As oficinas ofertadas trataram das seguintes temáticas: História oral no ensino de História, Reflexões sobre cinema e História, Livros didáticos de História e as metodologias de ensino e aprendizagem, Produção de *podcasts* e ensino de História, Aproximações com o texto literário e com a Teoria

da Literatura, Ensino de História e o currículo praticado: entre o cronológico/linear, o temático e o conceitual, Plataformas/aplicativos (*Prezi, Canva, Padlet, Carrd*) e o conhecimento histórico, Histórias indígenas no chão das salas de aula.

As discussões realizadas por meio das oficinas contaram com a presença e participação de docentes da UNIFAL e convidados/as, enriquecendo sobremaneira as possibilidades de debates em torno das questões levantadas pelos grupos de trabalho. Especificamente em relação do GT4, foram muito significativas as oficinas sobre ensino de história de afro-brasileiros e indígenas, além das que trataram do uso de mídias e produção de conteúdos para plataformas digitais, tendo em vista que o ensino remoto tem se constituído numa realidade cuja adaptação e inserção de profissionais da educação requer cada vez mais aprendizado e ainda mais qualificação teórica, evitando-se assim, apenas o uso da tecnologia sem nenhuma reflexão acerca dos efeitos deletérios no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de História. As articulações do GT4 com as disciplinas ofertadas durante o segundo calendário do ERE foram construídas a partir dos encontros remotos que fundamentaram as discussões com as temáticas de cada unidade curricular em consonância com os trabalhos realizados pelo grupo.

Historiografia

As articulações do GT4 com a disciplina Historiografia partiram da análise de narrativas historiográficas acerca dos conflitos entre jesuítas, indígenas e colonos quando do processo de ocupação do território colonial sob o domínio português. Na continuidade dos trabalhos feitos no primeiro calendário do ERE, os temas que embasaram a proposta do GT foram a escravização de povos indígenas e africanos, diversidades culturais, aprendizados e hibridismo cultural no período colonial, estranhamento de religiosidades em sua relação com o passado e a contemporaneidade. Nesse sentido, os debates do GT foram desenvolvidos a partir das leituras de Almeida (2017) e Monteiro (1994). A historiografia sobre o papel dos indígenas na história do Brasil foi discutida a partir da ideia do protagonismo dos povos indígenas, reformulando-se algumas visões que intencionalmente ou não, mostram uma imagem passiva das populações nativas ante ao avanço da colonização. Ao contrário, a leitura proposta visava repensar esse papel, sobretudo, como forma de desconstruir preconceitos e estereótipos que, não poucas, observam-se na prática docente, nos materiais didáticos utilizados no ensino de História e na escassa atenção que a história indígena recebe nos currículos escolares. No mesmo passo, abordou-se também a necessidade de se repensar o protagonismo europeu na empreitada colonial. À imagem heroica do português dominador e destemido conquistador de terras e

homens opõe-se a visão do processo violento que dizimou populações inteiras por meio de armas de fogo, epidemias devastadoras e destruição de culturas e religiosidades.

Fundamentos do texto historiográfico

Em relação aos conteúdos da disciplina Fundamentos do texto historiográfico as articulações feitas pelo GT4 buscaram problematizar algumas noções de verdade histórica presentes em todas temporalidades, tanto dentro das culturas indígenas quanto africanas e afro-brasileiras. As discussões foram pensadas a partir de leituras que propõe revistar temas importantes relacionados às populações em questão, fazendo o que se poderia chamar de revisão do revisionismo, ou ao menos, de um certo tipo de revisionismo que desqualifica o trabalho historiográfico feito por pesquisadores e busca estabelecer novas “verdades” que professores e a “mídia” distorceram para tornar mais fácil um processo de “doutrinação ideológica” de esquerda. Em particular, no que tange aos estudos sobre história de africanos e afro-brasileiros, os debates do grupo visaram desconstruir ideais correntes na contemporaneidade tais como: os portugueses não pisaram na África, a escravidão foi responsabilidade dos próprios africanos, etc (DANIELI NETO, 2020). Tais visões pejorativas, generalistas e equivocadas são desconstruídas ao simples exame de fontes históricas que estão repletas de exemplos em sentido contrário. Ao apontarem a presença efetiva de portugueses e outros povos europeus no continente africano desde o século XV pelo menos, documentos históricos fundamentam a revisão historiográfica a respeito da diversidade de experiências históricas, enfrentamentos, hibridismos culturais, que nos permitem ampliar debates e rechaçar preconceitos. Constituem também tais fontes, importantes materiais para reavaliarmos livros didáticos, filmes, narrativas que são dispostas, às vezes, sem um olhar crítico em sala de aula.

Práticas de pesquisa em História

Os diálogos entre as atividades do GT4 e a disciplina Práticas de pesquisa em História objetivaram refletir sobre o uso de fontes (textuais, imagéticas) na produção e divulgação do conhecimento histórico de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Desde o primeiro calendário do ERE as discussões realizadas sobre o uso de fontes problematizaram interpretações da historiografia e fundamentaram a construção de objetos de aprendizagem. Em consonância com as leituras historiográficas propostas para as temáticas do GT, as fontes trabalhadas nos encontros foram:

- Cartas de jesuítas;
- Inventários e testamentos (discussão com base na historiografia);
- Crônicas e narrativas de viajantes em diferentes temporalidades (discussão com base na historiografia);
- Registros de batismos de escravizados do século XIX.

A fonte trabalhada no primeiro ERE foram importantes para as abordagens realizadas nessa segunda etapa, pois houve a intensão de expandir o escopo dos trabalhos com o acréscimo de algumas discussões pensadas a partir de leituras que trataram de fontes documentais. Ou seja, trabalhamos de maneira “indireta” com fontes problematizadas por análises da historiografia. Assim, foram realizadas as leituras de Monteiro (1994), Almeida (2017) e Slenes (1997), autores que analisaram inventários, testamentos, registros de batismos, narrativas de viajantes e elaboraram uma interpretação de histórias, dando nomes e sobrenomes aos protagonistas indígenas, africanos e afro-brasileiros. Tais análises contribuíram sobremaneira para a problematização e crítica às visões que dão destaque para o elemento europeu em detrimento aos povos nativos dos continentes africano e americano.

História Pública

Em torno das articulações das temáticas do GT com discussões sobre História Pública, o grupo buscou aproximar-se por meio de leituras, participação em oficinas e interações com os demais GTs. Por se tratar de uma abordagem relativamente recente no Brasil, a equipe do GT encontrou algumas dificuldades, principalmente para relacionar os temas tratados pelo grupo com uma discussão mais ampla acerca de História Pública. Uma das leituras que nos ajudaram a levantar questionamentos importantes encontra-se no trabalho de Mattos, Abreu e Guran (2014), cujo levantamento de lugares de memória e patrimônios ligados à história de escravizados no Brasil serviu de base para reflexões sobre a importância da História Pública como forma de sensibilizar discussões que na atualidade revelam-se tensas em diferentes ambientes de sociabilidade: escolas, universidades, mídia, locais de preservação da memória, entre outros. Mais do que chamar a atenção para uma nova abordagem conceitual, a História pública permite-nos lidar com cicatrizes profundas da sociedade brasileira. Como afirmam os autores do referido artigo,

Para além da divulgação científica, a história da escravidão e do tráfico, ao se tornar pública, possibilitava também reparação moral, reforço do auto estima e construção de sustentabilidade econômica para os detentores de todas essas histórias e patrimônios (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014, p. 259).

RESULTADOS

A experiência inovadora no curso de História da UNIFAL-MG de trabalhar em formato diverso do disciplinar durante o ano de 2020 foi ao mesmo tempo desafiadora e estimulante para estudantes e docentes. No caso do GT4, as propostas temáticas que foram definidas para os trabalhos implicaram na ruptura de uma visão disciplinar do currículo para empreender mudanças de concepção de ensino e aprendizagem, o que demandou reorganizar objetivos, definir novos métodos e avaliar resultados, tudo isso em diálogo com outros grupos de trabalho. Tal tarefa exigiu espírito de equipe, colaboração, aprofundamento teórico, criatividade, gerenciar conflitos inerentes a diversidade de pensamento. Ou seja, para além da experiência acadêmica, a proposta revelou-se importante para a formação de profissionais historiadores-docentes, dada a multiplicidade de situações a serem enfrentadas para a elaboração das atividades em cada grupo e em particular, no GT4.

No caso, após algumas discussões iniciais, os/as integrantes do GT4 acordaram em apresentar como resultado final dos trabalhos “projetos/produtos” ligados ao Ensino de História, a saber: sequências didáticas, intervenções didáticas, jogos de tabuleiros, envolvendo os temas abordados pelo GT e pelas disciplinas dos ERE 1 e ERE 2. Os trabalhos produzidos pelo grupo trataram das temáticas indígena, africana e afro-brasileira, com ênfase no ensino de História. Para tanto, as diferentes propostas de materiais didáticos foram construídas com base em leituras da historiografia pertinente aos temas em foco, além de análises de livros didáticos, filmes e documentários e material jornalístico. Os trabalhos foram apresentados como parte das atividades dos GTs ao final do segundo calendário do ERE. Após o encerramento das discussões feitas pelos grupos de trabalho, a proposta é disponibilizar os projetos do GT4 no REMADHI,⁴⁶ garantindo assim, acesso mais amplo aos materiais produzidos como forma de publicizar os resultados e contribuir para democratizar o ensino de História na região.

⁴⁶ Repositório de Material Didático para o Ensino de História. O Repositório de Material Didático para o Ensino de História (REMADIH) foi concebido no início de 2016 pelos professores coordenadores do Projeto de Extensão “Novas mídias para a divulgação do conhecimento histórico” da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Endereço: <https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/>.

Referências

ALMEIDA, Maria Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: Revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

ABREU, Martha; GRINBERG, Keila; MATTOS, Hebe. História pública, ensino de história e educação antirracista. *Revista de História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 17-38, 2019.

BRASIL. Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasil, Governo Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 8 set. 2021.

CALAINHO, Daniela Buono. Jesuítas e medicina no Brasil colonial. *Tempo*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 61-75, 2005.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p. 345-399.

CDC. Covid-19 in Racial and Ethnic Minority Groups. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need-extra-precautions/racial-ethnic-minorities.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

DANIELI NETO, Mário. Os portugueses nunca pisaram na África e não foram responsáveis pela escravidão? In: ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Revisionismos: A universidade esclarece*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

DARLINGTON, Sasha; BRITO, José; CHARNER, Flora. Covid-19: taxa de mortalidade entre indígenas é o dobro da média brasileira. *CNN BRASIL*, 24 de maio, de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/amp/nacional/2020/05/24/covid-19-taxa-de-mortalidade-indigenas-e-o-dobro-da-media-brasileira>. Acesso em: 14 set. 2020.

FAHS, Ana C. Salvatti. O movimento negro: História, conquistas e polêmicas. *Politize*, 8 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em: 18 set. 2020.

FERNANDES, João Azevedo. Sobriedade e embriaguez: A luta dos soldados de Cristo contra as festas dos Tupinambás. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 98-121, 2007.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 255-273, jul./dez. 2014.

MONTEIRO, John. *Negros da terra: Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. Companhia das Letras, 1994.

OLIVEIRA, João Pacheco; SANTOS, Rita de Cássia Melo. *De acervos coloniais aos museus indígenas: Formas de protagonismo e de construção da ilusão museal*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

QUADROS, Vasconcelos; ANJOS, Anna Beatriz. Coronavírus de um lado, invasores de outro: como está a situação dos indígenas no Brasil. *Pública*, 14 de abril, de 2020. Disponível em:

<<https://apublica.org/2020/04/coronavirus-de-um-lado-invasores-de-outro-como-esta-a-situacao-dos-indigenas-no-brasil/>>. Acesso em: 14 set. 2020.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos; *et al.* População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-243, 2020.

SLENES, Robert W. Senhores e Subalternos no Oeste Paulista. *In:* ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 233-290.

VINÃS, Diego; DURAN, Pedro; CARVALHO, Júlia. Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil. *CNN BRASIL*, 05 de junho, de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 21 set. 2020.

REXISTINDO NA PANDEMIA DE COVID-19: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS NO ÂMBITO DO “GT 5 – DISPUTAS DE NARRATIVAS EM OBRAS LITERÁRIAS E NARRATIVAS GRÁFICAS”

André Luiz Abreu Bentes

Guilherme Talles Júlio dos Santos de Carvalho

Isabela Inês Oliveira

Maria Emília Moura Saldanha

Marília de Oliveira Silva

Matheus Felipe Francisco

Miguel Gambogi Silva Machado

Rânea Mara Martins

Vitória Massami Kikuti⁴⁷

⁴⁷ Discentes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Email: andre.bentes@sou.unifal-mg.edu.br; guilherme.julio@sou.unifal-mg.edu.br; isabela.ines@sou.unifal-mg.edu.br; maria.saldanha@sou.unifal-mg.edu.br; marilia.silva@sou.unifal-mg.edu.br; matheus.francisco@sou.unifal-mg.edu.br; miguel.machado@sou.unifal-mg.edu.br; ranea.martins@sou.unifal-mg.edu.br; vitoria.kikuti@sou.unifal-mg.edu.br.

INTRODUÇÃO

As alterações causadas pela pandemia de Covid-19 no cotidiano de alunos e professores acabaram promovendo novas estratégias de ensino aprendizagem. O presente artigo tem por objetivo relatar a experiência e as atividades desenvolvidas por alunos e professores do curso de História da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG que integram o Grupo de Trabalho 5 - *Disputas de narrativas em obras literárias e narrativas gráficas- potencialidades no ensino e pesquisa em História*, formado durante o Ensino Remoto Emergencial, no ano letivo de 2020.⁴⁹

A intenção do grupo foi trabalhar as narrativas literárias e gráficas como meios de produção do conhecimento histórico, tanto no ensino quanto na pesquisa, e, em especial, aquelas que apresentam os conceitos de resistência e reexistência (com x). Além disso, houve também a preocupação de divulgar o conhecimento produzido para um público externo à universidade por meio de uma conta na rede social *Instagram*, a qual intitulamos de *@Rexistindo nas narrativas*.

Para relatar os trabalhos realizados, serão feitos os seguintes movimentos: primeiramente tratar das condições que culminaram na criação do GT 5 e dos obstáculos existentes em relação ao acesso à tecnologia e à qualidade de estudos em tempos de pandemia. Em um segundo movimento, expor como se desenvolveram as atividades de forma coletiva no âmbito do GT5, incluindo os estudos teóricos e historiográficos desenvolvidos e o processo de divulgação do conhecimento produzido por meio da rede social *Instagram*. Em seguida, considerar o recorte das narrativas literárias e gráficas trabalhadas a partir do conceito de reexistência. Por fim, no último movimento, apresentar as potencialidades das narrativas literárias e gráficas analisadas pelo grupo na pesquisa e no ensino de história.

⁴⁸ Docente do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Email: elaine.ribeiro@unifal-mg.edu.br

⁴⁹ O GT 5 foi composto pelos seguintes discentes: André Luiz Abreu Bentes, Guilherme Júlio de Carvalho, Isaac Marques de Souza Garcia, Isabela Inês Oliveira, Luísa Resende Ferro, Leonardo Uêda da Mata, Maria Emília Moura Saldanha, Marília de Oliveira Silva, Matheus Felipe Francisco, Miguel Gambogi Silva Machado, Rânea Mara Martins, Rodrigo Sanches de Carvalho e Vitória Massami Kikuti. Também pelos docentes: Elaine Ribeiro, Olavo Pereira Soares e Marcelo Steffens.

