

# Literatura sensível, história extra-humana: reflexões sobre os sujeitos no currículo e no ensino de História

*Sensitive Literature, Extra-Human History: Reflections on the Subjects in the Curriculum and History Teaching*

Lucas Florianovitch\*

Halferd Carlos Ribeiro Junior\*\*

---

## RESUMO

O presente artigo pretende abordar as conexões e contribuições entre literatura e ensino de história, para com isso refletir sobre as potencialidades didáticas dos usos da literatura no processo de ensino de história. A partir da crítica à história extra-humana contida na BNCC, realizou-se a análise das obras *Machado de Assis, historiador* e *Quarto de despejo* para exemplificar as contribuições da literatura na construção de um ensino de história sensível ao tratarmos de temas como a escravidão e desigualdade social. Constatou-se que, apesar do longo diálogo entre literatura e história, as propostas de currículo e ensino de história vigentes continuam a negar e a não incorporar os aspectos sensíveis e empáticos, contidos na narrativa literária, ao tratar dos sujeitos históricos. Assim, buscou-se elucidar a fundamentalidade do diálogo com a literatura na (re)cons-

## ABSTRACT

This article aims to approach the connections and contributions between literature and history teaching, in order to reflect on the didactic potential of the uses of literature in the process of teaching history. From the critique of extra-human history contained in the BNCC, the analysis of the works *Machado de Assis historian* and *Quarto de despejo* was carried out to exemplify the contributions of literature in the construction of a sensitive history teaching when dealing with themes such as slavery and social inequality. It was found that, despite the long dialogue between literature and history, the current curriculum and teaching proposals of history continue to deny and not incorporate the sensitive and empathic aspects, contained in the literary narrative, when dealing with historical subjects. Thus, we sought to elucidate the fundamental-

---

\* Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, RS, Brasil. lucas.florianovitch@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-9466-0349>>

\*\* Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, RS, Brasil. halferd.junior@uffs.edu.br <<https://orcid.org/0000-0002-0262-0727>>

trução das formas de entender, pensar e ensinar história na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de história; Currículo escolar; Literatura.

ity of dialogue with literature in the (re) construction of ways of understanding, thinking and teaching history in the classroom.

Keywords: History Teaching; School Curriculum; Literature.

O emblemático ano de 2020 marca para a sociedade brasileira, e principalmente para o quadro educacional de nosso país, um momento de alteração brusca das formas de socialização, convívio e trabalho. Devido ao surgimento da Covid-19, repentinamente educadores e educandos se viram privados do lugar que abriga o ensino: as escolas e instituições educacionais. As aulas deixaram de ser presenciais, sendo substituídas por atividades *online*, entregas de trabalhos, provas e projetos via endereços eletrônicos, ensino híbrido e aulas remotas. A partir deste momento de crise das formas convencionais de ensino e prática em história, suscitada pelo processo de maior *tecnologização* do ensino, que surge este artigo. Na perspectiva de contribuir com o extenso e rico debate que, desde o século passado, pauta a utilização de novas linguagens e documentos, visando demonstrar o potencial que possui a literatura para a renovação das abordagens históricas em sala de aula.

A década de 80 marca no ensino de história brasileiro, segundo Fonseca e Zamboni (2010), um período de debate sobre o ensino de história, centralizado nas discussões sobre o ensino, livro didático e sistema de ensino. Com repercussões na construção de alternativas pedagógicas para o uso do livro didático, reflexões acerca da aula expositiva, dita tradicional, e renovações metodológicas nos usos das diferentes linguagens nas propostas educacionais. Com o surgimento de espaços para a utilização de fontes diversas: tais como a música e os quadrinhos e, principalmente, a literatura. Ainda segundo as autoras, na esteira da Virada Linguística e do fim das metanarrativas, a história se despede de sua pretensão de ciência e, com o redescobrimto do texto histórico como narrativa, história e literatura aproximam-se inseparavelmente.

A partir das obras *Meta-história* e *Trópicos do discurso*, do filósofo da história estadunidense Hayden White, os historiadores são chamados a repensar o lugar da escrita e linguagem na construção da historiografia. Aproximando o historiador(a) do literato(a), White (1992; 1994) defende que história e lite-

ratura não são posicionalmente assimétricas, mas que ambas são construções narrativas da realidade, que têm em comum o fato de se estruturarem narrativamente.

