



MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Matheus Zambiasi Roliano

**CAUSOS NO TEMPO: HISTORIETAS BIOGRÁFICAS EM AULAS DE HISTÓRIA**

Porto Alegre  
2022

MATHEUS ZAMBIASI ROLIANO

**CAUSOS NO TEMPO: HISTORIETAS BIOGRÁFICAS EM AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Roliano, Matheus Zambiasi  
CAUSOS NO TEMPO: Historietas Biográficas em Aulas  
de História / Matheus Zambiasi Roliano. -- 2022.  
131 f.  
Orientador: Benito Bisso Schmidt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Biografia. 3. Teoria e  
Metodologia da História. 4. Educação Básica. 5. Livro  
didático. I. Schmidt, Benito Bisso, orient. II.  
Título.

Matheus Zambiasi Roliano

## **CAUSOS NO TEMPO: HISTORIETAS BIOGRÁFICAS EM AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt (orientador)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mara Cristina de Matos Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória de Oliveira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre

Julho de 2022

*Dedico este trabalho à minha mãe, Nilse Ana Zambiasi Roliano, e ao meu pai, Sadi de Souza Roliano (in memoriam).*

*O que é a verdade? A verdade é uma mentira contada por Fernando Silva.*

*Fernando conta com o corpo inteiro, e não apenas com as palavras, e pode se transformar em outra gente ou em bicho voador ou no que for, e faz isso de tal maneira que depois a gente escuta, por exemplo, o sabiá cantando num galho, e a gente pensa: Esse passarinho está imitando Fernando quando imita o sabiá.*

*Ele conta causos da linda gente do povo, da gente recém-criada, que ainda tem cheiro de barro; e também causos de alguns tipos extravagantes que ele conheceu, como aquele espelheiro que fazia espelhos e se metia neles, se perdia, ou aquele apagador de vulcões que o diabo deixou zarolho, por vingança, cuspidando em seu olho. Os causos acontecem em lugares onde Fernando esteve: o hotel que abria só para fantasmas, aquela mansão onde as bruxas morreram de chatice ou a casa de Ticuantepe, que era tão sombreada e fresca que a gente sentia vontade de ter, ali, uma namorada à nossa espera.*

*Além disso, Fernando trabalha como médico. Prefere as ervas aos comprimidos e cura a úlcera com plantas e ovo de pombo; mas prefere ainda a própria mão. Porque ele cura tocando. E contando, que é outra maneira de tocar.*

*Eduardo Galeano*

## AGRADECIMENTOS

Viver é partir  
Voltar e repartir  
Partir, voltar e repartir  
Viver é partir  
Voltar e repartir  
Partir, voltar e repartir<sup>1</sup>

Esta página está sendo escrita com a mesma “tática” que utilizo para intitular meus textos: **apenas após escrevê-los, como última etapa**. É um trabalho de partir, assim como na música, para a escrita, aquilo que sempre se inicia em algum momento, para então voltar até o começo para anunciar o que foi escrito da maneira mais criativa possível. No entanto, aqui não há apenas um título, mas algumas páginas dedicadas ao fechamento de tudo, elas se destinam a apenas agradecer, sabendo que nada é possível sozinho, que o meu eu é parte de um todo, este trabalho é composto por muitas mãos e histórias.

Se você vencer sozinho, a vitória é do sistema  
Quem sonha junto, sobe junto<sup>2</sup>

Portanto, agora é o momento de agradecer o término de uma caminhada compartilhada. Claro que essa partilha é uma partilha sem responsabilidade criadora, pois ela é diretamente minha no que diz respeito às incoerências e erros. Mesmo assim, aqui há um partilhar no sentido humano de fazer parte deste todo já citado, as linhas que surgiram foram possíveis porque li outras linhas e vivi outras coisas que dependeram de outrem. Portanto de forma geral eu agradeço todos que de alguma forma abrigam-me em seus corações e memória, mesmo que seja em uma mínima parte. Agradeço também aqueles que habitam o meu coração e minha memória, pois “acho que é bom a gente saber que existe desse jeito em alguém”<sup>3</sup>.

As histórias que escutei em minha vida foram a possibilidade deste trabalho. Portanto eu agradeço a todas as pessoas que sentiram em mim um ouvido atento para que suas

---

<sup>1</sup> EMICIDA; GIL, Gilberto. É tudo para ontem. Disponível em: <https://tinyurl.com/yh78h8zk>. Acesso em: 14 mai. 2022.

<sup>2</sup> BARBOSA, Drik; EMICIDA; MATUÊ. Sobe Junto. Disponível em: <https://tinyurl.com/vdye59py>. Acesso em: 14 mai. 2022.

<sup>3</sup> Trecho da carta de Caio Fernando Abreu a Vera Antoun. Disponível em: <https://tinyurl.com/n3wh6639>. Acesso em: 14 mai. 2022.

experiências, reais ou não, fossem compartilhadas. Suas formas de contar, suas idiossincrasias, que para muitos ouvidos são repetitivas e sem sentido, para mim sempre foram fontes de teletransporte para outras realidades.

Nesse sentido, agradeço em especial meus familiares mais próximos que sempre tiveram como hábito sentar em roda e contar histórias sobre o passado, o presente e o futuro, sejam elas verdadeiras ou não, o que continua acontecendo até hoje.

Por falar em proximidade, pai e mãe, vocês são a possibilidade de tudo. Acreditaram na educação, mesmo não fazendo parte desse processo formal enquanto alunos, e me permitiram aprender essa imensidão que é o saber que não sabe.

Meu pai, Sadi de Souza Roliano, como sinto tua falta, como gostaria que estivesse aqui para ler este trabalho, tu que lia tanto, tu que tinha tanto orgulho desse filho mesmo sem que ele entendesse o porquê. É complicada sua falta, nos separamos antes mesmo do fim da graduação, fase que só foi possível pelo seu apoio. Mas está tudo bem, essas páginas serão imortalizadas e, melhor, publicizadas para outras pessoas, em sua homenagem, homem simples e trabalhador vindo do interior do Brasil, você é o principal responsável por um trabalho de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Você que adorava falar para seus amigos o local em que seu filho estudava.

Agradeço as duas principais mulheres da minha vida: minha mãe Nilse Ana Zambiasi Roliano e minha companheira Jordana de Souza Maciel. Vocês sustentam minha caminhada, obrigado.

Agradeço ao meu orientador Benito Bisso Schmidt. Professor, muito obrigado por apoiar essa escrita solta que acredito ter e incentivá-la. Senti-me completamente à vontade para escrever este trabalho, aprendi muito, sobre escrita, no que compreende seu olhar atento a qualquer trecho elaborado, e sobre a docência em si, pois você foi meu professor, sua sensibilidade docente durante a pandemia também me influenciou e me mudou. Obrigado.

Agradeço aos membros da banca. Nilton Mullet Pereira, meu professor de Estágio em História durante a graduação, assistiu minhas primeiras aulas no ensino fundamental e médio, conversou comigo e ajudou muito na criação do professor que eu quero ser. Nilton: você possibilita sonhar e isso sempre foi tudo para um docente, muito obrigado. Professora Mara Cristina de Matos Rodrigues, minha professora de Teoria e Metodologia durante a graduação em História, quero que saiba que sempre lembrarei de sua aula em que a atividade proposta era criar um “tema gerador” para uma aula de história utilizando um conceito estudado no semestre. Essa aula intensificou a ideia de sempre ter esse elemento inicial como motivador



do tema central da aula e ele está presente neste trabalho, de certa forma, na expressão das historietas. Além disso, obrigado pelo abraço no final do primeiro semestre de 2018, ele foi muito importante. Professora Maria da Glória de Oliveira, muito obrigado por aceitar fazer parte da banca, seus escritos sobre a biografia me ajudaram bastante na escrita desta dissertação.

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). A primeira já faz parte de uma boa parcela da minha história e sempre será defendida e elogiada por este que aqui escreve. Viva a educação pública de qualidade! E viva as Universidade Federais de todo o Brasil! Merecem respeito e incentivo sempre, espero que cada vez mais consiga ver meus alunos da escola básica pública ingressando nelas, como fiz.

O Mestrado Profissional em Ensino de História é uma criação muito bonita enquanto programa, nele os professores e professoras da educação básica tem a oportunidade de se descobrir como pesquisadores atuantes em um campo de pesquisa próprio. Passam a falar por si e sobre algo que sabem muito bem: a sala de aula. Portanto, sou muito grato a todos meus docentes e aos meus colegas, os compartilhamentos provindos dessa relação abriram novas perspectivas em minha vida.

Por fim, agradeço às minhas duas escolas de atuação: Instituto de Educação Estadual Rubén Darío, de Sapucaia do Sul/RS e Escola Estadual de Ensino Médio Caetano Gonçalves da Silva, de Esteio/RS. Essas são as duas escolas que me abriram as portas para o início da carreira docente. Nelas tive a liberdade de fazer acontecer as aulas narradas na presente dissertação. Portanto são construtoras destas linhas também, com seus professores, com suas direções, com seus funcionários e com todos alunos e alunas que pude conhecer durante esses anos que leciono.

## RESUMO

O presente trabalho se configura como a junção de questões teóricas envolvendo a escrita da história e o fazer docente na educação básica, portanto está localizado na união entre a teoria e metodologia da história e o ensino de história. Objetiva explorar a relação entre as diferentes possibilidades de interpretar o passado, no âmbito teórico, enfatizando a relação possível entre a análise macro e micro dos seres humanos no tempo pretérito. A problematização de escalas de análise é direcionada para a prática docente, com ênfase na oralidade e na performance, e objetiva a construção de histórias a serem contadas para alunos e alunas do ensino médio em forma de pequenos contos. Essa construção faz parte de um trabalho que envolve três gêneros de escrita em conjunto: o literário, o biográfico e o histórico. Para isso, considera-se a biografia como gênero central permeada por história e literatura de forma que sua compreensão seja híbrida; e busca-se utilizá-la através de criações autorais chamadas de historietas biográficas, que são estórias sobre alguns personagens no tempo. Tais personagens foram pensados a partir do tema geral proposto no currículo de turmas do segundo ano do ensino médio da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, no caso, a Idade Moderna. Essas historietas biográficas são utilizadas como maneiras de iniciar assuntos históricos em sala de aula, fixando com isso seres no tempo para trazer a atenção discente e também para, ao mesmo tempo, povoar o passado, “dar-lhe gente”, para ressaltar a importância de humanizá-lo destacando seus sujeitos como construtores de suas próprias realidades, não totalmente determinados pelo seu tempo, mas também não totalmente livres. Além da análise da prática, no presente trabalho há a análise de uma coleção de livros didáticos de Ciências Humanas do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2021 para o ensino médio. Nessa análise se busca pensar na forma como as narrativas de vida estão presentes nos livros utilizados em sala de aula, em específico na coleção analisada.

**Palavras-Chave:** Biografia. Ensino de História. Teoria e Metodologia da História. Educação Básica. Livro didático.

## ABSTRACT

The present work is configured as the junction of theoretical issues involving the writing of history and teaching in basic education, therefore it is located in the union between the theory and methodology of history and the teaching of history. It aims to explore the relationship between the different possibilities of interpreting the past, in the theoretical scope, emphasizing the possible relationship between the macro and micro analysis of human beings in the past. The problematization of scales of analysis is directed to the teaching practice, with an emphasis on orality and performance, aiming at the construction of stories to be told to high school students in the form of short stories. This construction is part of a work that involves three genres of writing together: the literary, the biographical and the historical. For this, biography is considered as a central genre permeated by history and literature, so that its understanding is hybrid; and we seek to use it through authorial creations called biographical *historietas*, which are stories about some historical characters in time. Such characters were thought from the general theme proposed in the curriculum of classes of the second year of highschool of the State Network of Rio Grande do Sul (Brazil), in this case, we work on Modern Age. These biographical *historietas* are used as ways of initiating historical subjects in the classroom, thereby fixing human beings in time to bring student attention and also to, at the same time, populate the past, “give it people”, to emphasize the importance to humanize it, highlighting its agents as builders of their own reality, not totally determined by their time, but also not totally free. In addition to the analysis of this practice, in the present work there is an analysis of a collection of Human Sciences textbooks from the PNLD (National Textbook Program) 2021 for high school. In this analysis we seek to think about the way in which life narratives are present in the textbooks used in the classroom , specifically in the analyzed collection.

**Keywords:** Biography. History Teaching. Theory And Methodology of History. Basic education. Textbook.

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b>	<b>13</b>
Um caso sobre um armário e um historiador	13
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.1. História menor e história maior?	15
1.2. A abordagem de cunho literário-biográfico como ferramenta de escape criativo	18
<b>2. EMBASAMENTO TEÓRICO</b>	<b>25</b>
2.1. Um desfile campeão	25
2.2. Sobre o gênero biográfico	30
2.3. O fazer biográfico em perspectiva histórica	38
<b>3. O PNLD 2021 SOB A LUPA DO INDIVÍDUO</b>	<b>46</b>
3.1. Aproximação, afastamento e reaproximação: eu, o livro didático e o PNLD	46
3.2. O objeto de pesquisa: o livro didático	58
3.3. O PNLD 2021 e a metodologia de análise desta pesquisa	60
3.4. Séculos XV - XVI europeus no livro didático, quem os povoa?	68
<b>4. HISTORIETAS BIOGRÁFICAS</b>	<b>80</b>
4.1. A pandemia e a necessidade de contato real: como surgiram as historietas?	80
4.2. O que são essas historietas e como eu as conceituo?	86
4.3. Mãos à obra, as historietas na prática: um relato de experiência	91
4.4. Michelangelo e a Capela Sistina: o dia em que vestiram uma pintura	93
4.5. Giordano Bruno foi para o infinito pois no espaço finito de um Sistema Solar não cabia	101
4.6. O Barulho da moedinha para a alma subir	110
4.7. A Guerrilha Cubana de Hatuey	116
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>126</b>

## PRÓLOGO

### *Um caso sobre um armário e um historiador*

*Havia um armário naquele quarto. Sempre o mesmo armário desde o casamento. Dentro deste armário, além de roupas, existiam coisas... coisas variadas que donos de armários guardam porque acreditam na necessidade futura delas, talvez.*

*Em armários existem as gavetas para roupas íntimas, existem também as portas em que os cabides sustentam aquelas roupas mais interessantes; há quem guarde sapatos, mas não era o caso do nosso personagem.*

*Além da indumentária, esse armário também comportava documentos. Em uma parte de sua configuração de armário, seu dono guardou durante toda sua vida alguns papéis, alguns cartões de crédito antigos, alguns exames médicos e principalmente aquele amontoado de documentos que quando os governos e suas instâncias pedem, devemos utilizar para comprovar nossa identidade nacional.*

*Bom, tem uma coisa legal com esse armário: ele também guardava uma história, como de fato alguns armários costumam guardar.*

*Não é simples descobrir se algo ou alguém guarda uma história. Ou melhor, não é fácil saber qual história é essa, depende sempre do algo ou do alguém o seu compartilhamento. Porém, há muito tempo algumas pessoas peculiares, com interesses peculiares, que hoje são conhecidas como historiadores, gostam de xeretar coisas antigas, principalmente coisas que pertenceram a pessoas que não estão mais vivas. Esses tais historiadores são como o mofo que ocupa o item há muito abandonado, ou a traça que corrói o papel amarelado. Não conseguem desprender-se do que é velho.*

*Mas eles não são apaixonados apenas pelas coisas com materialidade, aquelas físicas, ora! Histórias lhe atraem sobre-humanamente, e essas obviamente não são faladas por bocas mortas, apesar de muitas vezes falarem sobre mortos.*

*Foi o caso duplo ocorrido com o armário desta pequena história. Ele tinha uma história e essa história veio à tona através das coisas materiais que nele existiam e também das histórias que aquele historiador, membro do “clã” dos historiadores, já havia escutado sobre tais coisas.*

*Esse armário foi aberto quando seu dono faleceu, as roupas, agora antigas, foram doadas e os tais documentos, inexplicavelmente, foram preservados em sua quase totalidade.*

*Claro que alguns “documentos” não seriam removidos dali, (então a inexplicabilidade do caso é apenas uma figura de linguagem), afinal, aqueles que o Estado pede até para o morto precisam ser guardados com muito zelo.*

*Mas, a par disso, alguns jogos de causalidade juntaram os dois personagens caracterizados anteriormente: o armário, com seus documentos, e o historiador com seu gosto peculiar.*

*Foi em 2018 que esse roupeiro teve sua pluralidade de donos diminuída, agora não pertencia mais a um casal, pertencia apenas a uma viúva. Mas foi o resultado dessa diminuição que conseguiu destacar a junção citada anteriormente. Lá dentro, entre tantos papéis, existia um documento relacionado ao cumprimento de serviço obrigatório no exército – uma coisa que era e é chamada de “terceira”. Essa “terceira” passou pelos*

*olhos daquele historiador com uma curiosidade de “intensidade média”, digamos. Ele gostava de coisas relacionadas à história militar, mas no momento não teve mais do que uma lembrança sobre os motivos que impossibilitaram o dono do documento de servir o quartel em sua época, história de família.*

*O tempo passou e tudo continuou lá, com algumas visitas pontuais entre o historiador e o armário, que buscava o antigo dono em seus restos históricos, mas nada além disso.*

*2021. O historiador e o armário ainda estão vivendo. Este continua paradinho com seus conteúdos de armário e aquele desnordeado pela história que incessantemente lhe alimenta/atormenta. Durante essa alimentação/atormentação caiu-lhe nas mãos um livro sobre aquele período tão negativo da história de seu país, sobre uma época em que algumas possibilidades de Brasil foram ceifadas e substituídas pelo autoritarismo de alguns e pelo apoio de outros tantos. Um golpe congelante que segurou uma nação por pelo menos 21 anos.*

*Mas pera, não é sobre o Golpe de 1964 esta história. Voltemos ao historiador: foi folheando o livro que uma encruzilhada de experiências se fechou, xeque!*

*Em 2018 o documento sobre alistamento militar despertou o “interesse médio” do historiador, mas em 2021, enquanto lia sobre as quantidades percentuais, pessoas em números, de dispensados do serviço militar em 1973, devido à desnutrição, marca da fome que assolava um país milagrosamente bem economicamente, tudo ligou-se e começou a ter um sentido lógico.*

*Aconteceu como com Brecht, em seu poema, quando estudava os procedimentos da Bolsa de Trigo de Chicago: “Você deparou com coisa ruim”.*

*Armário + documento + pai falecido + Ditadura Civil-militar + fome = significado.*

*Uma complexa teia mental foi tecida pelo historiador. E quando leu a informação sobre desnutrição em um Brasil que vinha de um milagroso bem-estar econômico, seu pai, dono do armário, apareceu-lhe na mente, portando sua dispensa militar:*

*“Insuficiência física temporária para o serviço militar, podendo exercer atividades civis”*

*- “Meu pai foi a fome que os números colocaram em uma tabela de um livro de história. Meu pai povoou a ditadura, no aspecto da fome, em minha mente como nenhum outro livro povoou. Meu pai eternizou uma informação em minha mente, mesmo morto. Meu pai me emocionou e trouxe aquele sentimento de raiva: “Assim como eles fazem não pode ser”.*

*Boquiaberto, o historiador correu para o armário e chorou. A visita feita naquele ano de 2021 foi muito semelhante à primeira feita logo após a morte de seu pai.*

*O armário, desses que possuem história, ainda está lá, será possível abri-lo novamente?*

## 1. INTRODUÇÃO

Prazer, uma *historieta biográfica*!

Nesta dissertação falarei sobre *historietas biográficas*, nomenclatura cunhada como tentativa de explorar uma abordagem pedagógica específica, envolvendo a leitura de textos autorais de cunho histórico-ficcional e com perspectiva biográfica de modo a cativar estudantes para trazê-los a assuntos históricos *menores* ressaltando o lado épico da verdade<sup>4</sup>.

**Sobre a frase do parágrafo anterior:** ela é cheia de necessárias explicações. Portanto, nesta introdução discutirei essa frase em conjunto com a espinha dorsal do presente trabalho, que se pretende em oposição (ou ao menos em tensão) a uma *história maior*, quando pura, hegemônica e acriticamente praticada em sala de aula.

### 1.1. *História menor e história maior?*

O primeiro ponto que precisa de respostas é o que concerne às terminologias *história menor* e *história maior*. Porém, antes de prosseguir, é importante ressaltar que de forma alguma estou falando de uma classificação hierárquica entre dois tipos diferentes de construir e lecionar história, não falo de rankings. No entanto, mesmo assim, é possível constatar uma certa predominância de uma das formas na prática docente, o que acaba por resultar em uma hierarquização socioeducacional entre duas maneiras distintas de se lecionar história na escola básica.

Essa distinção possui necessariamente, como cerne, a maneira como o ato de ensinar determinado assunto histórico é desenvolvido. Isso envolve intrinsecamente o modo de expressão utilizado para isso, pois podemos utilizar uma gama variada de recursos pedagógicos (exposições mediadas por ferramentas eletrônicas de projeção, materiais impressos consumíveis ou apenas analisáveis etc.), além de, em meio essa construção, sempre focar um aspecto do passado recortando-o dentro do objetivo proposto para determinada aula (um modo de produção, uma revolução, um conceito específico, uma conjuntura política etc.). A esses dois aspectos, o modo de expressão e o recorte escolhido, soma-se o fato da prática docente poder se dar de uma forma puramente descritiva, portanto apenas descrevendo os fatos dentro de uma ideia de história única com “H” maiúsculo, ou de uma forma

---

<sup>4</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 200-201.

conceitual e problematizadora.<sup>5</sup>

Com essa caracterização é possível vislumbrar os aspectos gerais que permeiam uma aula de história, e que já representam uma pluralidade de caminhos.

Dentro destes caminhos podemos escolher aquele que percorre uma narrativa baseada na ideia de *história maior*. Ela tem como foco as grandes estruturas explicativas da história. É aquela narrativa aglutinadora de períodos inteiros, épocas; aquela que pretende ter a explicação lógica do todo. Neste modelo, na maioria das vezes e em busca de uma construção lógica e linear, há a exclusão das descontinuidades, e as possíveis diferentes narrativas são alocadas ao campo da inexistência ou da curiosidade pouco relevante. Além disso, dentro dessa lógica, comumente há somente algumas poucas possibilidades de passado, permeadas pela grande narrativa pedagógica do passado europeu em muitos casos. Aliás, esse passado eurocêntrico é narrado a partir de cima, das grandes estruturas, portanto pode compor como exemplo a *história maior* que estou tentando caracterizar. Acima de tudo, conforme Nilton Pereira, quando falamos de *história maior*, falamos de uma história sem corpo<sup>6</sup>. Não havendo corpo, há apenas uma mente incutida por forças exteriores ao real, geralmente falando de um lugar que não é o nosso; ela não aceita histórias “suja”, aquelas desarrazoadas, com o inexplicável inerente aos acontecimentos. Portanto, a *história maior* de que falo aqui é eurocentrada, não possui corpo, é estritamente macroestrutural, lógica, racional e limpa, seguidamente “fácil de entender” em suas causalidades e interpretações.

Embasado em minha experiência pessoal posso afirmar que a *história maior* é aquela que encontramos na maior parte dos livros didáticos, ou pelo menos na narrativa majoritária presente nessas obras, o que procuro demonstrar com mais embasamento ao longo dessa dissertação. Trago o tema do livro didático, pois apresento-lhes um dos direcionamentos da presente pesquisa: visto que a *história maior* permeia essas obras, e conseqüentemente a prática de muitos docentes, analisarei, como principal material pedagógico e possível “termômetro” da situação atual, os livros didáticos da coleção PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2021 para o ensino médio. A experiência docente traz a pista do cenário, porém a análise de várias obras pode ampliar e revelar outras nuances. Portanto, meu objetivo é observar como as obras operam perante a ideia de *história maior* em contraponto à *história menor* (da qual falarei a seguir), buscando o aspecto biográfico como algo que destoa da primeira. Tudo isso a partir de um recorte específico, que será apresentado nos próximos

---

<sup>5</sup> PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. **@arquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 10, p. 103-117, 19 fev. 2018. p.104.

<sup>6</sup> Idem, p. 105.



parágrafos.

Antes de prosseguirmos, precisamos também definir a ideia de *história menor* utilizada neste trabalho. O próprio autor do conceito expressa minha posição de atuação docente enquanto pesquisador e autor desta dissertação:

Sua prática consiste num movimento de *história menor*, num relâmpago que rasga as estruturas e envolve a escola, os(as) alunos(as) professores(as) num turbilhão de ações violentas contra a memória coletiva, disposto a narrar histórias pouco comuns com meios de expressão que param o tempo cronológico.<sup>7</sup>

A *história menor* representa uma forma narrativa voltada para outras histórias, ausentes da narrativa lógica e estrutural do que chamamos de *história maior* anteriormente. Tal forma narrativa não pretende “dar conta” de grandes períodos. Nela a expressividade dos corpos existe e ganha preponderância. Portanto, quando falamos em *história menor*, falamos de formas de aprendizagem baseadas na sensibilidade, e não puramente ancoradas na razão.<sup>8</sup> Ainda nas palavras de Pereira:

A escola está acostumada a uma narrativa sempre de homens e mulheres sem corpo, uma história de abstrações (o governo, o plano econômico, o Rei, a Rainha, o Conde, o Modo de Produção Feudal, o Capital), que, não discordamos, são necessários operadores de sentido da escrita da História. Porém, essa *história maior*, que localiza os sujeitos na estrutura, nas classes, nos homens governantes ou não, torna jovens, mulheres, negros e indígenas não sujeitos de História e de memória, afinal são os homens não comuns, excepcionais, com dons e poderes especiais, que movimentam a História e realizam as transformações. A *história menor* é a história da resistência, pois todo acontecimento é um ato de resistir, neste caso, ao discurso colonizador.<sup>9</sup>

O caminho que tentarei percorrer neste trabalho parte da tipologia entre estas duas formas de expressar a história enquanto disciplina da educação básica. A aproximação com o conceito de *história menor* se dará através do trabalho com a perspectiva biográfica.

A busca é pela construção narrativa que articule as duas formas, pois é preciso explicar as estruturas, não podemos escapar disso, pensando em um passado prático ao presente<sup>10</sup>. No entanto, é preciso também dar o direito de nossos alunos e alunas compreenderem as mais diversas relações existentes no passado, relações complexas de gente com gente e de gente para gente, relações de *carne e osso*, para com isso fazerem parte do tempo e compreenderem-se enquanto sujeitos. Saberem que a História não coincide com o passado e que podemos propor os mais diversos questionamentos para o tempo; suprir, inclusive, com isso, muitas necessidades explicativas da atualidade.

---

<sup>7</sup> Idem, p. 109.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> WHITE, H. O passado prático. *Artcultura*, v. 20, n. 37, p. 9 - 19, 12 dez. 2018.

Uma história sem corpo, sem gente, traz a sensação de que ela aconteceu a parte de todos os seres humanos que compartilharam determinado recorte temporal, sendo esses determinados pelo grande sol da estrutura, apenas girando em sua órbita. Já uma história com corpo, mas com determinados corpos apenas, nos dá uma sensação de que ela não foi feita por mortais, mas por figuras especiais, semideuses, que poderiam ser colecionadas em um metafórico álbum de grandes figurinhas do tempo. Nos restaria, desta forma, adquirir a figura e colar no espaço, sobrando então o papel de *coleccionador de gente importante* para nós, quando, ao invés disso, deveríamos rasgar o álbum.

Nem na órbita da estrutura e nem no álbum de semideuses. Mas na história contada no tempo presente da sala de aula de determinada região. Gente e seu tempo, gente e nosso tempo. História e estória. Com o objetivo de marcar significativamente os poucos 50 minutos que cada período possui, tornar-se minimamente inesquecível, parte da lembrança de jovens, uma memória sobre a história. Para isso, mobilizamos uma aliança entre biografia, história e literatura.

### ***1.2. A abordagem de cunho literário-biográfico como ferramenta de escape criativo***

O gênero biográfico, quando pensado em termos de recepção pública, pode ser classificado como um sucesso milenar. Quero dizer que ler biografias, nas suas mais diferentes formas<sup>11</sup>, ou narrar histórias sobre indivíduos, fez e faz parte da cultura de uma grande parcela das sociedades (ao menos das sociedades ocidentais) durante a história: da antiguidade até a nossa contemporaneidade. Hoje, em um formato diferente, ainda é sucesso de vendas e povoa a seção de mais vendidos nas principais lojas virtuais, recorrentemente<sup>12</sup>.

Sendo assim, o gênero biográfico é tão antigo quanto a escrita da história, na verdade ele existe e existiu enquanto pêndulo entre gêneros, portanto, pode ser classificado como um gênero impuro.<sup>13</sup> Sua escrita desenvolveu-se sempre entre a verdade e a ficção, ora pendendo

---

<sup>11</sup> “Biografia” e “Biógrafo” são termos encontrados nos dicionários ingleses e franceses durante o século XVIII, embora emprestados do grego tardio. Sendo assim, a origem da palavra, contendo significância semelhante à que damos hoje, provém das grandes mudanças que marcaram o início da modernidade, principalmente com a ideia de ciência que passará a abarcar todas as disciplinas. Esta cientificização, acompanhada de uma crescente laicização, confere então à biografia um ar científico que a separava de modos mais antigos de se falar sobre indivíduos: o panegírico, o elogio, a oração fúnebre, por exemplo. Cf. MADELÉNAT, Daniel. **La biographie**. Paris: PUF, 1984, p. 11-20, apud., OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 29.

<sup>12</sup> No segundo capítulo deste trabalho trago uma análise do mercado editorial dos últimos onze anos, demonstrando assim esse apreço do público pelo gênero.

<sup>13</sup> DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

para o gênero literário, ora pendendo para o gênero histórico, variando conforme as especificidades de cada época. E é essa ambiguidade somada aos debates mais atuais envolvendo esse gênero que moverá esta pesquisa, no que concerne à biografia. Afinal, pender entre a ficção e a história científica já, de saída, nos traz possibilidades de pensar fora do grande esquema lógico perpetuado pela narrativa “*maior*”.

O olhar para o biográfico pode ser muito potente dentro do ensino de história, pois permite fortalecer a empatia e contribuir para a construção crítica de identidades. E, principalmente, ressaltar aquilo que Bertold Brecht nos traz em seu poema “Perguntas de um trabalhador que lê”<sup>14</sup>: a ideia de que, afinal, todos compomos o mundo em que vivemos, e por mais que determinados centros de contemporaneidade<sup>15</sup> possam nos transformar em algo padronizado, não somos de forma alguma totalmente resultados do determinismo de uma época, nem mesmo resumíveis aos feitos de grandes heróis ou a generalizações categóricas. Todos e todas somos permanentemente não-contemporâneos e contemporâneos do tempo em que vivemos, tais detalhes são incríveis e podem mostrar o caráter contingente da história, ressaltando o indivíduo enquanto agente.

Sendo assim, independentemente do período narrado em uma aula de história, mostrar que ela pode ser enxergada a partir de outras escalas de análise, e que os indivíduos, seja os comuns ou não, também influem nos acontecimentos, contribui para a não desertificação do passado<sup>16</sup> e ao mesmo tempo combate os discursos generalizantes que a todos engole, mas pouco representa. Queremos, pois, “sujar” a *história maior* em busca de sua redução enriquecedora.

Porém, uma questão: onde localizo nessa discussão a questão literária?

Com essa pergunta, chegamos, enfim, à *historieta biográfica* mencionada na primeira frase desta introdução.

O leitor ou a leitora podem ter estranhado a história contada no prólogo deste trabalho, e

---

<sup>14</sup> BRECHT, B. **Perguntas de um trabalhador que lê**. 2017. Disponível em: [PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? Nos livros estão nomes de reis: os reis car](#). Acesso em: 17 jan. 2021.

<sup>15</sup> “Vivemos um tempo repleto de tempos: o tempo das reivindicações identitárias, os tempos pós-colonial e decolonial, o tempo da globalização, o tempo fantasmagórico das reparações traumáticas, o tempo acelerado das novas tecnologias, o tempo da urgência do capital financeiro, o tempo suspenso da patrimonialização, entre tantos outros. Todos esses tempos convivem, se cruzam, combatem uns aos outros, constituem modos distintos de projetar-se no mundo. Mas quais os centros de gravidade que fazem que eles se encontrem, se articulem, ainda que assimetricamente?” São esses centros de gravidade que definem alguns pontos que nos transformam em contemporâneos de nossa época, e é nesse sentido que utilizo a ideia de “centro de contemporaneidade”. Cf. TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Zazie edições: Pequena Biblioteca de Ensaio, 2019. p. 14

<sup>16</sup> BERLIN, Isaiah. “*De la nécessité historique*”. in: *Éloge de la liberté*, Paris: Calmann-Lévy, 1988, p.118. apud. LORIGA, op. cit., p. 13.

o autor prometeu explicações, afinal o que ela está fazendo ali? Pois explicarei. Contar uma história de autoria própria com o objetivo de aproximar o público às ideias propostas pelo autor/professor é a ideia central deste trabalho.

A autoria de *historietas* que misturem narrativas sobre indivíduos, história, ficção e ensino de história tem como um exemplo a narrativa que inicia este capítulo. Ela foi escrita para o leitor e leitora de textos acadêmicos, não para os e as estudantes do ensino básico, ressaltado, e possui uma intenção a ser explicada.

A *historieta* inicial é o *tema gerador*<sup>17</sup> desta introdução e possui um objetivo em suas *entranhas*. A motivação é exemplificar um momento em que a história, cheia de argumentos, tabelas, fatos, datas e conceitos, chega em alguém, no caso, no autor, e gera uma aprendizagem significativa a partir de suas experiências individuais. É um verdadeiro *causo* construído sobre a base real da experiência narrada a seguir:

*Há alguns dias estava lendo um livro clássico sobre o Regime Civil-Militar Brasileiro, e durante a leitura, enquanto a autora apresenta tabelas e dados percentuais sobre a fome no Brasil durante o período, lembrei de uma história que meu falecido pai sempre contava. A parte que me chamou atenção e despertou-me a memória é a seguinte: “O problema da fome nas regiões desenvolvidas, já preocupava as Forças Armadas, em 1983. A cada ano, elas devem dispensar do serviço militar 45% dos convocados, por não apresentarem condições mínimas de peso e altura”.*<sup>18</sup>

*Sempre quando, em minha casa, o assunto acercava o alistamento militar de meu pai, uma história vinha à tona. Nascido em Santiago/RS (uma cidade estratégica em termos militares e possuidora de um grande número de quartéis) a probabilidade de servir era grande, muitos de sua época passaram pelo exército para servir durante o período obrigatório ou seguir carreira, ele sempre me relatava tais casos. Mas meu pai não serviu, assim como vários de seus irmãos. E a explicação dada por ele (seriamente) e pela minha mãe (por zombaria), era a de que ele não foi aceito no quartel por insuficiência física.*

*Após sua morte, mexendo em suas coisas encontrei o documento de dispensa: o “Certificado de Dispensa de Incorporação”, a famosa “terceira”. Neste documento consta o motivo da não aceitação de seu serviço militar. Além disso, o documento vem acompanhado de foto e alguns dados de registro. Tudo explicado... “Insuficiência física temporária para o serviço militar, podendo exercer atividades civis”. O peso corporal não consta no documento, mas a altura, sim. Meu pai media 1,75 m na época do alistamento, logo, não poderia ser considerado baixo (a altura mínima para entrar no exército é 1,60 m). Meu pai não foi aceito pela falta de peso.*

*Mas, meu pai não se alistou em 1983, como na citação, mas sim 9 anos antes (final do “Milagre*

---

<sup>17</sup> Penso aqui em Paulo Freire, porém, sabendo que o conceito de tema gerador envolve o conhecimento prévio do público e do local em que estamos inseridos enquanto professores, objetivando assim trazer provocações da realidade em que estamos situados para o debate e inserção de objetivos específicos. Portanto, o tema gerador de que falo é inspirado nisso, mas no exemplo não há essa prospecção e ele serve apenas como uma leitura em comum para iniciarmos um debate sobre um aspecto desejado por mim. Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

<sup>18</sup> ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. p. 293.

*econômico”), logo, não era parte dos 45% dos convocados que foram dispensados por não possuírem condições físicas mínimas para o exército. Porém, meu pai, agricultor arrendatário, fazia parte do quadro de fome e insuficiência alimentar brasileiro ocasionado pela má administração dos governos militares durante o período. “Fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo”<sup>19</sup>, dizia um ministro. O momento da partilha nunca chegou.*

Logo, ligar essas informações do documento e do relato de meu pai com um livro geral consagrado historiograficamente sobre o período imortalizou a informação em minha mente. A partir de então não consegui mais desligar uma coisa da outra. Essa aprendizagem sobre o período ditatorial partiu de uma vivência própria, fiz do e com o texto o que Maria Helena Moreira Alves jamais poderia ter imaginado, “antropofagia textual”; fiz da aprendizagem algo significativo, relevante pois relacionado a minha existência.

No caso do meu pai, o indivíduo foi ferramenta de significação para minha aprendizagem do assunto. Então me pergunto: quanto isso pode contribuir para aulas de história tornarem-se mais significativas? Não que precisemos trazer a história familiar de cada aluna e aluno, mas sim, pensar em vidas<sup>20</sup> no tempo. Isso significa uma pluralidade infinita de histórias que podem trazer momentos significativos para a sala de aula e imortalizar algumas aprendizagens ligando-as ao que é familiar, relacionando-as ao arcabouço de vivências e aprendizagens utilizados para construir novos saberes. O que chamo de aprendizagem significativa pode ser apreendido da citação abaixo:

[...] aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. [...] aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimento prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. Poderíamos dizer que, com nossos significados, aproximamo-nos de um novo aspecto que, às vezes, só parecerá novo, mas que na verdade poderemos interpretar perfeitamente com os significados que já possuímos, enquanto, outras vezes colocará perante nós um desafio ao qual tentamos responder modificando os significados dos quais já estávamos providos, a fim de podermos dar conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação. Nesse processo, não só modificamos o que já possuímos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso.

Quando ocorre esse processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Frase de Antônio Delfim Netto, ministro durante o Regime Civil-Militar, aludindo ao programa econômico voltado ao enriquecimento dos mais ricos e descaso com os mais pobres, ou seja, não deveriam falar em divisão de renda até que o “bolo” estivesse grande o suficiente. cf. Antonio Delfim Netto. **Folha de São Paulo**, 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/delfimNetto.html>. Acesso em: 16 de jan. de 2021.

<sup>20</sup> Nesta dissertação utilizarei “vida” e “biografia” como sinônimos.

<sup>21</sup> SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In.: COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 19-20.

Portanto, as tabelas interpretativas sobre os problemas relacionados à fome no período ganharam significância, enquanto aprendizagem, apenas quando se relacionaram àquilo que já tinha significado pessoal, uma história familiar. Logo, aprendi significativamente um dado factual e, mais do que isso, uma interpretação histórica sobre o período. A introdução de narrativas de vida nas aulas de história busca ativar esses significados a partir da pluralidade de aspectos existentes em uma individualidade no tempo. Talvez os detalhes aparentemente mais simplórios possam despertar significância e fazer algumas tabelas ou um dado estrutural fatídico ser melhor compreendido, ou realmente aprendido, ou questionado.

A *historieta* inicial talvez seja a versão “suja” da história exemplificada nos parágrafos anteriores, porém sua narrativa, oral e com necessária performance, pode ser utilizada para trabalharmos a ideia de aprendizagem significativa, e é por esse motivo que ela inicia o presente trabalho.

Com isso temos o traço constitutivo desta dissertação. Ele percorre a ideia de que a história não precisa ser puramente estrutural e sem corpos, e no traçar da rota encontra conceitos como *história menor* e *maior*, fricciona-os com a possibilidade de narrar histórias de vidas e chega em uma maneira de fazer isso em sala de aula a partir da perspectiva de criar *historietas biográficas* geradoras<sup>22</sup>.

Resta apresentar agora, de forma mais nítida, os objetivos deste trabalho, o recorte histórico a ser analisado e a ordem em que os capítulos aparecerão.