O DESAFIO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS PANDÊMICOS E NO MUNDO DIGITAL

O advento da pandemia de COVID 19 trouxe dificuldades e desafios para a educação em todos os seus níveis. Devido às dificuldades, foram adotadas pelas diversas instituições educacionais estratégias para realização do ensino remoto. Essas estratégias tiveram que ser pensadas para os diferentes níveis de ensino e contextos socioeconômicos dos discentes, levando em consideração diferentes questões: como transpor para o ensino à distância conteúdo e metodologias de ensino-aprendizagem? Como produzir um ensino à distância em um país, cuja realidade é o acesso precário ou quase nenhum acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos?

Segundo pesquisa realizada pelo Cetic.br em 2018 e divulgada pela jornalista Paula Soprana (2020) no jornal *Folha de S. Paulo*, cerca de 70 milhões de brasileiros possuem acesso precário ou nenhum acesso à internet. Neste quadro social, a população mais pobre é a mais afetada, pois mesmo entre aqueles que têm acesso a rede global de comunicação, somente 56% a utilizam por meio de aparelhos celulares. É uma conjuntura de disparidades, pois mesmo que haja o acesso às tecnologias, em muitos casos, não é o suficiente para responder às muitas das demandas do ensino remoto, o que se opõe ao princípio de igualdade, previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Outro problema enfrentado pelos estudantes neste cenário é o desafio da concentração nas atividades *online*. Por se tratar de uma situação atípica para muitos, a alteração do cotidiano de estudos criou a necessidade de adaptação à nova rotina. Além disso, o isolamento social e os casos de Covid entre familiares e conhecidos colaboraram para o desenvolvimento de problemas psicológicos. A *Convid Pesquisa de Comportamentos* (2020) realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que teve o objetivo de conhecer o impacto da pandemia na vida dos brasileiros, mostrou que 40% dos entrevistados se sentiam deprimidos e 53% se sentiam ansiosos durante a pandemia, desses números os mais afetados foram os mais jovens. Na relação com os estudos no modo remoto, os adolescentes relataram falta de concentração (59%), falta de interação com os professores (38,3%) e falta de interação com os amigos (31,3%).

A historiadora Cristina Meneguello (2020) alerta ainda que as dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no modo remoto já eram realidade antes da pandemia de

Covid, especialmente no sistema privado da educação superior no Brasil, e enfatiza que mesmo nas universidades públicas muitos problemas estavam invisibilizados no ensino presencial:

a precarização do trabalho docente mediado pelo ensino online diariamente vivenciado pelos colegas que atuam em redes de faculdades particulares e pólos de EAD; a falta de acesso à internet dos estudantes das universidades públicas quando voltam para suas casas após as aulas - o que revela que as situações de desigualdade de aprendizagem, dentro de uma mesma classe, estavam invisibilizadas; e, por fim, a falta de familiaridade com o ensino mediado por tecnologias digitais. (MENEGUELLO, 2020)

Não obstante, essas dificuldades não poderiam impossibilitar os estudos durante os semestres letivos de 2020. Na UNIFAL-MG, o processo de ensino-aprendizagem foi inicialmente organizado como Regime Especial de Estudos (REE) e, posteriormente, como Ensino Remoto Emergencial (ERE).⁵⁰ Em específico, nos ERE 1 e ERE 2, ocorridos entre os meses de junho e outubro de 2020 e novembro de 2020 e abril de 2021, respectivamente, as atividades do curso de História da UNIFAL-MG foram organizadas em torno de grupos de trabalho ou “GTs” e de disciplinas especiais intituladas de Tópicos em História na Pandemia, além de algumas disciplinas pontuais previstas no Projeto Pedagógico do Curso. Neste sentido, docentes e discentes se organizaram por áreas de interesses e criaram 8 GTs no ERE 1 e 6 no ERE 2. Destes, o presente artigo se refere às atividades desenvolvidas pelos discentes e docentes que compuseram o GT 5 - Disputas de narrativas em obras literárias e narrativas gráficas - potencialidades no ensino e na pesquisa em História.⁵¹ A dinâmica de estudos no âmbito dos GTs priorizou a divisão de tarefas e o trabalho coletivo, sem priorizar a organização dos alunos por turmas, já que os grupos foram formados por discentes de diferentes períodos. Dessa forma, foi possível integrar os alunos de todos os períodos do curso na construção de um conhecimento de forma articulada aos interesses individuais e coletivos, tendo como base suas afinidades ou desejos de pesquisas. Além disso, foi também uma maneira de minimizar o impacto do distanciamento entre docentes e discentes e entre estes próprios.

⁵⁰ As normativas e os calendários do REE e do ERE podem ser consultados no seguinte endereço: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/ere/> Acesso em: 01 out. 2021.

⁵¹ Os demais grupos de trabalho criados foram: GT 1 - História do tempo presente: interpretações, visões do outro e regimes de sentido; GT 2 - Gênero, sexualidade e ensino de História; GT 3 - Cosmologias africanas e ameríndias: tempos de pandemia e a extinção dos futuros; GT 4 - Cosmologias africanas e ameríndias, sujeitos silenciados na pandemia e ensino de História; GT 6 - Ensino de História: currículo, didática e perspectivas; GT 7 - Fontes para o estudo e para o ensino da história da Antiguidade e da Medievalidade e seus usos contemporâneos e GT 8 - Histórias e memórias desta e de outras pandemias/epidemias. Os GTs 6 e 8 foram encerrados no ERE 2.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DO “GT5 – DISPUTAS DE NARRATIVAS EM OBRAS LITERÁRIAS E NARRATIVAS GRÁFICAS – POTENCIALIDADES NO ENSINO E NA PESQUISA EM HISTÓRIA

O grupo de trabalho surgiu a partir do interesse de alguns discentes e docentes do curso no uso de narrativas literárias e gráficas (em específico, as histórias em quadrinhos) como fontes na construção do conhecimento histórico. Partindo deste interesse, e após algumas reuniões de trabalho, foi definido o nome do GT (GT5: “Disputas de narrativas em obras literárias e narrativas gráficas - potencialidades no ensino e pesquisa em História”), um recorte teórico em torno dos conceitos de resistência e reexistência⁵² e o trabalho de divulgação histórica por meio de uma conta na rede social *Instagram*.

O GT acordou ainda a produção e publicação do presente artigo. Acreditamos que *escrever de forma conjunta* seja a melhor maneira de reproduzir o trabalho realizado até aqui, afinal, todos os processos foram definidos e executados de maneira coletiva. Ademais, interpretamos essa forma de estudo e de difusão de conhecimentos acadêmicos como uma forma de reexistência.

O caminho inicial escolhido foi o levantamento das obras de acordo com o repertório de cada membro do grupo. A partir das sugestões recolhidas, o trabalho seguinte foi a composição de uma bibliografia que norteou os estudos sobre as narrativas, de modo a estabelecer um cronograma de leituras e debates abarcando os eixos de pesquisa selecionados pelo grupo, dentre os quais, a relação ficção e História e a metodologia de análise de obras literárias e de história em quadrinhos. Além das discussões em reuniões síncronas da bibliografia selecionada, outro exercício feito pelo GT foi a troca de conhecimentos por meio da produção de áudios e o debate a partir de fóruns realizados nos murais da plataforma *Google Classroom*. Desta forma, os fóruns proporcionaram, juntamente com as reuniões de trabalho, um meio para a leitura compartilhada da bibliografia levantada e das obras sugeridas para análise.

Outra discussão realizada nas reuniões foi sobre a importância das narrativas literárias e gráficas no cotidiano impactado pela pandemia do Covid-19. Neste sentido, o artigo do

⁵² Reexistência com x é um conceito que adotamos a partir das proposições do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro e será discutido a seguir.

antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2019), que apresenta o conceito de *reexistência* com x, foi de extrema importância como iniciador das reflexões desenvolvidas.⁵³

Outro ponto de atenção do grupo foi com a divulgação do conhecimento produzido. A proposta inicial era formar um banco de dados com as análises das obras que ficariam disponíveis para consulta de discentes e docentes, tanto da universidade, quanto das escolas básicas. Porém, se a proposta inicial foi demonstrar as potencialidades das narrativas literárias e gráficas na pesquisa e no ensino de História, houve no decorrer dos estudos a necessidade de também tornar o conhecimento produzido pelo GT 5 acessível a um público mais amplo, seja pelos temas em discussão ou pelas obras analisadas, considerando a popularidade da literatura e dos quadrinhos no cenário contemporâneo.

Assim, o grupo se decidiu pela divulgação do conhecimento por meio da rede social *Instagram*, por ser uma ferramenta digital de amplo alcance e que possui diversos recursos de edição e publicação de conteúdo. Para a criação da conta foram necessários estudos sobre a produção de conteúdo em rede social e, em específico, no *Instagram*. Também discussões sobre a adoção do nome *@Rexistindo nas narrativas* para o perfil e a criação de uma identidade visual.⁵⁴

Possuir uma identidade visual é algo muito importante para a construção de uma página no *Instagram*, pois além de tornar o *feed*⁵⁵ mais atrativo, com um visual limpo e organizado, também é por meio da estética que possibilita ao público reconhecer a página e as publicações. Por isso, começamos a criar um padrão de capas para o *feed*, decidimos ter uma estética colorida de modo que as narrativas gráficas e literárias ficassem divididas por cores. Assim, a cor rosa é utilizada para as narrativas gráficas (HQ, Mangás), o verde para narrativas literárias, o laranja para peças de teatro e o azul para informações conceituais.

Também produzimos um fundo padrão tanto para as imagens com representações gráficas, quanto para imagens com textos; nestas utilizamos ainda a fonte *Comics Sans*, com contorno em preto e fundo branco, pois além de contrastar com o fundo colorido da imagem, é uma fonte indicada para pessoas com dislexia. O mesmo fundo padrão também é utilizado nas

⁵³ Com isso queremos dizer que as proposições teóricas de Viveiros de Castro foram compreendidas, porém discutidas e transformadas no nosso trabalho. Visto isso, tanto a questão da importância da leitura de obras ficcionais neste contexto, quanto do conceito de *reexistência* para o trabalho do grupo, serão abordados a seguir.

⁵⁴ A conta pode ser acessada por meio do seguinte endereço: <https://www.instagram.com/rexistindonasnarrativas/> Acesso em: 15 out. 2021.

⁵⁵ De acordo com o suporte do Google AdSense, “feed é um fluxo de conteúdo que permite rolagem. O conteúdo é exibido em blocos de aparência semelhante que se repetem um após o outro”. Disponível em: <https://support.google.com/adsense/answer/9189559?hl=pt-BR> Acesso em: 15 out. 2021.

imagens em que colocamos trechos das obras apresentadas, e criamos ainda um padrão de finalização das postagens.

Outro elemento de identidade visual do *@Rexistindo nas Narrativas* é a vinheta que acompanha os vídeos. Além de possuir uma música de fundo, a vinheta apresenta uma saudação ao expectador que o convida a acompanhar o conteúdo relacionado à obra analisada.

Desta forma, as postagens adotaram o seguinte trâmite:

- Escolha de uma obra literária ou de história em quadrinhos;
- Produção de texto, limitado a 2.200 caracteres, no qual são apresentadas informações sobre a autoria, publicação, uma curta sinopse e elementos que proporcionam a discussão sobre a noção de Rexistência presente na obra;
- Produção de um “carrossel de imagens”⁵⁶ ou de um vídeo. O carrossel de imagens geralmente apresenta fotografia do autor ou autora, reproduções da capa e de trechos da obra. Já os vídeos contêm, além de imagens e textos, narração feita por um ou mais discentes, uma vinheta de abertura e referências do material utilizado na produção da postagem no encerramento do vídeo.
- Por fim, publicação do conteúdo no *Feed* de imagens ou no IGTV.⁵⁷

Até o momento, o *@Rexistindo nas narrativas* conta com 38 publicações, sendo elas: sobre o conceito de rexistência; sobre a peça de teatro *Roda Viva*, de Chico Buarque de Hollanda; sobre as publicações do herói Pantera Negra, da Marvel Comics; catorze sobre narrativas literárias: *Quarto de despejo. Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury; *O conto da Aia*, de Margaret Atwood; *Mundo sem fim*, de Ken Follett; *Mayombe*, de Pepetela; *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *O outro pé da sereia*, de Mia Couto; *O Cabeleira*, de Franklin Távora; *O condenado*, de Bernard Cornwell; *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, de Maya Angelou; *A catedral do mar*, de Idelfonso Falcones e *O rebelde*, de Jack Whyte; e vinte e uma postagens sobre narrativas gráficas: *Hiroshima, a cidade*

⁵⁶ “Carrossel de imagens” é o termo utilizado para se referir ao modo de exibição de imagens em redes sociais como o *Instagram*. O público tem acesso a diferentes imagens relativas ao assunto abordado na postagem. Para visualizá-las, basta que “cliquem” ou pressionem o ícone de seta disponível nos cantos direito e esquerdo de cada imagem.

⁵⁷ IGTV, abreviação conjunta de *Instagram* e televisão, é um aplicativo integrado ao *Instagram* e serve para reprodução de vídeos e transmissão ao vivo.

da calmaria, de Fumyi Kouno; *19 days*, de Old Xian; *Angola Janga e Cumbe*, de Marcelo D'Salete; *One Piece*, de Eiichiro Oda; *Dororo*, de Osamu Tezuka; *Pantera Negra, uma nação sob nossos pés*, de Ta-Nehisi Coates; *Noragami*, de Adachitoka; *Twin Spica*, de Kou Yaginuma; *O homem sem talento*, de Yoshiharu Tsuge; *Mauss*, de Art Spiegelman e *O mundo de Aisha*, de Ugo Bertolli.

Outra vantagem do uso do *Instagram* como meio de divulgação histórica é a possibilidade de participação do público a partir de comentários apresentados nas postagens ou nas caixas de mensagens chamadas de *direct*.

Portanto, além dos recursos do *Instagram*, também foram consideradas as potencialidades da participação do público que utiliza a rede social. A utilização da rede social na publicização das discussões produzidas pelo grupo acerca das obras selecionadas possibilita a interação dos leitores e o estímulo a um consumo ativo do conteúdo. Para tanto, algumas estratégias foram adotadas: a criação de uma identidade narrativa com frases de saudação aos leitores e incentivo à sua participação e a utilização do recurso *stories*,⁵⁸ a partir do qual são exibidos vídeos de alerta de publicação de novos conteúdos.

Dessa forma, o trabalho do GT pode configurar como uma produção que se insere no âmbito da História Pública, especialmente no que concerne a divulgação histórica. Como o historiador Jurandir Malerba (2017, p. 142) provoca: “A história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado”.

Assim sendo, frente a nova realidade, o historiador precisa reivindicar seu espaço, não mais com o distanciamento e isolamento promovidos pelas cadeiras acadêmicas, mas em atuação conjunta com o público e permitindo a construção de conhecimento integrada a outras áreas, tal como argumenta a historiadora Samira Frazão (2016, p. 376): “a história pública pode ser vista como um ambiente de múltiplas possibilidades, por meio do qual é possível considerar o outro em sua diferença e estabelecer diálogos, promover trocas e possibilitar uma pluralidade de sentidos epistêmicos em prol de um saber histórico maior”.