Para além da aproximação entre história e literatura, podemos inquirir, a partir de Zamboni e Fonseca (2010), que a Virada Linguística proporciona a “sensibilização” da escrita historiográfica, ao destituí-la de seu caráter “frio” e objetivista de ciência do passado. E, com isso, trazendo o corpo,<sup>1</sup> emoções, cicatrizes e traumas dos sujeitos históricos para a narrativa historiográfica, ao contrário de uma história estruturalista focada nos eventos históricos em si. Porém, após pesquisa bibliográfica, constatamos, a partir de Albuquerque Jr. (2019), que o corpo está ausente da narrativa histórica, e até mesmo das propostas de ensino de história que propõem utilizar-se da literatura. Assim, a partir da defesa que faz Albuquerque Jr. (2013) dos aspectos artísticos e narrativos iminentes à escrita histórica, identificamos nas propostas didáticas que envolvem a literatura, e na própria BNCC, resquícios de uma forma problemática de se fazer história. Sua principal característica é uma postura fria frente ao conteúdo histórico, desprovida de aspectos literários, cenas e personagens, e movida por entidades extra-humanas como as eras, guerras e revoluções.

Um exemplo dessa história morta é a construção e divisão do conteúdo de história na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, de 2017. Ao longo desse documento histórico que traçou caminhos para o ensino de história, percebemos a manutenção de formas de se trabalhar e ensinar a história eurocentradas e excludentes. Com a predominância e a construção de uma temporalidade evolutiva, marcada pelo quadripartite francês: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Temporalidade e divisão que, segundo Gil et al. (2020), contribui na continuação de uma forma de pensarmos, elaborarmos e falarmos sobre história que, por ser moderna e eurocêntrica, é genocida, violenta e excludente.

Diante dessas observações, este artigo propõe reflexões em diálogo com as propostas de Durval Muniz Albuquerque (2013; 2019), posto que acreditamos ser necessário o reavivamento da escrita histórica, o que pode ocorrer ao dialogarmos, não somente, com a literatura:

Revivificar a escrita da história passa por um diálogo com a literatura, não necessariamente para imitá-la ou com ela se confundir, mas para buscar inspiração

para mudanças nas regras do discurso historiográfico que permitam que este venha ter audiência e faça efeito socialmente. (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 38)

Dessa forma, o objetivo deste artigo é o diálogo com o campo literário e autores críticos à escrita não artística da história, como Albuquerque Jr. (2007; 2013; 2019). De forma que buscamos, a partir desse diálogo com o campo da teoria da história que conversa com a literatura, problematizar e repensar as formas do ensino de história, no sentido de torná-lo mais sensível e empático aos sujeitos históricos estudados. Em última instância, procuramos, em consonância com Albuquerque Jr. (2007; 2013; 2019), fazer a história, e sobretudo o ensino de história, “fazer efeito socialmente”. Nesse sentido, vemos na literatura, e na historiografia que se utiliza da mesma, potencialidades didáticas ao tratarmos de temas sensíveis à história, como a escravidão e a desigualdade social. Dito isso, o presente artigo analisará duas obras, uma historiográfica e outra literária, respectivamente *Machado de Assis, historiador*, de Sidney Chalhoub, e *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, procurando demonstrar que, no primeiro caso, a literatura permitiu outras leituras de um determinado período histórico e, no segundo, a literatura permite uma leitura histórica mais sensível de uma questão estrutural como a desigualdade social.

#### LITERATOS, LITERATURAS, LINGUAGENS: O USO DAS ARTES LITERÁRIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A utilização de romances, contos e poemas em conjunto com outras disciplinas, para Circe Bittencourt (2008), é uma prática antiga, pertencente a uma extensa tradição escolar que remonta ao período do currículo humanístico. Apesar de ligada às áreas de domínio e ensino da língua portuguesa, a autora nos aponta a proficuidade dos usos da literatura no ensino de história. Ao que Bittencourt (2008) nos expõe que, além de contribuir com o processo de formação do gosto pela leitura, a potencialidade da obra literária reside em seu auxílio na compreensão histórica, já que, ao ser aliada com estudos e ferramentas de outras áreas, como cartografia, geografia, filosofia, entre outras, há a articulação de saberes que melhora a experiência do estudante em acessar o contexto histórico da obra e seu entendimento da história e do tempo histórico.