\*\*\*

Pontuei anteriormente a escolha pelo direcionamento a aspectos históricos destoantes da grande narrativa estrutural. Além disso, destaquei a fonte inicial de pesquisa desta dissertação como sendo o livro didático, objetivando a construção de uma análise a partir da situação atual dessas obras no que diz respeito à narrativa do período relativo à Idade Moderna<sup>23</sup>, em específico alguns acontecimentos classicamente analisados dentre deste recorte: o Renascimento (artístico, cultural e científico), o surgimento do método científico, a Reforma Protestante, o Iluminismo e a chegada dos europeus no continente americano em 1492. A dimensão propositiva desta dissertação será a escrita de historietas, ou seja, um processo literário autoral de empoderamento para os/as professores/as da escola básica, que aliás estão sempre criando coisas magníficas, mas muitas vezes não se sentem parte do mundo criador da

---

<sup>22</sup> União da ideia de *historietas* com o conceito de tema gerador.

<sup>23</sup> Como a base para as aulas partiu do próprio livro didático, optei por adotar a compreensão quadripartite clássica do tempo histórico. No entanto, tal datação serviu apenas para limitar o recorte de assuntos, mas não funciona como grade quando da escrita das *historietas*.

“academia”.

De forma mais nítida, a pergunta problema que procuro responder é dividida em duas *subquestões*: *como o biográfico, enquanto algo que foge ao puramente estrutural, aparece nos livros didáticos do PNLD 2021, no que diz respeito a alguns acontecimentos característicos do que chamamos de Idade Moderna, sendo eles: o Renascimento Artístico Cultural e Científico, a Reforma Protestante, o Iluminismo e a chegada dos europeus na América em 1492? E a seguir: como construir uma narrativa histórico-literária que se utilize do biográfico em busca de uma aula que valorize uma história menor e gere aprendizagens significativas?*

Sobre a dimensão propositiva ainda, ela configurar-se-á da seguinte forma: a partir da ideia de *historietas*, pretendo analisar o período da Idade Moderna europeia – mas não se limitando às grades da estrutura, portanto adentrando os séculos conforme a necessidade criativa, a partir do que lhe povoa enquanto *história menor*. Isso significa que me interesso por tudo aquilo que aparece como uma nota de rodapé indicando uma curiosidade qualquer em obras sobre o assunto, por exemplo.

Sendo assim, a partir de leituras variadas, trabalhos clássicos sobre o período, biografias, obras literárias etc., faço uma busca por ideias que possam servir para a escrita de boas e significativas *historietas biográficas*. Essas serão inseridas nas aulas como temas geradores com objetivos didáticos específicos e, em conjunto com o resultado de sua exposição performativa, serão apresentados no **capítulo 4**. Tal capítulo representa o coração deste trabalho, pois nele está o resultado prático de toda a teorização que percorre as linhas dos capítulos anteriores. É nele, portanto, que exponho minha dimensão propositiva.

O **capítulo 2** inicia-se pelo levantamento teórico envolvendo os elementos conceituais chaves desta dissertação. São eles: a biografia enquanto gênero em relação à história e à literatura e a discussão teórica entre o individual e o estrutural, enfocando obviamente as relações pedagógicas concernentes ao ensino de história.

No **capítulo 3** trago a análise dos livros didáticos presentes no PNLD 2021. Nele discutirei a situação atual dos livros didáticos em relação ao gênero biográfico, e a história do PNLD em conjunto com experiências autobiográficas minhas que construirão uma história dentro da história. Também apresentarei o resultado da análise dos períodos propostos: quem é mobilizado nas obras? Há gente? Como posso fazer para utilizar o livro didático como ferramenta criativa em sala de aula? Além disso, pensar tais obras como produtos culturais fundamentais ao fazer docente é parte inerente de minha análise. Portanto, dentro deste

capítulo, haverá a narrativa teórica sobre tal objeto de estudo – o livro didático – no âmbito da pesquisa em ensino de história, para depois trazer os resultados da análise das obras segundo o enfoque delimitado anteriormente. Objetivo, assim, responder a primeira questão problema deste trabalho.

\*\*\*

O acontecimento me intriga, o mero e simples acontecimento comum, com pessoas comuns ou com pessoas já tradicionalmente mobilizadas, que desencadeia o real, fruto do acontecido, mas deixa, ao mesmo tempo, a luz da criatividade trabalhar pelas frestas do eternamente desconhecido.

Portanto, não aceito facilmente que aquela história grande, sem corpos, enxuta e injusta, demasiadamente racional, sem lugar para o absurdo, para a contradição, para o *se*, para a loucura, possa ser a única e normalizada forma de lecionar história na escola básica. Acredito que a estrutura possa ser um caminho, e é muito importante este caminho, pois aqui não se prega a escolha de um ou outro trajeto, reitero. Porém, as aulas de história precisam pensar problematicamente o presente para fazer perguntas a ele, mas isso não significa que tais perguntas precisem necessariamente procurar respostas na calcificada história racionalmente iluminista, *maior*.

Sendo assim, apresento uma tentativa de percorrer este caminho criativo através do que é pequeno historicamente, porém tem grande significado epistemológico, pedagógico e ético.



## 2. EMBASAMENTO TEÓRICO

### 2.1. *Um desfile campeão*

Começarei esse capítulo com um pequeno *causo* sobre um carnaval.

Mas antes de *um* vamos falar *do*.

Festa antiga em nosso país, comemoração existente antes mesmo deste território fazer-se Brasil, tradição de origem portuguesa conhecida como entrudo, festa de rua popular e negra, o carnaval passou por muitas mudanças, inclusive seu nome mudou de entrudo para o atual devido a uma alteração bem localizada temporalmente e, digamos, socialmente. Foi no século XIX, acompanhando as mudanças ocorridas no território a partir da vinda da família real portuguesa e a alteração nos costumes e nas relações de sociabilidade, principalmente na região da Corte no Rio de Janeiro, que ela se modificou de forma vertiginosa.

Essas alterações são marcadas pelo momento em que um extrato social nobre, ou pretensamente nobre, esquiva-se das festas populares, como o entrudo, e passa a participar de eventos de salão, ou seja, em lugares fechados e com público selecionado por uma divisão censitária. Essa divisão, entre festa popular e festa “nobre”, aconteceu na década de 40 do oitocentos, momento em que surge o carnaval como uma festa branca, de salão e segregacionista. O motivo desse surgimento veio da iniciativa de uma trupe italiana, quase quebrada, em organizar um carnaval veneziano de máscaras no Teatro São Januário, no Rio de Janeiro. Tal evento foi bem-sucedido. Segundo os jornais da época ele era muito mais “civilizado” do que o velho entrudo e representava melhor a civilização que se pretendia europeia nos trópicos.<sup>24</sup>

Entre as características do novo carnaval, destacava-se a entrada paga nos salões, assim como a presença de carros alegóricos em desfiles, que copiavam o modelo italiano da festa. Tal forma de comemorar tornou-se a “aceita” pela elite e fez contraponto, enquanto “carnaval veneziano”, ao que era chamado por alguns de “entrudo moleque”.<sup>25</sup>

No entanto, não demorou para os carnavais de salão voltarem para o povo e possuírem suas versões populares. Os desfiles aos poucos foram para as ruas e as marchinhas entoadas passaram a falar de todo tipo de assunto, inclusive os políticos. No carnaval de 1883, marcando o declínio do segundo império, por exemplo, o imperador, D. Pedro II, fora

---

<sup>24</sup> ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Vida privada e ordem privada no império. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org) et. al. **História da vida privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019. p. 40-41.

<sup>25</sup> Idem.

satirizado em pelo menos dois carros alegóricos. Em um primeiro era representado dentro de um quarto sozinho, acompanhando de um texto “Roubaram-lhe tudo”. Em outro era satirizado por seu gosto pela astronomia, com uma alusão à passagem do planeta Vênus.<sup>26</sup>

Já no período republicano, contra Arthur Bernardes, candidato a presidente, por exemplo, em 1922, cantava-se a marchinha “Seu Mé”<sup>27</sup> durante o carnaval, em sua “homenagem”. Era uma forma de ridicularizar o candidato. Dizia a marchinha:

Zé-povo quer a goiabada campista  
Rolinha, desista, abaixe essa crista  
Embora se faça uma bernarda a cacete  
Não vais ao Catete!<sup>28</sup>  
Não vais ao Catete!<sup>29</sup>

A tradição crítica da utilização do carnaval para assuntos políticos e sociais seguiu no século XX. Perpassou os diversos momentos históricos de nosso país, sobrevivendo a ditaduras e suas consequências violentas, sempre que possível e oportunamente exercendo o olhar crítico para o social. Desta forma, diversas foram as questões abordadas nos desfiles. Questões que se tornaram muito perceptíveis quando do resgate possível a partir da organização e transmissão, via televisão, dos grandes desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro e São Paulo.

Sendo assim, neste início de capítulo, contarei um pouco sobre um carnaval recente, localizado no século XXI, mas que dá continuidade a esse legado de críticas e reivindicações.

Em 2019 a escola de samba Estação Primeira de Mangueira “levou” o carnaval do Rio de Janeiro fazendo um pouco do que inspira teoricamente esta dissertação. O samba-enredo da escola, *Histórias para ninar gente grande*, foi uma crítica à glorificação de nosso passado imperial<sup>30</sup>. Mas também foi a construção de um outro olhar possível para esse mesmo passado, afinal o samba-enredo procura gente de carne e osso, principalmente as pessoas que compõem a maioria de nossa população, tão plural. Gentes que não viraram estátuas e, comumente, não figuram nos livros de história como responsáveis pela construção de nosso hoje<sup>31</sup>. Acostumados a escutar a história de quem venceu, acabamos direcionados a torcer

---

<sup>26</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 305.

<sup>27</sup> PRESTES, Anita Leocadia. **Luiz Carlos Prestes: um comunista brasileiro**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 33.

<sup>28</sup> Foi sede do poder executivo federal de 1897 a 1960, localizado no Rio de Janeiro, capital do Brasil na época.

<sup>29</sup> BAHIANO; NEVES, Eduardo. Ai, Seu Mé. [1922]. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycky65rh>. Acesso em: 12 fev. 2022.

<sup>30</sup> POR UMA outra história do Brasil (1808-2020). **Conversa de historiadoras**, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8n4xms>. Acesso em: 19 jun. 2021.

<sup>31</sup> Afirmação que será defendida a partir da análise dos didáticos do último PNLD.

pelos favoritos, no entanto, fazendo isso “Esquecemos, [...], que na torcida pelo vitorioso, os vencidos fomos nós”<sup>32</sup>.

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra<sup>334</sup>

A história não contada pela própria história se coloca enquanto um possível paradoxo, afinal, como a história poderia não contar a história? Tal paradoxo se desfaz prontamente ao pensarmos no caráter discursivo da produção histórica, afinal, falamos de discursos sobre o passado quando nos deparamos com alguma narrativa ou descrição sobre os tempos pretéritos. Isso faz com que passado e história sejam coisas distintas, já que a segunda é construída em forma de discurso sobre o primeiro, que está completamente perdido depois de acontecido. A história recupera algo do passado, juntando pedaços de tempo a partir de diferentes fontes de análise. Sendo assim, tal história não contada pela história pode realmente existir, aliás, ela existe, e em muitos casos, com uma força que apaga existências e desvaloriza povos inteiros. A crítica do samba-enredo parte desse apagamento.

Brasil, meu denço  
A mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500  
Tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato

A escrita da história como expressão discursiva sobre acontecimentos selecionados previamente no passado pelo historiador gera produções caracterizadas pela posição de quem escreve. Escrever, por muito tempo, esteve relacionado aos estratos sociais mais altos, caracterizando narrativas a partir de tal ponto de vista. Portanto, quando a frase “desde 1500” temos “mais invasão que descobrimento” aparece em um samba enredo de 2019, invertemos o lugar de produção de uma história muito contada. Agora o prisma encontra-se sob a análise

---

<sup>32</sup> VIEIRA, Leandro. “História para ninar gente grande”. **Ensaio Geral**: informativo oficial da Liesa. Rio de Janeiro: Liesa, 2019. p. 39. Disponível em: <https://tinyurl.com/y63rzbe4>. Acesso em: 19 jun. 2021.

<sup>33</sup> O samba-enredo que embalou a passagem da escola em 2019 pode ser apreciado na íntegra a partir de seu videoclipe disponível no próprio canal da escola de samba no Youtube. Link: <https://tinyurl.com/yc7dr3uu>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

<sup>34</sup> As próximas citações serão de estrofes do mesmo samba-enredo, portanto não indicarei fonte a partir daqui. DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; et. al. **Histórias para Ninar Gente Grande**. Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycxsnau2>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

de outro vértice e o “retrato” do país que está no livro não é mais capaz de explicar os brasis que formam este país: “Mulheres, tamoios, mulatos”.

Brasil, o teu nome é Dandara  
Tua cara é de cariri  
Não veio do céu  
Nem das mãos de Isabel  
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Os brasis que formam nosso Brasil podem ser representados pela infinidade de pessoas que foram soterradas pela racionalidade da história instituída enquanto disciplina durante os séculos XVIII e XIX. Se o ogro da história de Marc Bloch estiver atento, ele deve sentir este cheiro de carne humana em qualquer recanto do passado.<sup>35</sup>

Se o nome do Brasil é Dandara<sup>36</sup>, se a sua cara é como cariri<sup>37</sup>, chega a ser óbvia a liberdade chegando em um dragão no mar de Aracati<sup>38</sup>. Nas mãos de Isabel? Resta apenas a pena e a letra fria e morta da lei.

Salve os caboclos de julho  
Quem foi de aço nos anos de chumbo  
Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Princesa Isabel. A figura responsável pela assinatura da Lei Áurea compunha a comissão de frente da Mangueira durante o desfile. Ou melhor, ela estava em um quadro emoldurado na parede de um museu móvel, acompanhada de alguns conhecidos personagens da história oficial de nosso país, cada qual dentro de sua moldura estática: Bandeirante Domingo Jorge Velho, Marechal Deodoro da Fonseca, Imperador D. Pedro I, Missionário

---

<sup>35</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 54.

<sup>36</sup> “Dandara foi heroína negra e rebelde que se juntou a um grupo de negros escravos e desafiou o sistema colonial escravista por quase um século. Para a história oficial machista, ficou como a mulher de Zumbi de Palmeiras [sic.], mas o samba da Mangueira devolve à Dandara o protagonismo que ela conquistou. Mas no enredo também cabe a Dandara travesti, linchada e morta em 2017 a pedradas em Fortaleza, no Ceará. Na luta, as duas Dandaras se encontraram na Sapucaí quatro séculos depois.” DUARTE, Rafael. História para ninar gente grande: a Mangueira em verso e prosa. **Saiba Mais**: agência de reportagem, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/4v42j5kc>. Acesso em: 22 jun. de 2021.

<sup>37</sup> “Referência à Confederação dos Cariris, revolta indígena que enfrentou a dominação portuguesa no Nordeste, entre 1683 e 1713. O estopim do movimento foi a oposição dos índios da nação Kiriri à presença e ocupação dos portugueses em suas terras. Os indígenas também eram contrários à ação de portugueses que escravizavam índios e os vendiam como mercadoria.” Idem.

<sup>38</sup> “Francisco José do Nascimento era filho de Matilde Maria da Conceição e, como é comum no Nordeste, era chamado de Chico da Matilde. Jangadeiro, convivia em Aracati com pescadores e cresceu como espectador do tráfico negreiro no Ceará, primeiro estado onde a escravidão foi abolida, quatro anos antes da lei áurea de Isabel. Chico da Matilde foi um dos líderes do movimento abolicionista e de resistência popular no Ceará. A província do Ceará aboliu a escravidão em 1884 e virou referência nacional. Em razão do pioneirismo, aquele grupo de abolicionistas cearenses, entre eles o líder Chico da Matilde, é convidado ao Rio de Janeiro para conversar com outros abolicionistas sobre a experiência. É nesse encontro que ele recebe o nome de Dragão do Mar. Foi a história do abolicionista nordestino que tem sinônimo de liberdade que a Mangueira levou para a Sapucaí.” Idem.

José de Anchieta, Pedro Álvares Cabral. Em frente a essa alegoria estavam indígenas e negros, ou seja, fora da moldura oficial o povo que compunha a história que não está no livro.

Em determinado momento as molduras ganham vida e saem de suas posições de representação, tomam a avenida em conjunto aos negros e indígenas. Então, a surpresa! Os heróis emoldurados são pequenos em estatura, uma direta relação de desafio à *história maior* que os liga à história oficial a partir de um estatuto de verdade predeterminado e eurocentrado. Os excluídos também possuem história, aliás, eles também poderiam compor as molduras do museu que intenciona contar a história do país. Sendo assim, colocamos em cena as Marias, Mahins, Marielles e Malês<sup>39</sup>.

É o que acontece no desfile, os indígenas que antes estavam fora da história do país tomam a posição dos heróis emoldurados, e a menina que, cansada de estudar uma história sem representação de seu eu, agora está presente e sente-se contemplada pela pluralidade de passados que formam a história de nossa gente. PRESENTE é a faixa que a menina carrega. Um grito, como em uma chamada escolar, - não me dê falta professor historiador, estou aqui, aliás, eu sempre estive aqui, mas a arbitrariedade da pena que, como máquina de moer, exclui o que considera menor, me apagou, sem notar a imensidão da significância que tenho e sou. “Brasil, chegou a vez”.

Mangueira, tira a poeira dos porões  
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, jamelões  
São verde e rosa as multidões

Como a Mangueira intencionou fazer em 2019, minha dissertação pretende, modestamente, contribuir com esse serviço de limpeza dos porões da disciplina histórica. O barracão abriga as outras histórias, tais histórias podem contribuir para livros e ensinamentos mais abrangentes. Até mesmo quando não são histórias sobre os subalternizados do samba enredo, mas falam de aspectos humanos específicos comumente não explorados nas grandes narrativas estruturais. Meu embate aqui é sobre gente, de verdade. Então, até uma Princesa Isabel, narrada para ser de carne e osso, também diria muita coisa sobre todo esse processo, inclusive seu não protagonismo enquanto responsável pela liberdade dos africanos escravizados a partir apenas de sua assinatura fria no papel.

---

<sup>39</sup> “Marias: nome muito comum no Brasil, utilizado na letra para representar as muitas mulheres que fizeram e fazem história. Mahins: Luísa Mahin, ex-escrava que liderou a Revolta dos Malês, que aconteceu em Salvador em 1835. Marielles: Marielle Franco, vereadora negra que lutava pelos direitos humanos, assassinada em 2018 no Rio de Janeiro.” GOULART, Juliana. Samba-enredo da Mangueira 2019: a história que a história não conta. **Vida Carioca**, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/334exfxj>. Acesso em: 22 jun. de 2021.

Sendo assim, ressalto que neste trabalho não farei a substituição dos grandes heróis por personagens subalternizados. Não há heróis, mas sim gente. Portanto, em contrapartida à ideia de heróis e não-heróis, trarei outras e novas histórias sobre velhos personagens, alguns mais conhecidos que outros, porém todos com traços humanos, de carne e osso.

Contudo, antes de prosseguirmos, preciso especificar melhor uma relação, em caráter de finalização desta parte, através de uma pergunta: como essa dissertação se relaciona com os debates expostos no samba-enredo da Mangueira?

Ora! De inúmeras formas essa relação pode se dar: o samba-enredo é um hino contra a *história maior* citada na introdução deste trabalho, aliás na referida introdução foram expostos alguns destes aspectos de interligação, porém existe a necessidade de colocar em evidência um aspecto teórico em específico.

Por mais contraditório que pareça, essa aproximação, além do mais, dar-se-á através da utilização de uma forma histórica muito antiga e comumente utilizada para fazer o contrário do que este trabalho pretende realizar: a biografia<sup>40</sup>.

## 2.2. Sobre o gênero biográfico

Nem todos estão no mesmo agora. Estão presentes apenas em aparência, na medida em que podemos vê-los hoje. Mas nem por isso vivem simultaneamente aos demais.<sup>41</sup>

Por que a biografia? Começemos pela citação de Ernst Bloch. Nela há a exposição de um problema muito caro a toda análise do social, ou seja: uma pessoa, mesmo estando imersa em determinado contexto e conjuntura histórica, nunca representará a totalidade deste contexto ou desta conjuntura. Mesmo se tentarmos narrar o individual ou a estrutura que abriga esta pessoa, um resquício restará, seja da estrutura em si ou de si na estrutura. Portanto, ser contemporâneo da época em que se está inserido, no sentido de fazer parte de um horizonte de expectativa totalizante compartilhado, não é nada comum.

Mesmo com as mudanças ocorridas no período da modernidade, momento em que

---

<sup>40</sup> Utilizo essa frase final para me referir à questão da suposta contrariedade entre a biografia e os objetivos inclusivos. Afinal, a primeira já foi muito utilizada para a construção de narrativas heroicas comprometidas com o *status quo* do poder, o que alimentaria o discurso oficial combatido no samba-enredo e acentuaria a exclusão histórica. Aqui far-se-á diferente.

<sup>41</sup> BLOCH, Ernst. “Le non-contemporanéité et le devoir de la rendre dialectique” (maio 1932). In: **Heritage de ce temps**. Paris: Klincksieck, 2017. p. 82, apud. TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Zazie edições: Pequena Biblioteca de Ensaio, 2019, p. 5.

diversos conceitos começam a ter significados mais totalizantes, tornando-se assim singulares coletivos<sup>42</sup>, não podemos afirmar que todas as sociedades, com seus sujeitos de então, possuíam as mesmas expectativas e as mesmas formas de apreender o tempo. É demasiado generalizante afirmar tal alcance, pois esbarraríamos no primeiro indivíduo que relatasse uma experiência diferente da pretensa “totalidade” inaugurada então. Dessa forma, a mudança conceitual seria apenas conceitual, teleológica e forçadamente generalizante, não corresponderia à totalidade, apesar de dar conta de uma relativa e perceptível parte do real, vide a importância da análise de Koselleck, deveras útil para análises estruturais.

Aliás, de modo geral, talvez não haja período em que uma individualidade seja totalmente contemporânea a outra. Talvez a história possa até ser impossível quando pensada em pequena escala associada ao individual enquanto portador de um resquício considerado único. Mas essa impossibilidade diz respeito, possivelmente, a apenas uma forma de escrever sobre o passado. Contudo, existem outras maneiras de se pensar os tempos pretéritos, felizmente não mediados pela história disciplinar criada no Oitocentos. Ou *também* por ela e por outras.

Isso significa que a singularidade dos indivíduos combate qualquer tentativa generalizante de narrativa, algo como o *pequeno x* de Droysen<sup>43</sup>. No entanto, há um risco nesta afirmação, pois podemos levar esta discussão para o caos da impossibilidade de escrever sobre o passado, como citado anteriormente, pois pensando em valorizar a pequena diferenciação individual poderíamos caminhar para o abismo do relativo e não construir narrativas condizentes com a praticidade necessária do passado<sup>44</sup>.

Logo, sabemos que as estruturas precisam ser compreendidas e é necessário certo grau de generalização para contribuirmos na compreensão do real, pois, por exemplo, um sistema econômico como o capitalismo precisa ser dissecado “de cima”, também, para conseguirmos enxergar seu funcionamento macro e pensar em estratégias para o tempo em que os sujeitos que nele vivem possa ser compreendido e inflado de sentidos, inclusive alterado enquanto não definitivo; assim como para notarmos, ao mesmo tempo, o tanto que determinado indivíduo é

---

<sup>42</sup> KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

<sup>43</sup> “[...] se chamamos A o gênio individual, a saber, tudo o que um homem é, possui e faz, então este A é formado por  $a + x$ , em que  $a$  contém tudo o que lhe vem das circunstâncias externas, de seu país, de seu povo, de sua época, etc., e em que  $x$  representa sua contribuição pessoal, a obra de sua livre vontade.” LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Autêntica Editora, 2011. p. 14.

<sup>44</sup> “O passado prático [...] é uma versão do pretérito que a maioria de nós leva em nossas mentes e utiliza na realização de tarefas diárias nas quais somos compelidos a julgar situações, resolver problemas, tomar decisões e, mais importante, talvez, responder às consequências das decisões feitas tanto por nós e para nós por essas instituições das quais somos, mais ou menos, membros conscientes.” WHITE, H. O passado prático. **Articultura**, v. 20, n. 37, p. 9 - 19, 12 dez. 2018. p.16.

influenciado pelas estruturas, pois sempre o é em determinada medida.

Porém, concomitantemente, se destacarmos as singularidades não apreensíveis pela força gravitacional de tais contemporaneidades<sup>45</sup> podemos descobrir narrativas sob perspectivas inclusivas e pensar as grandes explicações estruturais a partir de outras particularidades, ou ainda incluir um maior número de individualidades desafiando aquelas que são comumente mobilizadas para a construção de narrativas históricas.

Há um exemplo, entre outros, interessante sobre as vantagens da análise do particular, enquanto exceção à regra, que pode ser extraído da leitura do livro “O silêncio”<sup>46</sup> de Shusaku Endo. Nele é tramada, se pensarmos comparativamente o texto literário do autor à história disciplinar, justamente essa relação entre o geral e o específico — enquanto narrativa autobiográfica —, de forma que um complementa o outro enriquecendo a compreensão.

O livro fala da experiência jesuíta no Japão durante o período das navegações europeias a partir da experiência de um padre. Com esse enredo podemos ser levados a uma reflexão específica, qual seja: quando pensamos na chegada dos cristãos no continente americano, conseguimos facilmente compreender a violência do ato e o relativo êxito da dominação religiosa, pelo menos aparentemente — pois sempre há resistência. Mas no livro de Endo há uma particularidade histórica pouco observada no ocidente, uma vez que no continente asiático esse êxito jesuítico de catequização não aconteceu, e a violência aplicada na América voltou-se contra os padres catequizadores. Diversas foram as torturas infringidas aos padres em missão catequizadora.

Portanto, na Ásia, a partir de um olhar específico para uma parte do todo, temos uma relação completamente diferente, talvez inversa, daquela que caracteriza a atuação dos jesuítas no ocidente, no momento da conquista da América. O cristianismo não prosperou no Japão, de forma geral. É a exceção, a particularidade da experiência de uma vida, conversando com a regra e enriquecendo-a. O livro é ficcional, mas um romance histórico, embasado, portanto, na história.

Ao levar essa questão para os livros didáticos, quando os observamos a partir do viés particular das vidas, ou seja, quando pensamos nas narrativas presentes neste tipo de publicação em relação a sua ligação com atitudes individuais, podemos recortar algumas

---

<sup>45</sup> Os diferentes presentes possuem “centros gravitacionais” de contemporaneidade, nestes centros as pessoas gravitam e suas vidas são condicionadas pelas características desta centralidade, exemplo: o neoliberalismo. Sendo assim, cada presente possui um centro de gravidade geral, mas nele diferentes formas de apreender a contemporaneidade gravitam. Afinal, são centros que condicionam, mas não determinam. TURIN, op. cit, p. 7-12.

<sup>46</sup> ENDO, Shusaku. **O silêncio**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1969.



tendências e questionar as possibilidades de mudanças. Principalmente no que diz respeito à relação entre *história menor* e *maior* e a potencialidade da narrativa biográfica como estratégia pedagógica.

Na verdade, o gênero biográfico passou por transformações importantes nas últimas décadas do século XX, e continua a se modificar em nosso recente século. Portanto, temos drásticas alterações na forma de encarar a narrativa de uma vida por esta perspectiva nas últimas décadas.<sup>47</sup> No entanto, quando pensamos nos livros didáticos de história ofertados no último PNLD para o ensino médio do ano de 2021, observamos a narrativa pormenorizada da vida de pessoas como exceções de canto de página, localizadas, na maioria das vezes, em boxes explicativos, ou então, na forma de personagens “escoras” que estão e não estão ao mesmo tempo: um rei, uma rainha, um ditador, que aparecem para “escorar” o texto, mas não existem enquanto seres humanos. Há uma certa desertificação do passado<sup>48</sup> em suas páginas.

Na realidade, complementando, trago uma citação de Isaiah Berlin que se encaixa muito bem nessa forma de narrar o tempo, pois os últimos “[...] dois séculos viram nossos livros de história abundar em relatos sem sujeito: eles tratam de potências, de nações, de povos, de alianças, de grupos de interesses, mas bem raramente de seres humanos.”<sup>49</sup>

Além disso, não há uma tentativa de compreender o biográfico como algo potente na utilização pedagógica – discutirei isso com maior embasamento no capítulo 2. No entanto, isso não significa que os textos principais não cite indivíduos, como referido brevemente no parágrafo anterior, pois existe uma gama de individualidades que são mobilizadas de forma quase canônica para explicar determinados períodos, mesmo que não através de suas particularidades – isso poderia deslegitimar a lógica proposta<sup>50</sup> –, pelo contrário, a narrativa

---

<sup>47</sup> Sobre os debates envolvendo o gênero biográfico, ver, entre outras obras: LORIGA, Sabina. **O pequeno x: da biografia à história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2011; DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. BORGES, Vavy, Pacheco. **Fontes biográficas: grandezas e misérias da biografia**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2019; SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. **História**, Franca, v. 33, n. 1, p. 124-144, jun. 2014; SCHMIDT, Benito Bisso Os múltiplos desafios da biografia ao/a historiador/a. **Diálogos**, v. 21, n. 2, p. 44 - 49, 16 set. 2017; OLIVEIRA, Maria da Glória de. Quem tem medo da ilusão biográfica? Indivíduo, tempo e histórias de vida. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 429-446, jul. 2017; PRIORE, Mary Del. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 7-16, dez. 2009.

<sup>48</sup> “O preço ético e político dessa desertificação do passado é muito alto. A partir do momento em que deixamos de lado as motivações pessoais, ‘podemos admirar ou temer, abençoar ou maldizer Alexandre, César, Átila, Maomé, Cromwell, Hitler, como admiramos, tememos, abençoamos ou maldizemos as inundações, os tremores de terra, os pores do sol, os oceanos e as montanhas. Mas denunciar seus atos ou exaltá-los é tão despropositado quanto fazer sermões a uma árvore.’” BERLIN, Isaiah. “*De la nécessité historique*”. in: **Éloge de la liberté**, Paris: Calmann-Lévy, 1988, p.118. apud. LORIGA, op. cit., p. 13.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 12-13.

<sup>50</sup> Os textos didáticos possuem objetivos generalizantes, portanto, buscam explicar o passado a partir de um esquema um tanto padronizado de eventos logicamente relacionados à concretização de determinadas estruturas políticas, econômicas etc. O resultado é a construção de explicações sobre todo e qualquer evento consumindo-o

coloca os sujeitos como atores de atitudes momentâneas e significativas, mas sem enfatizar esses personagens. Suas ações submergem no contexto. *É fruto do seu tempo que fala?*<sup>51</sup>.

No entanto, o gênero biográfico angaria interesse de uma ampla gama de leitores. A história vende e torna-se pública<sup>52</sup> quando incorpora as narrativas de vida em seus discursos. No Brasil dos últimos dez anos, observamos livros relacionados à história venderem e, conseqüentemente, liderarem as listas de mais vendidos com propostas biográficas ou parcialmente biográficas<sup>53</sup>. Como exemplo podemos pensar nos livros de Laurentino Gomes sobre o Brasil oitocentista<sup>54</sup>. Neles temos subtítulos chamativos, caricatos e psicologizantes, que se referem a particularidades de indivíduos envolvidos nos processos históricos que os livros se comprometem a contar. Por exemplo: “1808: como uma *rainha louca*, um *príncipe medroso* e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil”<sup>55</sup>; “1822: como um *homem sábio*, uma *princesa triste* e um *escocês louco* por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado”<sup>56</sup>; “1889: como um *imperador cansado*, um *marechal vaidoso* e um *professor injustiçado* contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República”<sup>57</sup> (grifos meus).

Partindo desses exemplos, ao findar a leitura das obras, temos a exposição de uma narrativa sobre as estruturas que compunham o momento, porém o que particulariza a experiência são detalhes de cunho biográfico, em geral anedóticos e/ou psicologizantes, como dito acima, que vão construindo a narrativa histórica. Ler 1808, por exemplo, reforça as narrativas sobre como D. João era uma pessoa gulosa e ao término da leitura fixamos muitos destes detalhes. Pessoalmente, a experiência gerada traz algo de proximidade com o passado, gera uma lembrança parecida com a que temos com alguém conhecido, contribuindo para uma memória da cena, quase familiar. Talvez não absorvamos todo o processo político da vinda da Família Real para o Brasil, no entanto, temos uma imagem marcante de alguém vivendo no início do século XIX. Por quê? Pergunta que responderei, talvez, indiretamente,

---

pelo contexto, generalizando-o.

<sup>51</sup> Além de algumas figuras canônicas temos a transformação de sujeitos em categorias impessoais: ‘os escravos’, ‘os anarquistas’ etc.

<sup>52</sup> Pública no sentido de atingir outros públicos que não apenas o acadêmico. Os ditos, “*livros de vitrine*”.

<sup>53</sup> Chamo de obras parcialmente biográficas aquelas que não possuem essa proposta explicitamente em sua ideia principal, mas utiliza-se de narrativas sobre sujeitos, com detalhamento humanizante, para compor sua narrativa.

<sup>54</sup> Mais de meio milhão de livros vendidos entre 2010 e 2014. Conforme site <https://www.publishnews.com.br/>. Acessado em: 14 de setembro de 2019.

<sup>55</sup> GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

<sup>56</sup> Ibid. **1822**: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

<sup>57</sup> Ibid. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo Livros, 2014.

com o resultado de minha prática, narrada no Capítulo 3.

Enfim, é possível notar esse apreço pela perspectiva biográfica a partir da análise do mercado editorial dos últimos onze anos. A maioria das obras de não ficção presentes nas listas de mais vendidos entram na classificação de biografias ou utilizam elementos da narrativa individual para atrair leitores, conforme podemos ver na tabela abaixo:

Livros permeados por narrativas de vida - Não ficção <sup>58</sup>				
Ano	Quantidade entre os dez primeiros - Não ficção	Número de cópias vendidas	Cópias vendidas de forma geral entre os dez primeiros	Porcentagem de livros permeados por narrativas de vida
2010 <sup>59</sup>	8	358.009	380.145	94%
2011 <sup>60</sup>	8	461.517	548.437	84%
2012 <sup>61</sup>	6	609.302	814.547	75%
2013 <sup>62</sup>	8	1.347.097	1.416.670	95%
2014 <sup>63</sup>	7	1.223.615	1.673.346	73%
2015 <sup>64</sup>	5	778.124	2.177.733	36%
2016 <sup>65</sup>	6	447.342	645.206	69%
2017 <sup>66</sup>	5	254.771	573.891	44%

<sup>58</sup> Fonte: elaborado por mim a partir de dados obtidos no site: <https://www.publishnews.com.br>. Acesso em 15 fev. de 2022.

<sup>59</sup> Obras consideradas: “1822” de Laurentino Gomes (1°); “Comer, rezar, amar” de Elizabeth Gilbert (2°); “Comprometida” de Elizabeth Gilbert (3°); “1808” de Laurentino Gomes (4°); “Não há silêncio que não termine” de Ingrid Betancourt (5°); “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” de Leandro Narloch (6°); “Vida” de Keith Richards (7°); “Nelson Mandela: conversas que tive comigo mesmo de Nelson Mandela (8°);

<sup>60</sup> Obras consideradas: “Steve Jobs” de Walter Isaacson (1°); “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” de Leandro Narloch (2°); “1822” de Laurentino Gomes (3°); “1808” de Laurentino Gomes (4°); “Comer, rezar, amar” de Elizabeth Gilbert (6°); “Guia politicamente incorreto da América Latina” de Duda Teixeira e Leandro Narloch (7°); “50 anos a mil” de Lobão (9°); “O livro do Boni” de José Bonifácio de Oliveira Sobrinho (10°).

<sup>61</sup> Obras consideradas: “Nada a perder” de Edir Macedo (1°); “O x da questão” de Eike Batista (2°); “Steve Jobs” de Walter Isaacson (4°); “A queda” de Diogo Mainardi (5°); “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” de Leandro Narloch (6°); “Guia politicamente incorreto da filosofia” de Luiz Felipe Pondé (10°).

<sup>62</sup> Obras consideradas: “Nada a perder 2” de Edir Macedo (1°); “Nada a perder” de Edir Macedo (2°); “1889” de Laurentino Gomes (3°); “Casagrande e seus demônios” de Casagrande e Gilvan Ribeiro (4°); “Uma prova do céu” de Dr. Eben Alexander III (5°); “Guia politicamente incorreto da história do mundo” de Leandro Narloch (6°); “Carlos Wizard: sonhos não têm limite” de Ignácio de Loyola Brandão (9°); “Um gato de rua chamado Bob” de James Bowen (10°).

<sup>63</sup> Obras consideradas: “Nada a perder 3” de Edir Macedo (1°); “Nada a perder 2” de Edir Macedo (3°) “Demi Lovato: 365 dias do ano - staying strong” de Demi Lovato (4°); “Aparecida” de Rodrigo Alvarez (6°); “1889” de Laurentino Gomes (7°); “Eu sou Malala” de Christina Lamb (8°); “O diário de Anne Frank” de Anne Frank (10°).

<sup>64</sup> Obras consideradas: “Nada a perder 3” de Edir Macedo (3°); “Muito mais que 5inco minutos” de Kéfera Buchmann (4°); “Morri para viver” de Andressa Urach (5°); “O diário de Anne Frank” de Anne Frank (6°); “Maria” de Rodrigo Alvarez (7°).

<sup>65</sup> Obras consideradas: “Muito mais que 5inco minutos” de Kéfera Buchmann (1°); “O diário de Anne Frank” de Anne Frank (2°); “Lava Jato” de Vladimir Netto (3°); “Ta gravando. E agora?” de Kéfera Buchmann (5°); “Maria” de Rodrigo Alvarez (6°); “Rita Lee: uma autobiografia” de Rita Lee (8°).

<sup>66</sup> Obras consideradas: “Rita Lee: uma autobiografia” de Rita Lee (2°); “Na minha pele” de Lázaro Ramos (5°); “O diário de Anne Frank” de Anne Frank (6°); “Novos caminhos, novas escolhas” de Abilio Diniz (7°); “O livro de Jô: uma autobiografia desautorizada - Volume 1” de Jô Soares e Matinas Suzuki Jr. (10°).

2018 <sup>67</sup>	2	92.736	635.934	14%
2019 <sup>68</sup>	4	247.734	638.856	39%
2020 <sup>69</sup>	3	80.318	292.353	27%
2021 <sup>70</sup>	3	69.146	284.546	24%
<b>Total:</b>	<b>65</b>	<b>5.969.711</b>	<b>10.081.664</b>	<b>59%</b>
<b>Livros permeados por narrativas de vida - Geral</b>				
Ano	Quantidade entre os dez primeiros – Geral	Número de cópias vendidas	Cópias vendidas de forma geral entre os dez primeiros	Porcentagem de livros permeados por narrativas de vida
2010 <sup>71</sup>	5	309.130	828.333	37%
2011 <sup>72</sup>	3	264.353	1.303.041	20%
2012 <sup>73</sup>	2	403.111	1.943.864	21%
2013 <sup>74</sup>	3	1.169.979	2.688.314	43%
2014 <sup>75</sup>	1	870.094	3.127.724	28%
2015 <sup>76</sup>	2	513.926	2.949.643	17%
2016 <sup>77</sup>	1	104.548	1.780.557	6%
2017 <sup>78</sup>	1	98.083	1.195.741	8%
2018	0	0	1.973.962	0%
2019	0	0	1.738.342	0%
2020	0	0	644.874	0%
2021	0	0	705.670	0%
<b>Total:</b>	<b>18</b>	<b>3.733.224</b>	<b>20.880.065</b>	<b>18%</b>

Portanto, a partir de uma análise dos dados da tabela, aproximadamente 70% das obras publicadas nos últimos onze anos possuem a perspectiva biográfica, ou a narrativa de vidas,

<sup>67</sup> Obras consideradas: “O diário de Anne Frank” de Anne Frank (8°); “Jesus: o homem mais amado da história” de Rodrigo Alvarez (9°).