⁵⁸ *Stories* é um recurso do *Instagram* que permite apresentar textos, imagens e áudios sem a necessidade de procedimentos complexos de edição e publicação de conteúdo. O conteúdo publicado por meio do *Stories* só permanece visível por 24 horas. Portanto, é um recurso para consumo imediato e que tem o objetivo de chamar a atenção do público para informações pontuais relacionadas aos perfis do *Instagram*.

A REEXISTÊNCIA NAS NARRATIVAS GRÁFICAS E LITERÁRIAS

A partir do relatório divulgado pela GfK Brasil (Growth for Knowledge) e ANL (Associação Nacional de Livrarias) é possível saber que, em pleno contexto pandêmico, houve um aumento do faturamento na venda de livros no período de 31 de agosto e 27 de setembro de 2020: “foram vendidas 3,8 milhões de unidades, o que redundou em faturamento de R\$ 160 milhões”. Comparado ao mesmo período de 2019, “houve um crescimento de 8,1% em volume e de 10,6% em valor” (NETO, 2020).

Dentre os gêneros mais vendidos, o destaque ficou para a literatura estrangeira e as histórias em quadrinhos. Vendagem provavelmente impulsionada pelas produções audiovisuais (filmes e séries) baseadas em narrativas literárias e gráficas. Porém, o destaque negativo ficou para a literatura brasileira, que já representava uma pequena parcela no faturamento dos anos anteriores.



Fonte: (NETO, 2020)

Porém, ao analisar os dados levantados pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil-5ª edição”, realizada pelo Instituto Pró-Livro e em parceria com o Itaú Cultural no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, constata-se que o jovem leitor brasileiro, que em geral lê muito pouco, consome mais obras por motivação pessoal, do que por indicação da escola.

FREQUÊNCIA DE LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA POR VONTADE PRÓPRIA, independente do suporte: **por Escolaridade e Faixa Etária**

(%)

Com que frequência lê livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesias

2019	TOTAL	ESCOLARIDADE				
		Fundamental I (1ª a 4ª série ou 1ª ao 5ª ano)	Fundamental II (5ª a 8ª série ou 6ª ao 9ª ano)	Ensino Médio (1ª ao 3ª ano)	Superior	
Base: Sabe ler e escrever	7645	1529	1653	2695	1768	
Todos os dias ou quase todos os dias	8	9	8	8	10	
Pelo menos 1 vez por semana	12	8	14	13	11	
Pelo menos 1 vez por mês	14	8	14	16	17	
Menos de 1 vez por mês	11	7	11	12	18	
Não lê	54	68	53	51	43	

2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA							
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69
Base: Sabe ler e escrever	7645	539	318	563	979	690	1379	1142	1714
Todos os dias ou quase todos os dias	8	23	21	14	7	8	6	6	4
Pelo menos 1 vez por semana	12	20	24	19	14	12	11	8	7
Pelo menos 1 vez por mês	14	14	14	22	17	14	14	14	9
Menos de 1 vez por mês	11	9	17	14	14	15	13	12	7
Não lê	54	33	25	31	47	51	55	59	72



P.32D) O(a) sr(a) lê livros de literatura por vontade própria, como contos, crônicas, romances ou poesias todos os dias ou quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês ou menos de uma vez por mês? Por favor considere a leitura que o(a) sr(a) realiza em papel ou em formato digital.



FREQUÊNCIA DE LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INDICADOS PELA ESCOLA, independente do suporte: **por Escolaridade e Faixa Etária**

(%)

Com que frequência lê livros de literatura indicados pela escola, como contos, crônicas, romances ou poesias

2019	TOTAL	ESCOLARIDADE				ESTUDANDO	
		Fundamental I (1ª a 4ª série ou 1ª ao 5ª ano)	Fundamental II (5ª a 8ª série ou 6ª ao 9ª ano)	Ensino Médio (1ª ao 3ª ano)	Superior	Está estudando	Não está estudando
Base: Sabe ler e escrever	7645	1529	1653	2695	1768	2101	5544
Todos os dias ou quase todos os dias	6	9	7	4	3	16	2
Pelo menos 1 vez por semana	10	10	12	8	7	22	5
Pelo menos 1 vez por mês	10	7	11	12	10	19	7
Menos de 1 vez por mês	8	4	8	8	12	12	6
Não lê	66	70	61	68	67	30	80

2019	TOTAL	FAIXA ETÁRIA							
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69
Base: Sabe ler e escrever	7645	539	318	563	979	690	1379	1142	1714
Todos os dias ou quase todos os dias	6	25	23	9	4	2	3	2	1
Pelo menos 1 vez por semana	10	28	24	21	11	9	8	5	2
Pelo menos 1 vez por mês	10	16	14	28	13	11	8	9	3
Menos de 1 vez por mês	8	8	14	11	13	10	8	6	5
Não lê	66	21	24	31	59	69	73	79	88



P.32B) O(a) sr(a) lê livros de literatura indicados pela escola, como contos, crônicas ou poesias todos os dias ou quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana, pelo menos uma vez por mês ou menos de uma vez por mês? Por favor considere a leitura que o(a) sr(a) realiza em papel ou em formato digital.



Fonte: (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 49-50)

Por levar em consideração o aumento do consumo de livros, mas também os interesses do público leitor mais jovem, o GT 5 procurou estender o alcance de seus estudos para as redes sociais e promover reflexões relacionadas ao contexto pandêmico vivido. Neste sentido, buscou-se analisar e debater narrativas literárias e gráficas a partir do conceito de Rexistência. Rexistir é uma palavra que vem sendo usada por movimentos sociais, inclusive estudantis, como forma de externar as pautas que versam sobre a superação da violência, da opressão, da desigualdade, da discriminação, dentre outras sujeições que acometem as minorias sociais. O reexistir está muito atrelado às causas indígenas, negras, LGBTQIA+, mas também pode se manifestar em outras modalidades e linguagens, quando a resistência se projeta no sentido de produzir ou preservar a existência. Se a própria existência é um ato de resistência (um

empecilho ao sistema homogeneizante, um anseio de existir mesmo em condições adversas), ela é, no nosso entender, Rexistência.

Entretanto, para o GT 5, a rexistência não pode somente ser entendida como inerente ao ato de viver, pois é na luta proveniente desse viver que se rexiste. Nesse sentido, concordamos em parte com Viveiros de Castro quando argumenta que “[...] falo (em) resistência imanente porque os povos indígenas não podem não resistir sob pena de não existirem como tais. Seu existir é imanentemente um resistir, o que condensa no neologismo rexistir” (CASTRO, 2019, p. 14). Em nossa compreensão, atribuir ao ato de existir uma essência de resistência não significa minimizar os processos de luta pela existência.

Quando pensamos o conceito de resistência, estamos cientes das diversas possibilidades de sentido contidas nessa palavra. Por exemplo, quando se busca pela palavra no *Google Acadêmico*, os primeiros resultados que aparecem são da área da Física acerca da “resistência dos materiais”. Havendo sentidos tão amplos, nosso primeiro recorte foi pensar nas resistências humanas, aquelas que se mobilizam frente a alguma situação ou condição adversa, mas o conceito nessa perspectiva também constitui um campo de disputas, inclusive sendo possível relacioná-lo com as manifestações literárias, como propõe Alfredo Bosi (2002), em seu artigo *Narrativa e resistência*.

Não desconsideramos ou sequer minimizamos o potencial discursivo contido no conceito de resistência. Resistências são múltiplas, tanto em sua diversidade de manifestações, quanto em suas apreensões teórico-metodológicas. Por isso, aqui não abandonamos seu emprego e, ao contrário, quando utilizamos o conceito de Rexistência, ampliamos a discussão sobre resistência de forma a contemplar as manifestações e lutas pelo existir.

Dessa forma, consideramos que a própria criação do GT e a produção de conhecimento realizada de forma coletiva e colaborativa entre os seus membros durante tempos de pandemia, quando o conhecimento histórico é questionado, tem em si um sentido de Rexistência.

POTENCIALIDADES DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS E GRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE CONHECIMENTO HISTÓRICO E DE REXISTÊNCIAS

No artigo *História e Literatura: Algumas considerações*, Valdeci Rezende Borges (2010, p. 98) argumenta que a literatura “registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere”. Portanto,

tal como outro material utilizado na pesquisa histórica, a literatura demanda critérios de análise que considerem as peculiaridades de sua produção, de sua estrutura e do modo como se aproxima do real.

Diante disso há a necessidade de problematizar a obra literária, isto é, investigá-la a partir de seu contexto histórico de produção, mas também de suas características como narrativa ficcional, além das intencionalidades do autor e os potenciais interpretativos do leitor.

Por conseguinte, cabe evidenciar que a intenção do GT 5 não foi apresentar narrativas literárias e gráficas como ilustrações de uma determinada discussão ou tema histórico, visto que compreendemos que esses materiais não devem ser analisados apenas como complemento de textos historiográficos, o que reproduziria uma hierarquia entre textos de ficção e históricos ou ainda entre ficção e História.

Compreendemos que as obras literárias e gráficas são materiais dotados de historicidade e que constituem fontes potentes na construção do conhecimento histórico, seja na pesquisa, seja no ensino de História. Neste sentido, ampliamos este entendimento procurando produzir reflexões acerca do conceito de *reexistência* como um dos elementos latentes das obras analisadas.

Algumas obras analisadas pelo grupo de trabalho comunicam conhecimento histórico de diferentes maneiras e proporcionam a discussão sobre *reexistência*. *Roda Viva*, de Chico Buarque de Hollanda, concebe *reexistência* tanto na história contada quanto no próprio ato de apresentar a peça e de manter as apresentações frente aos ataques físicos e morais que os atores sofreram pelo Comando de Caça aos Comunistas, em 1968, durante a ditadura militar no Brasil. Assim, a potencialidade da obra se apresenta não apenas com a história escrita, mas toma vida no sentido de *reexistir* dentro do teatro brasileiro. Em 2019, as apresentações de *Roda Viva* retornaram, também sob a direção de José Celso Martinez Corrêa, com o grupo Teatro Oficina Uzya Uzona e as questões em torno do indivíduo e da repressão, persistem. Neste sentido, escrever, ler, assistir, apresentar, persistir na *Roda Viva* configuram-se atos de *reexistência*.

Similarmente, *Quarto de despejo. Diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus também indica *reexistência*. A obra relata em forma de diário as experiências, frustrações, ideias e críticas sobre a vivência de Carolina na favela do Canindé na zona norte da capital paulista. Publicado pela primeira vez em 1960, a obra destaca as relações da autora enquanto mulher negra e mãe solteira. Um dos grandes temas que atravessa os diários é a fome. É uma história de sofrimento, mas também de *reexistência*. É no *reexistir* que Carolina, como catadora de papel, escreve e registra a sua história nos cadernos que recolhe do lixo.

Já em *O Conto da Aia*, Margaret Atwood apresenta um mundo opressivo, no qual muitos são vítimas. No romance o foco está nas mulheres, principalmente nas chamadas aias, cuja existência somente se dá devido ao seu potencial de reprodução. Tal situação é resumida na seguinte frase: “Lembrem-se, dizia Tia Lydia. Para nossos objetivos, seus pés e suas mãos não são essenciais” (ATWOOD, 2017, p. 112). Ao longo da narrativa, percebemos que a protagonista, a aia Offred, não é inerte. Seus pensamentos expõem questionamentos e sua resistência, que diversas vezes emerge em meio a pequenos acontecimentos e atitudes, capazes de trazerem força para resistir a esse ambiente de violência. Consideramos que ao contar sua história, Offred se volta contra o silenciamento imposto e reforça sua existência, não permitindo ser esquecida, portanto, ela existe.

Também as narrativas gráficas apresentam especificidades e potencialidades como produtoras de conhecimento histórico e de reflexão sobre resistência. Como geralmente elas são menos trabalhadas do que as narrativas literárias pela historiografia, decidimos dedicar a elas um pouco mais de atenção no presente artigo.

Acerca das narrativas gráficas, especificamente as histórias em quadrinhos (doravante, HQs), reconhecemos que estas desempenham um papel importante como entretenimento e como produção e divulgação do conhecimento. A especificidade das HQs, quanto a sua narrativa gráfica, predominantemente marcada pelas imagens e, às vezes, pela ausência do registro verbal, faz com que esses materiais não sejam facilmente decodificados socialmente, devido a uma tradição logocêntrica, que induz “a ideia de soberania do verbo em relação à imagem” (GROENSTEEN, 2015, p. 15).

Assim, é preciso compreender que as HQs possuem uma linguagem autônoma e expressiva, facilmente reconhecida pelos leitores, apesar de não prontamente decodificada. São obras que se caracterizam por apresentar elementos como requadros, balões, onomatopeias, linhas cinéticas e ilustrações.

As HQs são expressões poéticas e artísticas que atuam diretamente nos meios de comunicação. Nelas, podem ser tratadas as experiências humanas de uma forma criativa por meio dos seus elementos: na composição dos quadros, na utilização das cores, no enquadramento das ilustrações e dos balões de texto, entre outros. São narrativas gráficas que podem reproduzir características em voga nas obras de quadrinistas mais famosos, ou também, apresentar ideias próprias e inovadoras de cada autor, sem necessariamente seguirem uma tendência ou mercado editorial. Além disso, podem ser produzidas a partir de traços de originalidade e autenticidade que são capazes de serem compreendidas de diversas maneiras.

Ademais, torna-se evidente que as narrativas gráficas não são apenas uma forma de entretenimento, como tem potencial de despertar o pensamento crítico do leitor, levando-o a refletir sobre os debates sociais, políticos, morais, religiosos e filosóficos.

Como uma manifestação cultural industrializada, a história em quadrinhos é uma mercadoria, um produto criado como uma forma de entretenimento para ser consumido por uma grande quantidade de leitores. Mas, ao mesmo tempo, é uma arte – fruto da criatividade e do talento de artistas (roteiristas, desenhistas, coloristas, entre outros) – cujo conteúdo permite interpretações mais profundas e leituras mais sofisticadas (SANTOS; NETO, 2010, p. 51).

Dentre as narrativas gráficas analisadas pelo GT 5, destacaram-se os *mangás* como materiais importantes tanto pelas reflexões possíveis de serem desenvolvidas sobre suas narrativas, em especial, o potencial reflexivo a respeito da noção de reexistência, como também pelo consumo expressivo na nossa sociedade.

Mangá é o termo utilizado para “história em quadrinhos” em japonês. A palavra (漫画) é composta pelos kanji 漫 (man) que tem como um dos seus significados a palavra quadrinho e 画 (ga) que significa imagem. Para os japoneses, mangá refere-se a qualquer tipo de história em quadrinhos produzido no mundo, enquanto em outros países, a palavra é utilizada para indicar os quadrinhos produzidos no Japão. Janaina Santo (2014), apresenta uma reflexão acerca do crescimento do consumo de mangás ao redor do planeta. É um material que se tornou, em meados de 1990, um forte produto japonês de exportação e, atualmente, representa cerca de 50% das HQs comercializadas na Europa, Estados Unidos e Brasil.