Se o uso das artes no ensino é uma prática antiga, a reafirmação da literatura como ferramenta didática e pedagógica no ensino de história data do século passado e provém do amplo e profundo debate que inovou e renovou o campo das humanidades e, principalmente, o da história, segundo Miriam Moreira Leite (1969). Para a autora, o diálogo entre os campos histórico e literário no Brasil ocorre em um momento de mudança e alteração das formas como se compreendiam os objetivos do ensino de história. Ao que a autora pontua que, durante o final da década de 1960, o ensino de história deixa de ser pautado por disciplinarização da memória, exaltação do patriotismo e cerceamento da imaginação e julgamento. Uma tendência em expansão passou a acentuar a história como método de trabalho e pensamento, estimulando a capacidade de análise, julgamento, imaginação e pensamento crítico dos estudantes. Nesse contexto, Leite (1969) nos indica que a literatura emerge como forma de diversificação dos modos de ensinar história, além de ferramenta contextualizadora dos conteúdos abordados pelo professor.

A década de 80 no Brasil, como nos indicam Kátia Abud et al. (2010), é o período marcado pela consolidação das artes e da literatura como ferramentas para o ensino de história. Porém, apesar da afirmação das artes no ensino de história, os autores ressaltam que é necessário pensarmos como utilizarmos a literatura como recurso para a produção do saber histórico escolar. Como primeiro ponto, os autores indicam o caráter desafiador e prazeroso da utilização da literatura pelo professor que deseja diversificar os seus métodos de ensino. Posto que a obra literária representa um mundo vivenciado ou idealizado pelo autor e que, no processo de leitura, o leitor procura apreender esse mundo literário e criar a sua própria representação do texto.

Nesse sentido, Abud et al. (2010) apontam a literatura como resquício e artefato cultural da época de sua escritura e como testemunho da mentalidade e visão de mundo do autor. De forma que o desafio da história ao lidar com a literatura, para os autores, é estudar as permanências ou mudanças das mentalidades com o passar do tempo. Ao passo que o contato história e literatura teria por efeito analisar e pensar a forma como os seres humanos concebem sua existência no mundo e as formas como vivenciam essa experiência. Assim, “o ensino de história pode utilizar a Literatura para discutir com os alunos como os autores literários constroem as representações de um passado (i)memo-

rial ou mesmo de um futuro ficcional e dialogar com o presente [ ] ” (ABUD et al., 2010, p. 46).

A obra literária, portanto, é apresentada por Abud et al. (2010) como elemento central e privilegiado para estudar, no ensino de história, as mentalidades de uma dada sociedade, época e contexto. Posto que, para os autores, o ensino de história, auxiliado pelo romance, possibilita perceber que

um efetivo trabalho analítico do documento literário no ensino de história dota os alunos de habilidade descritiva, versatilidade na apreensão da temporalidade histórica e qualificação na interpretação da mentalidade de uma época. Essa dinâmica é imperiosa à medida que afasta os alunos da simplicidade analítica próxima ao senso comum. (ABUD; ALVES; SILVA, 2010, p. 54)

A utilização da literatura no ensino de história é resultado também, segundo Selva Guimarães Fonseca (2003), da discussão sobre o uso de diferentes linguagens, na área da metodologia do ensino de história, durante os anos 80. Debate que, para a autora, compõe a crítica ao uso exclusivo do livro didático, aliada à difusão dos paradidáticos, do crescimento tecnológico da indústria cultural brasileira e, principalmente, do movimento historiográfico que marcou o período, responsável pela ampliação documental e das temáticas de pesquisa, o que passou a abarcar a literatura como nova fonte para o conhecimento histórico.