<sup>68</sup> Obras consideradas: “Minha história” de Michelle Obama (3°); “Escravidão - Vol. 1” de Laurentino Gomes (5°); “Aprendizados” de Gisele Bündchen (6°); “Prólogo, ato, epílogo” de Fernanda Montenegro (10°).

<sup>69</sup> Obras consideradas: “Escravidão - Vol. 1” de Laurentino Gomes (3°); “Minha história” de Michelle Obama (7°); “Uma terra prometida” de Barack Obama (9°).

<sup>70</sup> Obras consideradas: “Escravidão - Vol. 2” de Laurentino Gomes (3°); “Lady Killers: assassinas em série” de Tori Telfer (4°); “Uma terra prometida” de Barack Obama (10°).

<sup>71</sup> Obras consideradas: “1822” de Laurentino Gomes (2°); “Comer, rezar, amar” de Elizabeth Gilbert (3°); “Comprometida” de Elizabeth Gilbert (6°); “1808” de Laurentino Gomes (7°); “Não há silêncio que não termine” de Ingrid Betancourt (9°).

<sup>72</sup> Obras consideradas: “Steve Jobs” de Walter Isaacson (2°); “Guia politicamente incorreto da história do Brasil” de Leandro Narloch (7°); “1822” de Laurentino Gomes (9°).

<sup>73</sup> Obras consideradas: “Nada a perder” de Edir Macedo (3°); “O x da questão” de Eike Batista (6°).

<sup>74</sup> Obras consideradas: “Nada a perder 2” de Edir Macedo (1°); “Nada a perder” de Edir Macedo (5°); “1889” de Laurentino Gomes (9°).

<sup>75</sup> Obra considerada: “Nada a perder 3” de Edir Macedo (1°).

<sup>76</sup> Obras consideradas: “Nada a perder 3” de Edir Macedo (4°); “Muito mais que cinco minutos” de Kéfera Buchmann (5°).

<sup>77</sup> Obra considerada: “Muito mais que cinco minutos” de Kéfera Buchmann (10°).

<sup>78</sup> Obra considerada: “Rita Lee: uma autobiografia” de Rita Lee (9°).

como foco principal de seu eixo argumentativo. Muitas vezes não exatamente enquanto foco principal, como as obras que se propõem históricas de caráter geral, e talvez apareçam enquanto estranhas na listagem, mas que mesmo assim possuem forte apelo ao individual para a construção de uma narrativa “interessante”, como ressaltado em parágrafos anteriores. Até 2014 é notável a expressiva diferença entre obras com caráter biográfico e não biográfico, sendo as biográficas muito mais vendidas. Tal período representa o lançamento de livros que fizeram muito sucesso na última década, perdendo espaço depois para livros baseados, de forma geral, em discursos sobre a psicologia e autoconhecimento, mas não escorados em biografias. Por fim, o leitor ou a leitora podem conferir as obras escolhidas e suas colocações a partir das notas de rodapé assinaladas na própria tabela.

Na segunda parte da tabela há uma tentativa de encaixe das obras de não ficção selecionadas no primeiro momento, no âmbito geral. Ali, competindo com obras de ficção, tais como grandes sucessos da monta de, por exemplo, “A Cabana” ou “50 tons de cinza”, ficou complicado o aparecimento das obras de caráter biográfico em altas colocações. Mas, mesmo assim, ainda continuam com uma representação expressiva, pois ocupam aproximadamente um quinto das vendas do mercado editorial geral.

Ainda vale ressaltar um aspecto importante das obras que se utilizam da narrativa histórica biográfica para seu enredo. Infelizmente, algumas delas estão relacionadas ao negacionismo histórico, por exemplo os “Guias politicamente incorretos”, que se utilizam de feitos individuais muito específicos para legitimar acontecimentos estruturais e construir narrativas pertinentes aos seus objetivos políticos. Isso acontece, por exemplo, quando narram a vida de Zumbi dos Palmares destacando o personagem como alguém possuidor de escravos. Com essa narrativa procuram deslegitimar movimentos sociais do século XXI, ou seja, utilizam-se de particularidades históricas, ou forjam-nas, em uma busca de generalizações interessadas em discussões sociais do tempo presente.

Por isso afirmo que o gênero biográfico pode ser utilizado para obter objetivos avessos aos pretendidos nesta dissertação pelo fato de essa ter sido sua função durante muito tempo. Qual função? Elencar os grandes nomes para a formação de uma gesta patriótica louvável a partir da direção das elites intelectuais, políticas e econômicas, principalmente durante o século XIX, quando do forjar das nações e do sentimento nacionalista. Mas para compreender este impasse preciso expor um pouco do caminho percorrido pelo fazer biográfico durante os últimos milênios, pois, apesar de possuir este traço ideológico, sua produção foi muito variada de época para época e o contexto de inserção de sua realização

pode nos trazer estas especificidades, traçando assim um trajeto até os trabalhos mais atuais.

### ***2.3. O fazer biográfico em perspectiva histórica***<sup>79</sup>

Os programas de história dos cursos de ensino fundamental e médio também foram aos poucos se atualizando em termos biográficos, e os textos oficiais convidam o professor a tratar dos itens do programa por meio do estudo de personagens associadas ao plano de aprendizagem. [...] Dessa maneira, a iniciação à Antiguidade no sexto ano recorre à figura de Alexandre, cuja epopeia o professor deve relatar, enquanto a evocação da Roma antiga reservará a melhor parte a Augusto. E a popularidade de todos os heróis do “romance nacional” francês, no universo escolar e entre o grande público, vai de vento em popa: de Vercingetórix a Hugo Capeto, Luís XIV, Napoleão e De Gaulle. É de crer que voltemos às encantações de Ernest Lavisso sobre a função do professor, que era na época incutir a veneração dos heróis da gesta patriótica? Nada é menos provável. Mas um desafio persiste: evitar a vivência desse retorno do biográfico como uma preguiçosa retomada dos hábitos ancestrais e de velhas receitas fora de hora e lugar.<sup>80</sup>

A citação de François Dosse pode ser direcionada para o âmbito brasileiro e nos trazer alguns questionamentos interessantes:

a) Como os cursos de ensino fundamental e médio brasileiros receberam essa “atualização biográfica”?

b) Dosse afirma que “incutir a veneração dos heróis da gesta patriótica” não é um objetivo atual do ensino a partir de biografias, porém, no caso brasileiro, olhando para a internet, temos observado um grande apreço e interesse por parte dos jovens em, por exemplo, séries audiovisuais como as produzidas pela empresa “Brasil Paralelo”. Tais séries baseiam suas narrativas na “veneração dos heróis da gesta patriótica” e atualmente possuem 1,57 milhões de inscritos<sup>81</sup> no YouTube. Como podemos interpretar a utilização de biografias sob esse prisma?

c) Dosse ressalta o desafio que nos é posto com a utilização de material biográfico no ensino, pois precisamos evitar as “velhas receitas fora de hora e lugar”, como as utilizadas pela empresa citada no “item b”, por exemplo, e talvez as incitadas pelos livros didáticos (os quais serão analisados no próximo capítulo). Precisamos, portanto, teorizar essa utilização

---

<sup>79</sup> No presente subcapítulo, utilizamos a análise de François Dosse sobre os “Tempo da Biografia”, ou seja, sua categorização de como narrar vidas mudou conforme as épocas. A ressalva desta análise está no fato dela ser muito limitada ao âmbito europeu, mais especificamente à realidade francesa. Mesmo assim, consideramos que nela há pistas para pensar o fazer biográfico úteis à proposta da presente dissertação.

<sup>80</sup> DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: Escrever uma Vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015, p. 7.

<sup>81</sup> Dados extraídos do site: [www.youtube.com](http://www.youtube.com), no dia 17/01/2021.

para não inserir tal ideia deslocada dos debates atuais sobre o gênero biográfico. Como fazer isso?

Essas perguntas serão apenas parcialmente respondidas; não fazem parte do escopo deste trabalho em sua totalidade, o que significa que não serão respondidas diretamente, pois apareceram em minha análise da prática docente no Capítulo 3 em forma de narrativa de experiência. O que, no entanto, acaba por as transformar em questões fundamentais a esta pesquisa é que, de certa forma, elas lhe dão direção. Por ora, para o presente capítulo, basta perguntar: qual foi esse processo de mudança do fazer biográfico tantas vezes afirmado até o momento? Dessa maneira, busco percorrer brevemente um caminho teórico sobre tal forma de lidar com vidas e com o passado, engendrando, assim, a maneira como estas narrativas surgirão na dissertação, ou seja, em forma de *historietas*.

François Dosse, em sua obra já referida, busca expor uma determinada linha sequencial marcando as transformações do fazer biográfico no tempo. Mesmo considerando a não estanqueidade de suas categorizações, o autor distingue três divisões para a produção de biografias ao longo da história. São elas: a idade heroica, a idade modal e a idade hermenêutica — esta última dividida em dois momentos que permeiam o século XX.<sup>82</sup>

É interessante traçar um breve caminho temporal dessas diferentes formas. Começaremos, portanto, pela idade heroica do fazer biográfico.

De forma resumida, podemos dizer que essa idade foi caracterizada pela prática biográfica de um extenso período histórico, da antiguidade até a época moderna, quando o gênero biográfico se caracterizava pelo discurso das virtudes dos indivíduos e servia de modelo moral edificante para educar e transmitir os valores dos extratos dominantes às gerações futuras. Tal período enfatizava os valores heroicos e, posteriormente, após a cristianização do ocidente europeu, as vidas exemplares.<sup>83</sup>

Em segundo lugar, temos a idade modal que pode ser caracterizada, resumidamente, como o momento em que o percurso individual não possui relevância por sua singularidade. O período, que vai pelo menos desde o final do século XVIII até o XIX, é caracterizado pelo desvio do foco nas ações e sofrimentos dos indivíduos por parte dos historiadores, esses que passavam a se interessar agora em descobrir o processo invisível da história universal.<sup>84</sup> Portanto, nessa perspectiva, o individual é tomado apenas como representação do geral: “O

---

<sup>82</sup> Idem, p. 13.

<sup>83</sup> Idem, p. 123.

<sup>84</sup> LORIGA, op. cit., p. 11.

indivíduo só tem valor na medida em que ilustra o coletivo”.<sup>85</sup> No entanto, este período, sobretudo o século XIX, é marcado por duas velocidades do gênero biográfico: por um lado, é muito aceito no discurso escolar, vinculado principalmente às questões nacionalistas, e nas publicações populares, mas, por outro, é cada vez mais relegado ao abandono nos meios acadêmicos e pelos historiadores eruditos.<sup>86</sup>

Ademais, apesar de ser possível compreender o século XIX como o “século da história” e conseqüentemente como uma época de ouro da biografia, pois nele há a ascensão crescente da individualidade<sup>87</sup>, devemos levar em consideração que, em meio à grande produção histórica e a institucionalização da disciplina histórica, a biografia é produzida, como referimos acima, em um número muito menor no âmbito “científico”, sua expressão não é significativa, a não ser como representação de um *gênero menor*.<sup>88</sup>

Até mesmo com a declaração dos Direitos do Homem, como evento marcante enquanto ruptura, pois simboliza o triunfo do indivíduo, não podemos afirmar um apreço pelo individual, pois o século XIX trata este conceito de forma abstrata, não bem definida. É lento o processo em que o cidadão conquistará seus poderes. Afinal, por exemplo, em 1848, o sufrágio universal é exclusivamente masculino. Votar em segredo? Apenas em 1913. Logo, este indivíduo de que fala a Declaração precisou ser construído durante aquele século.<sup>89</sup> Nas palavras de Gérard Vincent: “Os direitos do homem, largamente invocados nos discursos políticos, nunca foram direitos de todos os homens”.<sup>90</sup>

Na idade hermenêutica temos dois momentos. No início do século XX enxergamos uma extensão do desdém pelo fazer biográfico provinda do século XIX, ainda considerado atividade de amadores, um gênero menor dentro do âmbito histórico-científico. Talvez, durante esta época, a biografia tenha perdido ainda mais sua relevância nos meios acadêmicos.<sup>91</sup> Este período é caracterizado, pelo autor, como um momento de eclipse do fazer biográfico. Trata-se de uma fase em que a história mergulha nas águas das ciências sociais,

---

<sup>85</sup> DOSSE, op. cit., p. 195.

<sup>86</sup> Ibidem, p. 180.

<sup>87</sup> Durante o século XIX “[...] as pessoas insurgem-se cada vez mais contra as disciplinas das coletividades e as servidões familiares, expondo sua necessidade de um tempo e um espaço para si. Dormir sozinho, ler tranquilamente seu livro ou seu jornal, vestir-se como bem entender, ir e vir à vontade, consumir livremente, frequentar e amar quem se deseja... exprimem a busca de um direito à felicidade que pressupõe a escolha do próprio destino”. CORBIN, Alain. Bastidores. In: PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 389.

<sup>88</sup> DOSSE, op. cit., p. 171.

<sup>89</sup> CORBIN, op. cit., p. 388.

<sup>90</sup> VINCENT, Gérard. Uma História do Segredo? In: PROST, Antonie; VINCENT, Gérard (org.). **História da vida privada: Da Primeira Guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras. 2009. p. 208.

<sup>91</sup> DOSSE, op. cit., p. 195.



através da escola dos *Annales*<sup>92</sup>, enfatizando teorias massificantes e quantificáveis, relegando o papel do indivíduo a ingrediente de uma mistura que pode ser entendida apenas a partir do topo e de um recorte temporal longo.<sup>93</sup> A história se torna um deserto. Mesmo que o interesse pelas camadas mais pobres seja mote de muitas pesquisas, a individualidade não é buscada. São relatos históricos sem sujeitos: “eles tratam de potências, de nações, de povos, de alianças, de grupos de interesse, mas bem raramente de seres humanos”.<sup>94</sup>

Em termos contextuais, a marca deste primeiro momento foi a massificação nacionalista da Primeira Guerra Mundial, com o início da submersão do indivíduo no todo, e o surgimento de movimentos totalitários no continente europeu.

Nesses movimentos totalitários temos a morte da distinção entre a vida pública e a vida privada: as correspondências são violadas, a polícia passa a investigar pessoas e adentrar suas residências independente do horário, a delação é incentivada. Tal contexto totalitário veio acompanhado da destruição da individualidade em prol da massificação dos seres humanos em torno de pensamentos ideológicos únicos. Não posso afirmar, obviamente, que o totalitarismo é consequência do eclipse biográfico, porque não o é, mas é muito significativo, talvez parte de um contexto, o desapego ao individual e a necessidade de pertencer ao movimento de massa neste momento histórico.

Isso prova, de certa forma, que a desertificação do passado possui um preço ético e político muito alto.<sup>95</sup> Porém, mesmo assim, através da biografia, podemos nos surpreender ao estudar períodos como os totalitários, pois buscando a individualidade notamos que mesmo em sociedades fechadas autoritariamente é possível encontrar a expressão pessoal. “O totalitarismo mais gera do que persegue segredos”<sup>96</sup> e “mesmo o membro mais insignificante de um grupo social leva em si um brilho, por mais ínfimo que seja, do x da liberdade”<sup>97</sup>, independente do período, destacando-se, assim, o papel privilegiado que a biografia pode ter “na reconstituição de uma época com seus sonhos e angústias”.<sup>98</sup>

O segundo momento da idade hermenêutica pode ser datado nos anos 1970. Mantém o interesse por desvendar a história da maior parcela da humanidade: o povo, os trabalhadores, as classes sociais que fundamentam o mundo. No entanto, a singularidade dos percursos, a

---

<sup>92</sup> “A escola dos *Annales* contribuiu muito para essa reavaliação dos mudos da história, daqueles que nele só deixaram traços indiretos. Mas, [...] semelhante atitude teve por consequência um eclipse do gênero biográfico, que se viu deslegitimado por razões ao mesmo tempo epistemológicas e de intenção democrática”. Ibid., p. 297.

<sup>93</sup> Idem, p. 181.

<sup>94</sup> LORIGA, op. cit., p. 13.

<sup>95</sup> Idem, p. 13.

<sup>96</sup> VINCENT, op. cit., p. 141.

<sup>97</sup> LORIGA, op. cit., p. 82.

<sup>98</sup> DOSSE, op. cit., p. 11.

individualidade, passa a ser importante novamente. Nas palavras de Dosse, “Os estudos atuais se caracterizam pela variação do enfoque analítico, pela mudança constante de escala que permite chegar a significados diferentes com respeito às figuras biografadas.”<sup>99</sup>

Na atualidade, as manifestações da singularidade são de grande importância e, neste embalo, podemos observar um retorno do interesse pela biografia.<sup>100</sup> É característico dos anos 1990 a não necessidade de justificativas para se trabalhar com o individual, a biografia já não é objeto de desvalorização e a individualidade, dentro de um jogo de escalas, volta a ter importância para o campo histórico acadêmico.<sup>101</sup> A biografia, desde então, é encarada como uma perspectiva privilegiada, suscitando a paixão de escritores, historiadores e pesquisadores em ciências humanas.<sup>102</sup>

\*\*\*

As idades da biografia a partir de Dosse nos mostram, acima de tudo, o quanto essa escrita esteve envolvida com questões de valorização positiva e negativa a partir dos parâmetros de verdade e evidência da escrita historiográfica de cada período. Isso significa que as alterações dentro do campo biográfico sempre se articularam às transformações da escrita da história, pois, apesar da biografia poder ser considerada um gênero autônomo, essa autonomia esteve ligada ao repertório estilístico e teórico que a fundamentou. Sendo assim, entre Poesia e História, a biografia acaba acoplando-se a uma ou outra, ou contendo um pouco das duas. Afinal, como escrever uma vida? As formas da sociedade, portanto, de pensar a escrita da história acabam por influenciar a escrita biográfica, legitimando-a ou não, assim como quando pensamos nas formas de se produzir literatura e poesia em seus vínculos com a escrita de vidas.

Estar entre a evidência histórica, logo, vinculada a uma tradição de pesquisa ancorada em uma metodologia e técnica de utilização de fontes para compreensão de eventos e estruturas, e a literatura, com sua liberdade criativa, é o ponto que me interessa a partir deste momento. Pois, com as *historietas* a serem compostas na presente dissertação não pretendo escrever biografia no sentido de narrar uma vida linear e integral, do nascimento até a morte. Talvez isso não seja possível. O trabalho que busco desenvolver envolve momentos de vidas e surgiu a partir da leitura sobre e de biografias, relaciona-se com a arte dentro desta bifurcação em que o gênero biográfico se encontra. Cito aqui algumas passagens do escritor Marcel

---

<sup>99</sup> Idem, p. 359.

<sup>100</sup> Idem., p. 229.

<sup>101</sup> Idem., p. 104.

<sup>102</sup> Idem., p. 5.

Schwob sobre a diferença entre ciência histórica e arte, e o papel do biógrafo nessa relação, inspiradoras da minha reflexão:

A ciência histórica nos deixa na incerteza acerca dos indivíduos. Revela-nos somente os pontos em que eles foram vinculados a ações universais. [...] Estes fatos individuais todos só têm valor porque modificaram os acontecimentos ou poderiam ter alterado sua sequência. São causas reais ou possíveis. Há que deixá-las para os eruditos. [...]

A arte é contrária às ideias universais, descreve apenas o individual, deseja apenas o único. Não classifica; desclassifica. [...]

A arte do biógrafo consiste justamente na escolha. Não lhe cabe a preocupação de ser verdadeiro; ele deve criar em meio a um caos de traços humanos. [...]

Infelizmente, os biógrafos em geral julgaram ser historiadores. E nos privaram assim de retratos admiráveis. Presumiram que só a vida dos grandes homens nos poderia interessar. A arte é alheia a tais considerações. [...] A arte do biógrafo seria dar igual valor à vida de um pobre ator e à vida de Shakespeare. [...]

[...] não nos caberia descrever em minúcias o maior homem de seu tempo, nem registrar a característica dos mais célebres do passado, e sim, contar com igual cuidado as existências únicas dos homens, quer tenham sido divinos, medíocres ou criminosos.<sup>103</sup>

Os trechos acima foram escritos no final do século XIX, 1896. Elas marcam um verdadeiro protesto do autor contra os biógrafos e historiadores. Para Marcel Schwob, a biografia é produção artística, portanto deve manter-se à distância das produções científicas de sua época. Ao mesmo tempo em que este protesto surge, há um brado favorável à história dos homens e mulheres comuns, algo na contramão do discurso histórico oitocentista, muitas vezes homogeneizado pelas narrativas sobre a história da historiografia.

Schwob não era historiador, era um escritor de ficção. Mas suas críticas são pertinentes, pois engendram todo um debate muito caro aos estudos históricos. Sua presença enquanto reivindicador de uma proximidade da escrita biográfica com a arte, no século XIX, traz consigo calorosos debates entre estrutura e evento, narração e descrição, realidade e ficção, que nos perseguem há muito tempo.

Neste trabalho é explorado, o tempo todo, essa relação, e a partir destes debates é objetivado a construção de *historietas*, vinculadas estritamente ao fazer docente, mas também ligadas à historiografia acadêmica. O lá e cá de um professor pesquisador.

No próximo capítulo trago a análise dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (o PNLD) de 2021. A proposta deste trabalho é pensar o biográfico como possibilidade real dentro das aulas de história, trazendo suas potencialidades para além das

---

<sup>103</sup> SCHWOB, Marcel. **A cruzada das crianças/Vidas imaginárias**. São Paulo: Hedra, 2011. p. 47-56.

suas utilizações como propaganda, ilustração ou simples mentira. Para isso precisarei analisar, em um momento inicial, a situação do biográfico no livro didático.

A estrutura como fio condutor da forma narrativa dos livros didáticos é característica do período da redemocratização política do Brasil. Isso significa que há um combate à ideia de narrativa biográfica, devido à toda centralidade que tal narrativa tinha durante o período ditatorial, quando era muito comum estudar os feitos de pessoas consideradas “grandes homens” ou “grandes heróis” da pátria.<sup>104</sup> Portanto, as novidades educacionais vindas pós-ditadura civil-militar são caracterizadas por um “medo” do biográfico, relacionado comumente a narrativas conservadoras e heroicas. Mas tal postura não pode mais ser sustentada, visto que muitas produções que perpassam a narrativa biográfica, de uma vida, são excelentes obras em termos historiográficos e não carregam o reacionarismo e o conservadorismo autoritário que seu passado supostamente lhe lega. Temos características novas no fazer biográfico e por isso a apreensão da história dentro de sala de aula pode também vir de outras lentes, de outros enfoques, tais como os mais centrados nas gentes que compuseram o mundo, propiciando assim a construção de aprendizagens significativas, condizentes com os objetivos educacionais que nossa carta constitucional e nossas leis de âmbito específico colocam.

Agora, partiremos, então, para a análise dos livros didáticos.

---

<sup>104</sup> FALCÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula**: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019. p. 16.



### 3. O PNLD 2021 SOB A LUPA DO INDIVÍDUO

No presente capítulo desenvolvo uma narrativa dividida em três etapas: ela começa com o surgimento da minha relação com o livro didático e com o PNLD, em conjunto com a história da formação deste programa; segue com a metodologia utilizada para analisar esse material a partir dos objetivos indicados anteriormente e, finalmente, parte para a análise propriamente dita desses materiais.

#### 3.1. Aproximação, afastamento e reaproximação: eu, o livro didático e o PNLD

Em 1997, como em qualquer outro ano de qualquer outro século, muitas coisas aconteceram. Se *pinçássemos* algum evento, daqueles que merecem capa de jornal, do dito ano, poderíamos falar talvez da multidão de pessoas, representando o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que, depois de dois meses de marcha, tomou conta de Brasília no dia 17 de abril em prol da Reforma Agrária.

Realmente tal acontecimento ocupou a capa de alguns jornais, e tais jornais nos dão pistas sobre esse passado. Por exemplo, em *O Globo* a capa estava estampada com a seguinte manchete: “Pela terra, sem violência: Fernando Henrique diz que marcha do MST é democrática e espera entendimento hoje”<sup>105</sup>. Já em *O Estado de São Paulo* consta “FH propõe reforma agrária ‘sem ilusões’: Presidente receberá líderes da marcha e falará sobre medidas que já tomou”<sup>106</sup>.

Ademais, um mês depois, ainda no início daquele ano, outra notícia estampou a capa dos jornais, pelo menos as de alguns jornais. Em dois de maio, um dia depois do dia dos trabalhadores, morreu alguém que não elaborava reflexões sobre a realidade sem antes pensar nos trabalhadores deste país. Ou melhor, em como educar tais trabalhadores para que se reconhecessem como trabalhadores e assim reivindicassem seu lugar no mundo. Paulo Freire deixava a educação brasileira órfã. O jornal *O Estado de São Paulo* do dia seguinte não estampou na capa a morte do educador. Já no jornal *O Globo*, no canto inferior esquerdo da

---

<sup>105</sup> PELA terra, sem violência: Fernando Henrique diz que a marcha do MST é democrática e espera entendimento hoje. *O Globo*. Rio de Janeiro. 18 abr. 1997. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

<sup>106</sup> FH propõe reforma agrária ‘sem ilusões’: Presidente receberá líderes da marcha e falará sobre medidas que já tomou. *O Estado de São Paulo*. São Paulo. 18 abr. 1997. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19970418-37802-nac-0001-pri-a1-not>. Acesso em: 07 dez. 2021.

capa, em aproximadamente cinco centímetros de matéria, tínhamos: “Educador Paulo Freire morre aos 75 anos”<sup>107</sup>.

Entre o gigantesco movimento dos trabalhadores sem-terra em sua marcha e a morte do educador Paulo Freire, eu entrei na escola básica. Ou melhor, alguns meses antes, no início oficial do ano letivo. No entanto, é muito provável ter entrado na educação básica sem saber dos acontecimentos de 1997, afinal contava com apenas cinco anos de idade. A morte do educador e o movimento de protesto não fizeram parte de meu presente conscientemente, apesar de o fazer de forma direta. Esse *fazer parte* se mostrava indiretamente na situação em que a escola se encontrava no momento no qual eu nela entrava. Afinal, a educação é fruto da situação política em que um país se encontra e é, portanto, como muitas outras coisas, fruto direto de ideias e decisões tomadas no passado por sujeitos históricos e postas em prática no decorrer dos *presentes* das gerações anteriores, presentes esses que almejavam *futuros* e conseqüentemente o nosso presente. Sendo assim, os acontecimentos de 1997 eram visíveis, por exemplo, no fato específico de minha entrada aos cinco/seis anos na pré-escola, na estrutura física escolar, no livro didático, ou então, na pedagogia adotada pela professora durante o processo de aprendizagem. Pois tanto eles, os acontecimentos, quanto a escola em que fui matriculado, com seus sujeitos, faziam parte de uma trajetória histórica específica. Uma trajetória composta por movimentos de trabalhadores, Paulo Freire e uma série de outros elementos.

Se continuarmos pensando no ano de 1997, podemos encaixá-lo em uma outra lógica temporal, criando com isso um aniversário específico. Ou seja, em 1997 estávamos comemorando nove anos da Constituição Federal de 1988, apelidada de Constituição Cidadã. Ela representava múltiplas possibilidades de Brasil em contraposição àquele Brasil ditatorial que ficava no passado, oficialmente. Além disso, neste meio tempo, já havíamos deposto um Presidente, Fernando Collor de Mello, eleito democraticamente e retirado democraticamente através de um processo de impeachment — renunciando antes do final do processo —, assim como, substituído a moeda nacional, com o *Real*, o qual passou a ser a nova moeda desde 1994, mudança que objetivava derrotar a tremenda inflação que assolava o povo desde o início dos anos 1980 e era herança de um passado específico. Em outras palavras, o Brasil era possível enquanto projeto democrático, depois de anos de não participação política e autoritarismo em todos os âmbitos da vida pública e privada — característica da Ditadura Civil-Militar que perdurou de 1964 até 1985.

---

<sup>107</sup> EDUCADOR Paulo Freire morre aos 75 anos . **O Globo**. Rio de Janeiro. 03 mai. 1997. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

Dentre as coisas que estavam em processo de transformação, a educação era uma delas. Fazia parte, em 1997, dessa possibilidade de Brasil e estava em construção. Havia uma série de alterações a serem feitas, afinal os 21 anos de autoritarismo estatal que precederam o então novo período democrático foram acompanhados de uma ideia educacional que não condizia com os preceitos republicanos, humanistas e inclusivos que compunham a Carta Constitucional de 1988. Um campo inteiro de novas leis no âmbito educacional deveria ser composto para que a nossa democracia prevalecesse. Portanto o cenário que compunha o palco de minha entrada em sala de aula em 1997 era completamente embasado nestes acontecimentos, neste fluxo do tempo oficial<sup>108</sup>. Com isso, é presumível que eu fosse um cidadão que seria educado para viver em um novo modelo social brasileiro, o que, de certa forma, transformava minha experiência escolar em algo diretamente relacionado à Carta de 1988 e ao ideal democrático e republicano que se iniciava.

Mas somente a Constituição Federal de 1988 não é capaz de explicar o cenário que era então construído. Outras legislações foram elaboradas com o tempo a fim de dar conta de criar parâmetros para artigos constitucionais que precisavam de maior detalhamento, àqueles artigos que ficavam à mercê de definição por *lei específica*.

No âmbito educacional talvez a construção da Lei 8.069 de 1990 — o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA — tenha sido um pontapé inicial da concretização de leis, pós-1988, que pensassem a infância e a juventude do país, estipulando artigos direcionados aos mais diversos direitos da criança e do adolescente, entre eles a educação. Portanto eu nascia em um país que primava em sua legislação por coisas como:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.<sup>109</sup>

A ausência de leis mínimas que garantissem o direito da criança e do adolescente de serem simplesmente crianças e adolescentes caracteriza um tempo em que fazer parte desta etapa da vida significava trabalho e violência, sobretudo para as pessoas pobres. Fui privilegiado pela época em que nasci. Ademais, o ECA não foi a única legislação que

<sup>108</sup> Destaco a oficialidade deste fluxo temporal pois estou especificando os componentes políticos e econômicos que cercaram tangencialmente minha experiência enquanto entrava na escola pública em 1997. No entanto, este fluxo temporal também corria dentro das especificidades de minha vida privada, local, no que pode ser chamado de microcosmos da existência. O que faz com que uma percepção seja “oficial” e outra “específica” consiste em escolhas e disputas sociais e políticas. Ambas importam e explicam um passado, são recortes.

<sup>109</sup> BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 26 dez. 2021.



construiu um alvorecer de direitos para as crianças e adolescentes do país. Posteriormente a esse estatuto há a construção da Lei 9.394 de 1996, a LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com o surgimento da nova LDB<sup>110</sup> muitas coisas que eram apenas pretensões da Carta de 1988 começaram a ganhar concretude e detalhamento dentro do projeto educacional nacional. Minha entrada em sala de aula fazia parte do país delineado no ECA e na LDB, portanto eu possuía um amparo muito detalhado enquanto criança.

No âmbito educacional, destaco também as Diretrizes Curriculares (DC) e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>111</sup>, os quais configuram, em conjunto com os documentos anteriores, o arcabouço legal que guiou a educação brasileira em meio ao processo de redemocratização.

Mas o foco deste subcapítulo compreende uma especificidade presente na LDB, e não uma análise detalhada dessa lei, o que nos levará conseqüentemente a uma outra legislação. Portanto, para chegar nessa outra lei, vamos analisar um inciso de 1996 presente no Art. 4º da LDB:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  
VIII<sup>112</sup> - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde<sup>113</sup>

O Art. 4º é composto por variados deveres do Estado para com seus cidadãos, no caso, as crianças e os adolescentes no que dizia respeito às garantias básicas para que o ensino pudesse se concretizar. São dez incisos e no oitavo temos o ponto específico que pretendo abordar. Tal ponto envolve o fato de que em 1997 eu estava amparado pela legislação que dizia respeito a uma série de direitos, dentre eles, o direito em receber material didático-escolar. Este ponto da LDB provinha de toda uma outra legislação que se referia exclusivamente aos materiais didáticos escolares, e, coincidentemente à minha entrada na educação básica, os livros didáticos sofreram uma transformação importante e passaram a estar presentes de forma contínua na educação brasileira. Passemos agora, portanto, a um breve olhar sobre a relação do referido inciso VIII com esta dissertação.

---

<sup>110</sup> Duas foram as LDBs anteriores: a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

<sup>111</sup> BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 68.

<sup>112</sup> Em 2013 o inciso VIII fora alterado e onde dizia “ensino fundamental” agora preconiza “todas as etapas da educação básica”. Cf: BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 03 jan. 2022.

<sup>113</sup> Ibidem.

Quando o inciso oitavo fala em *programas suplementares de material didático-escolar* como responsabilidade do Estado e garantia fundamental para a concretização do ensino básico no país, observamos a importante posição que tal gênero de escrita passava a tomar na educação brasileira. O material didático, pelo menos desde a LDB, se tornava garantia fundamental de toda a criança brasileira e era dever estatal o seu fornecimento. Mas, no entanto, a LDB foi concretizada apenas em 1996, e o programa referente ao fornecimento de materiais didáticos para as salas de aula é muito mais antigo. Nasce com o nome de PNLD — Programa Nacional do Livro Didático — no ano de 1985<sup>114</sup>.

Em 1985 o país iniciava o processo de redemocratização. Dentro desta conjuntura o PNLD era criado<sup>115</sup> através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto<sup>116</sup>. Tal Decreto surgiu a partir da redação de um documento protocolado no ano de 1984 por sujeitos políticos de dois grupos partidários: a união da Frente Liberal com o Partido do Movimento Democrático, que originou a Aliança Democrática.

O Decreto foi intitulado de *Compromisso com a Nação* e previa a reforma das instituições como meio de alcançar a democracia. Embasado neste documento de 1984 o Ministro da Educação da época, Marco Maciel, já durante o governo Sarney, iniciado em 1985, encaminhou uma proposta chamada *Educação para Todos: caminho para a mudança*. A partir desse documento, que pretendia resgatar a enorme dívida social existente no país, o Decreto do PNLD é lançado.<sup>117</sup> A influência da referida proposta foi tamanha que no trecho inicial do Decreto nº 91.542 temos a seguinte passagem:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e  
Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "**Educação para Todos**"<sup>118</sup>;  
Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

---

<sup>114</sup> No entanto, a relação entre Estado e livros didáticos é muito mais antiga, sendo o PNLD resultado de programas anteriores que visavam atender esta demanda. Podemos datar o surgimento oficial dessa relação com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937. Depois disso outros atos legais modificaram especificidades desta relação, até chegarmos ao programa anterior ao de 1985 que se chamava PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) de 1971. Cf. BEZERRA, op. cit., p. 69. e CASSIANO, Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 51.

<sup>115</sup> Essa criação se deu dentro de uma nova organização do mercado editorial escolar que, entre a década de 1970 e início dos anos 2000, passava das mãos de empresas familiares para as mãos dos grandes grupos empresariais, nacionais e internacionais. Cf. CASSIANO, op. cit., p. 23 e 213.

<sup>116</sup> BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://tinyurl.com/d9xbxrsd>. Acesso em: 28 dez. 2021.

<sup>117</sup> CASSIANO, op. cit., p.55-56.

<sup>118</sup> Grifo meu.

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação<sup>119</sup>  
[...]

Os objetivos gerais do programa podem ser extraídos da citação anterior, mas em resumo posso destacar dois aspectos muito específicos. Primeiramente, com o referido Decreto se inaugurou uma democratização do acesso ao material didático na escola pública, pois a pretensão era a de universalizar gratuitamente a distribuição deste tipo de material para todo o 1º grau, o que compreendia, na época, o ensino da 1º até a 8º série — alunos de 7 a 14 anos de idade.<sup>120</sup> Tal proposta de democratização do ensino se inseria em um Brasil de extremas desigualdades onde elementos mínimos não eram garantidos no campo social, portanto coisas como material didático não poderiam ser prioridade de compra para extratos sociais que estavam mais preocupados com a fome do que com os gastos com estudo formal propriamente ditos.

Em segundo lugar, esse programa foi criado com o objetivo de ser um avaliador dos livros didáticos enviados ao MEC — Ministério da Educação — que seriam distribuídos para as escolas públicas do país. Tal escolha seria configurada a partir da análise de especialistas em cada área e respeitaria determinado edital contendo as diretrizes exigidas para que as editoras pudessem participar do pleito e inserir suas obras.<sup>121</sup> Além disso, previa a compra e distribuição gratuita de livros didáticos, que deveriam ser feitas pelo Ministério da Educação, portanto constituía um processo de centralização<sup>122</sup> do programa em âmbito federal.<sup>123</sup> Isso não implicava a exclusão dos professores da escola básica do processo, pois esses atuavam, sobretudo, como agentes de escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula, o que também significava uma mudança muito grande, simbolizando com isso a democratização pretendida quando do lançamento do decreto.

No entanto, essas pretensões não foram concretizadas no ano de 1985. A efetiva participação docente só se efetivaria no início do século XXI<sup>124</sup> e a avaliação das obras em

---

<sup>119</sup> BRASIL, op. cit..

<sup>120</sup> CASSIANO, op. cit., p.53.

<sup>121</sup> ROCHA, Helenice. Introdução - Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). op. cit.. p. 15.

<sup>122</sup> Tal processo de centralização não se configura enquanto ato autoritário, pois acontece a partir da capacidade federal de comprar livros por um preço melhor do que os entes federativos. Em 2000, por exemplo, o MEC conseguiu comprar os livros didáticos por R\$2,50 a unidade, o que tornava o valor único pela demanda, no caso 85% da produção de livros didáticos do país. Cf. CASTRO, Maria Helena. Mesa-redonda Educação hoje: questões em debate. Instituto de Estudos Avançados da USP - **Estudos Avançados. Dossiê Educação**. São Paulo: IEA-USP, 2001. p. 77. Disponível em: <https://tinyurl.com/mtbzj5p2>. Acesso em: 27 dez. 2021.

<sup>123</sup> CASSIANO, op. cit., p.23.

<sup>124</sup> O motivo girava inicialmente em torno do argumento de que os professores não tinham formação suficiente para efetuar boas escolhas. Baseavam essa argumentação nos resultados de escolhas docentes feitas de 1985 até 1993 — momento de criação do *Plano Decenal de Educação para todos* —, concluindo que durante esta época

conjunto com uma eficaz distribuição dos livros em território nacional somente uma década depois do lançamento do Decreto. Além disso, uma maior abrangência de séries atendidas também só viria com o andar dos anos.

Tal caminhada cronológica nos move a uma época de mudanças no PNLD, essas marcaram o ano de 1995 e configuram uma nova fase do programa, de modo próximo ao que conhecemos hoje.<sup>125</sup>

Porém, um pouco antes de 1995, um evento contribui significativamente para as mudanças futuras. No ano de 1993 é lançado o *Plano Decenal de Educação para todos*. Esse plano era constituído por diversas pretensões que projetavam uma trajetória para a educação brasileira até o ano de 2003. Dentro das diversas estratégias traçadas para a educação de forma geral, havia um tópico dedicado exclusivamente ao livro didático e sua função no âmbito educacional: “O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar”<sup>126</sup> Portanto, a ferramenta/insumo de trabalho do professor em sala de aula seria o livro didático por excelência. Livro esse que até então, como citado anteriormente, não estava sendo distribuído de forma uniforme e atendia apenas os primeiros quatro anos da educação básica — 1ª à 4ª série do ensino fundamental — e possuía uma qualidade questionável.