O mangá se caracteriza por ser em preto e branco e esteticamente diferenciado das hqs produzidas no ocidente: a representação dos personagens nas obras mais comerciais inclui um tipo de estética na qual predominam olhos grandes e corpos esguios. Além disso, como destaca Scott McCloud (2005, p. 79, 103; 113-114), nos mangás há a predominância do uso de linhas de movimento e de técnicas de narração a partir da representação do tempo: o uso de quadros sangrados, os quais “extrapolam a margem da página [e a noção do] tempo não é mais contida pelo ícone familiar do quadro fechado” e a transição entre quadros que pretende indicar ao leitor “uma noção de clima ou sentido de lugar, onde o tempo parece parar”.

Por conseguinte, consideramos essencial, além de analisar a narrativa gráfica das obras, compreender as experiências pessoais dos autores no processo de pesquisa e escrita das narrativas. Por isso, toda análise das HQs realizada foi necessariamente seguida de um estudo sobre o autor(a).

A importância em realizar este exercício diz respeito não apenas ao importante trabalho de investigação da fonte pelo(a) historiador(a), mas também com relação ao trabalho desenvolvido pelo GT: a necessidade de produzir reflexão sobre a potencialidade da obra como uma narrativa de reexistência, pois em muitas delas o próprio autor ou autora é agente de reexistência. Por exemplo, isso se evidenciou nos debates realizados pelo grupo acerca do mangá *Hiroshima, a cidade da Calmaria*, de Fumiyo Kouno (2010).

A mangaká (autora de mangá), conforme é explicitado no posfácio da obra, conta que a produção do mangá sobre a história da cidade de Hiroshima e do advento da bomba atômica constituiu um desafio, pois ainda que tenha nascido na cidade, pouco ouvia falar a respeito e até mesmo sentia um receio na população, também nas autoridades políticas, na abordagem do evento. Quando Kouno se muda para Tóquio percebe que na capital o mesmo acontecimento era menos ainda comentado, como se fosse um episódio a ser esquecido. De tal forma que a produção do mangá desafiou o silenciamento social e proporcionou a luta pela retratação do ataque nuclear a Hiroshima e a conciliação, com sensibilidade, dos sobreviventes com o passado, destacando a persistência em se continuar vivendo ou reexistindo, mesmo levando no corpo e na memória as marcas do ataque nuclear. Em suma, foi a partir da memória coletiva silenciada que se criou a demanda pela produção da obra e também foi a partir dela que foi possível produzir o mangá.

Conforme concluímos no desenvolvimento deste trabalho, outro potencial das narrativas literárias e gráficas é a sua constituição como patrimônio.

Sobre o conceito de patrimônio, entendemos que este possui diferentes acepções, entre elas, o sentido de propriedade, de identidade, de preservação do passado ou das vivências deste reproduzidas em objetos ou ações contemporâneas, como argumenta o historiador José Reginaldo Gonçalves (2015). Reconhecemos ainda que o conceito está em processo de ressignificação, visto que se encontra num campo de disputas teórico e social, de forma que tenta romper com a dicotomia sujeito-objeto presente nas discussões, que reproduzem a ideia de poder e posse.

Os manhuás, como são chamadas as histórias em quadrinhos produzidas na China, também podem trazer questões pertinentes com relação ao debate sobre reexistências, como na obra *19 Days*, de Old Xian. Além de ser produzido por uma mulher, o manhuá também trabalha com temas como sexualidade que são comumente reprimidas no contexto chinês. Outra história em quadrinhos recente que possui uma grande potência para ser analisada pelo escopo da reexistência e pelas relações de gênero é o manhwa, como são chamadas as HQs na Coreia do

Sul, *Gramma*, de Keum Suk Gendry-Kim, que conta a história autobiográfica da sul-coreana Ok-sun Lee que foi vendida e forçada a se tornar escrava sexual ou uma “mulher de conforto” do Exército Imperial Japonês. Além disso, é possível relacionar a obra com o debate atual japonês, configurado por uma disputa de narrativas em torno da história do Japão. Grupos de direita insistem na recusa do reconhecimento destes e muitos outros crimes de guerra cometidos pelo exército japonês.

As questões de gênero também estão relacionadas a própria autoria das obras. Presentes, por exemplo, nos casos de mangakás mulheres, como Koyoharu Gotōge, criadora de *Kimetsu no Yaiba* ou *Demon Slayer*, Aneko Yusagi, autora de *Tate no Yuusha no Nariagari* ou *A ascensão do herói do escudo*, e Hiromu Arakawa, mangaká de *Fullmetal Alchemist*. Todas as obras são sucesso de venda, em especial, *Demon Slayer*, e foram produzidas por autoras que conseguiram se destacar em uma indústria predominantemente dominada por homens, especialmente na produção de mangás do gênero *shonen*, voltados para um público masculino jovem.

Além disso, são obras que abordam questões filosóficas, visões de mundo, ou diferentes tipos de organização social, como é o caso do mangá *A ascensão do herói do escudo*, que apresenta uma sociedade matrilinear. Sendo muito conhecidas pelos mais jovens, os mangás podem ser utilizados na sala de aula.

No artigo, *Mangás e cultura histórica: entre o escolar e o cotidiano*, Janaina Santo (2012, p. 2) discute uma questão muito importante a respeito do “papel da mídia no cotidiano dos alunos e a necessidade de uma alfabetização midiática”. Tal afirmação nos faz analisar a presença dos quadrinhos em sala de aula como um recurso que pode tornar as aulas mais atrativas para os estudantes. Também destacável, para além dos temas históricos e de reexistência possíveis de serem abordados, é o seu potencial no desenvolvimento da habilidade de leitura da narrativa gráfica, que predomina nas HQs.

Portanto, as narrativas gráficas podem ser caracterizadas como entretenimento, mas também como uma forma de expressão artística, que tem o potencial de serem usadas como recursos didáticos.

Considerando os potenciais relatados de uso das narrativas literárias e gráficas na pesquisa e no ensino de História, reconhecemos suas potencialidades não só como complemento de outras fontes ou junto ao livro didático, mas como uma fonte dotada de historicidade e que necessita ser analisada a partir de suas especificidades.

Dessa forma, o recorte feito pelo GT5, ao priorizar o debate sobre resistência relacionado às narrativas literárias e gráficas, procurou contribuir com a construção do conhecimento seja no âmbito da pesquisa, seja no ensino de História. Neste sentido, as obras analisadas também são potentes como produtoras de resistência porque ajudam, com o desfrutar da sua leitura, a enfrentar o duro cotidiano imposto pela pandemia de Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das transformações sociais e educacionais ocasionadas pela pandemia de Covid-19, foram fundamentais não só as adaptações às novas dinâmicas que surgiram neste contexto, como também o reconhecimento de que desafios estão presentes e, a fim de superá-los, são necessárias estratégias e respostas à altura.

As dificuldades enfrentadas na primeira experiência do curso de História durante o Regime Especial de Estudos (REE) denotaram a necessidade de repensar as dinâmicas e os modelos de ensino implementados. Não bastava transferir as metodologias de estudo do modo presencial para o remoto. Assim, nos dois períodos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foram desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem de forma a contemplar as necessidades de discentes e docentes, possibilitando a realização de atividades síncronas e assíncronas em grupos de trabalho e de modo facultativo, isto é, para aqueles que se sentiam em condições em dar continuidade aos estudos de forma remota.

Como um modelo experimental, o formato dos GTs no ERE também apresentou suas dificuldades e críticas. A partir desta constatação, estão sendo estudadas outras estratégias de ensino-aprendizagem, de modo a tentar minimizar os problemas da EAD, considerando a realidade de alunos que não conseguiram participar e a exaustão provocada por atividades *online*.⁵⁹

Tratando especificamente da experiência produzida pelo “*GT 5 Disputas de narrativas em obras literárias e narrativas gráficas - potencialidades no ensino e pesquisa em História*”, o uso de obras literárias e narrativas gráficas para a pesquisa e o ensino da História está fundamentado no estudo de metodologias capazes de analisá-las e perceber suas especificidades. Desta forma, o grupo dará continuidade às atividades desenvolvidas, articulado

⁵⁹ Além da própria experiência, informações complementares podem ser encontradas em: CARVALHO, Júlia. O enfrentamento da pandemia pelas universidades federais. *Jornal do Campus*, 2020. <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/09/o-enfrentamento-da-pandemia-pelas-universidades-federais>. Acesso em: 07 nov. 2020.

às propostas de trabalho que estão sendo pensadas para os novos períodos de estudo, especialmente com a determinação da curricularização das ações de Extensão. O perfil do *Instagram @rexistindo* nas narrativas continuará a ser alimentado, ao passo que novas análises de narrativas gráficas e literárias serão empreendidas, bem como estudos teóricos e historiográficos. Nossa intenção é fortalecer a produção de um banco de dados eficiente por meio de uma rede social, a fim de divulgar e debater o conhecimento histórico com a comunidade universitária e escolar e a sociedade em geral.

Referências

ATWOOD, Margaret. *O conto da Aia*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2017.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 94-109, 2010.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135.

CARVALHO, Júlia. O enfrentamento da pandemia pelas universidades federais. *Jornal do Campus*, 2020. <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/09/o-enfrentamento-da-pandemia-pelas-universidades-federais>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Brasil, país do futuro do pretérito*. Aula inaugural, PUC-Rio, 14 de março de 2019. São Paulo: N-1 Edições, 2019. Série Pandemia. Disponível em: https://www.n-1edicoes.org/book/cordeis/detail_pdf/7 Acesso em: 15 out. 2021.

FIOCRUZ. *ConVid: Pesquisa de Comportamentos*. 2020. Disponível em: https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=estado_animo. Acesso em: 8 nov. 2020.

CUNHA, Ana Paula Lima; SILVA, Lucas dos Santos da. A representação da imagem feminina no anime *Naruto Shippuuden* através da personagem Tsunade Senju (2007-2018). In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; NETO, José Maria de Sousa (orgs.). *Extremo Oriente Conectado*. Rio de Janeiro: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, p. 79-90.

FRAZÃO, Samira Moratti. História pública no Brasil: Espaço de apropriações e disputas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 374-379, set./dez. 2016.

GONÇALVES, Ângela; BONNICI, Thomas. O conceito de resistência em três textos da literatura brasileira à luz da teoria pós-colonial. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 27, n. 2, p. 151-161, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 211-228, jan./jun. 2015.

GROENSTEEN, Thierry. *O sistema dos quadrinhos*. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2015.

Feed. *Google Adsense*. Disponível em: <https://support.google.com/adsense/answer/9189559?hl=pt-BR> Acesso em: 15 out. 2021.

HOLLANDA, Chico Buarque de. *Roda Viva*. 1967. Disponível em: <https://www.academia.edu/37860154/Roda_Viva_Chico_Buarque_roteiro_pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil - 5ª edição*. 2020. <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso em: 15 out. 2021.

ISOTANI, Mina. *A representação do feminino: A construção identitária da mulher japonesa moderna*. 2016. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

KOUNO, Fumiyo. *Hiroshima: A cidade da Calmaria*. São Paulo: JBC, 2010.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135-154, 2017.

McCLOUD, Scott. *Desvendando Quadrinhos*. São Paulo: M. Books, 2005.

MENEGUELLO, Cristina. O lugar da sala de aula - o ensino superior mediado por tecnologias. *Humanas em Rede*. Disponível em: <https://www.humanasrede.com>. Acesso em: 24 set. 2020.

NETO, Leonardo. Faturamento com a venda de livros no varejo cresce 10,6% em setembro, aponta GfK. *PublishNews*, 19/10/2020. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2020/10/19/faturamento-com-a-venda-de-livros-no-varejo-cresce-106-em-setembro-aponta-gfk> Acesso em: 15 out. 2021.

ROLLEMBERG, Denise. Definir o conceito de Resistência: Dilemas, reflexões, possibilidades. In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (orgs.). *História e memória das ditaduras do século XX*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 77-95.

SANTO, Janaina de Paula do Espírito. Mangás e cultura histórica: entre o escolar e o cotidiano. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH-SP, 21, Campinas, 2012. *Anais do XXI Encontro Estadual de História*. Campinas: UNICAMP, 2012.

SANTO, Janaina de Paula do Espírito. Mangás e uso público do conhecimento histórico: reflexões a partir do conceito de Cultura Histórica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 2, Florianópolis, 2014. *Anais do II Seminário Internacional História do Tempo Presente*. Florianópolis: UDESC, 2014, p. 1-10. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/view/141/84> Acesso em: 19 out. 2021.

SANTOS, Roberto Elísio dos; NETO, Elydio dos Santos. Narrativas Gráficas como Expressões do Ser Humano. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 46-60, 2010.

SOPRANA, Paula. 70 milhões de brasileiros têm acesso precário à internet na pandemia do coronavírus. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acesso-precario-a-internet-na-pandemia.shtml>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

VELLOSO, Monica Pimenta. História, literatura e memória: Uma discussão sobre universos fronteiriços. *Revista Mouseion*, Canoas, n. 11, p. 4-22, jan./abr. 2012.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Sobre reXistências. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 247-262, 2012.

FONTES MEDIEVAIS

IBÉRICAS: ALGUMAS

REFLEXÕES A PARTIR DA

EXPERIÊNCIA DE ESTUDOS

DURANTE O ENSINO REMOTO

EMERGENCIAL, DO CURSO DE

HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE

FEDERAL DE ALFENAS –

UNIFAL-MG

Saymon da Silva Siqueira⁶⁰

⁶⁰ Discente do curso de História, da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Email: saymon.siqueira@sou.unifal-mg.edu.br

AS PARTICULARIDADES DO “GRUPO DE TRABALHO 7 – FONTES PARA O ESTUDO E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE E DA MEDIEVALIDADE E SEUS USOS CONTEMPORÂNEOS”

Diante da contingência imposta pela pandemia de COVID-19, todas as atividades desempenhadas pela sociedade humana sofreram impactos significativos e precisaram se ajustar às novas condições. Não foi diferente com as instituições de ensino em todo o país. Cada uma aderiu a modelos variados, compósitos, após tomarem seu tempo de reação.

Neste cenário, o curso de História da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) posicionou-se em pensar a respeito de quais contribuições poderia oferecer à sociedade e a sua comunidade diante da eventualidade vivenciada. Assim, pensando nos desafios e impactos colocados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), de modo democrático, aderiu-se à uma proposição de trabalho coletivo, a partir de grupos de trabalho (GTs), de tal forma que, o já conhecido “modelo disciplinar” foi suspenso, e os docentes e discentes reuniram-se em grupos de trabalho e pesquisa que foram norteados por oito eixos fundamentais divididos nos dois semestres letivos de 2020, quais sejam: “Pesquisa em História”, “Ensino de História”, “Patrimônio e Memória”, “Contemporaneidade e Pandemia”, “Fundamentos do texto historiográfico”, “Historiografias”, “Práticas de pesquisa em História”, “História Pública”.