A incorporação de novas linguagens e fontes no ensino de história, para Fonseca (2003), é indicativo do reconhecimento dos laços mantidos entre os saberes escolares e a vida social, além de ser uma necessidade ao ensino de história, na contínua (re)construção dos conceitos de ensino e aprendizagem. De forma que, no volátil mundo do ensino em história, a autora nos indica a constante necessidade de atualização, investigação e incorporação de novas fontes pelo professor e professora. Posto que, segundo a autora, a partir do momento em que as aulas de história não se sustentam mais em um monólogo do educador, decorado pelos alunos passivos e ordeiros, o professor

tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais,

relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva. (FONSECA, 2003, p. 164)

Portanto, o uso da literatura no ensino de história representa, para Fonseca (2003), uma forma complexa e instigante de aliarmos os saberes e conteúdos da sala de aula à vida social dos estudantes. Pelo fato de que a literatura, com suas especificidades artísticas, possui a potencialidade de nos oferecer pistas e referências dos modos de ser, sentir, viver e agir das pessoas, costumes e populações de uma determinada época, residindo a sua importância como ferramenta didática, de acordo com a autora, no seu caráter artístico: que dota de detalhes e profundidade as mudanças menos perceptíveis.

A literatura, como dito anteriormente, se estabelece como estratégia metodológica e pedagógica para o ensino de história na década de 1980 e, desde então, de acordo com Fonseca e Zamboni (2010), é pressuposto básico de propostas curriculares, para a formação de professores e abrangida em qualquer proposta de currículo como ferramenta pedagógica. O que é acompanhado pela própria estruturação do campo do ensino de história, mesmo que devagar, no ensino superior, e a partir das faculdades de educação e não de história. Contudo, como nos indicam Cislaine Azevedo e Aline Lima (2011), no mesmo período em que a arte, de forma geral, surge para o ensino de história, vemos os cursos superiores se distanciarem da escola pública. Segundo as supracitadas autoras, esse distanciamento gradativo entre ensino superior e básico acarreta na não reformulação do ensino de história fora da academia.

Com o não diálogo universidade-escola, Azevedo e Lima (2011) nos indicam que existe, desde então, certo grau de estagnação do ensino de história na escola pública, que, apartado dos novos métodos e teorias construídas na academia, vê-se distante da função de produção de conhecimento através de pesquisa. Dessa forma, concordamos com a autora que o retorno do caráter investigativo do ensino de história, na escola pública, perpassa a utilização de novas fontes e linguagens, incluindo-se aí a literatura. Com a ressalva de que não devemos tornar o estudante um “pequeno” pesquisador, como nos alerta Bittencourt (2008), mas mostrar aos estudantes como é construído o conhecimento histórico, o porquê de ele ser válido e qual a sua importância na formação cidadã, escolar e humana do educando.

A utilização da literatura na escola, como nos aponta Bittencourt (2008), enquadra-se na preferência geral dos(as) professores(as) pela utilização de documentos escritos na análise documental. Como nos indica a autora, tanto por escolha própria dos educadores quanto pela predominância do documento escrito como ferramenta pedagógica nos livros didáticos e cartilhas. Porém, se o uso da literatura é uma constante no ensino de história há cerca de 40 anos, cabe-nos perguntar qual é a forma e quais os objetivos dessa utilização. Para isso, deslocaremos a ótica de Popkewitz (1997), centrada nas relações de saber e poder discursivas contidas no currículo e reformas educacionais, para o campo do ensino de história, com o intuito de indagarmos: os discursos, feitos a partir do uso da literatura, corporificariam princípios estruturadores de certas práticas nos estudantes?

Se a literatura é parte incontestável do currículo e do ensino de história, é importante indagarmos o que é este currículo. Em consonância com Popkewitz (1997), pensamos o currículo como forma de regulação social e poder, que delimita o que deve ou não ser conhecido e ensinado dentro de uma gama de conhecimentos. E esta seleção é responsável, para o autor, pela moldagem de como os eventos pessoais e sociais são organizados para a reflexão e prática, ou seja, são estabelecidas “lentes” para definir problemas, através de classificações que são sancionadas. Dessa forma,

juntamente com a aprendizagem de conceitos e informações sobre Ciências, Estudos Sociais e Matemática são aprendidos métodos de solução de problemas que fornecem parâmetros sobre a forma como as pessoas devem perguntar, pesquisar, organizar e compreender como são o seu mundo e o seu “eu”. Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como as maneiras de conhecer, compreender e interpretar”. (POPKEWITZ, 1997, p. 192)