A partir do Plano de 1993, o PNLD tomaria outro aspecto. O momento de efetiva definição desta nova fase é, conforme foi indicado, o ano de 1995 durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Quatro foram as mudanças fundamentais, contudo, uma delas já estava direcionada desde o período de gestão de Itamar Franco (1992-1994): recurso exclusivo e contínuo para o programa.<sup>127</sup> As outras três mudanças foram:

- a) o lançamento do sistema de avaliação do PNLD, em 1996, que agora entraria em vigor realmente e passaria a abarcar todo um processo avaliativo envolvendo universidades e especialistas qualificados que analisariam as obras a partir de suas áreas de atuação e de requisitos exigidos às editoras em editais prévios. Tal avaliação buscava melhorar a qualidade dos livros, que tinham ganhado má fama pública pelas edições de baixa qualidade dos anos anteriores;<sup>128</sup>

---

muitas obras didáticas foram escolhidas apesar de sua baixa qualidade, seja por erros conceituais ou então por perpetuar preconceitos e explicações desatualizadas sobre os mais variados temas. CF. *Ibidem*, p. 80.

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>126</sup> Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993. p. 25. Disponível em: <https://tinyurl.com/yckpv7k2>. Acesso em: 29 dez. 2021.

<sup>127</sup> CASSIANO, op. cit., p. 82.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 81.

- b) a partir da análise prévia dos didáticos por especialistas, um *Guia do Livro Didático* seria lançado e distribuído para os professores e professoras da educação básica, momento em que os docentes poderiam fazer suas escolhas a partir da lista com as recomendações elaboradas pelos avaliadores;<sup>129</sup>
- c) a real distribuição em todo âmbito nacional das obras escolhidas pelos professores, empreendimento efetuado com muito esmero e êxito pelos Correios, que recebeu muitos prêmios em nível internacional pelo feito de atender todas as crianças e adolescentes do Brasil ao seu direito básico de material didático.<sup>130</sup>

Minha entrada na educação básica, como dito inicialmente, aconteceu em conjunto às alterações significativas do PNLD. Então no ano de 1997 entrei na pré-escola — sem livro didático —; alunos e alunas daquela escola onde eu estudava receberam, da 1ª série em diante, inúmeros volumes de livros didáticos, além disso o MST moveu-se a Brasília em sua luta e infelizmente o futuro patrono da educação brasileira faleceu. Tudo isso e mais o infinito de agora ocorrendo concomitantemente e resultando em diferentes percepções do real<sup>131</sup>, sofrendo interferências diretas e conscientes ou indiretas e inconscientes. Tudo ligado e desligado configurando uma fatia de tempo, um instante histórico.

Este instante pode ser um segundo, um minuto, uma hora, um dia, uma semana, um mês, um ano ou uma década, por exemplo, sendo todos recortes impossíveis quando pretendidos na totalidade. Não conseguimos contar histórias sobre um milésimo de segundo do passado se pretendermos ser justos com todos os acontecimentos ocorrendo ao mesmo tempo em determinado período histórico e espaço geográfico. Portanto, desde que não sejamos ingênuos e acreditemos na possibilidade de encontrar explicações gerais e totalizantes para uma época inteira, no sentido de uma história total<sup>132</sup>, estamos acostumados a criar generalizações e explicações estruturais, através de recortes no tempo, para darmos conta de compreender alguma coisa do passado e, com isso também, justificar a possibilidade de nosso trabalho.

Abordagem macroanalítica e estrutural, visão aérea da cena, essa é a perspectiva adotada quando da narrativa deste subcapítulo em função das mudanças ocorridas na

---

<sup>129</sup> Ibidem, p.115-133.

<sup>130</sup> Ibidem, p.86-87.

<sup>131</sup> O que estaria acontecendo a você naquele início de ano de 1997?

<sup>132</sup> PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). op. cit. p. 179.

educação pós-1988, assim como, em específico, das alterações efetuadas por diferentes agentes no PNLD.

As notícias do jornal escolhidas para iniciar este capítulo também mostram algo maior, mesmo que busquem falar de eventos pontuais e não de conjunturas. Os enfoques das notícias poderiam ser questionados e elaborados se buscássemos compreender o porquê da luta pela Reforma Agrária, ou então, o porquê de um dos jornais analisados não noticiar na capa a morte do educador Paulo Freire e outro destinar ao fato alguns poucos centímetros de notícia. Portanto, ao mesmo tempo que a educação, na forma da lei, se constitui, em um processo diacrônico, os eventos de 1997 se apresentam na sincronia, porém são frutos obviamente de uma conjuntura construída diacronicamente.

Mas como essa diacronia se comporta quando penso na minha experiência de menino com cinco anos de idade em meio a isso tudo?

Busco aqui o que está presente em todo este trabalho, a provocação que envolve a relação entre os indivíduos com seu passado e a História, partindo do pressuposto, já indicado na Introdução, que passado e História não são a mesma coisa. Então, como pensar historicamente meu passado quando contrastado com outro passado já pensado historicamente? Em específico, como os livros didáticos entraram na minha vida? De que modo seria possível compreender o PNLD e outras medidas educacionais oficiais sob a perspectiva de um menino cursando a educação básica? Como seria isso?

Minha geração, como a história do PNLD demonstra, desenvolveu-se sob diferentes programas voltados à educação. Meu contato e o de meus “companheiros de idade” com o livro didático se deu no momento que os guias voltados a tal material resultaram nas primeiras escolhas do professorado balizadas por esse instrumento.

Foi em 1996 que ocorreu o lançamento do primeiro Guia do Livro Didático, o qual garantiria livros para o ano seguinte. As opções contidas no PNLD daquele ano consistiam em obras de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais. No ano de 1997, portanto, os alunos e alunas de alfabetização receberam um livro consumível<sup>133</sup>; já na primeira série receberam quatro livros, sendo um de língua portuguesa, um de matemática, um de ciências e um de estudos sociais; nas turmas de segunda até quarta série receberam dois livros, um de estudos sociais e um de ciências, e para as de quinta até a oitava série foram distribuídos dois livros, sendo um de história e um de geografia.<sup>134</sup> A complementação

---

<sup>133</sup> Livro que poderia ser levado para casa e ter seus exercícios resolvidos na própria folha.

<sup>134</sup> FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. **Catálogo para indicação de livro didático** - PNLD/FAE 1997: Brasília, 1996. p. 4-5. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8kn6vd>. Acesso em: 03 jan. 2022.

dos livros, que abrangesse todas as disciplinas para todos os anos, viria nos PNLDs dos próximos anos.

Sendo assim, quando entrei na primeira série em 1998 fui contemplado com exemplares consumíveis referentes à alfabetização, assim como para todas as outras quatro disciplinas citadas anteriormente. A História estava diluída, em conjunto com Geografia, dentro da disciplina Estudos Sociais, e é justamente dessa disciplina que tenho a memória mais nítida sobre meu primeiro contato com os livros didáticos. A materialização de todo o processo que resultou no PNLD, sob a minha experiência, vem da possibilidade concreta de possuir livros didáticos gratuitos, pois em minha casa quase não existiam livros.

Os livros de Estudos Sociais recomendados pelo MEC para aquele ano felizmente foram analisados por Ernesta Zamboni,<sup>135</sup> historiadora reconhecida por contribuições importantes para o campo da pesquisa em ensino de história. Porém, infelizmente não tenho certeza se a professora da primeira série de minha escola seguiu as indicações, afinal, naquela época, era muito comum os docentes escolherem as obras não recomendadas pelo MEC<sup>136</sup>, sendo que esse ministério fornecia uma relação com todas as obras (recomendadas e não recomendadas) e era possível fazer tal escolha.

Contudo, lembro-me de uma atividade específica do livro de Estudos Sociais. Ela consistia em uma área retangular em que deveríamos desenhar nossa casa e os arredores do bairro. O objetivo era reconhecer o contexto maior do território em que morávamos. Como minha família morava quase ao lado da escola, tive com toda certeza de fazer o desenho da minha casa e de um retângulo qualquer para representar o prédio da escola<sup>137</sup>. O marcante disso é que a tarefa foi feita em casa, o que me traz nitidamente a lembrança daquele livro aberto sobre a mesa, naquela página, com os traços tortuosos e pesados no grafite, de uma motricidade em desenvolvimento ainda.

Vários dos mais importantes acontecimentos políticos que desencadearam os didáticos e influenciaram minha vida escolar se cruzavam no desenho torto de uma casinha em um pretense mapa do local onde eu morava. A política, o guia, minha matrícula naquela escola, a escolha da professora, a decisão dela de pedir para fazermos aquele exercício em casa, tudo

---

<sup>135</sup> CASSIANO, op. cit., p.104.

<sup>136</sup> Em 1997, por exemplo, 71,9% dos livros escolhidos pelos professores encaixavam-se na categoria “não recomendados” pelo MEC. As categorias eram: “Não recomendados”, “Recomendados com ressalvas”, “Recomendados”. Cf. *Ibidem*, p. 126.

<sup>137</sup> Minha educação básica foi feita em um colégio do modelo CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, modelo escolar proveniente do Governo Collor, muito inspirado nas ideias educacionais de Darcy Ribeiro (Escola Parque) e Anísio Teixeira (CIEP). Minha experiência marcante é a de ter dentista no andar térreo da escola, assim como de nela tomar as vacinas. Infelizmente tal projeto não durou muito tempo.

na contingência do passado. Tudo nas linhas de uma história, que é minha, do leitor e do PNLD.

Mas a relação entre o autor dessa dissertação e os livros didáticos não fica apenas em uma lembrança do primeiro contato. Em todos os anos de estudos tive livros didáticos em sala de aula. Lembro-me muito bem do ritual necessário para poder levar o livro para casa. Devíamos encapá-lo e assinar o nome na lista presente na contracapa, que esperava três assinaturas ao longo do período de duração daquele material. Eram, portanto, substituídos a cada três anos. Alguns professores davam nota para o cuidado com o livro didático, o ato de encapar era uma nota garantida no início do ano. Mas, além da nota pelo cuidado, a lembrança que tenho dos livros didáticos durante meu ensino fundamental é de uma transgressão.

Os livros eram grafados com avisos nas margens e em boxes ao lado do texto principal: “NÃO ESCREVA NO LIVRO”. Era preciso pensar no próximo estudante que o utilizaria dentro do triênio de utilização. No entanto, aqueles livros de história, para uma criança, pediam para serem riscados. No livro de Mario Schmidt “*Nova História Crítica*”<sup>138</sup>, para a quinta série, lembro que existiam imagens como uma sobre o funcionamento da sociedade egípcia em página dupla com caixas de texto sobre cada detalhe: pirâmides, casas, diques, Nilo etc. O desenho era fabuloso, porém os personagens de palito inseridos, feitos a lápis, davam vida à cena. Navegavam no Nilo, brigavam nas ruas e vagavam pelo deserto ao redor das pirâmides. Aprendi sobre o Egito o que meus bonecos de palito exploraram em uma imagem de um livro didático. Não lembro nenhum detalhe daquela aula de história.

Já no ensino médio<sup>139</sup> havia um ritual corriqueiro: buscar os livros para o(a) professor(a), colocar sobre a mesa, pedir para distribuir. Após, sentar e esperar o(a) professor(a) iniciar sua aula. De minha parte, um ritual específico, com o livro em mãos, começar a folhear independentemente da página indicada, analisar as imagens diversas viajando entre os capítulos.

---

<sup>138</sup> SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002. p. 90 - 93. Este livro me acompanhou durante todo o ensino fundamental. Vale ressaltar que a obra foi alvo de uma grande polêmica durante o triênio de sua utilização, pois motivou uma campanha contra seu conteúdo, sendo acusado de possuir “viés ideológico” à esquerda. De certa forma tal movimentação surtiu efeito e a obra não apareceu no PNLD posterior. O cômico e o trágico é que ele foi um dos livros mais escolhidos no PNLD de 2005 e uma boa parte da juventude brasileira estudou a partir de seus textos, sem, no entanto, fazer a “Revolução”. Um resumo da acusação e do desenrolar da situação pode ser conferido no seguinte endereço: <https://tinyurl.com/y4c3ekf3>. Acesso em: 07 mar. 2022.

<sup>139</sup> Os livros didáticos começaram a ser distribuídos no ensino médio através da criação do PNLEM — Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio — criado por meio da Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. A efetivação da distribuição se deu em 2005, mesmo ano em que fui matriculado no ensino médio, com a chegada de livros de Português e Matemática para as escolas públicas do Brasil.



Adorava fazer isso e, em todos os livros, eu apenas “lia” as figuras e suas legendas. O restante do texto? Não tinha vontade, achava-o maçante. Mas as imagens! Eu as amava desde os livros de biologia aos de matemática com formas geométricas inseridas em contextos ou tentativas de ilustrar. Na verdade, se tinha um livro na disciplina, eu o folheava desinteressado do(a) professor(a). Se lembro de alguma coisa é dos livros e de suas imagens. Muitas vezes passava um período inteiro folheando desde a primeira página até a última procurando imagens e figuras que me chamassem a atenção. Perdia-me em quase todas. A tarefa pedida pelo(a) professor(a)? Não fazia! Mas ao menos não riscava o livro didático com a confecção de bonequinhos de palito.

E após o ensino médio, já que na graduação tive um (não)contato com os livros didáticos escolares? Falarei sobre isso no próximo subcapítulo.

Depois de doze anos de separação voltamos a nos encontrar, mas agora estamos em outro processo de relação. Hoje sou o professor que lê, não somente as figuras e suas legendas, mas o livro em sua completude, buscando as possíveis formas de ser ajudado por ele, assim como adaptar o que pode ser melhor trabalhado. Porém agora um velho ato retorna, o ato de riscar o livro, confesso, mas agora são sublinhados que destacam trechos auxiliares para o difícil trabalho que o currículo nos coloca quando adentramos as salas de aula com um parco preparo, que é impossível de ser grande devido à imensidão do desafio de lecionar. Ademais, agora sou eu que distribuo os livros e vejo alunas(os) fazendo o que eu fazia, riscando, olhando apenas as imagens.

E o PNLD? Quando ele apareceu enquanto PNLD em minha vida? Foi em meu primeiro ano como professor, em 2019. Fui então procurado pela coordenadora de uma de minhas escolas para conversar sobre uma escolha: *“Matheus, neste papel que estou lhe passando consta uma senha, com ela acesse o link, descrito em conjunto, ele lhe levará para um guia digital, lá você encontrará as opções didáticas para o ensino fundamental. Uma lista ficará disponível na mesa da sala dos professores para preenchimento com a coleção escolhida. Converse com seus colegas de área para escolher a nova coleção”*. Fiquei um pouco assustado com o tamanho da responsabilidade. Com a seriedade de quem sai da academia e entra na educação pública fui estudar as edições disponíveis. Após ler um pouco sobre cada obra, decidi falar com alguns colegas. Acabei me assustando, pois não existiria uma conversa e uma real análise dos livros que ficariam como base do ensino durante três anos: *“Matheus, já escolhemos. Esse do Boulos é bom, estamos usando-o desde o último PNLD. Será esse”*. Obviamente que não coloquei minhas opções em cena, estava há alguns

meses na escola e não queria contrariar uma decisão majoritária.

Mas foi esse contato em 2019, em conjunção com minhas inquietações teóricas, que motivaram essa pesquisa. O acesso ao site do Guia Digital do PNLD me possibilitou a leitura de todas as obras disponíveis naquele ano, o que fez com que eu tivesse um olhar panorâmico sobre as diferentes propostas. Assim nasceu a ideia do objeto de pesquisa, a metodologia de pesquisa e o foco dessa para a confecção da presente dissertação.

### ***3.2. O objeto de pesquisa: o livro didático***

O livro didático<sup>140</sup> é a principal ferramenta encontrada pelo professor do ensino básico quando adentra no seu ofício.<sup>141</sup> Esse professor, provindo da universidade e com bastante conhecimento “científico”, quando chamado precisa se apresentar em poucos dias. Dependendo da carga horária um número de turmas lhe é direcionado, mas antes se depara com um currículo posto pela supervisora pedagógica da escola. Tal currículo consiste em uma lista burocrática de assuntos que devem ser “vencidos” durante determinado ano letivo. Por exemplo, no primeiro ano pode-se dar uma palinha sobre questões metodológicas e teóricas da pesquisa e escrita em história avançando até o início das Grandes Navegações; no segundo ano do ensino médio devemos começar abordando os povos indígenas da América e concluir com a Revolução Industrial; com isso chegamos ao terceiro ano com a história do século XX, objetivando alcançar a primeira década do século XXI. Com algumas modificações estas são as sequências gerais que compõem o ensino médio na disciplina de história.<sup>142</sup>

É perceptível a burocracia que envolve o fazer docente no Brasil, é tudo muito rápido e as escolas, em sua maioria, não pensam no período de preparo e na qualidade do que deve ser feito. Você deve entrar e seguir automatizado o processo que já é feito. Um exemplo da

---

<sup>140</sup> Sobre as produções estudadas envolvendo este objeto de pesquisa: CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004; CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, 2009; LISBÔA, E. R. M.; SILVA, M. A. T. DA; SOUSA, T. R. DE. Velhos objetos x novos olhares: os usos do livro didático no ensino de história. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 252-264, 14 dez. 2015; CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. **Antíteses**, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 516-532, jan. 2019.

<sup>141</sup> CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. **Antíteses**, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 516-532, jan. 2019, p. 522

<sup>142</sup> Hoje algumas alterações curriculares começam a ser implantadas. A BNCC em sua versão adaptada à realidade gaúcha, através do Referencial Curricular Gaúcho, está sendo colocada como guia dos planejamentos. Portanto, a situação começa a diferir um pouco de quando iniciei no ano de 2019 a organização dos conteúdos para as aulas de história. O ensino através da formação de habilidades – que incluem conhecimentos, habilidades e atitudes – pode desenjarular a história de sua prisão linear e evolucionista. Embarco nesse barco, embora com “fé cega e pé atrás”.

normalização de um problema é o fato de conhecer as turmas em que iremos trabalhar apenas alguns dias antes do início do ano letivo, quando não ficamos sabendo no dia em que devemos entrar em sala de aula — quando de uma mudança abrupta e necessária no horário pré-estabelecido.

Todo o conhecimento que eu construí a partir das aprendizagens propiciadas pela universidade ajudaram na minha tarefa docente, mesmo que isso não pareça muito óbvio inicialmente quando temos uma lista burocrática de assuntos sobre o tempo pretérito para conversar com os jovens de determinada idade e localidade. Ora, a maioria dos assuntos que compõem a lista não são necessariamente sabidos, interessamo-nos por alguns recortes durante o curso, e é urgente saber algo significativo para falar durante um ou dois períodos a respeito de vários outros temas. No entanto, a dificuldade seria multiplicada se não tivéssemos em mãos uma ferramenta de trabalho que considero, como já afirmei, a principal de um professor ou professora da educação básica: o livro didático.

Quando estamos na universidade pouco falamos sobre o livro didático, talvez para criticá-lo, justamente. Contudo, mais justo seria a existência de disciplinas que abordassem este artefato cultural, preparando-nos para lidar com uma ferramenta que será de necessária utilização. No momento em que chegamos na prática docente e nos deparamos com a burocracia do ensino no Brasil, tomamos consciência de que sem o auxílio do livro didático para trabalharmos assuntos que não são de nosso interesse e que às vezes escutamos sobre eles em uma aula de duas horas, a atividade docente seria impossível ou pelo menos algo muito difícil — gerando conseqüentemente aulas enfadonhas fruto do despreparo docente ou do simples ignorar do conteúdo. Com o livro didático a situação continua difícil, mas muda, pois nele temos um referencial para tratarmos, mesmo que de forma também burocrática, variados assuntos com um ponto de partida e construir algo *a partir de*.

Por isso o livro didático acaba se tornando para o professor o que o cinzel é para o escultor. Uma ferramenta de trabalho que pode ser utilizada de diferentes formas e que compõe o acesso à leitura em comum entre docente e discente. Uma forma democrática de disponibilizar imagens e textos. No entanto, a forma como essas imagens são escolhidas e postadas, e como estes textos são construídos pode ser trabalhada para além da funcionalidade do livro didático enquanto ferramenta. Portanto, pensar o livro como a principal ferramenta de trabalho do professor e dar-lhe a importância devida significa colocá-lo como objeto de pesquisa de grande importância para os docentes do ensino básico. Mesmo levando em consideração o fato de muita coisa já ter sido escrita sobre ele, pois se trata de um objeto

clássico dentro da pesquisa no campo de ensino de história, ainda podemos colocar muitas discussões em cena relativas à sua construção, sua disposição enquanto objeto político e a forma teórico-metodológica como apresenta os conteúdos.

A forma teórico-metodológica com que o conteúdo histórico é apresentado nos livros didáticos direciona meu interesse nesta dissertação. Procuo conhecer os, e fazer parte dos debates mais recentes sobre os livros didáticos e escapar da forma clássica de vê-los apenas como produtos ideológicos de baixa qualidade. Penso nas obras didáticas como produtos culturais condizentes com as peculiaridades de uma determinada época. É por isso que tal material enquanto artefato cultural precisa ser pensado, de forma geral, enquanto materialmente existente. Isso significa que o livro didático deve ser examinado a partir do governo que lança o edital do PNLD, passando pelas opções escolhidas, pelas características das editoras, pelos processos de produção editorial, pela análise do discurso dos escritores contratados e pela sociedade que demanda tal livro, obviamente. Ele é fruto de escolhas governamentais e ideológicas, sem dúvidas. No entanto, muitas características culturais comprometem este determinismo ideológico. Sendo assim, reafirmo, não enxergo o livro apenas como este artefato direcionado intencionalmente por ideologia A ou B, mas como fruto de determinadas relações de poder e com o objetivo de oferecer para as escolas básicas uma história, entre outras, sobre a história. Isso variando entre as diferentes edições ofertadas nos PNLDs.

Essas diferentes edições ofertadas pelo PNLD emergiram no Guia dos Livros Didáticos de 2019 e fomentaram um desejo de análise. A metodologia de pesquisa desta dissertação envolve um olhar atento a uma coleção do PNLD 2021 para a área de ciências humanas.

### ***3.3. O PNLD 2021 e a metodologia de análise desta pesquisa***

Esta pesquisa inicialmente seria feita a partir da análise dos livros didáticos oferecidos para o ensino fundamental no ano de 2019. Ou seja, a investigação partiria do PNLD 2019, aquele que representou o meu contato inicial com o programa, portanto, simbolizava a primeira vez que o PNLD entrava em minha experiência político-educativa, como narrado anteriormente. No entanto, inúmeros fatores contribuíram para que essa pretensão fosse substituída por outra, mais condizente com a prática docente do meu momento atual e com o

tempo disponível para a escrita da presente dissertação.

Apesar de possuir acesso ao Guia Digital do PNLD 2019, muitas das obras apresentavam uma qualidade bastante inferior na forma como eram disponibilizadas no site, pois não eram apresentadas em pdf, mas sim em forma digital e com a possibilidade de *zoom* comprometida, o que dificultava extremamente a leitura. Além disso, o recorte foco da pesquisa ainda não estava muito bem definido, o que fez com que, após sua definição, não fizesse mais sentido a análise completa do PNLD 2019.

Além do mais, dentre os fatores significativos, o que mais impactou e merece ser citado foi o fato de que atualmente dou aula apenas para o ensino médio, portanto, o resultado prático deste trabalho não poderia ser concretizado caso decidisse pelo PNLD 2019, que fora destinado apenas ao ensino fundamental, até porque a presente dissertação, em seu capítulo final, fala sobre a experiência concreta com as historietas. Sendo assim, a análise foi feita a partir de uma coleção do PNLD 2021 e o objetivo consiste em analisar alguns recortes históricos que foram abordados em sala de aula a partir de inspiração provinda do livro didático em conjunção com a minha proposta autônoma de abordagem. Portanto, a análise recairá sobre essa inspiração.

Mas antes vale ressaltar algumas características que marcam todas as obras do PNLD 2021, pois essas são voltadas para o Novo Ensino Médio, o qual possui uma configuração muito diferente da utilizada até então.

Em 2017 foi aprovada a Lei nº 13.415<sup>143</sup> que efetuava uma grande alteração na LDB. O ensino médio passaria a ter uma nova configuração, portanto. As mudanças foram profundas, e diversos pontos se alteraram completamente. Se fossemos, então, pontuar as principais alterações, poderíamos começar pelo aumento da carga horária mínima de permanência do estudante na escola, que passou de 800 para 1000 horas anuais. Além disso, o currículo foi alterado para uma configuração “mais flexível”, em que a existência de itinerários formativos possibilita, em tese, uma maior margem de escolha para o alunado.

Tais itinerário possuem focos voltados para as diferentes áreas do conhecimento<sup>144</sup>, assim como para o mercado de trabalho, e ocupam uma parte considerável da carga horária.

---

<sup>143</sup> BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8tv4du>. Acesso em: 06 jan. 2022.

<sup>144</sup> Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologia e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Em três anos os adolescentes possuem o dever de cursar pelo menos 3 mil horas de estudo em sala de aula, e pelo menos 1200 dessas horas serão destinadas aos itinerários formativos. As 1800 horas restantes serão voltadas à formação básica a partir das habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas seriam as matérias às quais estamos acostumados.<sup>145</sup>

Nós, professores e professoras, recebemos a notícia do Novo Ensino Médio desde sua formulação. É muito provável que muitos tenham acompanhado a discussão em plenário lá em 2017, durante o Governo Temer ou então se informado pelo noticiário. Após a aprovação, na prática, da legislação, algumas escolas foram escolhidas como “pilotos” e já estão recebendo treinamento e trabalhando sob a perspectiva da mudança. Infelizmente não trabalho em nenhuma “Escola Piloto” e, segundo o noticiário local, minhas duas escolas começarão a implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano no início do ano letivo de 2022. Enfatiza-se: ainda não recebemos treinamento específico algum. No entanto, estamos discutindo na sala dos professores sobre o Novo Ensino Médio, que se apresentou para os docentes através de um Programa que vem sendo tratado desde o início do capítulo: o PNLD durante o ano de 2021.

Portanto, em meio à pandemia, fizemos a escolha dos livros para o ano de 2022. Desta vez houve uma maior conversa entre os(as) docentes e o sistema de escolha foi um pouco diferente do de 2019. Para começar, não houve apenas a escolha de uma coleção, pois o PNLD foi dividido em duas etapas, chamadas de *Objeto 1* e *Objeto 2*. No início do ano recebemos o Guia Digital do primeiro objeto, referente aos livros dedicados aos itinerários formativos, livros esses compostos por sugestões de itinerários. É provável que as escolas construam seus itinerários a partir daqueles oferecidos pela coleção escolhida, afinal, não há tempo para a construção de novos e interessantes percursos, além do fato de ser necessário utilizar o material encomendado pelo PNLD. Ademais, existem boas propostas nos livros didáticos.

No *Objeto 2* estavam os *livros de conteúdo*. Todos(as) os(as) professores(as) comentaram sobre o seu paradeiro durante o ano de 2021. *Acabaram com os conteúdos*, uma frase corriqueira nos corredores das escolas. A frase era dita em função do tempo levado em receber o Guia Digital do Objeto 2. Mas, obviamente, ninguém tinha certeza sobre como funcionaria a relação entre os didáticos e o Novo Ensino Médio. Muitos pensavam que os

---

<sup>145</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 jan. 2022.

únicos livros recebidos seriam os referentes aos itinerários formativos. Uma sensação de incerteza estava instaurada.

Confesso que com os livros do *Objeto 1* já comecei a pensar em novas possibilidades de abordagem, pois é interessante a fuga da linearidade histórica proposta nos projetos. Todos são temáticos e com muitas possibilidades. De um livro do qual nos foi disponibilizada uma amostra, por exemplo, achei interessante um itinerário (Projeto 2 - Exercendo a Cidadania<sup>146</sup>) que falava sobre o funcionamento do sistema político municipal e tinha como proposta de produto final construir um projeto de lei de iniciativa popular a ser apresentado na câmara dos vereadores local. Um trabalho de cidadania muito interessante e talvez gerador de uma aprendizagem eficaz. Achei desafiadora a ideia de projetos integradores e fiquei pensando nos livros que analisei.

Alguns meses depois vieram os livros do *Objeto 2*: o “problema” do conteúdo estava solucionado, em parte. Agora a aprendizagem deveria responder às competências e habilidades propostas na BNCC, portanto a ideia conteudista de saber os motivos da queda de Roma se misturavam com a formação cidadã atual e a necessidade de uma educação das relações, da diferença, que defenda a democracia, os direitos humanos e repudie qualquer ação contrária a esses pilares. Então Roma entra no currículo se, e somente se, conversar com a temática geral do livro e não para que os adolescentes saibam os nomes e feitos dos imperadores ou as fases políticas da consolidação do Império Romano. Isso acontece também, mas na tangente da aula, que agora pretende-se temática e focada na formação das ditas competências e habilidades. Alguns assuntos canônicos do ensino de história não aparecem em determinadas coleções, ficando a cargo, como dito, da sua articulação com a temática geral de cada livro.

Ao mesmo tempo que a possibilidade de mudança surge com a chegada dos livros novos, há muita negação. Portanto, a chegada dos livros que, em tese, seriam dedicados aos conteúdos, não veio acompanhada de uma boa recepção. Muitos professores não gostaram da nova organização das obras e sentiram-se inseguros em trabalhar de forma temática. Acredito ser um temor muito justificado, afinal, como citado anteriormente, não recebemos preparo algum para o Novo Ensino Médio, muito menos possuímos tempo adequado de planejamento para pensarmos como área em nossas aulas. Portanto estou junto com meus colegas nessa difícil mudança, visto que muitas coleções de livros didáticos não separam por disciplinas

---

<sup>146</sup> CPAMM, Lucas; SALZSTEIN, Marcela Aquarone; SANTOS, Evandro César dos; MAIDA, Judith Nuria (coordenação). **Conhecer e transformar**: [projetos integradores]: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. p. 46-71.

seus livros, deixando à autonomia dos professores a organização de cada assunto, que é nutrido das quatro disciplinas de ciências humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) de diferentes formas: às vezes há mais história, outras vezes mais sociologia etc. Um cenário complicado tendo em vista as circunstâncias concretas da prática.

O *Objeto 2* do PNLD para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de 2021 foi composto de quatorze coleções com seis obras cada. Em cada livro das coleções temos um assunto temático geral e as obras não se articulam em uma sequência umas das outras, portanto, não há indicação de qual livro utilizar em cada ano e podemos construir um uso conforme o projeto escolar de currículo, relacionando, é claro, os assuntos com os itinerários oferecidos pela escola (que serão disponibilizados apenas no ano de 2023).

Inicialmente pretendia analisar todos os 84 livros que compunham a área. E realmente fiz uma análise geral. Mas, por fim, tendo em vista o tempo disponível, acabei por trazer os resultados qualitativos de apenas uma obra que compunha uma coleção.

Mas analisar com qual objetivo? Qual foi o olhar direcionado para os livros didáticos?

Interessa-me aqui a busca nos livros didáticos da forma como cada um deles trabalha com a relação entre história coletiva e indivíduos. Como o microcosmo de uma vida se relaciona com a história econômica, política, militar etc, em resumo, tudo que é generalizante na narrativa histórica. Meu objetivo, portanto, era compreender tal articulação entre individual e social em todos os livros do PNLD 2021 para a área de ciências humanas e sociais. No entanto, apesar de ter feito uma análise quantitativa dos nomes de personagens que aparecem em cada uma das obras, não foi possível realizar um exame qualitativo de todos eles, ou seja, falar como cada personagem aparece em determinada narrativa e, assim, problematizar a relação entre indivíduo e coletividade.

Mas, de forma geral, é possível dizer que não há um apreço às individualidades enquanto geradoras de boas histórias. O que significa que praticamente não existem narrativas em que pessoas são protagonistas de momentos e movimentos históricos. Apesar de algumas obras possuírem boxes dedicados a indivíduos, o corpo do texto é, quase sempre, estéril de gente.

Na verdade, para ser mais preciso, existem momentos em que as pessoas aparecem, mas esses são divididos em quatro situações distintas, sendo a terceira a mais rara de se encontrar:



- a) O indivíduo é um rei ou rainha — ou um dito herói ou, como no século XIX, um grande homem. Mas sem heroísmo nem grandeza<sup>147</sup> — e precisa ser citado como o responsável pelo destino de uma grande parte de seu povo ou como a linha que costura a história com as letras do seu nome. Assim, precisa ser referido no sentido de cânone. Não há história do Brasil, por exemplo, no período da Independência que não fale de Pedro I. O que não gera nenhum problema. Porém, o que marca é a presença da individualidade enquanto estéril. Pedro I não faz nada enquanto ser humano, apenas situa os acontecimentos políticos com seu nome, como uma escora da história. Para citar outro exemplo, desta vez fora do Brasil, repare a função de Richard Nixon<sup>148</sup> na argumentação abaixo:

No entanto, a crise veio em 1970, com o grande déficit no orçamento dos Estados Unidos. Os gastos com a corrida espacial e a guerra com o Vietnã foram imensos. A solução encontrada pelo governo foi a impressão de dólares sem o lastro do ouro estocado no Forte Knox. Em 1971 havia cinco vezes mais dólares que o equivalente em ouro. Naquele ano, Richard Nixon (1913-1994), presidente dos Estados Unidos declarou o fim da paridade e da convertibilidade entre dólar e ouro.<sup>149</sup>

- b) O indivíduo recebe um box em que sua ação individual é valorizada, mas esse se constitui em um componente extratextual, portanto muitas vezes não é considerado enquanto importante para a narrativa principal. Na condição de professor vejo que, quando utilizamos o livro didático como referência para uma aula, acabamos por focar no texto principal evitando entrar nos assuntos dos boxes. Como exemplo trago o texto de um box chamado *Perfil*<sup>150</sup>:

Nise da Silveira (1905-1999) nasceu em Maceió (AL) e formou-se em Medicina, em 1926, sendo a única mulher em uma turma com 157 formando. Nise foi responsável por introduzir a arte-terapia no tratamento psiquiátrico do país, revolucionando a maneira de entender as doenças e os distúrbios mentais. [...] <sup>151</sup>

- c) No corpo principal do texto há uma história sobre uma atitude individual no tempo. Algo que prende a atenção e faz com que você se interesse pela história

---

<sup>147</sup> Não que eu defenda a narrativa biográfica heroica característica de formas específicas de interpretar a relação entre história e sociedade, o que interfere na forma de escrever sobre a vida de pessoas. O sentido que pretendo dar aqui é o da não humanização do passado, do nome do indivíduo ser algo que está ali, mas também poderia não estar.

<sup>148</sup> Tal argumentação está inserida no subcapítulo *A crise dos anos 1970*, contido no capítulo *O Trabalho na Nova Ordem Mundial Globalizada*.

<sup>149</sup> VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc**: política e mundo do trabalho. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p.91.

<sup>150</sup> O box vem depois de um subcapítulo intitulado *A arte tem regras?*, contido por sua vez no capítulo *A arte morreu? Viva a arte!*

<sup>151</sup> MACHADO, Igor José de Renó, [et. al.]. **Contexto e ação**: cultura, ciência e tecnologia. São Paulo: Scipione, 2020. p. 31.

daquela pessoa. Algo como Uma espécie de “causo”. Seja sobre um faraó do antigo Egito ou um trabalhador da Revolução Industrial. Existem histórias interessantes nas obras, quando vasculhadas, e uma delas, inclusive, fez parte deste trabalho enquanto historieta. Deixo como exemplo uma, na qual um indivíduo recebe inclusive um título, retirada do subcapítulo *A Revolta de Túpac Amaru*<sup>152</sup>:

Um desses curacas, José Gabriel Condorcanqui (1738-1781), descendente da nobreza inca, assumiu a liderança de diversos *pueblos* (povoados), localizados na província de Tinta, no Vice-Reino do Peru. [...]

[...]

Vendo que a opressão sobre os *mitayos* aumentava e que o poder dos curacas tinha diminuído, Condorcanqui tentou negociar com as autoridades. Solicitou que os indígenas de seus *pueblos* não tivessem mais de cumprir com a *mita* nas minas de São Luís do Potosí [...].

[...]

Nada disto comoveu os representantes da Espanha. Gabriel Condorcanqui, então, adotou o nome de Túpac Amaru, nome do último líder da resistência inca aos espanhóis, e optou pela revolta. [...] Túpac Amaru marchou em direção a Cuzco, antiga capital inca. Os realistas, no entanto, com reforços chegados de Lima, conseguiram refrear os rebeldes. Túpac Amaru recuou com sua gente para Tinta, onde aboliu a *mita* e todas as formas de trabalho forçado nas minas e manufaturas.

[...] os realistas ajudados por *criollos* e alguns curacas capturaram Túpac Amaru e seus principais colaboradores.<sup>153</sup>

- d) O indivíduo periodizador. Nessa configuração textual ele surge como balizador de épocas inteiras e recebe um intenso valor enquanto ativador dos processos históricos e eventos. No entanto, a presença desse indivíduo não lhe traz brilho humano, ele, como uma época em uma linha do tempo, é transformado em dado explicativo inamovível, portanto, é desumanizado em prol da construção narrativa generalizante. É fácil saber que existiu uma Era Vargas, mas a relação entre esse nome e a pessoa Getúlio Vargas não traz necessariamente um apego ao humano, pois lembra política, economia e tudo o mais que diz respeito ao estritamente social, prevalece o Governo sobre a pessoa. Um exemplo:

A Era Vargas foi marcada por uma política populista e paternalista.

[...]

Um movimento que remontava ao século XIX, mas que ainda era atuante na Era Vargas, era o cangaço.<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Subcapítulo contido no capítulo geral *Formação do território da América espanhola*.

<sup>153</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos**: ciências humanas: globalização, tempo e espaço: ensino médio. São Paulo: FTD, 2020. p. 121.

<sup>154</sup> VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio de. **Diálogos em Ciências Humanas**: construção da cidadania. São Paulo: Ática, 2020. p. 42-43.

Portanto, das coleções em geral, posso indicar os quatro enfoques anteriores quando do tratamento das narrativas no que se refere aos indivíduos e suas participações na história. A análise qualitativa que poderia ter feito de cada livro didático sob esse prisma recairá, portanto, em apenas um. O livro escolhido para um olhar mais atento deveu sua escolha à prática docente por mim realizada.

Encarei os livros do *Objeto 2* e tentei, já em 2021, utilizá-los em minhas aulas de história. Como seriam a nova fonte de leitura comum entre professores e alunos, comecei a planejar minha prática pedagógica em sala de aula com embasamento nestas obras, tentando ver o que era possível fazer a partir dessa organização narrativa por área de conhecimento, mesmo que sem o auxílio dos docentes das outras disciplinas.<sup>155</sup> Estudei várias coleções pensando em encontrar alguma que pudesse dar conta minimamente da cronologia proposta no currículo. Encontrei o velho escondido no novo em quase todas as coleções. Ou seja, alguns assuntos clássicos estavam presentes e era possível trabalhar os mesmos recortes temporais destinados a cada ano do ensino médio a partir das novas coleções, adaptando-os é claro.

Inicialmente, quando ainda não tínhamos decidido, nós os professores, qual coleção utilizaríamos, decidi vasculhar a versão digital das ofertadas para escolher uma e utilizá-la como base em minhas aulas. Utilizei durante todo o segundo trimestre a coleção da Editora do Brasil chamada *Interação Humanas*<sup>156</sup>.

Mas a coleção que nos interessa aqui surgiu após uma conversa entre docentes da área de humanas, portanto, foi resultado da escolha feita pelas duas escolas onde trabalho para ser a coleção de referência de nossos próximos anos letivos.

Nesse caso, a coleção escolhida foi a *Conexão Mundo*, da Editora do Brasil. Os seis volumes desta coleção são divididos pelas seguintes temáticas: Sociedade e Natureza; Convivências e Conflitos; Política e Cidadania; Fronteiras Físicas e Culturais; Trabalho e Sociedade; Liberdade e Vida Social. Um fator relevante para a escolha da coleção foi a

---

<sup>155</sup> Isso se deu pelo fato de que, para seguir as propostas dos novos livros didáticos, os assuntos previstos no currículo do ensino médio atual não seriam atendidos em sua totalidade. Visto que ainda não era obrigatório pensar as aulas a partir do Novo Ensino Médio, tomei uma iniciativa por antecipação e por isso foi necessário adaptar o antigo currículo para utilizar as sequências existentes nos novos materiais didáticos, que estavam presentes apenas como amostras destinadas aos docentes para escolha. Portanto, não conversei com os outros professores da escola sobre essa implementação em minhas aulas devido ao fato de ter sido uma escolha própria que contrariava a organização curricular atual. Então, por preservação própria, apenas agi, ainda que de forma individual. No entanto, atualmente a construção está sendo feita com a área e a partir das obras didáticas.