A partir desse processo de organização, ocorreu a formação do *GT 7 - Fontes para o estudo e para o ensino da história da Antiguidade e da Medievalidade e seus usos contemporâneos* com o recorte temático “Visões de Poder por meio da Morte”.⁶¹ Ainda, há uma característica de composição que precisa ser enfatizada uma vez que foi determinante para os caminhos procedimentais que foram trilhados. O GT 7, em sua maioria, foi composto por discentes ingressos no ano de 2020, logo, era fundamental que o exercício de trabalho coletivo os inserisse na deontologia da História. Assim, privilegiou-se aspectos de fundamentação da História e Historiografia, todavia, sem cair em reducionismos ou superficialidade. Daí o

⁶¹ O GT 7 foi composto pelos seguintes discentes: Bianca Amaral Batista, Carla Vieira Siqueira, Cinde Aparecida da Costa Pereira, Gabriela Araújo de Ávila, Graziela de Tássia Santos, Gustavo Nogueira Rabelo, Hisis Oliveira Minucelli, Hugo Fernandes Faria, Isabele Maciel Sarto, Jair da Cruz Ferreira Neto, João Vitor Junho Franco, Leticia Maria Polidoro Abelo, Matheus da Cunha Pereira, Rafaella de Fatima Silva, Saymon da Silva Siqueira, Vanessa Imaculada da Silva, Vinícius Armellini. Coordenado pelos seguintes docentes: Elaine Ribeiro, Adailson Rui e Claudio Carlan.

surgimento e atenção voltados ao trabalho com as fontes históricas, e o exame à lugares presumidamente sólidos da historiografia ocidental.⁶²

Desse modo, a investigação realizada com as fontes medievais ibéricas apresentadas na sequência procurou demonstrar que a aparente consolidação e objetividade dos campos historiográficos encerram em si muitos aspectos subjetivos e escolhas sociais, políticas e culturais (CERTEAU, 2010, p. 56-104).

RECONQUISTA: UMA QUESTÃO CONCEITUAL

Estudar a História Medieval Ibérica requer considerar um de seus fenômenos mais extensos e significativos histórica e historiograficamente, referimo-nos a chamada *Reconquista*. Ainda que o objetivo não seja discutir exclusivamente acerca do conceito, faremos um breve recorrido, uma vez que o assunto perpassa o trabalho.

Reconquista é por excelência um conceito muito discutido nas produções ibéricas, e manejado com menor problematização em contextos internacionais (LOMAX, 2000, p. 10-12). Neste estudo, partiremos da compreensão que se trata de um termo que faz “referência ao programa ideológico sobre o qual se sustentou o movimento expansionista das distintas monarquias hispano-cristãs sobre as terras de Al-Andalus durante a Idade Média” (RÍOS SALOMA, 2005, p. 380), sem desconsiderar o que Ríos Saloma nomeou como caráter polissêmico da formulação terminológica *Reconquista*, que possui ao menos três significações: o processo histórico de lutas entre cristão e mulçumanos; o período particular compreendido de 718 (batalha de *Covadonga*) até 1492 (conquista de *Granada*); e o momento de conquistas militares feitas pelos cristãos e o processo de reorganização da localidade (RÍOS SALOMA, 2005, p. 414).

Assim, o conceito está presente nas reflexões à medida em que é mobilizado como um termo “descritivo vago”, significando, portanto, que depreendemos das discussões e documentos que se trata de um “termo emaranhado” que reúne em um só feixe um conjunto diverso de atividades e atributos que podem ocultar distinções necessárias (THOMPSON, 1998, p. 22):

⁶² É imprescindível destacar que foi a própria trajetória de estudos e leituras coletivas quem instigou a tal abordagem, especialmente, a leitura do texto “Conceitualizando a História do Mediterrâneo” de Daniel König (2019), que despertou o interesse de pesquisa que se desdobrou no trabalho ora apresentado.

Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho (THOMPSON, 1998, p. 22).

Com isso, alertamos para a primeira superposição existente na referida formulação conceitual. Há que se pensar que existem, no mínimo, dois níveis discursivos sendo articulados, e atravessando o exercício de compreensão. O primeiro nível se refere ao discurso existente nas próprias fontes, isto é, seus conteúdos e materialidades sincrônicos. O segundo, portanto, se refere à produção historiográfica que engendrou construções epistemológicas bastante significativas. No final do século XIX, se iniciou um debate mais enfático, a partir do chamado *regeracionismo*, em que se propunha fechar de uma vez por todas o sepulcro de *El Cid*, numa indicação de que “o particularismo ibérico, seu atraso em relação a Europa e seu estado de superexcitação guerreira” que afetava tão negativamente a Espanha naquele momento, nos aspectos de seu desenvolvimento social e econômico, eram tributários da *reconquista* (GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2003, p. 151-152).

Todavia, o debate de caráter identitário possibilitou também o confronto das teses *indigenista*⁶³ e *romanista*,⁶⁴ que permitiu aprofundar o conhecimento do estado das populações do norte peninsular no momento da chegada dos muçulmanos na Península Ibérica, elucidando as continuidades e rupturas das estruturas políticas e culturais visigóticas, desde a reação de *Pelayo*.⁶⁵

⁶³ Impulsionada pelos trabalhos de Marcelo Vigil e Abilio Barbero que afirmam “*como eje fundamental de su argumentación, el escaso nivel de romanización y de cristianización de los pueblos del norte y la persistencia de estructuras sociales muy primitivas. Afirmaban que estos pueblos, que habían mantenido frente a los visigodos la misma actitud de resistencia exhibida frente a Roma, rechazarían con la misma contundencia la presencia de los árabes invasores*” (GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2003, p. 153).

⁶⁴ Endossadas por historiadores como Sánchez-Albornoz e Iglesia Ferreirós (1977, p. 115-195), sinalizam a debilidade das teses propostas pelos indigenistas, comprovando com bons argumentos e fontes “*el alto nivel de romanización de los pueblos del norte y la temprana extinción, concretamente en Asturias, de la organización gentilicia*” (GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2003, p. 154).

⁶⁵ Destarte, no que se refere às fontes mesmas e suas categorias sincrônicas, sabe-se que “*la restauración del «orden de los godos» llevada a efecto en tiempos de Alfonso II no surgió de la nada: dicho orden, de forma si se quiere embrionaria, había estado presente en Asturias desde los mismos días de la sublevación de Pelayo contra los invasores musulmanes*” (GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2003, p. 155).

TESTAMENTO REAL, *CHRONICA REGUM CASTELLAE* E *FUERO DE CÓRDOBA*

A *Chronica regum Castellae* narra os eventos ocorridos em Castela a partir da morte do conde Fernán-González em 969, mas centra-se nos reinados de Alfonso VIII (1155-1214) Enrique I (1204-1217) e Fernando III (1201-1252), concluindo a narrativa com a conquista de Córdoba (1236).⁶⁶ No que se refere a autoria e datação da *Chronica*, o documento não apresenta nem assunto e nem promotor. A redação final se aproxima de um período entre 1236 e 1237, de autoria de Juan de Soria, bispo de Osma e chanceler de Fernando III desde 1217 (FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, 2006).⁶⁷

O fato de a *Chronica* não ter composto a elaboração do projeto de História de Alfonso X, o Sábio (1221-1284, rei desde 1252), assim como o foram as obras *Chronicom mundi* (1236/1238) de Lucas de Tuy, e *Historia de rebus Hispanie* (1243/1246) de Rodrigo Jiménez de Rada, deixaram a *Chronica regum Castellae* obscurecida por longo tempo (BREA, 1984, p I). Diferentemente do Tudense e Toledano que se servem fundamentalmente da prática compilação de obras pregressas para comporem suas crônicas, Juan de Soria o faz em menor medida, preferindo mobilizar documentação da chancelaria real, a qual possuía acesso devido a sua posição, e conhecimentos memorialísticos dos quais foi testemunha dos muitos eventos que narrou.

O *Fuero de Córdoba* é, também, uma produção da política expansionista de Fernando III, escrita pelo mesmo bispo de Osma.⁶⁸ A primeira é a versão romance aforada pelo rei ainda

⁶⁶ Foi preservada em um único manuscrito do final do século XV, que é uma cópia da obra originária do século XIII, e encontra-se sob a guarda da biblioteca da Real Academia de la Historia em Madrid, identificada MS G-1 ou 9/450, fólhos 89 a 122. Sua editio princeps foi publicada em 1912, de autoria de Georges Cirot que a nomeou *Chronique latine des rois de Castille jusqu'en 1236* (CIROT, 1912). Em 1984 aparece a edição crítica de Luis Charlo Brea com a primeira tradução ao castelhano da *Chronica*. É essa a edição que foi utilizada nesta pesquisa, justamente por suas características apreciadas de trabalho historiográfico e filológico.

⁶⁷ Segundo Ayala Martínez (2014, p 247-248): “Vinculado a la curia regia, primero como escribano desde 1209 y como notario desde 1215, para pasar a ser canceller en 1217, cargo que desempeñaría hasta su muerte en 1246; entre tanto ocupó diversas y sucesivas dignidades eclesiásticas: fue abad de Santander entre 1217 y 1219 y de Valladolid desde este último año hasta 1231, en que fue elegido obispo de Osma hasta que, finalmente, en 1240 pasó, hasta su muerte, a la sede burgalesa”.

⁶⁸ Existente em duas versões, romance e latina, os dois códices originais encontram-se no *Archivo Municipal de Córdoba*, sec. 1, serie 1, n.º 2 (romance), e sec. 1, serie 1, n.º 1 (latina). A respeito de edições e estudos, há uma quantidade considerável de produções que podem ser consultadas, sobretudo, pelas referências oferecidas por Chamocho Cantudo (2017a, p. 33-34), porém, foi utilizada nesta pesquisa a edição crítica e tradução de Mellado Rodriguez, publicada no ano 2000. É uma obra bastante madura, com um trabalho de interesse histórico e filológico, que se inicia em 1990, com uma publicação inicial no *Boletín de la Real Academia de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba*, em que o autor oferece uma análise detalhada da primeira rubrica do *Fuero*. Em 1994, ocorre a publicação de outro trabalho na mesma direção no *II Congreso de Historia de Andalucía*.

presente em Córdoba na data de 3 de março de 1241, contendo 26 rubricas a fim de organizar a ocupação e manutenção do espaço conquistado. A segunda e definitiva versão está em latim e foi aforada pelo rei, já em Toledo, datada de 8 de abril de 1241, contendo 58 rubricas. A princípio, o que essencialmente muda de uma versão para outra é a adequação do segundo documento aos requisitos da chancelaria, e a presença de elementos norteadores preexistentes no *Fuero de Toledo* e o *Liber Iudiciorum* que serve como modelo jurídico, a partir das antigas leis visigóticas traduzidas e adaptadas ao novo contexto peninsular. (CHAMOCHO CANUTO, 2017, p. 25; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2001, p. 111-121).

O terceiro documento a ser considerado é o testamento do rei Pedro I de Portugal e Algarve (1320-1367, rei desde 1357).⁶⁹ Segundo se lê, foi um documento redigido próximo de sua morte – “*feito foi dentro no Mosteiro de Sam Francisco Destremoz, Domingo desassette dias de Janeiro, sendo já alto seraõ na noite em que se seguia a segunda feira era de mil e quatrocentos e cinco annos*” (MOTA, 2011, p. 213-215) – contrariando o costume existente entre a nobreza e monarquia portuguesa de ditar o testamento com antecedência.

O tabelião descrito no testamento foi Vasques Annes, e redigiu todo o corpo do texto, exceto uma cláusula que se referia a seu pagamento. Essa cláusula específica foi escrita por Affonso Domingues, vassalo, “*pera ser removida toda a sospeita desse legado que leixamos a esse Vasques Annes*” (MOTA, 2011, p. 214). Os testamenteiros eleitos foram oito, a saber: o Infante D. Fernando, vindo em seguida D. João Affonso, conde de Barcelos, o Prior do Hospital, o Mestre de Cristo, o Mestre de Santiago, Joanne Esteves, Gonçalo Vasques, escrivão da puridade e Frei Amado Vicente, seu confessor.

Para cumprir seu testamento, ordenou que se retirasse a terça parte dos seus bens móveis, bens de raiz ou outros bens que por direito lhe pertencessem, acrescentando que, depois de pagas todas as despesas, aquilo que ficasse daquela terça parte fosse distribuído aos pobres a quem considera seus herdeiros. O restante dos bens do Reino ficou para o herdeiro (seu último filho) D. Fernando I de Portugal e Algarve.

Para garantir a lisura e execução de sua manda, ordenou que este testamento fosse o único a ter valor, revogando qualquer outro anterior, e elegeu nove testemunhas: os “honrados”

Andalucía Medieval, e por fim, em 2000 ocorre a publicação da referida obra na revista *Árbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*.

⁶⁹ É importante destacar que a versão analisada está anexa a dissertação de mestrado em História de António Brochado da Mota, intitulada *Testamentos Régios – Primeira Dinastia (1109-1383)*”, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O documento original encontra-se no Archivo Real da Torre do Tombo, no livro I dos Reys, p. 83, gaveta 16 dos testamentos, que está na Casa da Coroa. Há também a publicação de 1946 realizada por D. António Caetano de Sousa, em *Provas da História Genealógica da Casa Real Portuguesa* (SOUSA, 1946, p. 407-410).

Rodrigo Afonso de Souza e Fernam Gonçalves, ricos homens, Alvaro Vasques de Pedra Alçada, Vasco Fernandes Coutinho, Lourenço Peres de Távora, Vasco Martins de Melro, cavaleiros, Pedro Alves, comendador Mor de Aviz, Lourenço Esteves e Afonso Domingues, vassallos do Rei, o seu médico (*fizico*) e o seu Tabelião geral Vasques Annes, declarando o Rei que esteve presente durante todo este processo.

CONTEXTO HISTÓRICO-JURÍDICO

A seguir, apresenta-se uma síntese do contexto histórico-jurídico no qual os documentos se inserem, entendendo que todos são produções das chancelarias reais, e ainda que a ênfase recaia no reino castelhano-leonês, isso se deve pela trajetória compartilhada de Portugal e sua posterior semelhança nas estruturas jurídicas. Há que se lembrar que Portugal adquire reconhecimento como monarquia própria sob a governança de Afonso Henriques somente com Tratado de Zamora (1143) firmado por Afonso VII, rei de Leão. Somente em 1179 o Papa Alexandre III concede a bula *Manifestis probatum* reconhecendo Afonso Henriques como *Rex Portugalensium*. A estrutura jurídica herdada e conjunto de referências compartilhadas são, portanto, significativas a fim de que a síntese oferecida permita compreender a base argumentativa geral (FERNANDES; REGO, 1941, p. 166-208).

Os *fueros* são entendidos “*como los conjuntos normativos de época medieval que por configurar jurídicamente las comunidades vecinales y encontrar en ellas su ámbito de aplicación, eran tenidos como propios de las mismas*” (BARRERO-GARCIA, 2001, p. 89). Devido à complexidade e diversidade do material em questão, convencionou-se na historiografia jurídica dividir os *fueros* em duas tipologias principais: *fueros* breves e extensos, ou cartas e livros de *fuego*, e posteriormente classificá-los em famílias forais.

Os chamados *fueros* extensos ou livros de *fuego* se caracterizam, sobretudo, por não cumprirem os requisitos de chancelaria, indicando sua formação marginal. Todavia, a diferença tipológica se circunscreve em função de sua gênese, utilização e ordem jurídica na qual se inseria. Para tanto, faremos uma breve recapitulação.

Há que se pensar que a entrada dos muçulmanos na Península Ibérica não trouxe apenas um confronto de cosmovisões, mas, alterou profundamente a dinâmica preexistente nesse espaço. Portanto, em 711 com a entrada árabe-berbere, ocorre a queda do Reino de Toledo visigodo, e com isso sua estrutura administrativa unificada até então pelo *Liber Iudiciorum*, também tem seu status jurídico comprometido parcialmente. Até então, o *Liber*, com base no

Direito Romano pós-clássico, estava em uso desde 654 com a promulgação de Recesvinto e havia sido revisado por Ervigio em 681 (MARTÍNEZ LLORENTE, 2019, p. 35-36).