O currículo, portanto, não somente ensina as disciplinas isoladamente, mas enquadra o estudante dentro de certos parâmetros de como pensar, sentir e agir, construindo uma “estrutura base” de pensamento que se delonga à vida, ultrapassando o período de escolarização. Nesse sentido, nosso trabalho surge como questionamento a que tipo de estruturas bases o currículo e ensi-



no de história de visão macro, fria e desinteressante podem cristalizar, a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

Como documento histórico da educação brasileira, que serve como guia básico para a elaboração e estruturação do currículo e ensino em história, é surpreendente vermos que a BNCC (BRASIL, 2017) tem por viés apresentar e perpetuar a história de forma macroestrutural. Ao longo de 60 páginas voltadas às competências e conteúdos que devem ser abordados e desenvolvidos pelos estudantes durante o período da escolarização básica em ciências humanas, é gritante a construção de uma história, como criticada por Durval Muniz Albuquerque Jr. (2013), extra-humana. Na qual vemos a progressão de uma história linear, evolutiva e ocidentalocêntrica, que se desenvolve em suas guerras, revoluções, regimes políticos, sistemas econômicos etc., desde a Antiguidade até a contemporaneidade.

Apesar do texto da BNCC ainda estar sendo implementado<sup>2</sup>, a escolha pela manutenção e continuidade do quadripartite francês pode ser sintoma e indicativo de uma forma de se pensar a história que é fria, desinteressante e distante, além de genocida e violenta. Em relação ao primeiro ponto, as autoras e autores Gil et al. (2020) nos indicam o quão problemática é a manutenção dessa forma de temporalidade no ensino de história. Para os autores, mais do que construir uma história evolutiva e progressiva, é dever da história e de seu ensino a conexão dos conteúdos estudados com o presente e os temas relevantes à vida dos estudantes. Nesse sentido, o passado deve ser um passado vivo, problematizado, interrogado e investigado sob os auspícios de sua interferência, latência e efetibilidade no presente. Assim, é necessário pensarmos

como estudar o presente de forma que as memórias do passado ajudem a interpretar o que passa hoje? Assim, a dimensão política e ética da história recente é também uma possibilidade na construção de futuros. Entre o passado que estuda e o presente que vive, resta ao/a professor/a de história situar a experiência vivida no contexto histórico de forma que possa ampliar a compreensão da e abrir a vida para novas experiências, nas quais a injustiça, o racismo e a violência não existam. (GIL et al, 2020, p. 3)

Na visão de Gil et al. (2020), a manutenção do quadripartite francês significa a perpetuação da aula de história como lócus de um passado morto, dis-

ciplinado e desinteressante. Um passado que é estudado e apresentado em sua marcha inevitável e inexorável rumo a um futuro que se configura como melhor que o passado e o presente, um passado alheio aos desejos, expectativas, anseios e desejos dos estudantes. Um passado que, segundo os autores, é um passado não ético, que não pensa as implicações sociais de determinada forma de pensarmos a história e os usos que fazemos das temporalidades. O que, para os autores, é fruto de nossa segunda crítica à BNCC: a continuação da temporalidade eurocêntrica, violenta e genocida.

Essa forma europeia de tratar o tempo presente na BNCC – Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea – é responsável, para Gil et al. (2020), por confundir história e tempo, ao limitar ambos a uma única visão temporal sobre a experiência humana. De forma que

pensar em um passado distante de um presente que lhe é tecnológico e moralmente superior e na de um futuro que promete uma redenção é um modo muito particular de uma política do tempo que é excludente, violenta e genocida. Trata-se de uma maneira eurocêntrica de pensar a temporalidade, de dar sentido ao tempo, de medir, representar e ter experiência. Assim, a identificação entre o tempo e a história não é outra coisa senão um modo muito sofisticado de tornar uma forma específica de medir e representar o tempo universal e necessária. Essa temporalidade quadripartite, contínua, sucessiva e evolucionista é uma maneira criada pela modernidade europeia de dar qualidade ao tempo. Sua arma principal foi a de fazer coincidir tempo e temporalidade, para esconder seu caráter particular e político. Abordar as urgências do presente significa, primeiro, supor que não há identidade entre tempo e temporalidade e entre tempo e história — o que vai permitir tornar as aulas espaços disponíveis para a abertura a quaisquer formas de medir, representar ou experienciar o tempo; segundo, supõe pensar o tempo não mais por dentro dessa temporalidade eurocentrada, sucessiva e linear, desfazendo a “solidariedade entre tempo e história”. (GIL et al., 2020, p. 18)