<sup>156</sup> No 1º ano e no 2º ano, em capítulos distintos: MAIDA, Judith Nuria (Coordenação). **Interação humanas**: a formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no mundo. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. No 3º ano utilizei: Idem. **Interação humanas**: o poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

organização dos capítulos, pois em cada parte de uma unidade fica muito explícito qual conteúdo é direcionado para cada disciplina da área. Não foi a melhor escolha, mas a que mais se adaptava ao quadro docente atual, pois possibilitava que o trabalho pudesse ser feito mesmo sem uma interação intensa entre os docentes.

Da coleção escolhida, explorei três livros<sup>157</sup> em minhas aulas, um para cada ano do ensino médio. No entanto, minha análise qualitativa recairá sobre apenas um. Sendo assim, o livro que utilizei como referência nesta pesquisa foi o que possuía a temática Liberdade e Vida Social. Sua utilização se deu em turmas do 2º ano do ensino médio.

Quanto à obra em específico, explorei duas unidades, no que dizia respeito à disciplina de História, uma em sua completude, *Liberdade individual*, e a outra, *Liberdade e o outro*, valendo-me apenas das discussões iniciais.

De forma geral, as narrativas contidas nas unidades analisadas eram baseadas em um caminho que ia das mudanças na ideia de indivíduo durante a Idade Moderna, até as diferentes relações com o outro durante as ditas Grandes Navegações. Portanto, os assuntos históricos, em termos de nomenclaturas clássicas para os recortes temporais, que trabalhei em sala de aula foram: o Renascimento Artístico, Científico e Cultural; a Reforma Protestante e o Início das Grandes Navegações.

Sendo assim, o olhar que destinei para a obra foi focado nesses recortes temporais. Procurei analisar as narrativas que aparecem e sobre quais indivíduos o livro embasa sua argumentação (quando isso acontece). Partimos para essa análise agora.

### ***3.4. Séculos XV - XVI europeus no livro didático, quem os povoa?***

A elaboração das historietas, narradas no próximo capítulo, aconteceu diretamente ligada aos assuntos propostos nos livros didáticos. Como citado anteriormente, os desafios das minhas aulas tiveram sua origem nesses livros, o que não significou que os encontros se resumissem apenas aos textos e atividades presentes em tais materiais. Mas a leitura dos textos foi fundamental para a construção das histórias a serem contadas para a turma.

---

<sup>157</sup> No 1º ano utilizei a obra: GOMES, Leandro... [et. al.]. **Conexão mundo**: ciências humanas e sociais aplicadas: sociedade e natureza. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. No 2º ano: Idem. **Conexão mundo**: ciências humanas e sociais aplicadas: liberdade e vida social. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. No 3º ano: Idem. **Conexão mundo**: ciências humanas e sociais aplicadas: Fronteiras físicas e culturais. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

Analisarei agora como os indivíduos aparecem no livro escolhido, dentro das unidades e subcapítulos selecionados. Buscarei compreender qual a relação das individualidades com a narrativa principal, dentro daqueles quatro parâmetros citados no subcapítulo anterior: a) o personagem aparece em uma função de *escora* para a história narrada, sua individualidade não é valorizada; b) o personagem está em um boxe específico onde é tratado como indivíduo, porém não participa do texto principal; c) há a valorização de uma história envolvendo um indivíduo no corpo principal do texto; d) O indivíduo é elemento periodizador, caracteriza épocas inteiras, mas não brilha enquanto ser humano.

A obra que trabalhei com meus alunos foi justamente sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Essa escolha não foi direcionada, mas sim completamente aleatória no que diz respeito ao seu assunto e ao tema desta dissertação. Na verdade, o livro foi escolhido por prever o trabalho com a temática sobre a conquista da América, um dos focos curriculares das aulas no segundo ano do ensino médio. Contingência que contribuiu para a análise aqui proposta.

Começamos, portanto, com a primeira unidade. Essa, já citada anteriormente, intitula-se *Liberdade individual*<sup>158</sup>. Divide-se em quatro capítulos, cada um dedicado a uma matéria que compõe o campo das ciências humanas e sociais aplicadas. O primeiro, referente à Filosofia, intitula-se *Conceito de Indivíduo*<sup>159</sup>; no capítulo dedicado à História, temos o título *Liberdade e indivíduo na Idade Moderna*<sup>160</sup>; para a Sociologia ficou destinado o capítulo *Ascensão da liberdade individual na sociedade*<sup>161</sup>; por fim, para a Geografia, o capítulo *Liberdade individual no mundo globalizado*<sup>162</sup>.

Iremos, contudo, diretamente à parte que diz respeito à História. O capítulo destinado a essa disciplina inicia com uma narrativa sobre as principais mudanças ocorridas na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Faz uma introdução enfatizando o século XI como um período de renascimento do comércio na Europa, assim como o paulatino protagonismo que as cidades vão angariando com o passar do tempo. Logo, como explicação para o surgimento de uma nova dinâmica social, o livro elenca o surgimento das cidades.

Em termos de indivíduos, neste primeiro momento há a menção a dois. Iniciando de maneira interessante, o primeiro indivíduo citado já entra na narrativa como algo do “tipo c”

---

<sup>158</sup> GOMES, Leandro... [et. al.]. **Conexão mundo**: ciências humanas e sociais aplicadas: liberdade e vida social. São Paulo: Editora do Brasil, 2020. p. 14-49.

<sup>159</sup> Ibidem, p. 14-21.

<sup>160</sup> Ibidem, p. 22-31.

<sup>161</sup> Ibidem, p. 32-37.

<sup>162</sup> Ibidem, p. 38-49.

das categorizações anteriores. Ou seja, aparece no texto com sua individualidade valorizada e com uma história interessante envolvendo seu nome. Michelangelo surge na narrativa como um exemplo da emergência de uma ideia de individualidade reivindicada. Além de Michelangelo, outra personagem interage na construção do pequeno “causo”, o papa Júlio II. Vejamos um trecho:

Um exemplo disso foi a atitude de Michelangelo ao pintar o teto da Capela Sistina, localizada no Vaticano. Michelangelo defendeu sua liberdade artística e seu projeto pessoal para criar os afrescos, contrariando a opinião do papa Júlio II (1443-1513), a maior autoridade política e religiosa da Europa na época. Desse modo, o artista sobrepôs a sua perspectiva individual à da autoridade da Igreja Católica, algo que seria improvável um século antes, no fim da Idade Média.<sup>163</sup>

A história contada na citação acima mostra o protagonismo de Michelangelo durante a pintura do teto da Capela Sistina. Uma história interessante que logo apreende o olhar na narrativa. Inclusive, tal pequena história se transformou em uma historieta, que será narrada no próximo capítulo. Porém, é interessante que a inspiração tenha vindo do próprio livro didático, além do fato de existir um momento narrativo como esse.

Realmente, quando da leitura do trecho, o cenário do passado é povoado de pessoas que escolhem, decidem, contrariam ou são contrariados e existem. Começamos, com isso, com o que mais procuro dentro dos textos didáticos: gente de carne e osso.

Claro que esse existir enquanto indivíduo não é uma especificidade da cena lá do século XVI, como pretende a narrativa; outros tantos já teriam contrariado autoridades hierarquicamente superiores de suas épocas, talvez até outro papa.<sup>164</sup> Portanto, é possível que o exemplo seja generalizador em demasia, em termos estruturais, mas é bom e didático, e ajudou a construir e desenvolver minha aula sobre a ideia de indivíduo na Idade Moderna. Além de simbolizar, repito, a valorização de uma individualidade enquanto povoadora de uma narrativa sobre o passado.

Ainda na primeira página, dentro da introdução do capítulo, há um afresco de Ambrogio Lorenzetti e a legenda: “Ambrogio Lorenzetti. Efeitos do bom governo na cidade, 1337-1343. Afresco, 770 cm x 1440 cm (detalhe).” Mas nada consta que indique algo sobre o autor, o foco aqui é a cidade: a obra é do século XIV e nela temos a representação de uma

---

<sup>163</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>164</sup> Em “O queijo e os vermes” de Carlo Ginzburg temos a história do moleiro Domenico Scandella, mais conhecido como Menocchio. Ele talvez seja um desses exemplos de embate com a Igreja Católica, ocorrido na mesma época de Michelangelo, século XVI, mas como representante de outro estrato social e com consequências desfavoráveis para sua atitude, que no caso custou-lhe a vida. Tal história de Ginzburg é muito interessante e em breve Menocchio será personagem de uma *historieta* para minhas aulas. Cf.: GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

cidade com características plenamente urbanas, justificando a nova dinâmica social inaugurada com o período, conforme a narrativa dos autores.

A narrativa se desenvolve no primeiro subcapítulo, que adentra o âmbito das mudanças ocorridas nas artes no período que ficou conhecido como Renascimento Artístico. O subcapítulo chama-se *Renascimento artístico e a valorização do indivíduo*. Nele há a construção de uma ligação entre o caráter antropocêntrico das pinturas ao ideal de indivíduo que surgia então.

A narrativa inicia com a introdução das mudanças ocorridas nas artes, destacando o humanismo e a influência da cultura resgatada da Antiguidade Clássica. Além disso, há ênfase para o fato dessas mudanças não romperem com o cristianismo. Após o segundo parágrafo o texto é cortado por um box de atividade. Essa possui o título *O ser humano à imagem e semelhança de Deus* e, nela, há menção novamente a Michelangelo, algo como uma sequência da narrativa sobre o personagem apresentada anteriormente. No entanto, seu nome vem acompanhado de um detalhe da pintura no teto da Capela Sistina e dessa explicação: “Entre os afrescos pintados por Michelangelo no teto da Capela Sistina, no século XVI, um dos mais famosos é *A criação de Adão*. O afresco representa o momento em que Deus cria Adão, o primeiro homem. Esse episódio compõe o livro do Gênesis, obra da tradição cristã.”<sup>165</sup>

Neste trecho temos um exemplo das pinturas que Michelangelo, segundo o livro didático, fez a partir de sua própria individualidade. Mas, nesse ponto, há um rompimento com a escrita em tom de contação de história. Na atividade proposta, o personagem é consumido pela obra, está ali mas não está. Além dele são citados Adão e Deus, com a famosa pintura reproduzida logo abaixo. A imagem dos dois pode trazer algum apreço e alimentar a imaginação dos alunos, assim como a simples pintura já pode ajudar nesse sentido. Mas em termos de boas histórias envolvendo indivíduos, agora não temos a presença delas.

Após a atividade, o texto principal retorna. O foco agora é na técnica utilizada na pintura das obras, com destaque para a perspectiva nas pinturas. Neste ponto temos a citação de mais um indivíduo: Giotto di Bondone, que é colocado como o pioneiro na técnica da perspectiva, ainda no século XIV. Ele aparece como alguém que tentou dar tridimensionalidade para suas pinturas muito antes dos renascentistas. O trecho é o seguinte:

---

<sup>165</sup> Ibidem, p. 23.

O artista florentino Giotto di Bondone (c. 1267-1337) foi um dos precursores nas tentativas de dar um efeito tridimensional às representações. Giotto acrescentou traços de luz e sombra às suas composições, gerando assim uma ilusão de profundidade nos objetos representados. As figuras de Giotto eram arranjadas de modo a causar a impressão de movimento, contribuindo assim para seu efeito dramático.<sup>166</sup>

De certa forma há uma valorização de seu papel enquanto indivíduo no texto, pois assim como com Michelangelo e o papa Júlio II, temos a apresentação de alguém agindo no passado, criando e propondo novas formas de fazer. Porém, diferentemente do trecho sobre Michelangelo, em que praticamente é narrada uma cena, no sentido literário, aqui não há uma dedicação estilística para a valorização da história. As coisas acontecem sem uma humanização; ele fez, mas não se fala de nenhuma peculiaridade do processo, de nenhum detalhe que pudesse ajudar a compreender Giotto dentro de seu espaço de criação estética.

Ainda sobre Giotto, há a reprodução de uma pintura feita pelo autor na página seguinte; a legenda diz *Giotto di Bondone. O encontro ao portão dourado. c. 1305. Afresco, 200 cm x 185 cm. A obra é um exemplo da tentativa de criação do efeito tridimensional.*<sup>167</sup> Tal imagem surge de maneira semelhante à primeira: o afresco representando uma cidade no século XIV, apenas para acompanhar como uma ilustração o texto do parágrafo anterior. Giotto “fez” segundo a narrativa, e a pintura aparece como prova desse “fazer”.

O tema da perspectiva na pintura é melhor desenvolvido em uma subdivisão própria, dentro do mesmo subcapítulo que estamos investigando, ela se chama *O domínio da perspectiva*. Dentro desta subdivisão temos a apresentação de três personagens: os dois primeiros, Filippo Brunelleschi e Leon Battista Alberti, surgem como representação da construção da ideia de perspectiva em termos teóricos. Segundo o texto, eles “[...] desenvolveram o uso da técnica da perspectiva ao criar e fundamentar os conceitos, as regras e os cálculos necessários para transpor uma paisagem tridimensional para uma tela bidimensional”.<sup>168</sup>

Aqui temos os personagens valorizados, como aperfeiçoadores de uma técnica através da criação de conceitos teóricos relativos a ela. No entanto, o mesmo problema que constatamos em relação a Giotto ressurgiu. Como eles criaram tais conceitos? Em quais circunstâncias? Não seria possível contar um pouco mais sobre esse processo? Os dois personagens escoram a narrativa para que ela tenha como testemunha/prova os criadores do que ela se propõe a apresentar, ou seja, o surgimento da perspectiva na pintura.

---

<sup>166</sup> Ibidem.

<sup>167</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>168</sup> Ibidem.



O terceiro personagem aparece como um autor exemplo das técnicas criadas pelos dois primeiros. Seu nome é Pietro Perugino. No entanto, não nos é disponibilizado nenhuma outra informação sobre ele. Logo abaixo há a pintura *Entrega das chaves a São Pedro*, do referido artista. Nela há linhas projetadas explicando como uma pintura em perspectiva era feita.

Nos próximos subcapítulos e subdivisões, de forma geral há uma relação muito semelhante à narrada anteriormente. Os personagens aparecem, porém não configuram uma cena, não fazem parte de uma narrativa envolvente sobre algum aspecto de sua existência. São escoras para o texto, fontes de legitimidade pela sua simples existência, mas sem nenhum detalhe sobre tal existência. Um todo que acaba por transformar-se em nada. Sendo assim, a partir de agora, para não tornar exaustiva a apresentação, que será muito semelhante em cada momento, portanto quase repetitiva, vou elencar de forma mais resumida os nomes que aparecem e um breve relato de como sua aparição se porta perante a ideia geral do texto e a narrativa construída imediatamente ao seu redor, detalhando um pouco mais, é claro, quando necessário for.

A sequência do capítulo se dá de forma que, dentro dos recortes padrões da linearidade histórica estudada no currículo escolar, sempre se fale sobre o surgimento da individualidade. Nesse sentido, a narrativa toma o rumo dos debates que envolvem as mudanças no âmbito da ciência no período examinado. Para abordar tal aspecto alguns personagens surgem, primeiramente, como vítimas de uma igreja que não queria perder seu posto de fornecedora das explicações sobre o mundo e, depois, como criadores de um novo método: o método científico.

Dentro do âmbito da reação da Igreja às novas concepções científicas de explicação do mundo os personagens que surgem são: Miguel Servet, Giordano Bruno e Nicolau Copérnico. Tais personagens aparecem como vítimas da Igreja Católica ao lado de suas invenções ou teorias sobre determinados eventos que até então possuíam explicações teológicas. Encaixam-se na categoria “a”, pois apenas escoram a narrativa sem constituírem parte de um bom “causo”. Um adendo a Nicolau Copérnico que possui uma imagem no canto da página em sua referência, um modelo de seu sistema heliocêntrico, o que enriquece o personagem, mas não o coloca em outro patamar.<sup>169</sup>

Com relação à criação do método científico são mencionados dois pensadores: Francis Bacon e René Descartes. Nesse ponto o livro texto fala sobre as inovações trazidas pelos

---

<sup>169</sup> Ibidem, p. 26.

pensamentos destes dois sujeitos, principalmente para a metodologia de análise de eventos da natureza. Aqui a narrativa se desenvolve como em alguns livros didáticos de Filosofia: parece bastar apresentar o que cada filósofo elaborou em suas obras para servir de escora ao texto central, mas nada de um olhar que traga aspectos atraentes capazes de nos remeter a um Francis Bacon ou a um René Descartes de carne e osso, vivos e atuantes, protagonizando histórias atraentes.<sup>170</sup>

No próximo subcapítulo intitulado *Individualização da fé na Reforma Protestante*, temos o surgimento de apenas dois sujeitos, sendo um mencionado em várias passagens, Martinho Lutero, e outro, João Calvino, apenas mencionado como criador de outro movimento de protesto contra a Igreja Católica. Em relação a Lutero, o texto do livro me parece interessante porque há a narrativa sobre o seu famoso ato na frente da Catedral de Wittenberg, o que traz um bom “causo”. No livro sublinhei a passagem anotando: *talvez uma boa história*. Não trabalhei diretamente com Lutero nas *historietas*, porém alguém ligado a ele, de quem falaremos no próximo capítulo. Por agora, segue o trecho:

No começo do século XVI, o monge alemão Martinho Lutero (1483-1546) denunciou abusos e desvios morais que ocorriam dentro da Igreja Católica. Para isso, conta-se que ele expôs suas 95 teses na frente da Catedral de Wittenberg, no ano de 1517. Além de tecer críticas — entre elas, ao comportamento corrupto do clero católico —, Lutero propunha uma reforma, que ficou conhecida como protestante, da estrutura e do jeito de compreender a fé da Igreja Católica.<sup>171</sup>

Após tratar da Reforma Protestante, o texto segue para o Iluminismo em um subcapítulo com o título *Iluminismo e liberdade individual*<sup>172</sup>. Dentro desta narrativa há o surgimento de vários personagens, todos dentro da ideia “a”, aquela em que os indivíduos estão ali, mas sem constituírem parte de uma boa história, de algo que se assemelhe a um “causo” e possa contribuir para uma boa exposição oralizada sobre sua existência. São citados: John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Voltaire, Denis Diderot e Jean le Rond D’Alembert. Sobre os filósofos são apresentadas suas ideias referentes à liberdade individual e os dois últimos aparecem como criadores da Enciclopédia.

Em um box, na penúltima página do capítulo<sup>173</sup>, há um trecho intitulado *Crítica ao Iluminismo*. Nele temos a exposição do pensamento de dois filósofos contemporâneos: Theodor Adorno e Max Horkheimer. Aparecem como contraponto ao pensamento iluminista a partir de uma breve apresentação do pensamento pós-moderno. Mas suas aparições não

---

<sup>170</sup> Ibidem.

<sup>171</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>172</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>173</sup> Ibidem, p. 30.

dizem mais do que quando do surgimento dos filósofos anteriormente mencionados: ilustram suas ideias, mas não lhes dão vida.

Agora, partimos para a segunda unidade, de título *Liberdade e o outro*<sup>174</sup>. Aqui é feita a complementação à ideia de indivíduo, pois se agora o europeu se reconhecia enquanto indivíduo livre, como se deu essa relação quando do contato com a América? Como se comporta o outro dentro dessa relação em que se afirma a liberdade do *eu*? Tal unidade é dividida de forma padrão em quatro capítulos, cada um destinado a uma disciplina específica. A ordem é a mesma da unidade anterior: Filosofia, História, Sociologia e Geografia. O capítulo referente à História é intitulado *Etnocentrismo: enxergar o outro de um único olhar*<sup>175</sup>. Nele temos como foco narrativo a chegada dos europeus no continente americano. Já a primeira forma de abordagem, trabalhada a partir da ideia de etnocentrismo, se mostra como um ponto muito relevante. Dentro da narrativa principal um primeiro personagem logo aparece, ele é Cristóvão Colombo<sup>176</sup>. Sua significância está em três frases e duas figuras. Primeiro como aquele que aportou em uma ilha no Caribe; segundo como o responsável por aconselhar a captura dos indígenas para forçá-los a aprender a língua, a fé e os costumes cristãos; e, em terceiro, apenas como uma ênfase citando que a fé e costumes que Colombo falava serem necessários ensinar eram os mesmos da Coroa espanhola.

Já com relação às imagens, a primeira é uma cena de um trabalhador ajustando uma cinta ao redor de um monumento do navegador para realizar o processo de sua remoção; na legenda temos o seguinte: "Em 2020, uma estátua de Cristóvão Colombo em St. Louis, Estados Unidos, foi retirada a pedido da população local. O símbolo passou a ser questionado em razão do significado da presença europeia na América, que se impôs com violência sobre os nativos."<sup>177</sup>. Tal imagem traz uma abordagem interessante sobre o campo de disputas travado dentro da construção da narrativa histórica, assim como um embate pela memória, que agora, da parte de grupos subalternizados, reivindica a retirada daquele monumento símbolo de dominação.

A segunda imagem é uma litografia colorizada do século XIX de autor desconhecido. Seu título: "Cristóvão Colombo chega ao Novo Mundo em 1492 e é recebido pelos tainos"<sup>178</sup>. A cena é composta por Colombo e sua tripulação com um dos tripulantes mostrando um

---

<sup>174</sup> Ibidem, p. 50-85.

<sup>175</sup> Ibidem, p. 55-65.

<sup>176</sup> Ibidem, p. 55.

<sup>177</sup> Ibidem.

<sup>178</sup> Ibidem.

espelho, motivo de espanto entre os tainos retratados. A cena não é explorada e poderia render uma bela história, coisa que foi feita tangencialmente e será apresentada no próximo capítulo.

Após as citações a Cristóvão Colombo há uma referência à Isabel I de Castela, primeira mulher citada no texto,<sup>179</sup> e a Fernando de Aragão, como os patrocinadores da expedição do navegador. Nada além disso.

Dentro do texto introdutório há um box de atividades. Nele é solicitada a interpretação de uma imagem, contemplando assim mais um sujeito individual na narrativa. Apesar de haver mais uma citação a Colombo, ele não é significativo e aparece em função do outro personagem, no caso, Américo Vespúcio. A imagem é uma gravura do século XVI de Théodore de Bry, intitulada *Américo Vespúcio desperta a América*<sup>180</sup>.

A atividade problematiza a cena em que Américo Vespúcio está em frente a uma indígena que levanta de uma rede e parece estar assustada com aquele que chega. A imagem simboliza a visão etnocêntrica dos europeus e tenta mostrar a América na forma de mulher que é despertada pela chegada de Vespúcio, ao fundo da cena existem cenas estereotipadas da vida autóctone americana, com representações de canibalismo e alguns animais inexistentes. Em termos de representação individual, apesar de toda a pintura ser baseada na figura de Américo Vespúcio, ela poderia servir como fonte para uma possível boa história, seja sobre a representação em si, buscando explorar a visão do artista responsável, ou até a criação de uma história fictícia para a mulher que se levanta, mas nada disso é explorado.

Na sequência temos mais duas aparições de Colombo como protagonista de determinados feitos. No entanto, essas são distribuídas em subcapítulos e subdivisões diferentes. O subcapítulo que segue o inicial intitula-se *A visão de mundo dos colonizadores europeus*<sup>181</sup>. Nele há a referência a Colombo como o responsável pela nomenclatura “índio” para os habitantes da América, uma colocação escorada na ideia do engano do navegador genovês. Essa simples citação é interessante e já foi utilizada em aula; incrivelmente parece uma boa história e costuma chamar a atenção, apesar de poder ser resumida em apenas um comentário, o que demonstra a sua não valorização no texto.

Depois temos uma subdivisão chamada *Eurocentrismo*<sup>182</sup>. Ali mais uma vez o nome de Cristóvão Colombo é invocado, novamente em uma imagem atrelada ao texto principal. Novamente temos uma gravura de Théodore de Bry, do século XVI, com o título “Cristóvão

---

<sup>179</sup> A presença de Isabel I de Castela é corriqueira nas obras, no entanto ela sempre vem acompanhada de Fernando, raramente se ressalta o fato de Isabel representar a parte mais forte politicamente da relação.

<sup>180</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>181</sup> Ibidem, p. 57.

<sup>182</sup> Ibidem, p. 58.

Colombo recebendo presentes dos indígenas em Hispaniola”<sup>183</sup>. O indivíduo aparece no texto para os alunos enxergarem a forma como os europeus retratavam os primeiros contatos com os americanos, pede-se então para reparar em como na imagem os indígenas realizam uma recepção calorosa a Colombo, munidos de presentes em ouro para o navegador que chega. É uma cena interessante e, em conjunto com todas as outras, poderia configurar uma boa história sobre um personagem, enfatizando o viés crítico da narrativa, é claro.

Na sequência temos duas subdivisões desertificadas de gente: *A restrição da liberdade dos indígenas brasileiros*<sup>184</sup> e *A questão da terra e a liberdade*<sup>185</sup>. Avancemos, portanto, para o próximo subcapítulo: *Etnocentrismo como justificativa para a escravidão*<sup>186</sup>.

Agora temos uma história interessante e bem valorizada sobre alguns personagens bíblicos, Noé e seu filho Cam. Neste trecho fiz uma marcação em *sustenido* no livro didático, significando a possibilidade de explorar essa história e sinalizando que o livro valorizou a narrativa sobre personagens individuais. Mas, infelizmente, há uma grave confusão, os autores confundiram e misturaram a história de Cam com a história de Abel e Caim. Transcrevo o trecho abaixo:

No caso da escravização dos africanos, outra justificativa teológica e etnocêntrica era a suposta maldição divina que recaía sobre os descendentes de Cam, filho de Noé. Segundo a mitologia cristã, Cam matou o próprio irmão e, como castigo, sua pele se tornou negra, assim como a de seus descendentes. A escravidão das pessoas de pele negra, os africanos, era assim justificada pela Igreja como uma forma de punição eterna do pecado cometido por Cam.<sup>187</sup>

A história narrada na bíblia sobre a maldição de Cam envolve o flagrante dado por ele em seu pai bêbado, sendo, portanto, amaldiçoado como servo dos servos, alguém que deveria eternamente servir seus irmãos, Sem e Jafé<sup>188</sup>. Como cada filho de Noé teria povoado um continente, Sem, a Ásia; Jafé, a Europa e Cam, a África, os seres humanos do continente africano, através dessa ligação com a bíblia, deveriam ser servos dos europeus, justificando assim religiosamente a escravidão durante determinado período.

Porém, mesmo com o equívoco, aqui há a valorização de uma trama envolvendo personagens individuais, existe a tentativa de uma construção literária de um “causo”, que, quando verbalizado, pode se tornar um potente fio condutor da aula. Essa história foi contada em minha aula e o resultado se mostrou extremamente positivo, afinal, ela envolve muita

---

<sup>183</sup> Ibidem.

<sup>184</sup> Ibidem, p. 59.

<sup>185</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>186</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>187</sup> Ibidem.

<sup>188</sup> Gênesis, 9, 18-27.

coisa, ainda mais com a grande quantidade de alunos cristãos. Mais um exemplo de momento em que o livro valoriza uma narrativa e, a partir dela, podemos explorar falas interessantes.

Agora despedimo-nos de boas histórias. Há ainda mais um subcapítulo e dois boxes. Uma série de personagens são apresentados: Charles Darwin (com foto), Thomas Henry Huxley, Herbert Spencer e Joseph Arthur de Gobineau. Estes habitam o subcapítulo *Progresso, evolucionismo e racismo*<sup>189</sup>. O primeiro boxe possui o título *O combate ao racismo pela Unesco*<sup>190</sup>, ali há um personagem apenas: o antropólogo brasileiro Arthur Ramos. E, por fim, no boxe final, *Marcha do Orgulho Crespo*<sup>191</sup>, temos personagens do presente: a cantora Karol Conka, acompanhada de uma foto sua protestando, e a influenciadora Beatrice de Oliveira<sup>192</sup>. Tais personagens, de forma geral e a partir dos critérios levantados até aqui, não estão acompanhados de narrativas de valorização de suas individualidades.

\*\*\*

O primeiro capítulo é povoado por pessoas? Sem dúvida, toda a narrativa possui algum sujeito a ser invocado como fundamento da explicação pretendida. Passamos por Renascimento Artístico e Científico, Reforma Protestante e Iluminismo com uma lista de nomes que participaram das mudanças narradas no texto. Exceção feita aos dois filósofos do século XX que entram como uma contribuição para a discussão sobre as ideias iluministas na contemporaneidade. Ao todo 21 personagens perpassam as poucas páginas do capítulo, o que é um número expressivo quando comparado às outras coleções e outros capítulos, porém não poderia ser diferente, pois a proposta é falar sobre o surgimento da individualidade. Além do mais, ficam alguns questionamentos: ter todos esses nomes significa a real presença de vidas na narrativa que é contada? Esses nomes aparecem acompanhados de histórias que lhes favorecem a humanidade, que busquem uma construção atrativa sobre aquelas vidas?

E, no segundo capítulo, quando o foco narrativo perpassa do surgimento da individualidade ao respeito ao outro, há a valorização de sujeitos e a contação de boas e instigantes histórias? Em números a quantidade de personagens invocados pela narrativa é bem menor do que no primeiro capítulo, estamos falando de 13 pessoas em dez páginas de texto. Neste capítulo em específico, há muitas menções a um mesmo personagem, no caso Cristóvão Colombo. Boa parte da narrativa está escorada em alguns acontecimentos

---

<sup>189</sup> GOMES, Leandro... [et. al.], op. cit., p. 62.

<sup>190</sup> Ibidem, p. 63.

<sup>191</sup> Ibidem, p. 64.

<sup>192</sup> Este boxe é interessante e pode ser explorado, no entanto, possui um teor mais informativo e pouco literário.

envolvendo a figura do navegador. Porém, como destacado na análise, são indivíduos que não transbordam vitalidade, são de papel.

Sendo assim, apesar do capítulo possuir algumas histórias interessantes contemplando indivíduos, esse não é o objetivo da construção narrativa. O que é uma característica de ambos os capítulos, e de forma geral de todos os livros do PNLD 21, com exceções em cada obra, como as destacadas aqui.

Mas não há problema algum nisso, a ausência de boas histórias biográficas, pois não se prega aqui a substituição de uma forma narrativa por outra completamente oposta, não se trata de uma disputa entre estrutura e indivíduo, mas sim da tentativa de valorizar o individual, povoar o passado, de forma que essa relação se torne equilibrada ou até desequilibrada conforme o momento e as necessidades narrativas de uma aula de história. Mas vale ressaltar que o fato de existir nomes de indivíduos não significa sua presença no texto. De minha parte, acredito que o nome de uma pessoa sempre deve ser muito respeitado e, quando trazido, valorizado enquanto uma existência.

Uma aula de história é essencialmente o contar de uma história, e neste trabalho há uma busca pela valorização deste ato. Afinal, o ato de contar histórias talvez seja uma importante especificidade de nossa espécie e um dos motivos da formação das culturas.

Por fim, convido o leitor e a leitora a acompanharem o próximo capítulo em que as histórias sobre indivíduos, muitas delas surgidas a partir da obra aqui analisada, são operacionalizadas em casos sobre o passado. Em forma de narrativa de experiência em sala de aula e exposição de textos autorais, avançamos na proposta de abordagem baseada na contação de história para adolescentes. Portanto, vamos às historietas biográficas!

## 4. HISTORIETAS BIOGRÁFICAS

### 4.1. *A pandemia e a necessidade de contato real: como surgiram as historietas?*

Em 2020 a ansiedade tomou a forma da incerteza.

Incerteza sobre as coisas mais básicas, tais como a possibilidade de seguir fazendo o que se gosta, seja lazer ou trabalho, e até viver. Muito medo assolou os corações dos brasileiros e de todos os cidadãos do mundo. Não podia ser diferente, passávamos e passamos por uma pandemia global, uma pandemia de um vírus super contagioso, o SARS-COV-2, muito semelhante ao vírus da gripe no que diz respeito à transmissão, que exigiu e exige mudanças bruscas em hábitos de higiene e em outros tão particulares de nossa espécie, quase que apoios básicos para a continuidade da vida de nós, homo sapien sapiens: o contato social, a interação real entre pessoas.

É verdade que, engenhosos como somos, arrumamos formas de manter os laços de forma minimamente aceitável, dentro das possibilidades materiais de nosso tempo. Tais possibilidades compreendem, principalmente, a tecnologia que nos cerca, a qual, de certa maneira, possibilitou a continuidade de pelo menos um *oi, como você está?* à distância de um clique ou dedo, em geral, uma tela.

Ora! Já estávamos acostumados com relações virtuais há aproximadamente uma década e meia, quando da popularização dos chats e programas para troca de mensagens instantâneas, assim como das redes sociais. Porém, a ideia sempre foi a comunicação despretensiva e informal, que compreendia a continuidade das relações que mantínhamos de forma presencial, quando possível em termos de distâncias, com as pessoas. Isso se pensarmos, é claro, na utilização popular da *coisa*.

Utilizávamos, portanto, as ferramentas de comunicação à distância a partir de prévios e posteriores contatos presenciais. Em certos casos já era comum a utilização desta forma de contato em reuniões de trabalho, mas de maneira alguma se tratava de um recurso popular e altamente disseminado, assim como, dificilmente, se resumia à única forma de interação.

No entanto, quando da pandemia e da necessidade de isolamento social, as relações de trabalho precisaram também ser transferidas para outras plataformas, pelo menos as relações que podiam ser feitas desta maneira. O capital ajustou os empregos que podiam ser realizados à distância, aqueles que dependiam mais de contato social e produção intelectual, para ambientes privados, na maioria dos casos, as próprias casas dos trabalhadores. Aquelas



funções que precisavam ser realizadas de forma braçal, nas empresas e nas ruas, foram expostas aos riscos da doença mesmo quando era necessário o distanciamento para a diminuição da propagação, especialmente nos momentos iniciais, de pouco conhecimento sobre o vírus. Em resumo, para determinados trabalhadores não houve isolamento e segurança, no máximo alguns dias ou semanas de relativo resguardo. Diziam, governo e classe patronal, que a economia não poderia sucumbir, pois as pessoas morreriam da mesma forma se isso acontecesse, no caso, de fome. O capital conta nossa história, de certa forma, há alguns bons séculos, e nesse “contar” está sempre a decisão sobre a vida e a morte das pessoas em seu favor: um rio de cifras banhadas em suor e sangue dos de baixo.

Por sorte, fui um privilegiado. Meu trabalho foi um desses que pôde ser realizado de casa. Mesmo assim, ele foi radicalmente afetado em sua essência.

Sendo assim, quando paramos e pensamos nas consequências acarretadas no trabalho docente com o necessário distanciamento social surgido na pandemia, entramos em uma relação de quase não mais possibilidade da profissão. Afinal, a escola é por natureza um lugar de contato real e intenso, compreendido na tarefa tão complexa que é ensinar e aprender, com todos os sentimentos que as relações humanas (reais) propiciam quando do embate social de ideias e no processo de construção de saberes.

Confusão sobre o futuro profissional e dúvidas sobre a validade do trabalho eram sensações constantes. Então, por muitos meses, os sentimentos foram esses, de um futuro de obsolescência, algo como perder o trem da história sem saber em que estação ele passou, muito menos saber se se quer embarcar.

A primeira medida adotada pelo sistema de educação estadual foi o fechamento das escolas, pois elas são, por excelência, como já assinalado, locais de aglomeração extrema. Inicialmente deixamos as atividades para os alunos de forma impressa ou nos próprios livros didáticos com o prazo de um mês para a entrega. Falamos frases como:

— *Na volta eu vou olhar os cadernos e corrigir as atividades deixadas.*

— *Façam no caderno, não precisa me entregar, vou olhar no retorno.*

As atividades chegaram por *Whatsapp*<sup>193</sup> e tais alunos nunca mais tiveram contato comigo presencialmente, desde 2020.

Depois que observamos o quanto era curto o tempo de um mês de isolamento, ficamos muitos ansiosos, com dúvidas sobre qual seria o caminho a ser seguido, já que era impossível

---

<sup>193</sup> Aplicativo de troca de mensagens, texto e voz, e arquivos em geral de forma instantânea.

o retorno em um prazo breve. Enquanto isso a mídia despontava com manchetes prometendo o futuro, era a nova educação, eram os novos tempos<sup>194</sup>. O trem da história acionava seus motores e a mudança estava a todo vapor. “Trilhos” eram construídos sobre o território docente, acontecia um Contestado<sup>195</sup> da tecnologia, sem a Guerra.

Segundo a imprensa e seus especialistas, a sala de aula não precisava mais ser dentro da escola. A escola agora seria onde o professor estivesse em conjunto com seus alunos, portanto a materialidade do ambiente escolar, inicialmente, era associada à obsolescência, vista como desnecessária e passível de ser substituída pela tecnologia.

Em parte, verifiquei na realidade docente um incentivo interessante, radical também, para dizer à comunidade escolar que essa era a única forma possível de continuar algo parecido com uma aula. Uma forma de incentivar os alunos e alunas a participar do momento difícil que passávamos com o mínimo de aprendizagem escolar.

Mas seria ingenuidade pensar que toda essa campanha era composta apenas de apelos para a participação discente no novo e necessário processo educacional. Afinal, neste embalo de mudanças e futuro tecnologicamente indubitável da educação, empresas privadas de intermediação digital agora vendiam suas caríssimas plataformas. Aliás, repito, incessantemente a mídia nos abastecia de notícias sobre um futuro que havia chegado, o que nos angustiava demais. Afinal, esse futuro forçado era mesmo a educação do futuro? Sinceramente, eu nunca acreditei nisso.

No entanto, acreditando ou não, as plataformas de ensino à distância (EAD) chegaram e no estado do Rio Grande do Sul o Governo implantou o *Google Sala de Aula*<sup>196</sup>, no original *Google Classroom*. Um trabalho imenso foi feito pelos docentes para criar e-mails institucionais para todos os alunos e ajudá-los a entrar na plataforma a fim de conseguirem participar de um ambiente comum de ensino e tentarem de alguma forma seguirem a

---

<sup>194</sup> Exemplos: G1. **Educação pós-pandemia: como deverá ser a 'nova escola' ou a 'escola do futuro'?**. 1 out. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/4yaucmr9>. Acesso em 20 jan. 2022; JUSTINO, Guilherme. **Um novo ensino desponta: quais as lições do período de pandemia para o futuro da educação**. GZH, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/4j3zwt3s>. Acesso em 20 jan. 2022. SOUZA, Ludmilla. **Ensino híbrido é tendência para a vida escolar no mundo pós-pandemia: O chamado blended learning crescerá após pandemia, diz especialista**. Agência Brasil, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/yc2vk7nj>. Acesso em 20 jan. 2022. Entre outras notícias que colocavam nosso *saber fazer* para o futuro, portanto transformavam-no em passado, como algo a ser atualizado ou ultrapassado.

<sup>195</sup> Referência ao movimento social ocorrido entre os anos de 1911 e 1915 na região onde hoje encontram-se os estados do Paraná e Santa Catarina. Faço essa alusão aos trilhos que passam, pois o conflito foi ocasionado pelo avanço da construção de ferrovias em detrimento da população local atingida pelo “progresso”. Cf. FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995. p. 296.

<sup>196</sup> Plataforma digital de apoio docente pertencente ao *Google*. Local em que as aulas podem ser organizadas em tópicos e murais, no qual as turmas são virtualizadas ficando à disposição do professor para contato direto. Sendo assim, a ferramenta permite um ambiente comum entre alunos e professores, totalmente online.

aprendizagem, em meio ao medo e à perda. Esse processo de inclusão durou todo o primeiro semestre de 2020.