O desenvolvimento da ordem jurídica da Alta Idade Média (peninsular) ocorreu sobre o lastro deixado pela aplicação do *Liber* em tempos visigóticos, e sobre o dinamismo de uma população de fronteira. Portanto, não se trata de um continuísmo, nem tampouco de uma criação *ex nihilo*. Como afirmou Iglesia Ferreirós, o caráter do ordenamento jurídico alto medieval se origina da tradição hispano-romana-visigoda, isto é, a tradição romana na península encontrou na monarquia visigoda seu motor autônomo (IGLESIA FERREIRÓS, 1977, p. 123). A continuidade do *Liber* ocorreu como “ordenamento jurídico enraizado na prática” (IGLESIA FERREIRÓS, 1977, p. 125), como um direito geral, que paulatinamente foi sendo articulado a novas formas de criação normativa.

Das deficiências de um direito cristalizado, uma vez que desapareceu seu criador, o monarca, apareceu um ordenamento jurídico novo, complementar, e, igualmente, melhor correspondente a um regime senhorial. O primeiro regime a ser destacado é o de *fazaña* ou *fueros de albedrío*. Segundo Martínez Llorente (2019, p. 39), uma *fazaña* “é um acordo ou sentença cujo conteúdo resolutório serve de precedente para futuras decisões análogas”. Galo Sánchez (1929, p. 262), afirma que, “pela carência de normas o juiz castelhano encontrou fácil o caminho para converter-se em criador da norma jurídica, e com frequência foi verdadeiro legislador, pois sentenciava conforme sua livre decisão (*libre albedrío*)”. Todavia, como bem afirmou Paola Miceli, não há que se pensar a prática do costume como espontânea, mas, como produto de uma vontade jurídica, uma prática (MICELI, 2003, p. 11).

Assim, os referidos *fueros* se inserem nesta tradição de criação e atualização normativa desde o século IX até o século XIII, todavia, sua finalidade é de repovoamento, característica da *Reconquista*. Destarte, é importante perceber que, qualquer manifestação foral é por excelência uma manifestação de privilégios, isenções, ou exonerações da regra geral, seja ela de caráter fiscal, tributária ou de cargas (*portazgos*, *pontazgos*, *facendera*, *censos*), de reconhecimento de direitos especiais de atividades (sobre pastos, feiras ou mercados), ou assim mesmo de natureza normativa geral (exoneração de algumas exigências processuais civis ou penais, etc) (MARTÍNEZ LLORENTE, 2019, p. 43).

Em suma, o que se percebe é um complexo movimento em que fenômenos diferentes são articulados. Há que se pensar que o movimento repovoador gerou uma notável classe nobiliárquica. Ainda que a discussão a respeito das temporalidades e efetivação da feudalização da península seja complexa, tal como propõe Valdeavellano (2000) e Moxó (2000, p. 59-72), é

importante reconhecer que o regime senhorial exerceu considerável pressão e suporte econômico e social.

Como afirma Moxó (2000, p. 67), “a sociedade feudal europeia fez do senhorio seu grande suporte econômico e a instituição através da qual se exercia a direção de grupos humanos, ligados ao senhor por vínculo territorial”. A questão entre a existência de *fueros* breves e do regime de senhorio, reside no fato de que a classe de guerreiros **recebia** habitualmente terras em remuneração a seus serviços, ainda quando a monarquia dispunha de erário suficiente, devido ao regime de párias, para remunerar em metal (MOXÓ, 2000, p. 67).⁷⁰

Ainda segundo Moxó (2000, p. 67):

Ainda que as imunidades que desfrutaram os nobres e instituições monásticas em Leão e Castela não tenham sido tão amplas quanto em França, nos encontramos ante o fato da existência de tais imunidades com a atribuição de funções públicas e substituição dos ofícios régios em benefício de seu titular (MOXÓ, 2000, p. 67).

Nesses termos se inscrevem o que Iglesia Ferreirós (1977, p. 129-130) chamou de *malos fueros*, que eram os usos praticados pelo senhorio latifundiário, e que o movimento repovoador em direção ao Sul da Península liderado pela monarquia fez ser suavizado. Incentivar o repovoamento incorria na necessidade de isentar dos maus usos os foros, e assim sendo, fomentavam núcleos de convivência que gradativamente desembocariam em uma vida urbana desenvolvida sob a forma de município, com autonomia.

Nesse contexto, os foros extensos e breves se diferenciaram pela ação criadora do poder régio que começa a ser restaurada pela recepção do *ius commune*, bem como pela diferença de autonomia dos núcleos. “Os foros extensos, inclusive quando englobam em sua articulação os foros breves, são a manifestação mais clara da autonomia municipal” (IGLESIA FERREIROS, 1977, p. 130).

A partir do século XIII, especialmente com a recepção do Direito Comum, a monarquia passa reivindicar cada vez mais a criação do direito, o que configurará o direito municipal como um ordenamento jurídico completo, através da aparição dos foros municipais extensos. Nesse

⁷⁰ “[...] a sociedade ibérica é uma sociedade de fronteiras e como tal, caracteriza-se por uma forte mobilidade social, onde as possibilidades de ascensão são tão numerosas como os riscos incorridos. [...] [A guerra] não pode ser considerada uma arte reservada aos todo-poderosos [...]. Todos nela participavam fisicamente, com ou sem cavalos, ou financeiramente pela concessão de contribuições ao rei [...]. Em troca, todos tiravam proveito daí, proveito que não era só orgulho nacional [...]. O proveito económico não deve ser desprezado, na medida em que aqueles que servem o rei dividem os despojos obtidos depois de retirado um quinto que reverte para a coroa, à razão de duas partes para aquele que possui um cavalo – o caballero – e uma parte para aquele que serve a pé – o péon. Por outro lado, tanto no século XIII como no XV, as terras reconquistadas são repartidas entre cristãos, grandes e pequenos [...]” (RUCQUOI, 1995, p. 217).

cenário, a monarquia castelhana agirá de modo a garantir sua primazia centralizadora e criadora. O artifício da confirmação de privilégios, cartas, foros e concessão de novos foros foi empregado por Fernando III para consolidar seu poder diante de uma dinâmica senhorial e localista pujante.

Em síntese, a partir do *usus terrae* e outras regras antigas se condensaram as ordenações que regiam os domínios senhoriais e realengos e suas imunidades. Assim, existia uma grande variedade de direitos tradicionais em cada localidade. Leão contava com as práticas do antigo *Liber Iudiciorum*, que nos séculos XII e XIII passou a ressoar em Toledo. Castela em seu período condal e mesmo na Plena Idade Média, foi regida pelos costumes e *fazañas*. (MONSALVO ANTÓN, 2010, p. 216).

A partir deste processo jurídico diverso, composto de normas gerais, a concretização dos acordos se efetivou em âmbito local a partir dos *fueros* nos séculos XII e XIII. Ainda que exista uma grande quantidade de *fueros*, somente uma pequena parte foi considerada municipal, “a maior parte eram contratos agrários, de *franquicia* ou assentamento colocado por escrito pelas autoridades – monarquia ou senhorio – e por algumas aldeias ou povoadores” (MONSALVO ANTÓN, 2010, p. 216).

CONSTRUIR IMAGENS E FRONTEIRAS: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

A inserção de Fernando no poder não se fez apenas pelo campo jurídico, mas igualmente, pela história, pela narrativa. Passaremos agora a uma articulação entre os elementos ideológicos do *Fuero* em relação à *Chronica regum Castellae* (CRC), entendendo que a crônica histórica é uma realização discursiva narrativa, construída a partir de pressupostos de uma tradição cristã, retomada e recriada por seus cultores, com a intenção de verdade, ainda que incorpore elementos do *maravilhoso*⁷¹ que servem a essa verdade (GUIMARÃES, 2012, p. 69-71). E ao destacarmos essa característica, acenamos para um dos atributos enfeixados no emaranhamento terminológico a que fizemos referência inicialmente. Especificamente, referimo-nos ao aspecto religioso integrado. A política eclesiástica da monarquia castelhana em tempos de Fernando III, teve relevância considerável nos desdobramentos da administração do reino, mas, sobretudo, permite evidenciar que diferentemente de posições que entendem a

⁷¹ Por *maravilhoso* acompanhamos a perspectiva de Rui (2012), em que “a crença do homem medieval em forças sobrenaturais, sejam elas maléficas ou benéficas” fazem parte da mentalidade medieval.

Reconquista como elemento diferenciador e distanciador da Península Ibérica em relação a Europa, tal diferença estrutural não existiu de forma categórica (RODRÍGUEZ LÓPEZ, 1988, p. 7-9).

A *Chronica* nos permite perceber traços socioculturais, características compartilhadas pelos agrupamentos humanos do Ocidente Medieval. A inserção na *Orbis Christiana* promovia certa unidade político-teológica, e isso é possível notar a partir dos recursos discursivos mobilizados, não apenas aqueles que procuram inserir o reino castelhano-leonês no contexto *extra territorium*,⁷² mas, também, em episódios *intra territorium*.

Podemos tomar como exemplo desta questão a descrição da iniciativa política de Fernando III, na declaração formal de guerra contra os mulçumanos, diante da cúria de Muñó celebrada na sequência da solenidade de Pentecostes em julho de 1224. A escolha de termos e expressões, como na frase “*quase uoti compos*” (CRC, 1984, p. 63) – cumpridor de seu voto – permite perceber os recursos empregados pelo cronista a fim de consolidar a ação programática do rei, em um processo de conquista de apoio do papado de Honório III, e a aquisição do *status* de Cruzada para a empresa ibérica de conquista. Outros recursos retóricos e ideológicos são também empregados na narrativa: a ideia de vocação martirial, como no caso das operações que conduziram a conquista de Córdoba, momentos em que a vida do rei correu grave perigo na defesa de seu povo (CRC, 1984, p. 96). Nesta mesma passagem Fernando é descrito como o “soldado de Cristo, fortíssimo rei” – *miles Christi fortissimus rex Fernandus* (CRC, 1984, p. 94).

Nesses exemplos referidos, vários elementos reflexivos são mobilizados para a restituição e interpretação do horizonte de expectativas das agências históricas em questão. Há que se considerar o pertencimento a hierarquia eclesial e, portanto, o universo de referências compartilhados desde Roma e a *Orbis Christiana*. Isto é, várias passagens ao longo de toda crônica possuem trechos da Bíblia. Esses trechos não são apenas diretos como no relato dos problemas sucessórios ocorridos no califado almoada após a morte de Iúçufe Almostancir (1224), em que uma passagem do livro de Isaías é empregada para louvar esse momento de discórdia e bendizer a justiça divina que castiga aos maus. Virtudes e vícios da mentalidade cristã são empregados pelo autor para compor a figuração do rei.

⁷² Um exemplo interessante e diretamente relacionado com a monarquia castelhana, está a morte de Luís VIII em 1226, e o processo conflituoso entre Blanca de Castela e o conde de Toulouse (Raimundo VII) que levou à coroação de Luís IX, ainda que Blanca tenha feito a tutoria por largo tempo. Nesse mesmo episódio, a presença do papado de Honório III é marcante para assegurar o poder de Luís IX e a contenção do conflito com o referido conde (CRC, 1984, p. 73-75).

Construir a representação de Fernando, articulava elementos presentes nas mentalidades, ordenando-os a fim de conseguir um fim específico, construir uma *imagem*. Isto é, uma ideologia convence a seus adeptos para ser tal e intenta convencer aos que ainda não o são. Por isso, a ideologia constrói seu discurso com elementos que podem ser compreendidos por todos e a todos pareça familiar, sempre com ressonâncias benéficas para seu interesse. A estas ressonâncias é o que denominamos de imagens (SOLANO FERNÁNDEZ-SORDO, 2009, p. 113).

É, portanto, nesse sentido que se entende o “programa ideológico da *Reconquista*”, isto é, “um sistema completo de pensamento que diferenciamos de mentalidade ou cosmologia porque está elaborado por um sujeito determinado - concreto ou coletivo - perseguindo um dado fim, sendo empregado por um setor da sociedade para a consecução de um fim” (SOLANO FERNÁNDEZ-SORDO, 2009, p. 111). A agência de Fernando III e sua chancelaria, criou o que se chamou de *imagens*, e consolidou não apenas as estruturas fundamentais do reino de Castela, mas fundou a ideia mesma de Andaluzia e sua incorporação às coroas de *Espanna*.⁷³ Assim, a ideia mesma de se referir a *terra Maurorum* como *Handalucia* (CRC, 1984, p. 75),⁷⁴ passa pelo processo de incorporação deste espaço físico e imaginário, bem como sua organização de grande impacto, a partir dos dispositivos empregados pelos sujeitos históricos para lograr seus objetivos.

Como afirmou González Jiménez, definir a que Andaluzia nos referimos é uma questão prévia a todos os trabalhos sérios sobre a história da região (GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2010, p. 21). Assim, há no mínimo, uma dupla acepção considerada. Andaluzia é entendida primeiro, como demonstra a *Chronica*, como a região sul peninsular sobre controle muçulmano, e, posteriormente, é entendida como a região das grandes conquistas da Castela fernandina, a Andaluzia dos três reinos: *Córdoba*, *Jaén* e *Sevilla*. Essa concepção permite melhor refletir acerca da *Frontera* no século XIII castelhano.

De saída, precisamos abordar a conceptualização da *Frontera* distante dos “tratamentos dominantes que esse assunto tem recebido. Isto é, sob o signo de Kant e sua promessa de um cosmopolitismo sem limites, e sob o signo de um individualismo liberal visto como antídoto para os impulsos fascistas arraigados na governança e na burocracia europeias” (MBEMBE,

⁷³ Essa percepção objetivamente é possível, por exemplo, no fato de Alfonso X, o sábio (1221-1284, rei desde 1252), ter mandado escrever no epitáfio de seu pai: “el que conquirió toda Espanna”, tal como se lê na Primera Crónica General a passagem do reino de Fernando III para Alfonso X, sobre a parte *conquerida* e a outra *tributada* (Primera Crónica General de España, 1955, p. 772-773).

⁷⁴ *Dicebat eosdem Almohades oppresores et uiolentos exactores, se uero asserebat liberatorem populi de Handalucia. Sic enim uocatur cismarina térra Maurorum, unde et populi Handaluces uocantur. quos quidam credunt Vándalos esse* (CRC, 1984, p. 75).

2019). Como se sabe, a perspectiva moderna em relação ao conceito, foi forjada na transição do século XVIII para o XIX, em um momento de uma história alinhada com preocupações nacionalistas, como já se disse anteriormente neste texto (BARRIO, 2011).

Mas, sabemos que essa definição é completamente estranha à Idade Média. O que se verifica são espaços fronteiriços, mais ou menos alargados (dependendo do período), que funcionavam como uma membrana viva e em constante movimento, e não exclusivamente como dispositivo segregador imóvel (BAZZANA, 1997). Um espaço fronteiriço, não somente é um espaço privilegiado para estudos das características complexas que formatavam a sociedade ibérica medieval local, no que se refere aos seus traços de formação política, social, cultural e ideológica, mas ajudam a compreender mecanismos de inclusão e exclusão, liminaridade e comunidade, bem como, os dispositivos expansivos da lógica medieval que compôs a Reconquista e, posteriormente, sua extensão idealizada e concreta no continente americano (AYALA MARTÍNEZ, 2018).