Em meados de junho de 2020<sup>197</sup>, com praticamente todos os alunos cadastrados, se iniciaram as aulas virtuais, as chamadas aulas remotas. Na verdade, o esquema funcionou da seguinte maneira: no primeiro mês, março, deixamos atividades através de plataformas de troca de mensagens e arquivos instantâneos de forma emergencial e súbita, como destacado em parágrafos anteriores. Depois tivemos um recesso durante o mês de maio, neste período recebemos algumas aulas, um pequeno curso, sobre o modelo que deveria ser implantado em junho e suas ferramentas. Em conjunto com tudo isso houve a inclusão dos discentes na plataforma. O retorno do recesso foi de imediata campanha com os alunos e alunas para o início das aulas virtuais síncronas, ou seja, em tempo real, através da ferramenta *Google Meet*, parte do *Google for Education*<sup>198</sup> comprado pelo Governo do Estado; e aulas assíncronas em que deveriam resolver atividades postadas no ambiente virtual do Google Sala de Aula.

A notícia da implantação dessas aulas foi em um domingo à noite, na primeira semana de junho, momento em que recebemos os horários que deveríamos disponibilizar para aulas através do Google Meet<sup>199</sup>. Utilizaríamos para o agendamento o Google Sala de Aula e seu sistema de publicação em mural, portanto agendaríamos as aulas através de uma postagem na sala virtual da turma, que já estava com boa parte dos alunos alocados. Nossa parte foi feita, porém o público sempre foi muito baixo, até porque possuir e-mail institucional e estar na turma virtual não significava necessariamente acesso. Sendo assim, os resultados foram completamente duvidosos. Não conseguíamos ter uma noção concreta do que estava acontecendo naquele monólogo narcisístico de câmera única, em que havia pouca ou quase nenhuma interação, mesmo com aulas pensadas para que isso ocorresse.

O ano de 2020 foi complicado, mas, mesmo assim, algumas aulas foram interessantes; houve participação nas discussões, também escutei elogios sobre a qualidade de algumas aulas ou o fato delas terem sido minimamente instigantes — o que significou uma vitória

---

<sup>197</sup> COSTA, Diego da. **Começa implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino**: Professores e alunos serão capacitados para uso da plataforma Google Classroom. SEDUC RS, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/2fvauv75>. Acesso em 20 jan. 2022.

<sup>198</sup> O Google possui variadas ferramentas para auxílio docente, desde editores de texto até ambientes para conferências virtuais. Algumas dessas ferramentas são 100% gratuitas e outras não, possuindo funções limitadas à compra do produto. Com a compra do Google for Education é possível ter acesso completo a várias ferramentas voltadas para a educação, ferramentas que só estão liberadas quando da aquisição de tal “pacote”. O Estado do RS, portanto, comprou essa licença e assim conseguimos ter acesso e utilizar o Google Meet, sem restrições, para aulas virtuais síncronas.

<sup>199</sup> As notícias chegaram para os setores diretivos muito tardiamente, restando à direção repassar as demandas da Coordenadoria Regional de Educação.

breve sobre todos os outros focos de atenção presentes no ambiente de um adolescente assistindo uma aula de história em seu celular. De qualquer maneira, fechei o ano com uma sensação de frustração enorme, às vezes pensava que tudo aquilo realmente não poderia dar certo, afinal, a materialidade do espaço e a realidade do contato é fundamental para a efetividade de uma relação de aprendizagem. Aceitava, desse modo, o caráter provisório daquilo e acreditava muito na sua não fixação como modelo permanente.

No entanto, enquanto eu pensava em quanto tudo aquilo era falho, em como a realidade de atender seis alunos em uma turma de trinta era algo muito triste, algo que não poderia ser considerado exitoso, algumas pessoas estavam deslumbradas pela tecnologia. Essa parecia a eles a resolução de todos os problemas educacionais, talvez ficar na comodidade de casa e trabalhar vinte minutos com algumas turmas soasse como algo muito bom. Além disso, utilizar uma ou outra ferramenta digital e online poderia parecer como uma revolução nas formas de aprender.

Que nada! A mesma aula tradicional estava acontecendo dentro da plataforma, adicionando uma ilustração aqui, um *Powerpoint* acolá, no essencial era quase tudo igual. No entanto, é certo, não posso generalizar, ocorreram trabalhos interessantes e de algum êxito, mas foram exceções. Incluo-me nos fracassos.

Além do mais, a questão do acesso foi muito complexa e foi sendo compreendida com o tempo; ela acentuou mais ainda a percepção das disparidades sociais de nosso país. Ter acesso não significava apenas possuir internet em casa, mas sim uma série de variáveis que envolvem o estudo em sua própria residência. Alguns tinham internet, mas não tinham um aparelho adequado para assistir às aulas, pois dividiam o celular com outros membros da família ou possuíam um celular muito pequeno e de hardware fraco. Mais ainda, alguns possuíam internet no modelo pré-pago (com uma quantidade determinada de utilização), o que não possibilitava a participação em aula pelo alto consumo de dados. Outros ainda não possuíam um lugar privado para se dedicar ao estudo, ficando no mesmo cômodo com vários parentes, fato que dificultava em muito a aprendizagem. Em contraponto a tudo isso, ainda na escola pública, alguns alunos possuíam lugar reservado para estudo e todo o acesso necessário. Mas a proporção era completamente diferente, pendendo a balança para a falta de acesso.

Um sistema de ensino remoto não poderia funcionar pois jamais poderia ser considerado uma prioridade educacional. Dentro da realidade nacional inúmeros fatores

precisam de resolução enquanto prioridade para então um dia se pensar em ensino remoto como apoio à educação. Mas, com afetação ou sem, era o que tínhamos.

No ano de 2021 não foi muito diferente, mas algumas mudanças ocorreram em minha percepção. Essas mudanças chegaram através de um olhar atento para o contexto social do momento, ou seja, a partir da situação pandêmica em que estávamos todos inseridos pensei sobre a maneira como as relações entre as pessoas estavam sendo concretizadas, ou melhor, quase concretizadas, em conjunto com os retornos que recebia de alguns alunos e alunas durante as aulas online — que aumentaram um pouco, em termos de presença, durante o referido ano. Com essas pequenas percepções, que acima de tudo eram pistas e suposições, as transformações na prática docente começaram a ser pensadas.

Sendo assim, fui percebendo aos poucos um fenômeno de quase óbvio aparecimento. Em função do isolamento social a demanda por contato real foi crescendo. Uma simples troca de conversa começou a ser esperada e necessária. Isso se tornou mais nítido em 2021 quando meus planos de aula deixavam um grande espaço para a simples conversa, quando, muitas vezes, havia pouquíssima aula “de conteúdos”. Aqueles que se sentiam à vontade para falar, falavam bastante e transformavam a aula em uma troca de experiências interessante. Não era sempre que isso acontecia, pois falar em uma ferramenta online é um pouco mais assustador, você assume o centro das atenções e não há como se esquivar. Contudo, como ainda estávamos em casa, foi alentador ter essas participações.

Além disso, comecei a notar uma forma de vídeo que crescia muito em audiência. Isso aconteceu ainda em 2020 e virou fenômeno da apreensão atenta dos adolescentes: os *podcasts*.

*Podcasts* são antigos, há alguns anos acompanham os fones de ouvidos das pessoas, seja em casa, no transporte público, no carro ou no caminhar despreocupado na rua. Sua premissa é ter uma temática ou um entrevistado específico. Constitui-se em uma conversa, de fala quase livre, fugindo da entrevista clássica de televisão aberta, com pauta rígida, e buscando parecer uma simples troca verbal cotidiana. Com esse objetivo despontaram os *podcasts* disponibilizados no *Youtube* durante o ano de 2020, que possuíam a imagem da conversa em vídeo e uma proposta muito interessante: entrevistar pessoas de relativo destaque, tanto personalidades públicas tradicionais quanto fenômenos da internet<sup>200</sup>, e trocar

---

<sup>200</sup> Chamo de pessoas famosas “tradicionais” aquelas da grande mídia, políticos ou jogadores de futebol, por exemplo, que já possuem determinada fama a partir de uma exposição em cadeia nacional. Os famosos da internet são pessoas que se fizeram através da autoexposição online, variam entre gamers (pessoas que gravam suas “jogatinas” em computadores ou videogames e transmitem online) e influencer digitais (pessoas que possuem canais em que divulgam suas opiniões sobre os mais variados assuntos e/ou então produtos e marcas

uma conversa com elas de forma natural, como um encontro qualquer em que se distribuem cadeiras e se fala sobre os mais variados assuntos, possuindo, é claro, um fio condutor que é aquilo com que o convidado mais tem afinidade, mas quase nunca se mantendo nele.

Essencialmente tais *podcasts* em vídeo são pessoas conversando e o espectador está ali pelas ideias que são discutidas, mas também pelo clima gerado. Afinal, naquele ambiente temos uma roda de conversa, algo como um simulacro do que existia antes da pandemia. Nele os convidados comem lanches, bebem etc. na tentativa de naturalizar ao máximo o encontro. Esse sucesso somado a essa sacada me fez pensar no quanto meus alunos e alunas estavam carentes dessa troca real de conversa, deste contato envolvendo uma boa história, um caso etc.

Com isso comecei a pensar em como relacionar minhas aulas de história com essa carência de escuta, de conversa. O que me levou a resgatar um hábito muito antigo de minha família e bairro, talvez de nossa espécie: o ato de contar casos. Pensei que se há uma atenção dos adolescentes aos *podcasts* do *Youtube*, e lá, apesar de serem discutidos assuntos políticos, filosóficos etc., há também a contação de histórias/casos sobre a vida dos entrevistados, poderia ser efetivo transformar alguns momentos da aula de história nessas contações de casos, porém envolvendo sujeitos históricos.

Há uma necessidade de contato real e escuta atenta de histórias, desde antes da pandemia, com a crescente virtualização das relações. Minha proposta de inovação com a situação imposta pelo distanciamento social veio um pouco na contramão do discurso oficial. Minhas aulas transformaram-se, primeiramente, em sessões de contação de história sobre personagens envolvidos em determinadas tramas através do *Google Meet* e algumas imagens colocadas em *slides*. Depois, com o retorno presencial: falar, quadro, “canetão” e performance para contar histórias sobre acontecimentos e pessoas. Resultado: assustadoramente a atenção da turma e o entusiasmo.

#### ***4.2. O que são essas historietas e como eu as conceituo?***

Eu te contava histórias de quando era menino e você via essas histórias acontecendo na janela.

Você me via menino pelos campos, e via os cavalos e a luz e tudo se movia suavemente.

---

específicas) etc. Portanto há um recorte peculiar entre essas duas modalidades e trazer os “personagens” da internet criou um ambiente de muita audiência.

Então você apanhava uma pedrinha verde e brilhante do marco da janela e apertava na mão. A partir desse momento, era você a que brincava e corria na janela de minha memória, e atravessava galopando os prados de minha infância e de seu sonho, com meu vento em sua cara.<sup>201</sup>

As *historietas biográficas* são produtoras de vento também. Brisas no rosto de alunos e alunas em busca de um inflar de empolgação direcionado para o interesse no que muitas vezes é visto como imposição: a matéria a ser “dada”.

De certa forma, as *historietas biográficas* também, como as da citação de Eduardo Galeano, afinal entre uma vogal e uma consoante, onde encontrar a verdade? É possível que a palavra iniciada pela vogal seja tão importante quanto aquela iniciada pela consoante. Talvez ambas possuam suas quantidades de ficção e realidade.

A obra de Galeano traz consigo coisas sensíveis que despertam sentimentos variados a todo momento. Em meu caso, ela traz algo que pega e gruda como uma angústia, um engolir truncado, algo que acaba por trazer o real de forma crua e ao mesmo tempo interessante. Ela é justamente esta mistura de ficção com realidade, história e estória, que citei no parágrafo anterior.

Os livros de Galeano, sejam de contos ou não, nos possibilitam sonhar, e sonhando deixamos nosso eu. Esse eu tão centrado em apenas uma maneira de ver a realidade, aquela pobre forma provinda de nossa, por maior que seja, parca experiência prática. A imaginação sempre será maior.

Ele escreve sobre coisas pontuais da história, digamos acontecimentos contextualizados historicamente, mas pintados com a mais bela literatura. Muitas coisas que mantenho vivas em meus discursos, que colorem as aulas de história, partem de leituras belas como as que fiz de Galeano. São tais histórias que talvez se encaixem no conceito de *história menor* e possuam uma grandeza de aprender, ou será de desaprender?

Desaprender no sentido de desacomodar narrativas há muito tempo consolidadas através de uma única forma de contar. Galeano desacomoda, inventa e relata, mas no final de tudo conta uma estória/história. É uma aprendizagem de desaprender para construir novas configurações mentais. Inspiro-me, nesse ponto, em um poema de Alberto Caeiro: “[...] Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!), Isso exige um estudo profundo, Uma aprendizagem de desaprender [...]”.<sup>202</sup>

---

<sup>201</sup> GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 137.

<sup>202</sup> PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. [Organização Carlos Felipe Moisés]. São Paulo: Ática, 2013. p. 57.

Na epígrafe de um dos livros do escritor uruguaio temos a seguinte frase, dos tradutores: “Porque Galeano escreve, eu sonho, porque sonho, eu não sou...”<sup>203</sup> Não ser, através da viagem nas memórias e histórias de outrem, talvez seja uma importante ferramenta para descentralizar esse egocêntrico eu, o que dificilmente se consegue, afastando-se, olhando-se para outras formas de ser.

Começo essa seção citando Galeano, portanto, pois essa é uma das inspirações deste trabalho, principalmente da iniciativa de pensar *historietas biográficas* como base para aulas de história contrárias ao puramente estrutural.

A *historieta biográfica*, portanto, representa, em sala de aula, um instrumento metamorfo<sup>204</sup>. Afinal, como qualquer caso contado em uma roda de conversa em um lugar qualquer, ela deve ser contada para ouvintes. Para ser contada para os ouvintes, como qualquer caso, o momento da fala se adapta às circunstâncias internas e externas.

Eu *conto e adiciono um ponto* conforme rostos, gestos e olhares. Além disso, eu conto, e esse *eu* que conta está sendo algo pela confluência de *agoras* daquele momento em que narro. Portanto, as historietas aqui narradas em conjunto com o resultado da experiência de sua utilização é um mapa etéreo da *coisa*, uma sugestão cheia de possibilidades que representam meu agora, mas que transformar-se-á conforme a turma em que a professora pisar, a vivência de quem tencionar aplicá-lo e obviamente o estado interior que estiver influenciando na forma de narrar. Tudo resultará em uma determinada performance de impossível previsão.

Sobre performance cito Heloisa Selma Fernandes Capel:

Como historiadores e professores de história, somos aqueles que lidam com “canções volantes” do passado e tentam reviver ambientes para conferir-lhes significados. Nossas materialidades são animadas por repertórios anteriormente ensaiados, por cenografias e ambientes predeterminados pelas culturas escolares em acepção ampla. E os atores possuem *script* de ação e recepção, professores e alunos, atores e audiência conformam traços de um espetáculo cênico, *performático*. *Performamos* quando lemos sobre as tradições e o passado na história, *performamos* quando participamos de uma aula de história.<sup>205</sup>

Uma performance objetivando contar histórias como as do personagem Fernando Silva de Eduardo Galeano:

O que é a verdade? A verdade é uma mentira contada por Fernando Silva.

---

<sup>203</sup> GALEANO, Eduardo. **Mulheres**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017. Citação presente na epígrafe do livro, possivelmente escrita pelos tradutores: Eric Nepomuceno e Sergio Faraco.

<sup>204</sup> No sentido da metamorfose, da mudança contínua e necessária.

<sup>205</sup> CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. Performance no ensino de história. In: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papyrus Editora, 2013, p. 223.



Fernando conta com o corpo inteiro, e não apenas com palavras, e pode se transformar em outra gente ou em bicho voador ou no que for, e faz isso de tal maneira que depois a gente escuta, por exemplo, o sabiá cantando num galho, e a gente pensa: esse passarinho está imitando Fernando quando imita o sabiá.<sup>206</sup>

As turmas nas quais trabalho adoram escutar e contar um caso. Claro que na maioria das vezes esses casos, que movimentam muito o debate, são sobre coisas cotidianas, muitas delas sobre o ambiente escolar mesmo – uma fofoca aqui, um comentário acolá. Quando não são histórias de experiências com narrativas muito interessantes:

— *aquela vez que meu pai...*;

— *uma vez eu fui...*;

— *Sor, tu viu que mataram o Lázaro...*<sup>207</sup>.

O incrível destes casos que contamos e escutamos em sala de aula é que a cara de quem conta expressa ansiedade e comoção, já a de quem ouve é a de uma atenção indescritível, por mais banal que a história seja. No entanto, quando narramos algo com a intenção de *ensinar*<sup>208</sup>, que tristeza! A mutação nas faces dos alunos vai do estranhamento à indiferença. Portanto, meu maior desafio com as historietas e, de forma geral, nessa dissertação, é construir aquela cara atenta, que temos e causamos, enquanto contamos um caso.

Em 2019 tive a experiência de trabalhar com contos em uma aula de Filosofia sobre direitos humanos com uma turma do terceiro ano do ensino médio, na rede estadual do Rio Grande do Sul. Nessa aula utilizei dois livros de Eduardo Galeano. Um deles, *Dias e noites de*

---

<sup>206</sup> GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 68.

<sup>207</sup> Referência a um acontecimento recente em nosso país que envolveu a captura e morte de Lázaro Barbosa. Sendo um assunto recente que povoou os noticiários, não seria nada imprevisível ele chegar até a escola. Foi o que aconteceu em minha última aula presencial realizada no dia 28/06/2021, porém não passamos de comentários gerais, mas que prenderam a atenção e geraram assunto por determinado momento. Cf.: SANTANA, Vítor; OLIVEIRA, Danielle; MARTINS, Vanessa. **Lázaro Barbosa morre após ser preso em Goiás**: segundo Segurança Pública, ele foi baleado em troca de tiros em Águas Lindas de Goiás.. G1, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8k7a4z>. Acesso em 12 mar. 2022.

<sup>208</sup> Não na ideia tradicional de ensino, que pensa o ato de ensinar como sinônimo de transmissão de conhecimento, atitude bancária. Mas no sentido dialógico de Paulo Freire, em que ensinando aprendemos e aprendendo ensinamos, é que meu problema emerge, pois, independentemente da forma de aplicação didática, sinto que quando o assunto entra em um campo de percepção que envolve o *agora terei que aprender isso*, um sentimento de afastamento surge nos discentes. Algo muito semelhante ao que acontece nas turmas de anos iniciais, ou fora delas com as crianças que nos rodeiam no cotidiano, junto às quais circulamos o assunto pretendido através de diversos temas indiretos, muitas vezes por meio de recursos lúdicos e que envolvam brincadeiras, para somente em um momento particular mergulharmos em nossa intenção específica referente ao *conteúdo*. Quando mergulhamos, portanto, surge o momento mais difícil: ou a compreensão que liga tudo surge, ou as coisas ficam compreendidas enquanto singulares e a aprendizagem objetivada com a atividade de fechamento se perde nas atividades que a circundam. É um complexo jogo de pretensões. Cf: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

*amor e de guerra*<sup>209</sup>, é composto por uma série de contos inspirados nos períodos ditatoriais que assolaram os povos sul-americanos durante a segunda metade do século passado. O outro, *Mulheres*<sup>210</sup>, foca em histórias de mulheres em diversas épocas. Além desses utilizei um de outra autora, Svetlana Aleksievitch, *As últimas testemunhas: Crianças na Segunda Guerra Mundial*<sup>211</sup>. Tal obra versa sobre a experiência de crianças ucranianas durante a invasão nazista.

Destes livros explorei o potencial narrativo do autor e da autora como tema gerador do assunto principal que gostaria de tratar. Ou seja, objetivava falar sobre como a compreensão dos direitos mais básicos do ser humano são criações recentes que precisam sempre ser reafirmadas. Tal necessidade surgiu, pois, durante a aula expositiva anterior, cada um dos artigos da Declaração Universal do Direitos Humanos pareciam óbvios demais e os alunos e alunas os tratavam com uma certa falta de sensibilidade em suas leituras. Coisas como “é claro que todos têm direito à vida”, “é claro que temos o direito de ir e vir” etc. surgiam nos comentários. Então, como um professor de história trabalhando com filosofia, decidi recorrer a minha matéria-prima de trabalho principal, o passado, para brincar um pouco com essa dita obviedade, trazendo algumas histórias/estórias como forma de tentar despertar a sensibilidade crítica ao assunto.

A conclusão alcançada, pelo menos aparentemente, foi que as cláusulas dos direitos humanos, da declaração universal, são recentes e ainda hoje precisam de muita luta para serem respeitadas. A reação das alunas e alunos foi a esperada, e quatro períodos de uma hora cada foram pouco para conversar sobre as histórias dos autores e a violação dos direitos humanos sob uma perspectiva histórica/literária.

Agora tento me aventurar no campo da escrita também, inspirado por obras como as citadas anteriormente, mas também pelo fazer biográfico, que abriu uma janela para a junção entre escrita histórica e literária, conforme demonstrei em capítulos anteriores. Tal abertura proporcionada será explorada pela criatividade de um professor da rede básica, acostumado com a variedade diária de performances e com a necessária saída criativa para tudo, quase que rotineiramente. Sendo assim, este trabalho é uma exposição fértil do que professores da educação básica podem fazer quando, sem medo, arriscam-se na pesquisa acadêmica e na exposição de seus saberes conjugados à sua experiência. Lugar acadêmico, aliás, que também é deles.

---

<sup>209</sup> GALEANO, Op. cit., 2001.

<sup>210</sup> GALEANO, Op. cit., 2017

<sup>211</sup> ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **As últimas testemunhas: Crianças na Segunda Guerra Mundial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Portanto, começo agora a explicar as historietas contadas em aula, especificamente nas turmas de segundo ano do ensino médio dentro do recorte temporal que compreende a Europa durante os séculos XV-XVIII, com os eventos tipicamente narrados sobre essa época: Renascimento Artístico, Científico e Cultural, Conquista da América, Reforma Protestante e Iluminismo.

Chegaremos em uma visão conclusiva e totalizante sobre a época? Obviamente que não, mas vamos percorrer uma rota *sob forte chuva de histórias*, que, a meu ver, buscam determinado interesse e conseguem servir de ferramenta de incisão para conhecer algumas formas de passado, nem que isso alimente apenas a curiosidade histórica<sup>212</sup>. O que, aliás, já representa uma grande passagem para a capacidade de análise crítica das informações sobre os tempos pretéritos, pois estes tempos geralmente estão calcados em uma ideia de história pronta, à qual o historiador, por ser historiador, tem acesso privilegiado e traz à sala de aula, quase como que retirando algo de um baú histórico mágico. Quando a percepção é construída dessa forma, qualquer um que por alguma circunstância consiga a chave e acesse tal baú pode tomar nas mãos alguns acontecimentos isolados e trazê-los para o grande público como “verdades evidentes” capazes de justificar todo tipo de argumento.

Não tenho esse baú, ninguém o tem. Saber disso é importante para encarar a história como algo sobre o tempo pretérito, construído a partir do discurso do narrador, portanto, a partir das vivências e visões de mundo de quem conta. Logo, não há nada conclusivo capaz de explicar definitivamente através de seus esquemas de causa e efeito os acontecimentos vindouros do passado, ou seja, “o futuro do pretérito”<sup>213</sup>. No momento da saída de Portugal rumo às terras que muito tempo depois se chamariam Brasil não havia a certeza de um Brasil independente, mas há a possibilidade de se escrever história a partir dessa lógica. Desestruturar a lógica da causa e efeito indubitável, aquela que não pode ser pensada de outra forma, também é um dos objetivos das nossas *historietas*.

#### ***4.3. Mãos à obra, as historietas na prática: um relato de experiência***

---

<sup>212</sup> Como afirmava Marc Bloch: “Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém.” BLOCH, Marc. op. cit., p. 43.

<sup>213</sup> Referência à obra “Futuro Passado” de Reinhart Koselleck. Cf.: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

I was never a good singer, but if you have a good story, then it doesn't matter because people want to listen.<sup>214</sup>

Bob Dylan

Acho que compreendi uma coisa relacionada às pessoas: todos adoram escutar alguma história sobre algo ou alguém, desde que ela seja bem contada, é claro. Nesse sentido, questionei-me em como fazer com que minhas narrativas em frente aos jovens pudessem ter um pouco de uma boa história. Afinal, eu sou um ouvinte de histórias e isso vem de uma tradição familiar e de classe. No entanto, arrisco afirmar, no perigo de ser essencialista em demasia, que creio que essa não seja uma exclusividade minha, de minha família ou de minha classe e sim de minha espécie. Lembro de uma história ficcional contada por Carl Sagan sobre como deveriam ser as relações dos primeiros *homo sapiens sapiens* e o céu. Nessa história, ele narra uma hipotética reunião de nossos antepassados ao redor do fogo para discutir as estrelas.

O céu é importante. Ele nos cobre. Fala conosco. Antes de termos encontrado a chama ficávamos deitados no escuro olhando para cima, para os pontos de luz. Alguns pontos se juntam e formam uma figura no céu. Uma de nós via essas figuras melhor do que os outros. Ela nos ensinava como eram as figuras até tarde da noite contando histórias sobre as figuras no céu: leões, cães, ursos, caçadores. E outras coisas estranhas. Será que eram as figuras dos seres poderosos no céu, os que faziam as tempestades quando estavam zangados?<sup>215</sup>

Contar histórias deve ter sido o fundamental alicerce de todas as culturas, talvez isso tenha possibilitado a continuidade das formas de vida para cada determinado momento e espaço. Portanto, estou aqui mexendo com o óbvio e mobilizando-o na sala de aula em função da aprendizagem e da transformação do maçante em prazeroso, pelo menos o mínimo que for possível e para quem tiver o interesse despertado pelo arranjo narrativo construído por mim. Falo em obviedade pois este trabalho é um aprofundamento teórico sobre o que já é feito corriqueiramente em salas de aula: contar histórias.

Aliás, assim como nossos curiosos antepassados da história imaginados por Sagan, eu narrei histórias sobre um momento de curiosos antepassados com relação ao céu. Se ele instigou nossos irmãos de períodos tão longínquos, como esse instigar se deu durante o período que conhecemos teoricamente como Renascimento Científico? Como um professor de história mobilizou alguns personagens para contar histórias na difícil missão de prender a atenção e incitar uma curiosidade sobre o assunto e a aula de história?

---

<sup>214</sup> “Eu nunca fui um bom cantor, mas se você tem uma boa história, então não importa, porque as pessoas querem ouvir” (tradução livre). Cf. DRYSDALE, Neil. **Bob Dylan at 80: The times they are a-changing, but here's why he still matters**. The Press and Journal, 22 mai. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p8ene9k>. Acesso em 23 jan. 2022.

<sup>215</sup> SAGAN, Carl. **Cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 222.

Elaborei o recorte histórico a partir da proposta do livro didático, já analisada no capítulo anterior. Reforço a sequência apresentada na obra e seguida nas aulas: Renascimento Artístico e Cultural - Renascimento Científico - Reforma Protestante - Iluminismo - Conquista da América, sob o foco do surgimento da individualidade e da relação com o outro (quando do contato dos europeus com os “americanos”).

Uma observação final antes da apresentação das histórias criadas: *eu peço por não trabalhar com recortes inclusivos neste trabalho*. Apesar de contar histórias de pessoas no tempo, o que já é um esforço por humanizar a escrita da história<sup>216</sup>, não trouxe pessoas subalternizadas ou fiz um balanço inclusivo de gênero ou étnico-racial, o que me deixa frustrado. No entanto, o que consegui construir veio da possibilidade de mobilizar em um curto tempo narrativas para um público específico, narrativas essas construídas a partir de uma pesquisa breve. Quando nos propomos a contar histórias de subalternos em uma busca de inclusão precisamos pesquisar mais profundamente, o que não foi possível devido ao curto tempo para o planejamento e finalização da dissertação. Afinal, muitas vezes, pesquisar sobre um personagem com poucas informações já compiladas é quase um trabalho à parte.

No entanto, estou trabalhando para construir histórias sobre esse mesmo recorte temporal abrangendo outros extratos sociais e buscando uma maior inclusão para tentar apresentar uma cena plural do passado. Peço encarecidamente a compreensão e que o leitor ou leitora olhem para as histórias a partir do viés literário, autoral; e de como elas ajudaram a aula e contemporizaram a narrativa.

#### ***4.4. Michelangelo e a Capela Sistina: o dia em que vestiram uma pintura***<sup>217</sup>

*Lá no Vaticano existe uma Capela chamada Sistina. É difícil relacionar esse nome a alguma coisa conhecida, talvez um cisto? Não, isso não faz muito sentido, um cisto com uma Capela? ah! Que nada!*

*Ela recebeu esse nome em homenagem ao responsável por sua construção: Papa Sisto IV. A obra foi feita entre os anos de 1473 e 1481.*

---

<sup>216</sup> Pensando nas implicações resultantes de histórias sobre o passado sem seres humanos, discutida no capítulo teórico (Capítulo 1) desta dissertação.

<sup>217</sup> Na verdade, essa história representa a segunda experiência com a prática. No entanto, a primeira foi de maneira virtual, através do *Google Meet*, sobre Chico Mendes, o que limitou a experiência por não ter um adequado *feedback*. Reitero, nesse sentido, que é muito importante observar o olhar e a expressão de quem escuta uma história, assim como é muito importante construir uma performance que dê conta daquilo que estamos tentando tocar, objetivando provocar sensações e despertar sentimentos. Além do mais, minhas histórias foram organizadas em apenas um recorte temporal para a apresentação, o que não me impede de mostrar as histórias criadas fora deste contexto.

*O interessante é que não foi uma obra feita “do zero”, pois Sisto construiu a nova Capela a partir dos alicerces de uma antiga capela medieval, que havia sido parcialmente destruída, chamada Capela Magna.*

*Dentro da Capela Sistina, na elaboração de sua decoração, muitos pintores de renome trabalharam. A região em que estava localizada passava pelo fenômeno conhecido como Renascimento e muitos artistas estavam à disposição para colocarem suas habilidades à mostra. Como o Papa Sisto era interessado no âmbito artístico, contratou pintores como Pietro Perugino, Sandro Botticelli e Domenico Ghirlandaio, grandes pintores da época, para pintar representações bíblicas, em especial sobre a vida de Jesus Cristo e de Moisés nas paredes da Capela.*

*Mas esta história, apesar de ser sobre uma Capela, a mesma construída pelo Papa Sisto, pintada pelos pintores citados anteriormente, fala sobre outro Papa e sobre outro pintor. Na verdade, mais sobre o pintor do que sobre o Papa.*

*Entre o ano de 1508 e 1512 mais um trabalho de pintura foi feito dentro da Capela Sistina, talvez o mais monumental deles. Como já foi colocado, muitas pinturas compõem o local, diversos pintores deram a sua contribuição representando passagens bíblicas nas paredes do local sacro. No entanto, o trabalho de um talentoso se destacou e se tornou a lógica da relação entre pintura e Capela Sistina. Muitas de suas pinturas quando vistas já remetem à Capela. Seu nome: Michelangelo.*

*Michelangelo tinha 33 anos quando do início da pintura. Era um homem relativamente novo. Já havia se destacado em inúmeras obras no âmbito da escultura. Quando assumiu o trabalho na Capela já era o Michelangelo que esculpira Davi e Pietá. Portanto, apesar de ter trabalhado em inúmeras obras no âmbito da pintura, dedicava-se, há algum tempo já, apenas aos trabalhos de escultor.*

*Foi em 1508 que recebeu um convite tentador. O Papa da época chamado de Júlio II, que já o conhecia e tinha encomendado uma obra sua em escultura, Moisés, achava necessário preencher alguns pontos da Capela Sistina com outras pinturas, em especial os trechos bíblicos sobre a criação. Porém, havia um detalhe importante: essas pinturas precisariam ser feitas no teto da Capela.*

*Michelangelo não aceitou prontamente a tarefa. Talvez o fato de estar em um lugar tão complicado de acessar tenha influenciado sua negativa inicial, mas não fora o principal motivo. Na realidade, ele não concordava em seguir algumas restrições baseadas em ideias pré-estabelecidas pelo Papa, desejava liberdade para criar suas interpretações. Tal seria a premissa para aceitar o trabalho: elaborar suas pinturas a partir de sua própria interpretação do texto bíblico.*

*É meio complicado de acreditar, pois a Igreja Católica da época não achava interessante outras interpretações dos textos que não fossem as oficiais, além do mais, o Papa era autoridade máxima, o que dificultava uma posição contrária a sua. Mas, por mais improvável que pareça, o Papa Júlio II aceitou as condições de Michelangelo, autorizando assim o início dos trabalhos.*

*A confecção da obra em si foi algo muito trabalhoso. Visto que o objetivo era ilustrar lugares de difícil acesso, em alturas elevadas. Para essa tarefa, o pintor confeccionou andaimes e, em posições desconfortáveis de se trabalhar, seguiu seus projetos interpretativos da bíblia.*

*A obra foi concluída após quatro anos. No teto da Capela temos pinturas referentes ao mito da criação do homem, sobre Noé e o dilúvio etc. Diversos acontecimentos que contam a história do mundo e do homem a partir da visão católica.*

*Diversas cenas pintadas por Michelangelo são reconhecidas facilmente pelas pessoas do século XXI, com um Google podemos visitar a Capela Sistina e contemplar suas pinturas.*

*O curioso é que esse não foi o único trabalho do artista na Capela. Anos depois foi chamado novamente, por outro Papa, para mais um trabalho. Precisava completar a história bíblica em um espaço ainda disponível.*

*Para essa finalização fora escolhido um assunto adequado para “fins”: o Juízo Final.*

*Falando em final. Michelangelo estava com 60 anos quando iniciou os trabalhos nessa nova etapa, era o ano de 1535, com uma saúde um pouco debilitada. Mas com plena certeza em aceitar o serviço e expor sua visão sobre os textos que falam do Juízo Final.*

*Levaria seis anos para concluir. Porém, diferentemente das outras pinturas da primeira fase, há uma mudança na representação das figuras feitas pelo artista. Uma mudança tão grande que o resultado precisou ser alterado tempo depois. Michelangelo foi censurado e a pintura que enxergamos hoje lá no Vaticano não é a mesma concluída em 1541.*

*Exatamente isso. Na pintura representando o Juízo Final temos uma “mudança de tom” na abordagem de Michelangelo. Nela vemos Jesus julgando impassivelmente os homens no dito momento final. Com a mão erguida ele sentencia, enquanto isso a Virgem Maria desvia o olhar. Céu e inferno começam a ser preenchidos pelos antes terrenos pecadores.*

*Por que a pintura foi alterada? Censura para com a cena retratada? Não seria correto representar Deus em um ato aparentemente violento? Nada disso! A cena trazia o medo, algo de que a Igreja Católica sempre se serviu primorosamente. O motivo foi outro.*

*Após concluir sua pintura, com toda a liberdade exigida, imediatamente alguns comentários começaram a surgir. Tudo estava muito belo, realmente uma obra prima, agradou o Papa e os diversos membros da Igreja, porém um detalhe iniciou um debate que duraria pelo menos 20 anos e culminaria na alteração da pintura: os seres pintados não estavam vestidos, incluindo a Virgem Maria. A cena que se via ao fundo da missa era de uma série de pessoas nuas.*

*A liberdade, conquistada através da habilidade, possibilitou a autorização, da parte do Papa, para a conclusão da obra com as características citadas. Afinal, apesar do nu, era uma obra belíssima. Aliás, o nu não enfeava a pintura.*

*A discussão seguiu dentro da Igreja Católica. Vinte anos depois, portanto em 1564, um pintor, Daniele da Volterra, é contratado para vestir alguns personagens da obra, sobretudo a Virgem Maria e alguns homens com seus sexos destacados. Uma espécie de “paninho” sobrepôs a pintura, essa que podemos apreciar hoje.*

*A censura se concretizou exatamente no ano da morte de Michelangelo. Morria em 1564 um dos artistas mais brilhantes da história da humanidade, a Virgem colocava uma roupa e os pecadores e santos, alguns deles, cobriam seu sexo. O artista ia e a Igreja, com seu conflito eterno contra o sexo, seguia sua milenar história.*

*Esse foi o dia em que vestiram uma pintura.*

\*\*\*

A ideia é posta em prática. O que é sempre o maior problema das elaborações puramente teóricas. Até aqui encaminhei apenas teoricamente o que achei ser possível na prática. Mas agora, com a história de Michelangelo, tenho um primeiro relato do que a realidade da prática docente me proporcionou. Pois contar essa experiência é o que farei.

Através do *Google Meet* já havia ocorrido uma tentativa com as historietas, porém, como coloquei em nota de rodapé anterior, sem resultados apreensíveis. Com o retorno presencial, após o primeiro contato, o acolhimento e as revisões necessárias, busquei a concretização do projeto de conversas sobre o passado, dos causos em sala de aula: das *historietas*, explorando assim a performance da contação de uma história.

Nesta primeira *historieta* vou contar um pouco do processo de preparação de tal momento, pois preciso introduzir a ideia de “aplicação”. Nas próximas linhas direcionarei o foco para a experiência narrando um pouco do que pude apreender das turmas em que realizei a proposta.

O primeiro passo foi encontrar algum personagem, a partir da leitura do texto do livro didático, que pudesse ser mobilizado como ferramenta inicial, geradora de interesse pela aula e pelo assunto de forma geral. Essa prática foi constante na elaboração de todas as histórias, com maior ou menor ajuda do livro didático. O livro sugeria uma abordagem a partir do surgimento da individualidade durante o Renascimento, conforme indicado no capítulo 2 desta dissertação, e falava um pouco da relação de Michelangelo com o Papa Júlio II, trazendo justamente a questão da liberdade individual daquele quando das prerrogativas impostas ao sumo pontífice para aceitar o trabalho na Capela Sistina.

Explorando essa cena, pois no livro temos uma cena narrada, comecei a estudar um pouco sobre Michelangelo e sobre o evento que foi seu trabalho dentro da Capela Sistina. Essa pesquisa foi feita nas páginas da internet, sem muito rigor metodológico e teórico<sup>218</sup>. A busca estava voltada justamente para operacionalização do conceito de individualidade presente no livro, lá justificado teoricamente, e para que aquilo pudesse trazer a atenção dos alunos e alunas para mim e minha história. O que não significa obviamente desqualificação. Provarei.

---

<sup>218</sup> O que significa que utilizei alguns sites populares como, por exemplo, a Wikipédia, sem, portanto, elaborar pesquisas biográficas sobre os personagens em literatura acadêmica e consagrada. Não li uma biografia clássica sobre Michelangelo. O que não é um impedimento à tarefa que proponho, pois aqui falo de estórias-histórias. No entanto, acredito que com o tempo e o aprofundamento sobre os personagens podemos criar mais história e com outros objetivos. Lembrando que tais objetivos não são puramente relacionados ao que é narrado na história, mas também tudo que podemos mobilizar a partir dela. Meus personagens povoaram as aulas em todos os assuntos subsequentes.



Com isso escrevi a historieta exposta acima. Algumas questões necessárias: alguém a acessou durante a aula? Eu a distribuí para os alunos e alunas? Fizemos um trabalho sobre o texto? Eu levei para sala e li *ipsis litteris* para o público? Não, o processo de utilização das *historietas* é um pouco diferente.

Após ter escrito a *historieta*, pensei em um roteiro de como transformar o texto em um caso. O que se tornou fácil, pois a história possui momentos chaves que precisam ser mobilizados a partir da construção da narrativa. Ou seja, o fato de Michelangelo ter negado a pintura sob determinadas restrições é um ponto e talvez o principal; e a questão da censura de sua obra Juízo Final, trazida para ilustrar a história, dava a ela uma conclusão, um objetivo no *causo*, além de colocar mais um problema na discussão em sala de aula: a censura da Igreja Católica, já encaminhando assim os próximos assuntos. Isso acaba por formar uma estrada com objetivos bem especificados, bastando apenas construir uma fala que encaminhe de modo satisfatório as pretensões, que são duas<sup>219</sup>.

Portanto, a história escrita não se repete na aula em forma de leitura, apesar de ser seu fundamento, pois vale o roteiro que vou construindo para contá-la, o qual muitas vezes não respeita trechos inteiros, ou introduz alguma piada ou brincadeira que transforma o texto, ações derivadas da oralidade. Portanto, aqui reforço o que falei algumas páginas atrás: as *historietas* não são feitas para serem seguidas tal qual estão projetadas no texto, jamais para serem lidas, pois são apenas inspirações para uma história que deve ser contada como um *causo*, daqueles que contamos de maneira informal corriqueiramente. O funcionamento da ideia está neste fato: a forma de contar.

Para elaborar essa forma de contar podemos construir um roteiro escrito, mas creio que a própria história já seja esse roteiro, que será invocado indiretamente durante a fala. Ou então, podemos utilizar o quadro, com desenhos, para referenciar nossa fala, estratégia essa que adotei, porém somente nas próximas historietas. Nesta eu encarei a turma com outras ferramentas pedagógicas, pois tudo era teste, e o quadro foi utilizado em momentos específicos, mas não foi suporte de roteiro ainda.

As turmas estavam praticamente vazias, consequência de um retorno não muito bem planejado e ainda inseguro. A média de alunos e alunas em sala era de aproximadamente cinco. Um público pequeno, o que pode ter impactado nos resultados, porém, as próximas historietas foram contadas em turmas que progressivamente iam recebendo mais alunos e alunas, mexendo de forma interessante na minha prática e percepção.

---

<sup>219</sup> Aparentemente simples, mas passível do imprevisível de uma aula que provém da participação discente.

Mas vamos ao momento da prática. *Causo* na cabeça. Sala dos professores. Concentração. Aviso corriqueiro da direção. Som do sinal. Boa aula desejada! Corredor. Bom dia, bom dia, bom dia. Vamos para a turma ver o que me espera. Situação geral: pouquíssimos alunos. Sono. Atitude: bom dia! Atitude secundária: costas para turma, quadro, escrita de um nome: Michelangelo, duas datas abaixo: nascimento e morte. Retorno, frente para a turma, encaro-os em silêncio. Já ouviram falar de Michelangelo?

— *Sim, uma das tartarugas ninjas, sor.*

Solta de repente um aluno, causando gargalhadas na turma e também no professor. Adoto a piada para a aula e compreensão, com isso passo a citar os quatro componentes do grupo ninja (Michelangelo, Donatello, Leonardo e Rafael) para fazer referência aos pintores renascentistas. A colocação do aluno modificou completamente todas as aulas. Não havia revisão em que eles deixavam de aparecer.

Na sequência, inicio a contação da história falando um pouco das obras feitas pelo artista. Destaco a confecção de Pietá, com seu realismo, assim como a de um “Davizão”, com mais de quatro metros de altura, amplitude essa que foi simulada com o professor subindo em uma cadeira e fazendo uma pose imitando a da escultura. A turma ri. Tudo isso para falar que Michelangelo estava em *outra praia* quando recebeu um convite inesperado. Em algumas turmas esse convite veio na simulação de uma conversa casual:

— Bah, *Mique*, tenho um *trampinho* pra ti. Tava pensando se tu não estaria a fim de fazer umas pinturas aqui na Capela Sistina.

Em outras turmas adotei um modelo simulando uma troca de mensagens por um suposto aplicativo de mensagens instantâneas: “Fala, *Mique*, meu brother, como você está? Estou precisando falar com você, quando puder me manda um *oi*”.

Com essa brincadeira inseri o encontro entre o Papa Júlio II e Michelangelo. *Mique* foi o apelido que coloquei no artista e esse começou a ser utilizado nas aulas. Claro que após me certifiquei de que não estavam acreditando na existência de aplicativos durante o século XVI. Continuei a explicação e simulei a conversa que Michelangelo teria tido com o Papa, colocando suas exigências para aceitar fazer o serviço. Enfatizei que a colocação de Michelangelo era algo muito ousado e um símbolo da mudança nas relações entre as pessoas daquela época.

Como ferramenta auxiliar da aula utilizei umas imagens impressas em preto e branco de tamanho 4 cm x 5 cm. Pequenas e não muito detalhadas, porém as que consegui imprimir

para as aulas. Eram duas para cada aluno, uma representando o teto da Capela Sistina e outra simbolizando o Juízo Final. Falei que deveriam escrever o nome de Michelangelo, datas de nascimento e morte, e depois colar as imagens no caderno.

Com isso segui a história contando como foi difícil pintar o teto da Capela, pois era em uma altura elevada e não existiam meios seguros para fazer tal empreitada. Conteí que Michelangelo projetou andaimes para subir e conseguir pintar. Nesse momento simulei o ato de pintar algo no teto subindo sobre uma classe. Na cara de meus alunos e alunas o espanto e o riso.<sup>220</sup> Era a segunda ou terceira aula que tínhamos após o retorno presencial.

Enfatizei a conclusão da pintura, mas destaquei um fato. Como Michelangelo pediu autorização para fazer as pinturas a partir de sua interpretação e como desejava, sendo ele um artista humanista, buscou representações reais do ser humano, portanto, seus personagens possuem essa característica muito explícita. Com um detalhe específico a parte, muitos deles estão nus ou parcialmente nus, dentro de uma igreja. A turma achou engraçado, mas interessante foi o link entre a liberdade individual para pintar essas pessoas nuas, incluindo Deus, com as mudanças na ideia de individualidade que aconteciam na época. Consegui com isso ilustrar meu objetivo geral. Porém a história precisava de um desfecho, não bastava ficar objetivamente no evento principal, pois estávamos em uma encenação e ela precisava ter começo, meio e fim. De preferência muito bem pensados.

Foi assim que inseri uma passagem temporal interessante. Falei que em 1512 a pintura do teto da Capela fora concluída. Após isso, Michelangelo seguiu sua vida, pintando, esculpindo e vivendo. No entanto, narrei que, alguns anos depois, outro Papa, olhando para a Capela, achou que faltava alguma coisa, tinha um espaço ainda disponível para pintura e já que muitas histórias estavam representadas nas paredes laterais e teto, o que representava uma boa parte dos acontecimentos bíblicos em linha cronológica, tudo isso precisava de uma finalização. E não podia ser outra representação se não a do Juízo Final. Michelangelo foi contratado, já idoso, para pintar sua representação do Juízo final.

Quando narrei esta parte da história, falei que Michelangelo não era mais o mesmo da pintura do teto, que agora estava *mais loucão*, portanto, o resultado foi bastante impactante. Pintou a cena representando a extrema violência divina diante da escolha do caminho a ser seguido pelo pecador: céu ou inferno. Destaquei alguns personagens da pintura, como alguns santos, e suas relações violentas com a cena, e a Virgem Maria em sua posição de

---

<sup>220</sup> Experimentar a performance sem a vergonha e o medo é muito importante. Foi durante a escrita da dissertação que descobri isso. Impressiona muito a turma quando você faz o que for possível para construir uma aprendizagem, sem que isso signifique transformar-se em um palhaço. É um processo de doação que se exterioriza quando do brilho no olhar: *Sor, seu olho brilha quando está dando aula.*

apavoramento, com o rosto virado para o lado. Após falar da violência, contei que a pintura de Michelangelo foi censurada alguns anos depois de concluída. Perguntei se achavam que a censura teria vindo do caráter violento da pintura. Alguns afirmaram que sim, já outros não responderam.

Foi então que trouxe o aspecto característico da Igreja Católica da época: a educação pela imagem, já que a missa era ministrada em latim e o povo não compreendia as palavras ditas — deixando um fio que seria retomado quando da Reforma Protestante. Portanto, falei que não foi a violência da imagem que impactou a Igreja, na verdade era uma boa pedida, pensando na pedagogia da cena, colocar violência na representação. Outro foi o motivo. Utilizei o quadro para ilustrar esta parte da narrativa.

Virei-me para o quadro e simbolizei o fundo da Capela Sistina em um desenho simples. Um retângulo com uma das extremidades acabando em meio círculo. Desenhei alguns bonecos de palito e pedi para que imaginassem uma missa em que as pessoas estivessem olhando para uma pintura de pessoas nuas, em que, inclusive, o centro era representado por Deus, também nu. Perguntei se achavam que isso iria incomodar com o tempo? Na realidade, essa parte da aula foi muito divertida. Brincadeiras à parte, continuamos e eu destaquei o problema histórico da Igreja Católica com o sexo, um *tabu*.

Concluí então a história falando sobre a censura e o fato de que a imagem que observamos hoje na Capela Sistina não é mais a original, pois agora os personagens estão com sua nudez tampada por espécies de saiotos. Finalizei assim minha *historieta*, levando quase um período inteiro e conseguindo uma atenção muito inesperada, algo que realmente me surpreendeu e começou a reafirmar mais ainda minha ideia de que há uma carência muito grande de uma boa conversa, de um momento de escuta real. As próximas histórias virão todas baseadas nessa ideia que foi se fortalecendo no decorrer do ano letivo.

A sequência dessa aula foi configurada de uma forma mais clássica, pois a *historieta* é uma ferramenta geradora. Nós lemos textos sobre o período, falamos sobre o surgimento das cidades após o século XI, da influência das Cruzadas nesse processo, abordamos o conceito de humanismo e de antropocentrismo em contraponto ao teocentrismo. Além disso, entramos no âmbito da pintura e sua busca pela representação do real e da perfeição anatômica do ser humano. Tudo isso foi feito, portanto, com textos e quadro. Assim como trabalhamos com algumas questões e atividades.

Ao falarmos das mudanças nas técnicas de pintura, trouxe folhas para que exercitassem a ideia de ponto de fuga e linha do horizonte. Sendo assim, a *historieta*

introduziu a cena e as questões gerais vieram depois, mas sempre embasadas na *historieta*, que era retomada de momento em momento, recebendo um incrível retorno, pois eles sabiam o acontecido como se fosse uma fofoca qualquer entre a turma.

Quando encerrado o assunto sobre a arte e sua transformação com o Renascimento dos séculos XV-XVI, parti para um outro aspecto daquele contexto. Trouxe um pouco do Renascimento na Ciência, além da reação violenta da Igreja Católica às mudanças. Para isso elaborei mais uma *historieta* biográfica.

#### ***4.5. Giordano Bruno foi para o infinito pois no espaço finito de um Sistema Solar não cabia***

*Na física falam e estudam uma coisa chamada centro de gravidade, que também tem outro nome, mais rebuscado: baricentro. Simplificando um pouco, é o ponto em que a força da gravidade é exercida em um corpo, é o ponto exato onde a coisa pesa, seu ponto de equilíbrio. Algo como um centro de algo. Utilizam-se cálculos para descobrir essa localização da ação da gravidade central, por exemplo, na engenharia quando do cálculo de uma estrutura, para saber onde exatamente a força da gravidade age e preparar os devidos reforços, ou posicionar os pesos de forma equilibrada, projetando assim adequadamente a estrutura.*

*Mas o que tudo isso tem a ver com Giordano Bruno?*

*Na verdade, não muitas coisas em termos de física e cálculo de estruturas. Aliás, talvez apenas algumas palavras: centro e gravidade. O restante foi apenas para conversarmos um pouco sobre física e engenharia.*

*Mas no fim das contas, será que uma história sobre Bruno não impacta diretamente tais assuntos? Em partes, pois Giordano não fora um físico, muito menos engenheiro, era mais um filósofo interessado profundamente pelo céu.*

*Ter interesse pelos astros era uma moda do momento. Não que algum dia tenha deixado de inquietar os seres humanos, mas fazia séculos que existiam explicações muito exatas para todas as coisas do mundo, inclusive para os brilhos do céu. A Igreja Católica explicava o mundo na Europa. Portanto, a religião explicava. No entanto, essa centralidade da Igreja como dona da verdade começava a ser colocada em dúvida. Algumas pessoas começavam a tentar interpretar de outras formas os mais variados acontecimentos envolvendo a natureza. Entre essas mudanças estavam as discussões sobre o céu e os astros, em especial: qual a posição da terra em relação ao céu? Centro ou periferia? Para a Igreja era centro, e para Giordano Bruno?*

*Centro ou periferia? Essa era uma discussão. Mas definitivamente algo estava deixando de ser a centralidade e essa discussão sobre a posição espacial da terra já estava dando muita lenha para a fogueira, literalmente. Portanto, outra moda da época de Giordano Bruno eram as fogueiras. As fogueiras crepitavam suas faíscas sobre a pele humana em uma reação direcionada às mudanças nas formas de encarar a realidade. Talvez a realidade começasse a ser encarada através de algo além do simples e religioso: “é assim, pois assim Deus quis”.*

*Giordano foi embalado pelo seu tempo, mas brilhou, como tudo, com seu próprio brilho. As ideias de Copérnico sobre a centralidade do sol, ou seja, a “descentralidade” da terra, lhe impactaram e fizeram com que começasse a questionar coisas além do curioso observador polonês.*

*Coisas como: qual é o tamanho do nosso sistema solar? Saturno é o último planeta existente ou existem outros orbitando o sol (crença de então)? Será que nosso sistema solar é o único existente? E se cada estrela brilhante que observamos à noite for outro sistema solar? E se em cada um desses sistemas solares existir outros planetas abrigando vida, como na Terra? E se precisarmos “reformular” Deus para explicar essa possibilidade infinita? Aliás, o universo é infinito ou finito? Para Giordano ele só poderia ser infinito!*

*Mudanças aconteceram na transição da Idade Média para o que conhecemos como Idade Moderna. Mudanças artísticas, filosóficas, tudo cutucando uma ideia específica cultuada a muitos séculos pela igreja católica. Tal ideia centrava a religião, ou melhor, Deus, como explicação e motivo para todas as coisas. Porém com as mudanças diferentes questionamentos foram chegando aos censores da época, a inquisição.*

*Rapidamente ela passou a avaliar as situações a partir da gravidade daquilo que mexia com as estruturas dos dogmas religiosos provindos da época medieval.*

*Giordano, circulou por muitas regiões europeias defendendo suas teses e interpretações sobre o universo. Conversava com muitas pessoas sobre suas ideias e assustava-as com suas colocações sobre Deus e a religião. Sempre encontrando resistência por parte da Igreja e sendo perseguido por suas afirmações. Transitou desta forma, escondendo-se, pois era possível e mais fácil esconder-se no século XVI, até cometer um erro que lhe custou a vida.*

*Em 1592, depois de muitos anos fora da Itália, seu país de origem, no qual era procurado pela igreja católica acusado de heresia, retornou por uma motivação banal e assim entrou nessa história.*

*Em Veneza, um nobre chamado Giovanni Mocenigo, chamou-lhe com o objetivo de contratar seu serviço. Qual seria esse serviço?*

*Bom, Giordano era muito famoso, também, por sua capacidade mnemônica, ou seja, tinha facilidade em decorar informações. Para exercitar essa capacidade conhecia técnicas e eram essas as técnicas que o tal Giovanni supostamente estava interessado.*

*Giordano aceitou o convite e retornou para o lugar onde não era bem-vindo. Aconteceu o pior, pois ele tinha chance de acontecer, o que estranhamente faz acontecer quando muito óbvio. Se sou procurado em x, precisando evitar x e ir para y, decido ir para x. Qual é a consequência lógica e provável? O pior:*

*E foi assim, que Giovanni, em meio a um encontro com Giordano, pediu uma pausa com o pretexto de resolver questões fora de sua casa. Com isso, prendeu Giordano Bruno em seu quarto e chamou as autoridades eclesiásticas para prendê-lo. A motivação de Giovanni foi a negação de Giordano Bruno em lhe ensinar as técnicas de memorização, pois não concordava com os objetivos da aprendizagem de Giovanni, que eram voltadas para o comércio.*

*Iniciava-se assim, em 1592, o processo de julgamento de Giordano Bruno. Enfim a inquisição colocava as mãos naquele que tanto divulgou informações contrárias aos dogmas católicos.*

*Foram inúmeras as tentativas dos inquisidores em fazer Giordano desistir de suas crenças e se retratar com a Igreja Católica. Não foram bem-sucedidas. Giordano sempre se negou a voltar atrás em suas posições, e no ano de 1600, foi sentenciado à morte na fogueira, alegou não estar com medo e confirmava que sentia mais medo na voz de quem o sentenciava do que nele que escutava a sentença.*

*Giordano foi queimado em praça pública e teve a boca amordaçada para não proferir palavras durante o processo. Mesmo assim, alguns relatam que enquanto pegava fogo um religioso colocou uma cruz em frente ao seu rosto, quando Giordano, em chamas, virou a cara negando aquela atitude.*

*Era ateu? Provavelmente não, isso era extremamente incomum no século XVI, mas acreditava que a ideia de Deus e religião daquelas pessoas que queimavam outras pessoas por duvidarem delas, não fazia muito sentido. Talvez não simpatizasse com aquela ideia de Deus e pensava que para explicar o infinito e a grandeza do que via no céu, tudo aquilo possuía finitude demais.*

*Com toda certeza, Giordano tornou-se infinito, como o universo talvez seja.*

\*\*\*

Foi com essa *historieta* que tive certeza do andamento de minha metodologia de ensino. Uma certeza positiva. Creio, portanto, que possa afirmar o seguinte: a aula deu certo. Sei que isso não é facilmente afirmável e depende de inúmeros fatores. Afinal, o que significa uma aula “dar certo”? Isso depende de quais são as expectativas mobilizadas com o que se está fazendo, assim como de qual a concepção de educação do docente. Se fosse um professor adepto ao ensino tecnicista, por exemplo, eu poderia dizer que uma aula em que fora utilizado um ditado inquisitivo sobre os principais personagens e acontecimentos da Revolução Francesa, com objetivo de aprendizagem envolvendo a capacidade de memorizar datas e nomes, e que gerasse uma tensão envolvendo uma preparação puramente mnemônica, seria uma aula que deu certo, se alguns alunos se saíssem bem. Mas não estou falando deste tipo de sucesso, definitivamente.

Então, em que sentido esta aula deu certo? Antes, devemos retornar à *historieta* de Michelangelo.

A aula em que utilizei a *historieta* sobre Michelangelo foi boa, ela realmente criou um *assunto* nas turmas, a memória de uma cena na história que podia ser invocada e implementada constantemente; um conceito, compreensão estrutural ou uma ideia abstrata, por exemplo, podiam ser relacionados com a cena da tal história. Portanto tornou-se um lugar de comum acesso, um ponto de encontro e reencontro com algo sempre inédito, um passado construído pelo professor em conjunto com a turma.

No entanto, com a aula sobre Giordano Bruno creio que consegui avançar na técnica de criação de um personagem e da contação de uma história e tive a nítida percepção de fisgar muito mais a atenção das turmas. Foi com essa aula que surgiram novidades na forma de narrar. Sendo assim, novas ferramentas pedagógicas e mudanças na performance marcaram minha postura perante as turmas durante essa nova tentativa prática.

O primeiro ponto de mudança foi na forma de utilização do quadro. Se antes ele funcionou como uma ferramenta acessória, utilizada apenas quando, em um momento não previamente pensado, surgiu a necessidade insurgente de uma ilustração, agora ele consistiu no repositório principal da simbologia ilustrativa da aula. Portanto, cheguei à sala de aula já utilizando o quadro. Aliás, sala de aula essa que aumentava em número de alunos constantemente, pois se na *historieta* sobre Michelangelo havia em média apenas seis alunos, agora começava a ter mais de uma dezena.

A turma estava esperando uma *historieta*, os novos alunos ainda não tinham participado e os antigos comentavam. Do final da história sobre Michelangelo até a de Giordano Bruno passaram-se duas semanas, que foram utilizadas para exercícios e construção de caderno (resumos e esquemas sobre o contexto geral do tema proposto), sempre acompanhadas de uma boa conversa, seja sobre o personagem, seja sobre tudo que fosse possível de mobilizar através da história para construir uma narrativa interessante a respeito do tempo passado. E, como dito anteriormente, consegui despertar interesse nas turmas com a forma e enredo da história contada, comentaram isso comigo várias vezes<sup>221</sup>.

No dia da segunda *historieta*, entrei na sala de aula, cumprimentei a turma, e virei as costas para ela, voltando-me para o quadro munido de pincéis marcadores em três cores: azul, preto e vermelho. Iniciei um desenho representando o sistema solar: um sol bem grande, em vermelho, em forma de meio círculo utilizando os cantos do quadro (um sol daqueles do tempo de criança), seguido pelos planetas, de vermelho para Marte e Mercúrio a azul para Netuno e Urano, entrecortados por traçados em forma circular, feitos em pincel preto, sinalizando suas órbitas.

Enquanto esboçava o sistema, perguntava para a turma se podiam me ajudar ditando a sequência correta dos planetas existentes. Participaram e em geral acertaram a ordem, notei um interesse latente por questões envolvendo astronomia. *Sor, tenho tatuado um sistema solar no braço*, uma aluna comentou.

Após concluir o sistema, passei a desenhar outros elementos que iriam me ajudar na narrativa. Acabei por construir uma espécie de mapa mental da *historieta*. Os elementos desse

---

<sup>221</sup> O que também me fez cometer um erro de professor iniciante, segundo Leandro Karnal em seu livro *Conversas com um jovem professor*. Falei sobre o êxito de minha prática com alguns professores e recebi desde retornos frios até elogios sinceros, no entanto, o que ficou como predominante foi uma sensação de que deveria ter permanecido quieto. Parece que não há um grande companheirismo dentro da sala dos professores e o sucesso de determinadas práticas não são vistas positivamente, causando uma sensação de fracasso nas outras pessoas. Escutei coisas do tipo: *é o pique de professor novato, com o tempo passa*. Enfim, tive a intenção de falar sobre como deu certo e compartilhar minha alegria e experiência com objetivos construtivos, mas pelo visto não o fiz da forma correta. Aprendi e a experiência ensina essas coisas. KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2020.



mapa foram: outro sistema solar, menor, circundado por planetas com outras formas e em quantidade diferente do nosso; um cenário com montanhas ao fundo e um céu bem estrelado; uma pessoa sendo queimada em uma fogueira. Com isso construí uma sequência de imagens espalhadas pelo quadro e utilizadas como forma de dar apoio visual à aula e uma linha à narrativa.

A *historieta* sobre Giordano Bruno tem dois momentos principais, um mobilizado para trazer para a aula o debate sobre as mudanças científicas do período e outro para focar na repressão e na censura perpetradas pela Igreja desgostosa das mudanças que aconteciam então. Os dois momentos podem ser divididos da seguinte forma: a) o momento em que o pensamento de Giordano vem a se somar com os debates da época sobre os astros e a posição da Terra e b) o momento em que a Igreja o condena à fogueira por heresia.

A narrativa teve seu ápice justamente quando da história sobre suas dúvidas em relação ao espaço, realmente tive um momento de muita alegria ao contar essa parte da história e recebi um retorno bastante positivo.

Comecei a conversar sobre as mudanças do tempo em que Giordano viveu, falei que Copérnico já tinha *soltado* uma ideia de que a Terra não seria o centro do universo, e que isso já tinha dado muito o que falar. Conte brevemente a origem social de Giordano e pulei para a narração de seus questionamentos filosóficos. Falei que ele era uma pessoa muito questionadora e um dia enquanto caminhava com uns amigos sob as luzes das estrelas teve um pensamento, começou a filosofar intensamente sobre o cosmos. Para isso construí a seguinte narrativa:

— *Um dia, enquanto Giordano andava à noite com seus amigos, estavam de boas curtindo o momento, quando de repente ele começa a ter ideias diferentes. “Galera, eu estava pensando aqui, sobre as estrelas e me veio uma ideia... será que as estrelas não são outros sóis, que parecem pequenas por estarem distantes?” O pessoal se olhou e logo pensou que ele estava rateando, da onde estava tirando essa ideia maluca? Mas Giordano não parou por aí, foi aprofundando esse pensamento cada vez mais e enquanto fazia isso saia pelas ruas contando para todo tipo de pessoa, queria realmente colocar seu pensamento na roda, compartilhar ele. Ele aprofundou sua ideia indo cada vez mais longe: começou com a ideia de que cada estrela era um sol, depois avançou chegando na conclusão que não só era um sol, mas também possuía outros planetas em sua órbita, assim como a Terra girava ao redor do sol. Além disso, defendeu a existência de vida nesses outros planetas, “ora!”, dizia ele, “se na Terra havia porque lá não haveria?” A Igreja Católica não estava gostando nada dessas ideias, afinal, a questão da centralidade da Terra no universo era definitiva na explicação religiosa da realidade. Sendo assim, as ideias de Giordano e sua divulgação avançaram até chegar em um ponto em que a Igreja já não poderia mais aceitar. Ele começou a relacionar sua ideia de que “o preto do céu” era infinito a ideias religiosas, questionando Deus e sua infinitude quando pensamos apenas na existência do Sistema Solar e*

*da Terra. Ele não aceitava que toda a explicação bíblica para o surgimento do real baseava-se apenas no pequeno universo que compreende a Terra e sua localização no Sistema Solar, defendia portanto a infinitude do universo e uma ideia de Deus que desse conta desse tamanho todo.*<sup>222</sup>

Essa fala, em junção com os desenhos do quadro branco, em que havia o cenário com as montanhas e as estrelas, assim como as duas opções de sistema solar, trouxe uma concatenação lógica e apoio visual para a narrativa. Ela também foi construída a partir de uma performance em que o momento em que Giordano Bruno olha as estrelas com os amigos é encenado em sala de aula, trazendo comicidade para a cena. Enquanto narrava, com a percepção dos rostos, fui vendo um interesse crescente, motivando-me assim a contar com mais e mais brilho no olhar e vontade.

Meu objetivo era justamente passar para eles um momento de questionamento existente em outra época, também falar sobre a importância de duvidar, de questionar, ressaltando que o que parece loucura em determinados momentos torna-se a maior verdade em outros<sup>223</sup>. Segui assim minha história para o momento final da narrativa, ou seja, as consequências dos questionamentos do filósofo e sua relação com a Inquisição.

Tratei dessa parte final a partir do momento em que Giordano Bruno é traído por um nobre italiano, Giovanni. Narrei esse momento tentando trazer um ar de traição para cena, contando como se fosse um plano bem arquitetado para capturar aquele que a Igreja Católica já estava a buscar fazia bastante tempo. Portanto, encenei o momento em que o renegado aluno de Giordano, falando que iria dar uma saída rápida, pediu para que ele esperasse no quarto. Fiz o gesto da porta sendo trancada para que o proprietário saísse e fosse atrás das autoridades inquisitórias e entregasse o filósofo para a Inquisição. Continuei com um uma audiência cativa em olhares e gestos.

---

<sup>222</sup> Com esse trecho tentei relatar a narrativa que fiz sobre a cena pretendida. É óbvio que a peculiaridade docente da repetição da aula em várias turmas fez com que em cada momento essa narrativa se transformasse, algumas informações eram suprimidas, ou trazidas à tona. Algumas vezes uma forma de narrar não dava muito certo e gerava um resultado negativo na turma, apreendido através da percepção dos rostos, gestos e olhares. Sendo assim, em cada aula a experiência ia adequado a história para que ela se aperfeiçoasse. O que não garantia uma linearidade evolucionista nesse “aperfeiçoar”, pois coisas davam certo e despertavam interesse em determinadas individualidades e em outras não. A busca era por um meio termo aprazível, interessante e proveitoso. O que trago enquanto exemplo é uma junção de várias formas de contar utilizadas nas aulas. Não é possível haver uma fórmula padrão, por isso, repito, as histórias são inspiradoras, o docente pode utilizá-las como achar melhor e como for possível, o importante é o ar de caso que deve ser dado para o momento.

<sup>223</sup> Essa colocação não deve ser compreendida dentro de um relativismo negacionista, como o que estamos vendo na atualidade em relação à ciência ou então ao passado. Aquela ideia de liberdade ilimitada; não é sobre isso. E tal assunto foi abordado em uma aula posterior sobre as transformações científicas na Europa a partir do surgimento do método científico com Francis Bacon e René Descartes. Aliás, a aula sobre esses filósofos não foi feita a partir de uma historieta biográfica. Apenas um pequeno caso sobre Francis Bacon.

Entregue às mãos da Inquisição, ressaltei que o julgamento levou anos, oito para ser preciso, enquanto isso o réu era mantido preso, provavelmente sob tortura e interrogatórios contínuos. Trouxe o fato de que pediram para que ele negasse suas ideias e defendesse os pensamentos bíblicos e católicos para explicar o cosmos e a existência. Negando-se até o fim em voltar atrás foi condenado à morte, o que justifica assim o desenho de alguém sendo queimado pela fogueira que já estava no quadro desde o início da aula e precisava de uma explicação.

A cena final também foi narrada com performance teatral. Subi em uma cadeira para simbolizar o cadafalso e tentei demonstrar como Giordano Bruno negou a arrepender-se de seus “pecados” no momento que queimava, como coloquei na historieta. Ressaltei também uma questão relativa a esse momento: qual era a ideia de Giordano Bruno sobre a religião? Ele seria um ateu no século XVI? Uma discussão pertinente para o momento social atual e que trouxe olhares de dúvida e poucas respostas. Complementei que não era provável o ateísmo de Giordano, pois suas ideias não deixavam de levar em consideração a existência de Deus, no entanto não era o mesmo Deus dos que o mandavam para a fogueira. Finalizei com a questão sobre o infinito e como esse personagem acabou por se tornar infinito no tempo, afinal, estávamos, no Rio Grande do Sul em 2021, em um determinado município, falando seu nome e contando alguns aspectos de sua experiência de vida. Mesmo que tenha sido queimado em 1600, suas ideias continuaram, assim como seu nome, destacando que ideias não podem ser mortas.

Após a história, distribuí uma imagem de Giordano para que tivessem um contato com o sujeito. Pedi para colocarem o nome do personagem no caderno seguido por data de nascimento e morte, após isso fixar a imagem distribuída embaixo.

De maneira geral, essa aula trouxe uma sensação de caminho. Nela comecei a utilizar mais o quadro e soltar mais a performance quando da narrativa. Nela comecei a notar mais os retornos a partir de uma análise da turma, das respostas verbais e não verbais, em geral positivas.

De outro lado, com as turmas aumentando, foi possível notar, em algumas, alunos não se interessando muito ou então de cabeça baixa. Sendo minhas aulas pelo turno da manhã é muito comum acontecer este tipo de situação. Mas foram exceções que não atrapalharam minhas histórias e deixaram mais margem para análise, mais formas de tentar compreender o porquê de tais atitudes, que podem, como se provaram em vários casos, serem apenas fruto do momento e se alterarem em aulas posteriores.

Depois de falar sobre Giordano, arrisquei mais uma história sobre a repressão da Igreja contra as mudanças na concepção de mundo na época. Na realidade, contei um *causo* mais curto, sem utilização do quadro, que não foi redigido em forma de historieta e acabou por ser fruto de uma leitura própria sobre o indivíduo e a retirada de um momento bem específico de sua vida, interessante para os objetivos da aula, mas algo como que complementar à narrativa anterior. Essa história envolveu Miguel de Servet e sua história com a Inquisição.

O foco foi direcionado para um fato marcante sobre Servet: ele foi queimado três vezes por movimentos autoritários distintos por pensar diferente, obviamente que apenas uma vez fisicamente e outras duas simbolicamente. Em resumo, Miguel de Servet foi responsável por uma teoria sobre o funcionamento da circulação sanguínea, dando uma explicação que diferia da explicação religiosa para esse fenômeno fisiológico. Além disso, sua trajetória foi marcada por uma crítica contundente à Igreja Católica e sua acumulação de riquezas, inclusive escreveu uma obra falando sobre esses assuntos. Portanto, transformou-se em um inimigo em meados do século XVI. Foi capturado, teve suas obras censuradas, e acabou condenado à morte pela Inquisição.

A história das três vezes consistiu no fato de que, após ter sido queimado pela igreja católica, em conjunto com seus livros, construiu-se uma estátua sua, a qual acabou igualmente queimada pelos protestantes, que por não terem Miguel fisicamente optaram pela queima simbólica, tamanha ânsia por penalizá-lo, configurando com isso, portanto, duas vezes. Após muito anos, já durante a Segunda Guerra Mundial, depois de Miguel de Servet ser reabilitado e possuir uma estátua em sua homenagem na França, com a ocupação nazista, essa foi derretida para aproveitamento de sua matéria prima, configurando assim a terceira vez que Miguel de Servet acabou na fogueira.

Uma história com cara de *causo* rápido, que despertou interesse nas turmas e contribuiu para a conversa sobre censura e repressão durante o Período Moderno, com ligações pontuais ao tempo presente. Isso ocorreu de forma contínua, pois sempre que falamos historicamente acabamos por construir algumas ligações com a atualidade. Não deixa de ser esse um dos objetivos. Porém, sem desconsiderar a ideia de que meus alunos também possuem o direito de falar sobre o passado enquanto passado, muitas vezes deixando as relações com o presente implícitas.

Outro detalhe que precisa ser colocado é que o trabalho com a história de dois personagens que foram sentenciados à morte na fogueira pela Igreja trouxe comentários de

alguns alunos que mexeram comigo. Meu orientador já tinha lido as historietas e me questionado da seguinte forma: será que as histórias não possuem um recorte muito específico, marcado pela violência? Como as tuas alunas se portam diante de tais narrativas? Na época afirmei que elas gostavam e realmente tive esse retorno. No entanto, quando utilizei duas aulas focando em personagens masculinos que sofreram tortura escutei o seguinte comentário de uma aluna, muito interessada por sinal:

— *Sor, como o senhor gosta de histórias em que as pessoas são queimadas, né?*

No dia desconversei, afirmei que era necessário mostrar essas cenas de violência para que a noção da repressão contra as ideias novas da época seja melhor compreendida. Mas fiquei pensando. Ela não foi a única, porém sempre que este comentário surgia ele vinha em um tom cômico, buscando talvez fazer uma piada com minhas histórias.

Realmente as *historietas*, em alguns momentos, possuem uma marca de violência, porém não são baseadas somente nisso, apesar de ser muito fácil memorizar apenas esses momentos — marcas de uma realidade presente também violenta. Trabalhei, no entanto, para enfatizar outros detalhes enquanto contava: Giordano, um curioso nato, astronomia em foco, e Miguel, com seus questionamentos sobre a riqueza do clero católico — o que já encaminhou para o assunto sobre a Reforma Protestante. Portanto, tirando esses comentários escutei outros tantos sobre a narrativa e talvez, reitero, essa tenha sido uma forma cômica de comentar minha prática, uma *tirada* de meus alunos, pois em geral comentaram rindo. O que, é claro, não pode fazer com que eu deixe de pensar sobre isso.

Enfim, dessa forma, concluí as histórias sobre a reação da Igreja às mudanças na ciência. Foquei bastante na história de Giordano Bruno e adicionei a de Miguel de Servet como algo a mais. Depois construímos o caderno e trabalhamos com exercícios, assim como foi feito após ter trabalhado com Giordano Bruno.

Além disso, no avançar do conteúdo falei sobre o surgimento do método científico e o abordei quase que sem entrar no âmbito das *historietas*. Contei apenas um caso rápido sobre Francis Bacon e a inusitada causa de sua morte, que foi relacionada a um experimento sobre o processo de putrefação da carne, quando testou em meio à neve o tempo que um pedaço de frango demorava para apodrecer, tentando comparar assim, empiricamente, os tempos em um ambiente frio e outro quente. Após ter feito este experimento adquiriu uma doença respiratória que o levou à óbito tempos depois.

Essa história foi curta, mas levou as turmas ao riso pela cena. Acharam interessante e engraçado o filósofo ter levado tão a sério o método científico a ponto de morrer em função dele. Valorizei essas colocações e continuei as abordagens sobre o método científico e sua história. Trouxe também um pouco das conversas sobre vacina na atualidade e fake news, em comparação com os métodos propostos por Francis Bacon e René Descartes. Finalizei assim esta parte.

Agora, partimos para mais uma historieta, que possui **como** foco **a** Reforma Protestante, próximo assunto trabalhado em sala de aula.

#### ***4.6. O Barulho da moedinha para a alma subir***

*As moedas tilintavam no baú da Igreja Católica. Sua relação com o dinheiro era de amor, ou melhor paixão avassaladora, disso ninguém pode, hoje, duvidar. Aliás, como duvidar de quem gerencia, econômica e espiritualmente, a vida e o pós-morte das pessoas na Europa Ocidental?*

*Tradição milenar que só começou a ser ameaçada no século XVI, no embalo das alterações ocasionadas pelos ares de mudança que circundavam a Europa de então.*

*Pessoas compravam sua estadia na vida pós-morte como um investimento a longo prazo, papéis na bolsa de valores com retorno certo por aproximadamente uma eternidade. Como não encarar propostas tão tentadoras? Portanto, nada mais lógico do que investir em tais empreendimentos. Era o pulo do gato, como se fosse uma propaganda pré-vídeos do youtube sobre investimentos, só que da época.*

*Além disso, pecar e comprar a remissão? Maravilhoso para se manter um bom cristão, algo como um exemplar cidadão temente a Deus. Imagine:*

*— Hoje pecarei consciente da remissão breve, ora! Tenho grana, portanto lugar no céu. A vida é doce.*

*Durante a passagem do século XV para o século XVI, um cidadão ficou famoso como um funcionário exemplar para a Igreja Católica. Fazia parte de um grupo de profissionais que tinham a missão de oferecer as chamadas indulgências para os nobres europeus. Eram representantes de vendas da Igreja. Se fossem contratados a partir dos anúncios de emprego atuais, acho que encontraríamos algo do tipo:*

##### ***Procura-se vendedor de indulgências.***

*Salário a combinar + comissão conforme “VENDAS”.*

*Descrição da vaga: vender a remissão dos pecados e consequentemente a salvação da alma pecadora, uma passagem direta do purgatório para o céu, além disso arrecadar dinheiro para a Santa Igreja Católica conforme necessidades recompensando o investidor com a possível estadia na eternidade em boa situação.*

*Disponibilidade para viagem.*

*Latim fluente.*

*Anúncios à parte, um homem chamado Johann Tetzel imortalizou-se como um exemplar vendedor do tipo destacado. Nasceu em 1465, onde hoje é a Alemanha, e morreu no ano de 1519.*

*Tetzel trabalhou com muitas coisas ligadas à religião da época, era um frade dominicano que foi inquisidor; mas, desde 1502 sob mando de Giovanni Cardeal de Médici (futuro Papa Leão X), destacou-se como Comissário para indulgências percorrendo muitas regiões europeias em busca do melhor negócio para redimir os pecados de quem tinha dinheiro para isso.*

*Empenhava-se tanto em seu trabalho que lhe atribuíram uma frase muito simbólica. Ao interpelar seus possíveis clientes oferecia sua irrecusável oferta com a seguinte frase:*

*— Tão logo uma moeda na caixa cai, a alma do purgatório sai.*

*Era certo, seu serviço rendeu muita grana para a Igreja Católica e a Basílica de São Pedro teve sua construção auxiliada pelas arrecadações de Tetzel.*

*Mas será que toda a instituição católica de que Tetzel fazia parte foi apenas beneficiada com esse lucrativo negócio? Por anos e anos, sim! Mas a visão sobre a relação entre dinheiro e céu cristão começou a ser repensada e Tetzel representou um exemplo do momento de contestação de tal prática, pois fora um dos alvos de Martinho Lutero, quando em 1517 pregou suas 95 teses na porta da catedral de Wittenberg questionando a Igreja Católica em sua doutrina.*

*Para falar mais especificamente, Johann Tetzel foi praticamente citado nos pontos 27 e 28 das teses de Martinho:*

*27. Pregam doutrina mundana os que dizem que, tão logo tilintar a moeda lançada na caixa, a alma sairá voando [do purgatório para o céu].*

*28. Certo é que, ao tilintar a moeda na caixa, pode aumentar o lucro e a cobiça; a intercessão da Igreja, porém, depende apenas da vontade de Deus.*

*Iniciava-se um período de mudança nas interpretações da religião cristã, um período que acompanhava as mudanças em vários outros âmbitos que inauguravam novas interpretações da realidade e aquilo que costumamos chamar de Idade Moderna.*

*Johann Tetzel fora denunciado por Martinho Lutero e precisou se explicar em um momento futuro. Podemos dizer que foi atacado pela crítica de suas atitudes e representou o início do fim de uma prática religiosa um tanto quanto controversa.*

*Porém, esse início do fim já tinha sido exposto em outra situação. Conta-se que essa foi apenas uma crítica simbólica, a de Lutero, e que anos antes podemos encontrar em forma de violência física uma outra crítica.*

*Antes de ser questionado por Lutero já tinha sido questionado violentamente por um nobre.*

*A coisa se deu da seguinte forma: enquanto conversava com um nobre sobre as vantagens e possibilidades de sua venda, uma questão surgiu, da parte do nobre:*

*— Tetzel, eu poderia adiantar o dinheiro de um pecado futuro?*

*Sem perder a oportunidade, Tetzel pensou e respondeu:*

— *Obviamente que sim, porém debes adiantar o dinheiro na totalidade e, devido à incerteza do ato, em maior quantidade.*

*No que o nobre aceitou a proposta, o negócio foi fechado. Tetzal saiu feliz com a grande quantia em mãos e o nobre livre de seu pecado ainda não cometido.*

*Alguns minutos depois, Tetzal cavalgava para casa quando foi interpelado por um homem mascarado que lhe derrubou do cavalo e lhe surrou roubando-lhe todo o dinheiro negociado com o nobre anteriormente.*

*Quem era o ladrão? O nobre.*

*Qual era o pecado? Roubar o dinheiro da remissão do pecado.*

*Grandes negócios de uma época.*

\*\*\*

A Reforma Protestante surgiu em minhas aulas a partir da *historieta* de Johann Tetzal, um personagem menos famoso do que os abordados anteriormente, mesmo que ainda um “exemplar” das classes dominantes.