O processo mesmo de aforamento de Córdoba contém esse caráter de fronteira e integração, tanto quanto, de costume e centralização. Por um lado, ao pertencer a família foral toledana o reino de Córdoba passa a integrar juridicamente o reino de Castelhano-leonês,⁷⁵ atendendo também a necessidade repovoadora de sua conquista. O próprio rei se compromete a defender Córdoba enquanto tiver condições para tanto (rubrica 31):

Também estabeleço e concedo que, enquanto me acompanharem a vida e a saúde, defenderei a Córdoba, sempre que o necessite, para livrá-la de todos os que quiserem oprimi-la, sejam cristãos ou mouros. (FC, 2000, p. 208, tradução nossa).

Esta rubrica apresenta interesse à medida em que demonstra a preocupação repovoadora e o caráter fronteiriço da cidade naquele momento, bem como as constantes disputas que ocorriam internamente no reino. É possível perceber isso já que o rei se compromete a defender a cidade sempre que necessite, para livrá-la de todos os que queiram oprimi-la, sejam cristãos ou mouros.

A preocupação repovoadora está presente também nas rubricas 32, ao dizer que só terá propriedade em Córdoba aqueles que residirem com sua família na cidade – “Ademais, ordeno e estabeleço que nenhuma pessoa tenha herança em Córdoba, salvo quem morar nela com seus filhos e esposa”. Outro exemplo também está na rubrica 55 que obriga aos proprietários a

⁷⁵ Lembremo-nos que o reino de Valência adquiriu um conjunto normativo exclusivo, fazendo com que seu processo de tríplice fronteira e integração posterior ao reino aragonês em tempo de Jamie I, percorreram caminhos históricos muito diversos (BARRIO, 2011).

cumprirem e defenderem a jurisdição e o foro (Assim mesmo, disponho e ordeno que todos os moradores e povoadores nas propriedades que eu darei no termo de Córdoba aos arcebispos, bispos, ordens e *ricoshombrs*, cavaleiros e clérigos atendam a jurisdição e *fuero de Córdoba*.

Evidencia-se, portanto, o caráter complexo da fronteira, ao ser possível verificar que existia a grande fronteira cristãos-muçulmanos, e, também, as *micro-fronteiras*. Isto é, existiam um conjunto de fronteiras interiores entre grupos populacionais distritos do reino, e entre os reinos cristãos, tanto quanto existiam fronteiras internas em *Al-Andalus* entre povoamentos muçulmanos e seus distritos (BAZZANA, 1997, p. 28). A complexidade do processo reside em seu aspecto complementar, além de mecanismos reguladores de guerra e paz.

Ao inaugurar uma nova prática legislativa, o próprio Fernando, começava a recuperar a prática do *rei juiz*, que produz a legislação de seu reino. Iniciou um processo de concessão foral importante, escolhendo famílias forais de modo a agrupar as ordens locais em eixos semelhantes, criando assim, uma fronteira histórico-jurídica. Essa *imagem* de rei juiz é construída pela prática do aforamento e também pelo cruzamento da escrita histórica, à medida que a crônica aponta para a ideia de um rei inspirado diretamente por Deus, sem mediador, imbricado na luta contra os *inimigos da fé*, ampliando continuamente a *terra*, retomando elemento ideológico semelhante ao período visigótico, *rex, gens uel patria gothorum*. Assim, a característica de fronteira provisional e em constante movimento pode ser compreendida como uma característica do período e região.

Como argumentou-se anteriormente, o século XIII é marcado pela recepção do *ius commune*, e nessa esteira, a partir de 1236 inicia-se uma nova etapa de aforamento por Fernando III, tencionando aumentar a intervenção monárquica na organização dos poderes locais, bem como alterando os regimes de impostos, mas, sobretudo, acenando para a “recuperação da plenitude potestatis (GONZÁLEZ JIMENEZ, 2001).⁷⁶ Concretamente verificamos no *fuero* a incorporação de novos princípios jurídicos: “procedimentos judiciais por pesquisa e garantias no processo, provas escritas, atuação de ofício, âmbito acima dos domínios e vontade de superar o pluralismo, atomização e localismo jurídicos tradicionais. Este novo direito é o que incorporarão as monarquias a partir de então” (MONSALVO ANTÓN, 2010, p. 216).

⁷⁶ A relação entre a coroa castelhana e o papado romano se inscrevem também em outros termos nesse contexto. Depois de 1236, o papado de Gregório IX faz dois tipos de concessões a Fernando: as relativas aos privilégios canônicos, como a proteção ao monarca e sua família, e a concessão da indulgência da cruzada oriental àqueles que lutavam junto ao rei contra os muçulmanos. Mas a mais relevante concessão papal advém do Papa Inocêncio IV: a permissão de intervir nas rendas eclesiásticas durante três anos, a fim de financiar a guerra contra os muçulmanos. Prerrogativa que a monarquia castelhana mesmo após Fernando III não se desprenderia (RODRÍGUZ LÓPEZ, 1988, p. 32-38).

A inserção da figura pessoal (*Ego*) é uma característica interessante dos dispositivos histórico-jurídicos e discursivos das produções fernandinas. O protocolo inicial mostra as diferenças de adequação chancelar entre a versão romance e latina, mas também características do programa ideológico em curso.

Notadamente, há uma evocação distintiva nesta composição. O protocolo da versão final, apresenta a informação: “Para que as ações de reis e príncipes alcancem a memória de que são dignas, devem consolidar-se com o benefício da escritura” (*Ut facta regum et principum memoriam qua digna sunt assequantur, scripture sunt beneficio solidanda*). É significativa a intenção que envolve o documento, uma vez que o protocolo romance se inicia apenas com a *invocatio*. Ou seja, a disputa entre a tradição escrita e oral são cada vez mais patentes, e como já argumentaram outros teóricos, essa disputa e privilégio epistêmico se estendeu pelas sociedades ocidentais e, posteriormente, nas sociedades colonizadas (certamente, guardadas as proporções de apropriações criativas da escrita e permanência das tradições orais (SANTOS, 2016; SANTOS; NICODEMO; PEREIRA, 2017).

O escatocolo romance também possui um elemento fundamental para as análises que fizemos. Pela primeira vez a fórmula *rege exprimente* aparece em um documento. Tal fórmula, será por excelência, própria da documentação fernandina. Essa reivindicação de autoria e inscrição de sua figura na memória (*memoriam* é caso acusativo de *memoria,ae*) aparece também em outros aspectos distintivos de sua produção chancelar. As rubricas 4 a 39 são procedentes do *Fuero de Toledo*, especialmente, voltada aos cavaleiros. Mas, não se trata de uma simples cópia *ipsis litteris* como se esperaria do *scriptorium* chancelar. O *Fuero de Toledo* está redigido na terceira pessoa, ao passo que o *Fuero de Córdoba* foi escrito na primeira pessoa.

Foucault (2002) e Chenu (2006) focalizam questões como as transformações nas formas jurídicas, que em grande medida, indicavam transformações sensíveis na experiência do tempo histórico. É fundamental destacar que o “subjativismo” é bastante patente na literatura penitencial do período, especialmente quando se observa “as sumas de casos de consciência, cuja formalística introduz, na prática formalista da penitência, os elementos de intenção, circunstância, responsabilidade, personalização e fineza psicológica, que dão um novo tom” ao Direito canônico e laico (CHENU, 2006, p.24-25; FOUCAULT, 2002, 57-79; LE GOFF, 2002, p. 384-389).

Mas, possivelmente a mais distintiva, complexa e extensa rubrica é também a primeira do *Fuero*, e a partir dela podemos verificar esses traços de disputas de agenciamentos. Em

síntese, ela dispõe sobre a organização do conselho municipal, sua composição e sua forma de eleição, bem como a execução dos cargos. Todavia, é uma rubrica muito diferente das demais, sua redação é muito extensa e possui uma organização *sui generis*. Abaixo apresenta-se uma tradução livre. Devido a sua extensão, a rubrica 1 foi dividida em 13 subitens, dos quais seis são apresentados.

Outorgo, pois, e concedo por foro ao conselho de Córdoba que renove anualmente o juiz, os prefeitos (alcaldes), o mordomo e o escrivão (1). E que os alcaldes sejam quatro (2). E que a colação a que corresponder a eleição, eleja toda ela quatro hombres buenos que sejam aptos para estes cargos (3). E esses quatro da antedita colação deixem a sorte qual deles estará no cargo. E aquele sobre quem recair a sorte, permaneça no cargo por um ano (4).[...] E o que um ano foi empossado, não será novamente até todos os outros agrupamentos exerceram sua vez(7). E se, por acaso, aqueles do agrupamento que não chegaram a um acordo ao escolher esses quatro, tampouco coincidiram na escolha dos homens bons das outras colações, encarregados de escolher a estes quatro, enviem seus bons homens perante o rei e que se faça como ele mandará(8). (FC, 2000, p. 196-198, tradução nossa).

Além das discontinuidades nos assuntos, destaca-se o reconhecimento de autonomia concedido à cidade para executar sua própria eleição do conselho. Autonomia também parcial já que o conselho deverá julgar de acordo com o *Fuero Juzgo* (rubrica 4), que foi traduzido e dado a cidade juntamente com o *Fuero*. Dessa forma, uma vez mais, destacam-se as presenças de elementos norteadores preexistentes no *Fuero de Toledo* e o *Liber Iudiciorum*. O processo multifacetado de continuidades e rupturas permitem repensar a conquista em suas perspectivas variadas, para além do consagrado “choque de culturas” e expulsão do contingente populacional islâmico (ALMEIDA, 2017, p. 103).

Um contraste pertinente sobre a inserção da subjetividade, encontra-se no testamento de Pedro I. De saída, é importante destacar a presença do plural majestático na escrita do testamento. O testamento de Pedro I não difere de modo muito significativo de seu pai e predecessor Afonso IV (que foi escrito pelo mesmo tabelião) e nem de seu sucessor e filho Fernando I. Abre o texto invocando a Santa Trindade, mas, em diferença com os dois reis citados, não descreve seus títulos, mas, sim, efetua uma digressão a respeito da inevitabilidade da morte. Um elemento novo se insere em seu texto: a figura do diabo e do inferno. É possível perceber o caráter soteriológico que atravessa o texto.

Há ausências interessantes. Ainda que Pedro informe onde deseja ser sepultado, quais rendas serão destinadas, e quantas celebrações deverão ser feitas por sua alma, ele não diz nada a respeito de suas esposas e nem de celebrações que devam ser realizadas em suas memórias.

Elas são citadas apenas em momentos de reparação e restituição de bens a herdeiros ou a cumprimento de seus testamentos. Sabemos que Pedro mandou que enterrasse D. Inês junto dele, mas isso não está oficializado em seu testamento. O testamento, portanto, se dedica fundamentalmente em designar rendas para execução de suas preocupações de salvação, doações pias, e alguma administração de justiça *post-mortem*. De forma geral, o rei é muito modesto em suas dotações e em seus pedidos, e não faz referência a doações a igrejas ou instituições religiosas, e isso inclui as Ordens Militares.

Ainda que seja um documento em uma cronologia distinta (s. XIV), o potencial de pesquisa do testamento evidencia-se muito mais se superamos os elementos compreendidos como informação direta. O que se deseja destacar é que é necessário um deslocamento nos modos de leitura dos documentos, para além das fórmulas jurídicas que estruturam toda a documentação. É necessário que a ênfase se desloque das simples formulações discursivas ao mundo real das práticas. Portanto, um documento como o testamento permite que relações de parentesco e as formas de herança sejam discutidas, o que nos permite observar quais instituições e agentes históricos interconectam a estrutura social e de poder. O testamento permite que discutamos modalidades de representação, maneiras de designação e formas de classificação:

Clasificaciones y representaciones son en la sociología de Durkheim y de Marcel Mauss [...] instrumentos básicos para caracterizar una sociedad, ya que todas ellas clasifican y designan, ordenan el mundo social que sobre el que intervienen produzcan y de esta manera lo construyen en una esfera representacional (figurativa) que se encuentra inscrita en el corazón mismo de su sistema de prácticas y de estructuras y que no se constituye en un sistema “claro y distinto” al cual las gentes se refieran como tal, sino en un sistema de uso y sentido práctico del que se dispone para ordenar los significados de cada una de las acciones puntuales que los sujetos acometen en orden de su actividad (SILVA, 2007, p. 123).

Na mesma esteira, podem ser discutidos outros dois pontos que já foram assinalados com o exemplo da documentação do século XIII: o avanço da propriedade privada individual e a noção de pessoa a partir não apenas do *ius commune*, mas, do sobrenatural cristão, que será um dispositivo mobilizado e expandido para outras localidades pela experiência colonial, e que disputará com as diversas visões de mundo que entrará em contato, a fim de institucionalizar-se (SILVA, 2007, p. 107-130). De sorte que, no conjunto, caminhamos para uma reflexão a respeito de sistemas de equilíbrio de alto nível.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As inquietações procedimentais e epistêmicas que envolveram os trabalhos do GT 7, nos conduziram à reflexão acerca da inserção social da história medieval ibérica e sua relação mais ampla com o campo de produção do conhecimento (ALMEIDA, 2017). Segundo Achille Mbembe,

Compreender a genealogia de uma obra e suas eventuais contradições exige saber em que contexto ela nasceu e se desenvolveu, quais são as questões às quais ela tenta responder, em que idioma, em que grandes debates ela se insere e quais foram seus pontos de virada. Isso vale para todo produto do espírito, pouco importando a região do mundo de onde ele vem, ou a língua em que adquiriu forma. (MBEMBE, 2020).

Esta é uma importante citação que apresenta o *modus procedendi* compartilhado entre as chamadas Ciências Modernas, em especial, as Ciências Humanas. Além disso, foram esses aspectos e preocupações que atravessaram e orientaram os trabalhos coletivos, especialmente, do GT 7, como foi dito anteriormente. Discutir a respeito de metodologia na História, é fundamentalmente, discutir a respeito de teoria. Como bem afirma Reis (2019, p. 30), a História é antes de tudo “teoria, no sentido estrito: epistemologia, metodologia, gnosiologia, ontologia, ética, política, estética, linguística, e só depois, e a partir de escolhas, decisões, definições, seleções, reflexões e construções teóricas, é crítica documental”. Como sabem os historiadores, no mínimo, desde Marc Bloch, uma observação passiva nunca foi produtiva em ciência alguma (se é que isso é possível), muito menos para o trabalho historiográfico, já que as fontes não têm nada a dizer espontaneamente. São os historiadores que possuem questões, perguntas, problemas e hipóteses e com isso recorrem às fontes. É, portanto, um trabalho do espírito, e “o que é provado não é ‘o evento tal como se passou’, mas a hipótese que o representa” (REIS, 2019, p. 15).