Tetzal foi um personagem que tangenciou Martinho Lutero, aquele que, seguindo minha lógica de escolha, deveria ser o indivíduo mobilizado para a narrativa<sup>224</sup>. Ele foi representativo para a construção de um cenário que contemplasse as características de um tempo em que a crença cristã era baseada em práticas, também, voltadas para a arrecadação de dinheiro, embasando tal atitude nos próprios escritos bíblicos. Ato que era feito há muitos séculos e não necessariamente marcava uma atitude de má fé, pois por muito tempo tanto a Igreja quanto os fiéis acreditaram em tais práticas como possibilitadoras da remissão dos pecados, por exemplo. O que não impedia que algumas pessoas desconfiassem disso, assim como, que a Igreja com seus representantes não agisse de má fé. É um jogo complexo que não pode ser compreendido com o olhar puramente presentista, pois é comum tender a comparar o período de Tetzal com o que vivemos, marcado pelas igrejas neopentecostais em que a acumulação de capital a partir da exploração da fé alheia ocorre de forma descaradamente abusiva. Essa comparação foi feita de maneira inevitável em sala de aula, pelos próprios alunos, restando aproveitar a oportunidade e problematizar o passado em conjunto com o tempo presente. Foi o que aconteceu em minhas aulas.

Ademais, a Reforma Protestante traz todos esses descontentamentos que existiam nos tempos que a precederam para a superfície, e aquilo que parecia natural enquanto profissão, a venda de indulgências, aquela que Tetzal exercia, começasse a ser questionada. Foi assim que

---

<sup>224</sup> Reafirmo que busquei os personagens dentro dos próprios livros didáticos, por objetivar planejar as aulas em meio ao curto tempo para isso. Foi lendo sobre Lutero que encontrei Tetzal, achando mais interessante construir uma história sobre um momento de sua vida do que sobre o famoso protestante, o que não impede o surgimento de historietas sobre momentos da vida de Lutero futuramente.



introduzi a temática da Reforma em busca de uma argumentação em prol do surgimento da individualização da fé com o advento das visões protestantes.

A prática foi configurada da seguinte forma.

A ideia de construir um quadro antes da narração tornou-se tarefa docente inicial de toda aula<sup>225</sup>, após a experiência positiva com a história de Giordano Bruno. Portanto o quadro preparado para a aula sobre Tetzl foi o seguinte: coloquei o nome do personagem no centro do espaço, como de praxe, em conjunto com a suas datas de nascimento e morte. Em seguida, desenhei algo como uma página de um jornal anunciando uma vaga de emprego, dentro dessa representação coloquei aquele texto simulando a proposta que está presente na historieta. Para complementar, ainda textualmente, a narrativa coloquei os dois pontos criticados por Lutero em sua tese no lado oposto do simulacro de anúncio. Embaixo do nome do personagem, desenhei uma caixa com uma moeda sendo colocada, quicando no fundo com a onomatopeia de som metálico. Por fim, fiz a representação de um cavalo parado enquanto à sua frente dois personagens brigavam — uma tentativa de representação herdeira dos bonecos desenhados nos livros didáticos citados no capítulo anterior. Enfim, esse foi o esquema mental.

Adiciono agora um comentário surgido ao término do esquema, resultante de uma relação muito tranquila entre alunos e professor:

— *Bah, sor! O cavalo ficou show!*

Disse um aluno em uma das turmas, em um tom cômico misturado com deboche. Pedi para que viesse no quadro desenhar sua versão, o que acabou em risos. No geral, o importante era simbolizar graficamente, para assim guiar a minha narrativa e o olhar das turmas.

Agora sobre a história em si e a forma como foi utilizada.

Essa história foi contada a partir do foco na exploração da fé durante o Período Moderno, como fica nítido em seu desenvolvimento. Com isso, eu trouxe a conversa para o âmbito da relação entre dinheiro e fé. A construção narrativa foi baseada na elaboração de um personagem muito inteligente comercialmente, um ótimo negociante em nome de Deus e do Papa, que através de sua lábia convencia as pessoas a pagar por seu perdão. Para iniciar eu li o anúncio de emprego em conjunto com a turma, questionando-a se sabiam o que significava aquela profissão: vendedor de indulgências? Trouxe para eles um pouco das características

---

<sup>225</sup> Destaco que não utilizei *historietas* apenas em turmas de segundo ano do ensino médio. Trabalhei nos primeiros e terceiros anos com outros personagens, portanto a utilização do quadro ilustrado partiu da aula sobre Giordano Bruno e permeou várias outras, concomitantemente com as que narro nesta dissertação enquanto experiência.

daquela prática religiosa e exemplifiquei com uma simulação. Simulei um diálogo entre Tetzel em uma provável negociação com algum nobre:

— *Seguinte, meu velho! Tenho uma proposta. Como você pecou, e por isso me chamou, eu posso lhe vender uma indulgência. Ela vai te custar tanto, mas lhe garantirá a salvação. Além disso, tu não estás interessado em um espinho vindo direto da coroa de cristo? Tenho uma a pronta entrega, baratinho.*

Com isso mobilizei o conceito de indulgência e um pouco da ideia da venda de relíquias, explicando-os com maiores detalhes obviamente. A reação das turmas foi, em geral, de incredulidade com a história, foi muito difícil acreditar que pessoas doavam suas riquezas em nome de uma futura salvação no além-mundo. O ar de questionamento que traziam era mais ou menos este: *como essa gente era boba, não acredito em como eram capazes de acreditar em tamanha baboseira.*

Mas concomitantemente ao surgimento de tal desconfiança, emergiram os comentários sobre o presente, citando como algumas igrejas ainda utilizam a ideia da venda da salvação como forma de renda. Foi unânime o surgimento dessa colocação, o que é um aspecto muito interessante. A questão religiosa está muito presente nas salas de aula, muitos alunos são cristãos neopentecostais e, de certa forma, representam o resultado, longínquo no tempo, desses acontecimentos protestantes do século XVI. O que aproxima da minha narrativa esses grupos, pois sentem-se representados quando falamos que a Igreja Católica cometeu tais atos abusivos aos olhos do presente, inclusive é visível o entusiasmo em seus rostos ao narrar a Reforma e as contestações ao *status quo* do catolicismo. No entanto, a própria prática religiosa de alguns desses alunos entra em choque com sua percepção das atitudes católicas do passado. Talvez as reações internas tenham sido as mais diversas, não tive nenhum embate, mas alguma coisa crítica foi construída, algo foi mexido, pensando é claro na esperança.

Essa discussão surgiu assim que a prática de Tetzel fora narrada. Após alguma conversa a narrativa continuou, pois a pretensão das *historietas* é a de proporcionar um momento de escuta, uma espécie de “hora do caso”. A história se desenvolve, então, para o momento em que Lutero cita diretamente o bordão do protagonista, nos pontos 27 e 28 transcritos no quadro. Sendo assim, dentro das famosas Teses temos uma citação a Tetzel. Foi para falar dessa relação que utilizei uma metáfora com o Twitter:

— *Seguinte. Tetzel seguiu fazendo seus negócios e falando seu bordão pela Europa durante muitos anos. Mas em 1517 ele sofreu uma indireta no Twitter. Foi citado diretamente nas teses de Lutero. [momento em que li as teses dando um ar de provocação contemporânea de uma rede social].*

As metáforas com atitudes relacionadas ao presente foram utilizadas frequentemente, desde a primeira história sobre Michelangelo. Isso se deu pela positividade do resultado de tal prática, apreendido dos rostos e comentários da turma. Essa positividade serviu para a implementação de diversas atitudes. Assim como os momentos negativos serviram para mudanças nas abordagens, as falas foram esculpidas a cada aula. Se em uma turma a crítica à religião era muito incisiva e os rostos me mostravam desconforto, essa mesma crítica era refeita para uma melhor aproximação. Aproximar-se afetuosamente é o segredo para o rompimento de barreiras e a construção da aprendizagem.

O ponto final da história é a *historieta* dentro da *historieta*, o caso sobre como um nobre enganou Tetzl e pegou todo seu dinheiro de volta. Segundo critérios pedagógicos mais estritos, esse não foi um trecho de aprendizagem histórica, mas um momento de extrapolação cômica para a finalização da *historieta*. Alguns alunos acharam engraçado e inteligente da parte do nobre, repetindo um bordão da internet que se refere a uma sátira aos investimentos em geral: *STONKS*<sup>226</sup>, outros já não gostaram muito e acharam boba a história.

Com isso a *historieta* chegou ao fim e começamos a discutir outros aspectos da Reforma Protestante, em especial as mudanças que a tradução da bíblia trouxeram para a individualização da fé, que agora poderia ser praticada dentro do âmbito privado a partir das próprias interpretações com a prática da leitura vernacular.

Tetzl ficou como um exemplo da venda de indulgências e relíquias, o que ilustrou essas ideias e, mais uma vez, trouxe um personagem para a construção de nossa trajetória dentro da modernidade.

A sequência, em termos de conteúdo, foi sobre o iluminismo. Ele não foi abordado a partir de uma *historieta*. Apenas lemos alguns textos e trabalhamos com as antigas enciclopédias da escola para abordar seu surgimento. Finalizamos, portanto, a primeira unidade do didático e partimos para a discussão de outros conceitos. Mais especificamente, começamos a compreender como foi a relação deste *eu* que surgia na Europa com o *outro* na

---

<sup>226</sup> “A palavra deriva de ‘stocks’ (ações de investimento, em inglês) e é escrita de forma errada propositalmente, sem possuir uma tradução literal.

[...]

O meme começou sendo usado para ironizar ideias do mercado financeiro que, a princípio, parecem geniais, mas que resultam em um desastre econômico.

[...]

No entanto, o meme acabou sendo adaptado e serve atualmente para qualquer situação em que uma ideia pareça incrível, mas que no fim das contas é uma má ideia.

[...]

Mais recentemente, as pessoas também passaram a usar ‘Stonks’ como sinônimo de uma ideia realmente boa ou quando você se sobressai e acaba se dando bem.” Disponível em: <https://tinyurl.com/twevt6e9>. Acesso em 04 fev. 2022.

América quando do encontro entre os dois continentes. Para isso trabalhamos com a história do Cacique Hatuey, o primeiro a se revoltar contra os europeus no continente americano.

#### **4.7. A Guerrilha Cubana de Hatuey**

*Escondido nas matas inaugurou a guerrilha em Cuba. E isso não foi ato de alguém do século XX, durante a famosa Revolução Cubana, pois estamos falando do século XVI.*

*Aqueles estranhos já estavam passando dos limites. Nosso costume fez com que a generosidade para com aquelas pessoas fosse extrema. Portanto nunca demos importância para a divisão da riqueza que era parte de nossa comunhão com a terra. O adereço amarelo, tão cobiçado por eles, fora dado de bom grado, a troca era interessante e muitos itens que eles traziam eram muito interessantes para nosso povo também.*

*Porém, quando voltaram uma segunda vez às nossas terras, as coisas começaram a mudar e a relação começou a ficar violenta. Agora tínhamos que trabalhar para eles em busca do material amarelo que chamam de ouro. Caso não atingíssemos a quantidade necessária ou recusássemos extrair seríamos penalizados.*

*Eles cortavam as mãos dos nossos e abandonavam-nos em um local para sangrar até morrer.*

*O povo taino estava em apuros, justamente pela ação de pessoas que diziam possuir um Deus de amor e piedade. O que estava acontecendo? O que tudo aquilo poderia significar? Não havia mais tempo, não existiríamos mais se não agíssemos imediatamente.*

*Talvez essa tenha sido a compreensão de Hatuey, cacique do povo taino, que construiu o primeiro ato de resistência contra os invasores espanhóis à América.*

*Quando Hatuey percebeu o caminho que aquela relação estava tomando, precipitou-se e planejou sua fuga de onde hoje é o Haiti e a República Dominicana, ilha vizinha da atual Cuba.*

*Antes mesmo da viagem e estabilização dos espanhóis na ilha de Cuba, remou em uma canoa por mais de 90 km em mar aberto, com alguns companheiros para avisar seus parentes naquela ilha.*

*Ao chegar na ilha reuniu-se com outras lideranças e utilizou da analogia para explicar o que tinha compreendido do objetivo daqueles estranhos em suas terras. Para isso trouxe, portanto, um vaso cheio de ouro e outras coisas consideradas valiosas pelos espanhóis. Explicou com esses itens o único foco de cobiça dos brancos: aqueles materiais que existiam em seu território. Concluiu que era apenas aquilo que lhes interessava e, como já havia visto, não pestanejavam em punir e matar seu povo caso não lhes fornecessem o material dito precioso.*

*Em resumo: reagir agora, povo Taino! Ou não haverá futuro.*

*Não fora acreditado por todos, mas alguns aderiram ao seu discurso e se uniram a ele. A chegada dos espanhóis à Cuba encontrou justamente a resistência de Hatuey, que através da guerra de guerrilha começou a infringir algumas baixas a eles.*

*A estratégia era utilizar a mata e, em pequenos grupos, armar emboscadas para os soldados espanhóis. Mas o maior problema era a inferioridade técnica no que dizia respeito ao armamento. A base do arsenal taino*

*consistia em pedras, lanças de taquara e flechas. Portanto a guerrilha não teve o êxito esperado. Hatuey foi preso.*

*Durante o cativeiro, o cacique foi cruelmente torturado e, por fim, condenado à morte na fogueira.*

*Conta-se que a instantes de ser queimado um padre chamado Olmedo aproximou-se e perguntou se ele não gostaria de se converter ao cristianismo, naquele momento final.*

*Hatuey, pensando na proposta, encarou Olmedo e lhe perguntou:*

*— Caso eu me arrependa e me converta, vou para o céu?*

*No que Olmedo responde:*

*— Exato.*

*Hatuey complementa sua pergunta:*

*— E nesse céu, há espanhóis?*

*Olmedo responde imperiosamente:*

*— Mas é claro!*

*Hatuey encara Olmedo nos olhos e responde friamente:*

*— Bom, se o céu é o lugar de pessoas que fazem o que estão fazendo comigo e com meu povo, prefiro ir para o inferno.*

*Hatuey inaugurou o movimento de resistência contra a invasão estrangeira às suas terras, que de certa forma dura até hoje. Além disso, ele sabia que o caminho que tudo aquilo estava tomando era ruim e talvez sem volta. Seu povo foi apenas o primeiro alvo da cobiça por ouro e terras dos espanhóis. Em 1550 havia apenas 500 indígenas da etnia de Hatuey onde hoje é o Haiti, cem anos depois estavam praticamente extintos.*

*Em sua homenagem existe hoje uma cidade em Cuba com seu nome, além de uma estátua. Dizem que em determinados dias do ano uma luz aparece exatamente onde a fogueira foi acesa em 1512 para sua execução, é sua alma que aparece para lembrar da resistência indígena à invasão europeia.*

\*\*\*

Enfim uma história sobre um personagem subalternizado! A Conquista da América foi o assunto escolhido pelo livro didático para iniciar um debate sobre a relação do indivíduo, emergente na Idade Moderna, com o outro, aquele diferente culturalmente encontrado no continente americano quando do contato de Colombo com os diferentes povos que viviam no atual Caribe.

Como sugerido pelo livro eu aceitei o desafio de adotar essa narrativa adaptando-a para minhas necessidades e realidade, portanto o caminho está no livro, assim me organizei;

porém a aula sempre será do professor e uma história única e específica. Foi assim que se deu essa narrativa e todas as outras *historietas* já comentadas.

Começo com um pequeno lamento. Infelizmente essa aula sobre Hatuey foi ministrada no final do ano, durante o mês de novembro<sup>227</sup>, apesar de ser um momento de turma cheia pois já havia se tornado obrigatório o retorno presencial para todos que não possuíam comorbidades<sup>228</sup>. Digo infelizmente, pois o debate se direcionaria para o continente americano e sua relação com a Europa, momento muito importante de construção crítica sobre a posição do continente em um sistema mundo do capital onde vivemos, uma importante ferramenta de compreensão do presente, apresentada, no entanto, em uma curta duração, conturbada por um retorno obrigatório e pela finalização de um ano também conturbado. Portanto, o assunto não foi trabalhado de forma adequada, no sentido da calma necessária, pelo pouco tempo que os últimos meses proporcionaram, em meio a burocracias e avaliações para recuperar todos que apareceram somente no fechar das cortinas.

Mesmo assim, tive a alegria de dar essa aula introdutória sobre o assunto. Muitos alunos estavam vindo pela primeira vez no ensino presencial e senti que a relação que construímos nesse primeiro contato foi muito interessante e importante. As turmas estavam divididas em dois grupos, compostos por alunos que estavam indo à escola frequentemente e por aqueles que não tinham aparecido ainda (no entanto, alguns frequentaram o Google Meet durante o primeiro semestre, me conhecendo através dessa ferramenta), o que fez do contato algo inaugural para muitos.

Contar as *historietas* para a turma cheia não foi difícil e trouxe uma maior empolgação, havia mais caras e mais sensações. Foi positivo. Porém, as questões disciplinares aumentaram e se tornou necessário, em algumas turmas, pedir atenção e o cessar de conversas paralelas, mas foram momentos raros, ocorridos em turmas que tinham aula comigo logo às 07:00 da manhã ou após o recreio ou depois da Educação Física, e resolvidos rapidamente. Não necessitei tomar providências maiores.

À *historieta*. Cacique Hatuey surgiu no quadro branco com seu nome centralizado. Data de nascimento? Não sabemos, portanto, interrogações. Data de morte? Sabemos

---

<sup>227</sup> Em um ano “normal”, o mês de novembro é destinado à finalização de conteúdos e preparação para avaliações que fecharão o ano letivo. Portanto, não é momento de iniciar assuntos novos e sim finalizar os antigos adequadamente, de forma geral. No entanto, já que o assunto anterior tinha sido finalizado e havia algum tempo disponível para iniciar uma conversa sobre outro, decidi abordá-lo. Essa incompatibilidade de tempo foi ocasionada pelas incertezas sobre as aulas durante o ano pandêmico, as quais foram parcialmente presenciais e sempre com público restrito, o que exigia constantes revisões e trabalhos de recuperação extras. Mas foram aulas proveitosas, tanto que escrevo sobre elas nesta dissertação.

<sup>228</sup> COSTA, Diego da. **Escolas estaduais retomam aulas presenciais obrigatórias**. SEDUC RS, 8 nov. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/37r4pbjy>. Acesso em 5 fev. 2022.

exatamente, pois vítima dos espanhóis. No lado esquerdo do quadro desenhei um mapa da América Central, focalizando as ilhas do Caribe, em especial as atuais Haiti/República Dominicana e Cuba, além de pequenas representações das ilhas menores que as cercam, local do desembarque de Colombo. Indiquei a região em que aproximadamente ele teria aportado e pintei de uma cor diferente toda a extensão que compreendia as ilhas indicando que pertenciam ao povo taino, os autóctones. Além disso, fiz uma linha representando a distância entre as duas principais ilhas e uma canoa, para comentar a extensa viagem que Hatuey realizou entre uma ilha e outra. Sobre o nome centralizado no quadro indiquei a representação de mãos cortadas, ilustrando assim os abusos espanhóis. Na sequência, desenhei um olho com seu interior formado por moedas de ouro, representando a cobiça dos castelhanos. Por fim, sob o nome central reproduzi o diálogo entre Hatuey e o padre sobre sua opção de ir para o inferno.

Primeiro detalhe destacado quando da história foi um questionamento envolvendo o nome e as datas colocadas no quadro: *por que vocês acham que não sabemos o ano de nascimento deste indivíduo?* Dúvidas, mas com perceptíveis certezas camufladas; havia a desconfiança do erro e, portanto, poucos foram os que falaram sobre suas hipóteses. Contudo, coloquei o fato de que a contagem de anos depende das culturas em que se constroem os calendários, portanto é normal que cada povo tenha sua própria forma de interpretar o tempo que passa, o qual inclusive pode ser composto de novidades e mudanças, como estamos acostumados, ou de repetições e tradições. Sendo assim, como saber em que ano depois de Cristo nasceu alguém que não fazia ideia de quem era Cristo? Rostos de compreensão.

Após esses questionamentos parti para uma introdução sobre a ligação desta nova história com as anteriores. Ou seja, como toda conversa sobre o surgimento da individualidade na arte, na ciência e na religião tinha ligação com o cacique americano? Foi então que falei que conversaríamos sobre como os europeus lidariam com os americanos. Como essa individualidade que surgia se portaria diante da diferença.

Com essa introdução rápida iniciei a narrativa. Contei um pouco da motivação da viagem de Colombo e em como foi sua tratativa com os reis espanhóis, trouxe detalhes da viagem e narrei o ano do encontro. Após isso, mudei a cena para o povo taino, narrando um pouco de como eles viviam e de como era diferente a relação que tinham com determinadas coisas, entre elas, com a ideia de propriedade. Para trazer esse detalhe falei, tendo por base a leitura do diário de Colombo, de como os espanhóis se impressionaram, com a “generosidade” dos tainos que lhes davam tudo que pediam, inclusive adereços do próprio

corpo quando solicitados pelos recém-chegados. Na visão espanhola eram atitudes incompreensíveis, tolas. Durante a explicação simbolizei esse desprendimento taino retirando meu próprio tênis em uma simulação:

— Que bonito este tênis, professor. Toma é teu.

Uma tentativa de animar a narrativa e trazer uma cena significativa. Gargalhadas.

Depois disso precisei conversar com a turma sobre essa ideia de que as trocas feitas pelos povos autóctones foram frutos de enganação, como se os indígenas fossem ignorantes facilmente ludibriados. Foi preciso falar sobre o desenvolvimento histórico europeu e em como eles construíram uma forma específica de ver e lidar com o mundo, o que não aconteceu de forma igual com os tainos, que se desenvolveram de outro modo. E esse desenvolvimento não envolve somente criações técnicas, mas valores e filosofias. Sendo assim, a ideia de propriedade, por exemplo, de um não era igual à do outro, muitas vezes as ideias não existiam em um povo ou outro. Como exemplo, a traição à palavra proferida, tão comum no continente europeu, era algo extremamente condenado em diversos povos que compunham o território da futura América.

Pensando, então, nas trocas, elas se deram dentro de uma ideia positiva de utilização dos objetos materiais em jogo. Se um machado de ferro não era tão importante para os espanhóis, para os tainos, com utensílios de madeira, significava muito, tanto em termos de produção quanto em termos militares. Significava muito mais do que uma pedra amarelada e que não podia ser utilizada como matéria prima para quase nada, o ouro. Portanto, tentei mostrar para a turma como não podemos pensar essa relação como algo envolvendo espertos em contraposição a tolos.

Desenvolvi a história para o momento em que Hatuey entende o que está acontecendo a partir de todos os abusos perpetrados pelos espanhóis. Sendo assim, trama uma resistência com seus aliados da ilha de Cuba, local onde os europeus ainda não haviam se fixado. É levado em consideração por uns e desacreditado por outros, que creem ser boa a relação com os estranhos que então chegavam. Assim, consegue organizar alguns dos seus e resiste por certo tempo à invasão da ilha, utilizando para isso a tática de guerrilha na selva. Momento em que explico para a turma o que seria essa tática e como foi utilizada pelos indígenas. Um complemento à ideia de guerrilhas é feito a partir da Revolução Cubana, um comentário com a turma sobre o quanto a América seguiu resistindo contra a exploração. Mas não foi algo



profundamente trabalhado, tratou-se de um comentário somente, que talvez possa ter ficado deslocado, mas foi feito.

O final da história se assemelha muito ao final trágico das histórias de Giordano Bruno e Miguel de Servet, a diferença reside na provocação profunda ao cristianismo no que concerne à sua “piedade”. A posição de Hatuey é de grandiosidade perante a morte, além de ser uma forte postura de defesa de sua visão de mundo. Além disso, surge o cristianismo como motor dos conflitos entre os dois mundos, o que serviria de propulsor para as aulas seguintes. Porém, não foi possível avançar devido aos fatores já comentados.

Finalizei assim as experiências com as historietas no segundo ano do ensino médio. O objetivo aqui é mostrar a mobilização dos textos do livro didático de outra forma, auxiliada pela literatura e pelo fértil trabalho autoral que professores da educação básica são capazes de fazer. Ficam como inspiração para utilização extra, seja para uma performance em sala de aula, sempre única de quem utilizar, pois é impossível não o ser, seja para uma necessária reconstrução corrigindo os problemas não percebidos pelo autor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria possível medir a importância de uma história? Enxergar diferentes dimensões qualitativas em uma narrativa sobre o passado a ponto de definir uma forma histórica única sobre o passado, aquela correta e de maior valor explicativo? Afirmar, por exemplo: “Essa história é mais importante do que aquela, portanto maior” (no sentido de *história maior* explorado na introdução desta dissertação).

Mas qual seria a ferramenta de aferição?

Difícil pensar em alguma ferramenta que não seja o critério pessoal de escolha de um determinado historiador e sua ligação às diferentes escolas interpretativas existentes no campo. Aliás, na realidade, não é possível efetivar de forma prática tal medida. No entanto, por mais que soe óbvia essa conclusão preliminar, durante muito tempo, e talvez hoje ainda, na concepção de senso comum sobre a escrita da história, existiram e existem histórias mais importantes do que outras. Nessa lógica é, talvez, comum pensar que as histórias política, militar e econômica sejam as versões mais importantes sobre o passado, pois trazem explicações “importantes” sobre a história de um país, definindo-o em suas características e explicando aspectos de seu presente de forma casuisticamente lógica. Uma visão como essa foi construída há muito tempo, dentro das diferentes formas de interpretação do passado, tanto a partir de sua escrita quanto de suas formas orais de expressão. Todas as sociedades humanas buscaram alguma forma de pensar sobre o ontem, e assim construíram diferentes relações com variados fatores que compreendem esse pensar. Contudo, ressalto que, não é regra o pensamento cronológico “para cima e para frente” como estamos acostumados na sociedade ocidental eurocêntrica, alguns povos o encaram como circular, por exemplo, portanto, fora de uma linha evolutiva de mudanças. Porém, mesmo assim, não deixam de valorar os fatos que precisam ser lembrados para o fortalecimento de suas tradições. Pesam-se os acontecimentos e contam-se as histórias a partir dessa aferição cultural.

Na tradição ocidental eurocentrada, verifica-se uma relação nitidamente conturbada entre valorização e desvalorização do critério imagético, fundamento dessa dissertação, enfatizando diferentes valorações da compreensão do conceito de verdade, assim como utilizando pesos diferentes para as maneiras de interpretar os vestígios do passado, além de explicitar uma variação na escolha destes mesmos vestígios. São os diferentes “regimes de

historicidade” de François Hartog<sup>229</sup>, que marcam determinados recortes temporais a partir da forma como as pessoas que neles viveram apreendiam o tempo; ou então, as diferentes formas de perceber a temporalidade a partir das ideias de Reinhart Koselleck<sup>230</sup>, ou seja, os variados “horizontes de expectativa” e “campos de experiência” explorados através da história dos conceitos.

Dentre toda essa variação na forma de se fazer história ao longo do tempo, um século em especial definiu muito o jeito como compreendemos a historiografia na atualidade. O século XIX ficou conhecido como o século do historicismo, assim como também, o século da História com H maiúsculo. Essa história pretendia-se universal, tornava-se, no limiar daquele século, um “singular coletivo”<sup>231</sup> e abarcava em sua generalidade toda e qualquer possibilidade de individualização. Em busca do universal, as particularidades só existiam em função do todo. Foi, portanto, no oitocentos que alguns cânones sobre o ofício do historiador acabaram sendo construídos. Tais ideias impactaram profundamente as gerações posteriores de historiadores e, por mais que muitas mudanças tenham acontecido e hoje as formas oitocentistas de escrever a história já sejam bastante criticadas, muitas pessoas, no âmbito do senso comum, ainda pensam os critérios de verdade e a forma de apreender os acontecimentos pretéritos de forma muito semelhante aos historiadores historicistas do século XIX.

Nesse sentido, as formas históricas que enfatizam o geral a partir de uma análise política, econômica e militar possuem grande importância. Afinal, são ferramentas de análise do real que conferem um forte aspecto de utilidade para a história. Caráter utilitário esse que está intimamente ligado à sua gênese historicista, pois não foi sem razão que seu surgimento marcou a emergência dos Estados Nacionais, portanto, serviu de matéria prima para as nações e os nacionalismos a partir da segunda metade do século XIX até o final da primeira metade do século XX, isso, quando pensamos nos eventos mais famosos envolvendo o nacionalismo. No entanto, como afirma Eric Hobsbawm, “[...] a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína”<sup>232</sup>, ou seja, sua utilização ainda nos aflige.

No trabalho aqui apresentado, a partir do olhar docente, no âmbito da escola pública brasileira, esse olhar “geral” foi repensado e os debates sobre as possibilidades dentro da

---

<sup>229</sup> HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

<sup>230</sup> KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

<sup>231</sup> Idem.

<sup>232</sup> HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 18.

escrita da história em conjunto com suas utilizações na tarefa de educar foram mobilizados em uma tentativa criativa de trazer o tradicional para a sala de aula de maneira inovadora. Chamo de tradicional, pois o que foi feito neste trabalho faz parte de um ato muito comum nas salas de aula, afinal contar histórias e escutá-las representa algo provindo dos primeiros contatos com tal ambiente, ou então, indo mais longe, arrisco dizer, de nossos primeiros contatos sociais com a família. Para efetivá-lo basta uma forma de comunicação, comumente a verbal, em conjunto com uma performance, além do exercício da escuta e qualquer configuração física espacial; exige, portanto, pouco em termos materiais e espaciais.

Sendo assim, a prática aqui narrada explora esse aspecto comum e simples que é feito em toda aula de história, mas, nesta dissertação, buscou-se pensá-la e sistematizá-la em um processo criativo autoral de produção de historietas, que serviram de narrativas sobre pessoas no tempo, as quais também podem ser chamadas de causos. O fato de as historietas serem focadas em pessoas faz parte de uma estratégia que busca a apreensão da atenção em sala de aula, além de objetivar a inclusão de “pulsção sanguínea” na forma de gente em um passado muitas vezes frio e desertificado de pessoas. Tal estratégia nasce de uma percepção provinda de meu passado, em que as histórias contadas nas rodas de conversa pelos mais velhos eram em sua maioria sobre pessoas, e esse era o fator que provocava a atenção de quem as encarava. Gostamos de saber como outras pessoas lidaram com suas realidades; quando isso é transportado para o tempo, temos a possibilidade de enxergar alguns fatores do passado que, de certa forma, promovem aprendizagens e interpretações sobre o pretérito. Alinhando essas interpretações com explicações mais gerais e conceituais, busco um ensino de história que marque e gere alguma lembrança sobre minhas aulas e sobre a interpretação do passado, vinculado sempre, é claro, ao presente, mas nunca esquecendo do direito ao passado, mesmo que não ligado diretamente às questões sensíveis da atualidade.

Chega ao fim uma história, uma dissertação permeada pela minha vida, minhas experiências pretéritas e atuais, em outras palavras, uma grande *historieta*.

Comecei com uma história sobre meu querido pai, passei por teorizações sobre a relação entre história-biografia-literatura, viajei pela legislação educacional brasileira e o PNLB a partir de uma narrativa biográfica sobre minha entrada na escola pública. Cheguei em sala de aula munido de criações próprias e uma coragem de interpretá-las com o gosto de ser escutado, gosto nascido do escutar. Nessa história, transitei entre Michelangelo, Giordano Bruno, Johann Tetzel e Hatuey, trazendo um pouco do resultado dessa prática e da realidade da sala de aula em turmas de segundo ano do ensino médio.

Esta dissertação não é uma ode ao individualismo, muito menos embarca na onda neoliberal em que o individual é visto como individualismo. Não é esse embate que proponho aqui. Aliás, não há nenhum embate entre macro e micro história, o que se deseja é um maior equilíbrio, em que todas as histórias, de todas as pessoas, sejam importantes para que possamos contar um pouco sobre os que nos antecederam, objetivando momento prazerosos e memoráveis de convívio em sala de aula, além de trazer aspectos de existências passadas. Afinal, se o tempo em sala de aula é curto, abandonemos a pretensão de ensinar tudo, não é possível fazer isso. Mas é possível falar sobre algo de maneira instigante, com diversão e brilho no olhar, para que esse momento, mesmo que de cinquenta minutos, seja minimamente marcante, no sentido da construção de memória sobre o momento e também na ideia de construção de compreensões sobre o passado. Podemos não ter compreendido o conceito específico, mas algo, alguma atitude da Igreja durante o século XVI, por exemplo, a partir do exemplo de Giordano Bruno, ou então, algum aspecto do passado do cacique Hatuey e sua interpretação da realidade distinta da dos espanhóis, algum aspecto há de ficar. Saber o que outras pessoas fizeram de diferente e ter uma ideia dessa diferença é muito importante e diz muito sobre o que podemos fazer em sala de aula.

Eu quero marcar meus alunos e alunas com alegria ao ensinar. Com a possibilidade de mostrar que esses momentos podem ser prazerosos. Que escutar e contar histórias faz parte de nossa formação enquanto gente e nos enriquece enquanto seres humanos sensíveis.

Fecho com algumas palavras de um sobrevivente de campo de concentração nazista que costumo dividir com minhas alunas e alunos do curso de magistério quando da conversa sobre “por que ser professor?”:

Prezado Professor,  
Sou sobrevivente de um campo de concentração.  
Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver.  
Câmaras de gás construídas por engenheiros formados.  
Crianças envenenadas por médicos diplomados.  
Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas.  
Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades.  
Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação.  
Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos.  
Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis.  
Ler, escrever e aritmética só são importantes  
Para fazer nossas crianças mais humanas.<sup>233</sup>

---

<sup>233</sup> Citação de Haim Ginott presente na obra: GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 20-21.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **As últimas testemunhas**: Crianças na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org) et. al. **História da vida privada no Brasil**: Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERLIN, Isaiah. “De la nécessité historique”. in: *Éloge de la liberte*, Paris: Calmann-Lévy, 1988. apud. LORIGA, LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Autêntica Editora, 2011.

BLOCH, Ernst. “Le non-contemporanéité et le devoir de la render dialectique” (maio 1932). In: *Heritage de ce temps*. Paris: Klincksieck, 2017. apud. TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Zazie edições: Pequena Biblioteca de Ensaaios, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Vavy, Pacheco. Fontes biográficas: grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2019.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Multiversos**: ciências humanas: globalização, tempo e espaço: ensino médio. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. Performance no ensino de história. In: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?**. Campinas: Papirus Editora, 2013,

CASSIANO, Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASTRO, Maria Helena. Mesa-redonda Educação hoje: questões em debate. Instituto de Estudos Avançados da USP - Estudos Avançados. **Dossiê Educação**. São Paulo: IEA-USP, 2001.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. **Antíteses**, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 516-532, jan. 2019.

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

\_\_\_\_\_. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, 2009.

COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CORBIN, Alain. Bastidores. In: PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CPAMM, Lucas; SALZSTEIN, Marcela Aquarone; SANTOS, Evandro César dos; MAIDA, Judith Nuria (coordenação). **Conhecer e transformar: [projetos integradores]: ciências humanas e sociais aplicadas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

ENDO, Shusaku. **O silêncio**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1969.

FALCÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula**: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. **Catálogo para indicação de livro didático** - PNLD/FAE 1997: Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

\_\_\_\_\_. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mulheres**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **1822**: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.



\_\_\_\_\_. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo Livros, 2014.

GOMES, Leandro... [et. al.]. **Conexão mundo**: ciências humanas e sociais aplicadas: sociedade e natureza. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conexão mundo**: ciências humanas e sociais aplicadas: liberdade e vida social. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conexão mundo**: ciências humanas e sociais aplicadas: Fronteiras físicas e culturais. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LISBÔA, E. R. M.; SILVA, M. A. T. DA; SOUSA, T. R. DE. Velhos objetos x novos olhares: os usos do livro didático no ensino de história. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 252-264, 14 dez. 2015.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Autêntica Editora, 2011.

MACHADO, Igor José de Renó, [et. al.]. **Contexto e ação**: cultura, ciência e tecnologia. São Paulo: Scipione, 2020.

Cf. MADELÉNAT, Daniel. La biographie. Paris: PUF, 1984, p. 11-20, apud., OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Escrever vidas, narrar a história**: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

MAIDA, Judith Nuria (Coordenação). **Interação humanas**: a formação das sociedades e das civilizações no Brasil e no mundo. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

\_\_\_\_\_. **Interação humanas**: o poder econômico e a construção da autonomia dos povos e países. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Escrever vidas, narrar a história**: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo da ilusão biográfica? Indivíduo, tempo e histórias de vida. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 429-446, jul. 2017.

PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

PESSOA, Fernando. **Poemas Completos de Alberto Caeiro**. [Organização Carlos Felipe Moisés]. São Paulo: Ática, 2013.

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília : MEC, 1993.

PRESTES, Anita Leocadia. **Luiz Carlos Prestes**: um comunista brasileiro. São Paulo: Boitempo, 2015.

PRIORE, Mary Del. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 7-16, dez. 2009.

PROST, Antonie; VINCENT, Gérard (org.). **História da vida privada**: Da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SAGAN, Carl. **Cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. **História**, Franca, v. 33, n. 1, p. 124-144, jun. 2014.

SCHMIDT, Benito Bisso Os múltiplos desafios da biografia ao/à historiador/a. **Diálogos**, v.

21, n. 2, p. 44 - 49, 16 set. 2017.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWOB, Marcel. **A cruzada das crianças/ Vidas imaginárias**. São Paulo: Hedra, 2011.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In.: COLL, César (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal**. Zazie edições: Pequena Biblioteca de Ensaio, 2019.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc: política e mundo do trabalho**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

VINCENT, Gérard. Uma História do Segredo? In: PROST, Antonie; VINCENT, Gérard (org.). **História da vida privada: Da Primeira Guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VICENTINO, Cláudio; CAMPOS, Eduardo; SENE, Eustáquio de. **Diálogos em Ciências Humanas: construção da cidadania**. São Paulo: Ática, 2020.

WHITE, H. **O passado prático**. *Artcultura*, v. 20, n. 37, p. 9 - 19, 12 dez. 2018.