O que está se afirmando, precede o estágio em que um determinado objeto material é considerado fonte. Como afirma Funes, “o objeto se constitui durante o processo de conhecimento, a partir então, de uma relação dialética entre o sujeito e objeto, que implica tomar distância tanto do realismo ingênuo como de um transcendentalismo relativista” (FUNES, 1997, 123-144). Com isso, compreendemos que a produção de conhecimento histórico precisa de complexidade intelectual e consciência em relação a responsabilidade social (BARROS, 2020). De sorte que *a priorismos* e sistemas conceituais fechados podem conduzir a caminhos distorcidos. Este foi o motivo pelo qual optamos em entender o aparato

conceitual como termos emaranhados, ainda que tenha sido apresentado tão somente um conjunto selecionado das atividades e atributos enfeixados.

Agência histórica foi tomada de empréstimo da obra de E.P. Thompson, e compreende aqui a ação humana como transformadora da sociedade. Ou, como indica Santos (2016, p. 30), “noção de que os homens são sujeitos de sua própria história, embora em condições que não escolhem”.⁷⁷ A decisão pelo dispositivo se deu pelo conhecimento acumulado de pesquisas predecessoras, e também, como enunciação de hipótese que atravessou o trabalho. Ao propor *agência* para a figura histórica de Fernando III, estávamos acenando para relações mais abrangentes e que por vezes tencionaram as perspectivas a respeito da Idade Média: a discussão dos modos de produção feudal (ou Feudalismo, se quisermos).

Não se trata de retomar toda a longa historiografia produzida sobre o assunto, mas, de objetivamente compreender o que se chamou de “*sistemas de equilíbrio de alto nível*”, e considerar que “a lógica econômica de um modo de produção inclui, é claro, sua dinâmica subjacente, assim como os modos mais imediatos como produtores, mudanças na disponibilidade e preços de produtos, e por assim vai” (WICKHAM, 2012, p. 234).

Cumprir lembrar que o modo de produção feudal coexistiu com outros modos de produção, seja o comunal, o exploratório, e mesmo o trabalho assalariado. Mas, “ainda que os modos de produção coexistam, apenas um domina a lógica do sistema socioeconômico como um todo”. Como apresentou Wickham (2012, p. 236), “enquanto o modo feudal durou, o que foi por milênios em alguns lugares, o trabalho assalariado, em particular, foi comum; só que a lógica de seu uso foi dominada pelos ciclos econômicos do feudalismo”. Destarte, “a lógica econômica do modo de produção feudal possuía grande capacidade de se perpetuar, durando milênios em algumas regiões. Ele também possuía enorme dinamismo, mas sua capacidade de perpetuação e adaptação foram impressionantes” (WICKHAM, 2012, p. 240-244). Logo, “temos um sistema complexo socioeconomicamente, mas que estava em equilíbrio, no sentido de que não precisava necessariamente mudar estruturalmente” (WICKHAM, 2012, p. 240-244).

Portanto, *agência* nos ajuda a pensar a respeito do estudo de um sistema de equilíbrio de alto nível, que costumeiramente passou a ser analisado unicamente por seus elementos de ruptura. Assim, propusemos analisar as situações de equilíbrio também pelos elementos que potencialmente as levariam à permanência. De sorte que, concordando com Wickham (2012,

⁷⁷ É de conhecimento dos autores que a formulação inicial da ideia é da lavra de Karl Marx em sua obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”, todavia, a escolha do conjunto de autores mencionados se deve por sua especificidade e objetos de estudo que nos permitiu ampliar os horizontes teórico-metodológicos, bem como possibilitou a utilização do conceito que não ocorreria de outro modo. Cf. SANTOS, 2016, 30-31.

p. 242) novamente, “são as *peessoas*, as ações das forças sociais, que fazem a passagem da dominância de um modelo para o outro, uma vez que condições mínimas tenham sido atingidas para essa transformação”, de modo que, não há nada que assegure que um modo de produção tenda a outro modo de maneira inescapável.

Assim, desejamos recuperar a discussão que entrelaça a pesquisa e ensino, por conseguinte, sua inserção social. O processo epistemológico enfatizado aqui, não apenas seleciona o processo de pesquisa *per se*, mas dialoga com as reflexões do ensino de História e seu impacto, que procuram romper com uma ênfase seletiva que privilegia o ensino do “tempo do capitalismo”. Isto é, a História medieval fica limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, interessando apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo mercantil (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Assim, podemos igualmente afirmar que fórmulas didáticas demasiado generalizantes, como as que são muitas vezes empregadas na história da historiografia ou ensino de história, possuem um caráter silenciador. “Séculos e séculos de historiografia são, por vezes, reduzidos a ideias como ‘*historia magistra vitae*’, de que ‘os gregos viam o tempo de maneira cíclica’, ou que ‘na Idade Média se escrevia uma história eclesiástica’” (AURELL, 2016; SANTOS, 2015, p. 7). Pensando nos elementos apresentados é que se propôs *agência histórica* como um dispositivo de conhecimento, a fim de tentar compreender os móveis que levaram às ações e mudanças efetuadas no período fernandino, e que transcendem também à pesquisa histórica enquanto uma prática.

Desta forma, quando se faz referência a potencialidade heurística da discussão conceitual historiográfica de *Reconquista*, no sentido *rüseniano*, entendido como “momento em que o saber teórico toma a forma de questionamentos claros e abertos à experiência, ao mesmo tempo em que produz uma estimativa metodologicamente regulada do que as fontes podem dizer” (ARRAIS, 2010, p. 221), e, do mesmo modo, “o momento de exame e classificação das informações das fontes relevantes para responder às questões levantadas e da ampliação do conteúdo informativo das mesmas (ARRAIS, 2010, p. 221), deseja-se afirmar a proficuidade do aparato conceitual metodológico, mas não subsumindo a concretude do objeto de pesquisa à uma realidade artificial universalizante a-histórica. Citando Rüsen, “uma hipótese é heurísticamente fecunda se corresponder às carências de orientação das quais, em última análise, se originou” (RÜSEN 2007, p. 119).

Revisitar conceitualmente a História Ibérica, permite a revisão de “conceitos e valores que operam na ciência e em outras formas de enxergarmos o mundo” (SANTOS; NICODEMO;

PEREIRA, 2017, p. 163), sobretudo, buscando ferramentas onto-epistêmicas que possibilitem relacionar sincronia e diacronia histórica, e articular uma produção historiográfica de modo transnacional. Verificar a complexidade do processo histórico-jurídico da conquista de Córdoba e formação da imagem de Fernando, possibilita repensar a própria história do tempo presente, atendendo a lacunas de orientação de sentido dos diversos públicos e convidando-os a agir em sua própria realidade histórica (BARROS, 2020). Outrossim, um estudo como esse, em que se tenta restituir um imaginário e motivações tão distintas, a retórica da alteridade, ajuda aos sujeitos de seu tempo a refletirem também sobre sua própria realidade, não como um monólito, mas sim, como processos em constante transmutação e significação (FARGE, 2011).

Referências

- ALMEIDA, Néri de Barros. Um destino em crise: A inserção social e institucional dos estudos de História Medieval. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, Santiago, n. 11, p. 92-114, 2017.
- ARRAIS, Cristiano Alencar. Métodos e perspectivas na teoria da história de Jörn Rüsen. *História da Historiografia*, Mariana, v. 3, n. 5, p. 218-222, 2010.
- AURELL, Jaume. *La historiografía medieval: Entre la historia y la literatura*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2016.
- AYALA MARTÍNEZ, Carlos de. Fronteras y espacios fronterizos: Edad Media – Época Colonial (Presentación II). *Intus - Legere Historia*, Viña del Mar, v. 13, n. 1, p. 1-2, 2019.
- AYALA MARTÍNEZ, Carlos de. La realeza en la crónica Castellano-leonesa del siglo XIII: La imagen de Fernando III. In: SARASA SÁNCHEZ, Esteban (org.). *Monarquía, crónicas, archivos y cancellerías en los reinos hispano-cristianos: siglo XIII-XV*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2014.
- AYALA MARTÍNEZ, Carlos de; RÍOS SALOMA, Martín F. (orgs.). *Fernando III tiempo de cruzada*. Madrid: Sílex, 2012.
- BARRERO GARCÍA, Ana María. El proceso de formación del derecho local medieval a través de sus textos: Los fueros castellanos-leoneses. In: SEMANA DE ESTUDIOS MEDIEVALES, 1, Nájera, 1990. *Actas de la I Semana de Estudios Medievales*. Nájera: Instituto de Estudios Riojanos, 2001, p. 91-132.
- BARRIO, Juan Antonio Barrio. El concepto de frontera en la Edad Media: La frontera meridional del reino de Valencia. Siglos XIII-XV. *Sharq Al-Andalus: Estudios mudéjares y moriscos*, Alicante, n. 20, p. 41-65, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. Seis desafios para a historiografia do novo milênio. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 20, n. 33, p. 248-292, 2020.
- BAZZANA, André. El concepto de frontera en el Mediterráneo occidental en la Edad Media. In: CONGRESSO LA FRONTERA ORIENTAL NAZARÍ COMO SUJETO HISTÓRICO (S. XIII-XVI),

1, Lorca-Vera, 1994. *Actas del Congreso la Frontera Oriental Nazarí como Sujeto Histórico (S. XIII-XVI)*. Lorca-Vera: Instituto de Estudios Almerienses, 1997, p. 25-46.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

CHAMOCHO CANTUDO, Miguel Ángel. *Los fueros de los reinos de Andalucía: De Fernando III a los Reyes Católicos*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2017.

CHENU, Marie-Dominique. *O despertar da consciência na civilização medieval*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CHRONICA REGUM CASTELLAE. Introdução, tradução, notas e índices de Luis Charlo Brea. Cadiz: Universidad de Cadiz, 1984.

CIROT, Georges. Chronique latine des rois de Castille jusqu'en 1236. *Bulletin hispanique*, Pessac, v. 14, n. 1, p. 30-46, 1912.

FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Ernesto; REGO, Aníbal. *História do Direito Português: Súmula das lições proferidas pelo Marcelo Caetano ao curso do 1º ano jurídico de 1940-41 na Faculdade de Direito de Lisboa*. Lisboa: [s.n.], 1941.

FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, Inés. La composición por etapas de la Chronica latina regum Castellae (1223-1237) de Juan de Soria. E-Spania: Revue interdisciplinaire d'études hispaniques médiévales et modernes, Paris, n. 2, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FUNES, Leonardo. "Las crónicas como objeto de estudio". *Revista de Poética Medieval*, Madrid, n. 1, p. 123-144, 1997.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel. ¿Qué es Andalucía? Una revisión histórica desde el medievalismo. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, Sevilla, n. 38, p. 13-33, 2010.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel. Sobre la ideología de la Reconquista: realidades y tópicos. In: SEMANA DE ESTUDIOS MEDIEVALES, 13, Nájera, 2002. *Actas de la XIII Semana de Estudios Medievales*. Nájera: Instituto de Estudios Riojanos, 2003, p. 151-170.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. Crônica de um gênero histórico. *Revista Diálogos Mediterrânicos*, Curitiba, v. 2, p. 67-78, 2012.

IGLESIA FERREIRÓS, Aquilino. Derecho municipal, derecho señorial, derecho regio. *Historia. Instituciones. Documentos*, Sevilla, n. 4, p. 115-197, 1977.

JIMÉNEZ DE RADA, Rodrigo. *Historia de los hechos de España: Introducción, traducción, notas e índices de Juan Fernández Valverde*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

KÖNIG, Daniel. Conceitualizando a "História do Mediterrâneo": Perspectivas medievalísticas sobre uma categoria multifacetada. In: ALMEIDA, Néri B.; TORRE, Robson D. (org.). *O Mediterrâneo Medieval reconsiderado*. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2019.

LE GOFF, Jacques. *Dicionário temático do ocidente medieval*. São Paulo: EDUSC, 2002.

LOMAX, Derek W. La Reconquista. *Argutorio: Revista de la Asociación Cultural "Monte Irago"*, Astorga, v. 3, n. 4, 2000.

MARTÍNEZ LLORENTE, Félix. Los fueros como manifestación de un “Estado de derecho” formalista en los reinos hispánicos medievales. In: CERDA COSTABAL, José Manuel (org.). *El Estado de Derecho en el Mundo Hispánico*. Santiago de Chile: Universidad Gabriela Mistral, 2019.

MBEMBE, Achille. A ideia de um mundo sem fronteiras. Trad. Stephanie Borges. *Revista Serrote*, São Paulo, n. 31, p. 1-5, 2019.

MBEMBE, Achille. Vivendo nos mitos dos outros: Carta aos alemães. *Goethe Institut*, 2020. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/mag/21864261.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

MELLADO RODRÍGUEZ, Joaquín. El Fuero de Córdoba: Edición crítica y traducción. *Árbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Madrid, n. 654, p. 191-231, 2000.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramon (org.). *Primera Crónica General*. Madrid: Gredos, 1955.

MICELI, Paola. El derecho consuetudinario en Castilla: Una crítica a la matriz romántica de las interpretaciones sobre la costumbre. *Hispania*, Madrid, v. 63, n. 213, p. 9-27, 2003.

MONSALVO ANTÓN, José Maria. *Atlas histórico de la España Medieval*. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

MOTA, António Brochado da. *Testamentos Régios: Primeira Dinastia (1109-1383)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MOXÓ, Salvador de. *Feudalismo, señorío y nobleza en la Castilla Medieval*. Madrid: Real Academia de la Historia, 2000.

REIS, José Carlos. *O lugar central da teoria-metodologia na cultura histórica*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019. p. 159-165.

RÍOS SALOMA, Martín F. De la Restauración a la Reconquista: La construcción de un mito nacional (una revisión historiográfica: siglos XVI-XIX). *En la España Medieval*, Madrid, v. 28, p. 379-414, 2005.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, Ana. La política eclesiástica de la monarquía castellanoleonesa durante el reinado de Fernando III (1217-1252). *Hispania*, Madrid, v. 48, n. 168, p. 7, 1988.

RUCQUOI, Adeline. *História Medieval da Península Ibérica*. Trad. Ana Moura. Lisboa: Editora Estampa Ltda., 1995.

RUI, Adailson José. O culto a São Tiago e a legitimação da Reconquista Espanhola. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 4, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4852061>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: Teoria da história II: Os princípios da pesquisa histórica*. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, Dominique. Apresentação ao Dossiê ‘A Escrita da História na Antiguidade’. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 7, n. 13, p. 7-18, 2015.

SANTOS, Elaine Ribeiro da Silva dos. *Sociabilidades em trânsito: Os carregadores do comércio de longa distância na Lunda (1880-1920)*. 2016. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26082016-153408/en.php>. Acesso em: 17 out. 2020.

SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; NICODEMO, Thiago Lima; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 60, p. 161-186, 2017.

SILVA, Renán. *A la sombra de Clío: Diez ensayos sobre historia e historiografia*. Medellín: La Carreta Histórica, 2007.

SOLANO FERNÁNDEZ-SORDO, Álvaro. La ideología del Reino de Asturias a través de sus Crónicas. *Boletín del Real Instituto de Estudios Asturianos*, Oviedo, v. 63, n. 173/174, p. 109-158, 2009.

SOUSA, António Caetano de. *Provas da História Genealógica da Casa Real Portuguesa*. Coimbra: Atlântida-Livraria Editora, 1946. p. 407-410.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALDEAVELLANO, Luis G. de. *El feudalismo hispánico*. Barcelona: Editorial Crítica, 2000

WICKHAM, C. Abordagens Marxistas sobre a Idade Média, Algumas Questões e Exemplos. *Mare Nostrum*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 224-244, 2012.



Unifal
Universidade Federal de Alfenas