Dessa forma, a renovação do ensino de história passa pela alteridade, pela consideração da temporalidade como algo político e socialmente construído, apontando para o fato de que existem outras temporalidades diversas da europeia. Ao que Gil et al. (2020) nos indicam que é necessário quebrarmos os marcos temporais que definem esta temporalidade: como atrasados e de-

envolvidos, modernos e não modernos, civilizados e bárbaros. Sendo necessário a presença do diferente, de forma que possamos

deixar fluir os devires-minoritários (Deleuze e Guattari, 1997), deixar transitar em nossas salas de aula de história “o povo que falta”, os povos que escaparam à narrativa histórica, uma vez que foram sempre vistos e ditos por dentro dos marcadores temporais eurocêntricos (moderno, atrasado, inovador, antiquado, evoluído), por essa “imagem de tempo hegemônica em nossa cultura” (Pelbart, 2000, p. 129), atravessados por uma linha que dividia moralmente a modernidade (europeus) e o atraso (outros povos) (Quijano, 2005). Do mesmo modo, essa irreconciliação do tempo com o que se disse dele abre o debate histórico para temáticas que usurpam, pela força de sua relevância, o tempo sucessivo, linear e evolucionista, que criou uma distância aparentemente irreconciliável entre o passado e o presente. (GIL et al., 2020, p. 5)

A partir desse entendimento de currículo, chegamos ao ponto central de discussão do trabalho, que é pensar como esse currículo, apresentado na BNCC, impacta a formação humana, cidadã e intelectual do estudante, e como a literatura pode alterar esse panorama. Autores como Albuquerque Jr. (2007; 2013), Fonseca (2003), Bittencourt (2008) e Karnal (2010) são enfáticos em afirmar a necessidade de renovação da história e, principalmente, a centralidade que as novas linguagens, como a literatura, podem ter nesse processo. Compreendemos assim que a unanimidade dessa afirmação é sintoma da existência de uma forma de ensinar história muito conhecida por todos nós e amplamente ditada pelo currículo, marcada pela passagem do tempo cronológica, progressiva e evolutivamente, onde sucedem-se guerras, contextos e personagens de “grande vulto”. De forma que a história se desenrola sem sujeitos, feridas, saliências, descontinuidades ou contradições; ou também com sujeitos únicos – homens brancos e heterossexuais, que formam uma padrão eurocêntrico de corpo e de sofrimento.

No movimento de seleção de qual história e como ensiná-la, a partir das contribuições de Popkewitz (1997), nos parece que o currículo tem como projeto a inviabilização do sujeito histórico na fala do docente, visando controle e regulação social. Atrelado a todas as complicações que o educador em história enfrenta, como a superação de conteúdos, alta carga horária em sala de au-

la, a redução dos períodos dedicados ao ensino de história, pouco tempo hábil para aprofundar-se no que ensina, nos parece que o currículo se projeta como ferramenta insensibilizadora no ensino de história. No sentido de que, ao passar como um grande borrão, a história apresenta-se como uma sucessão de governos, políticas, estratégias econômicas, mentalidades e culturas que em nada implicaram na vida dos sujeitos que as vivenciaram e, assim, nada tem a dizer sobre o presente. Em última instância, nos parece que essa forma de ver e ensinar história acaba orientando, tendo-se em mente as reflexões de Popkewitz (1997), a uma postura de inércia do estudante, que passa a ver o movimento histórico como a passagem do que “foi” para o que “é” agora, naturalizando, assim, o *status quo* e inviabilizando perspectivas de mudança.

Assim, a literatura apresenta-se como forma de ensino da história pela empatia e sensibilidade do texto literário, que aproxima o estudante do outro no momento da leitura, seja de um romance ou de outras formas literárias. Para tanto, acreditamos que a literatura pode e deve ser utilizada para além da representação do passado histórico, na qual ela opera como documento comprobatório do passado criado pelo historiador. Ao que nos contrapomos, por não vermos a literatura somente como documento que ilustra o passado histórico, mas como discurso artístico próprio que, assim como a história, apresenta uma narrativa, versão e visão sobre o passado.

Posto isso, pensamos a literatura, em conjunto com Antoine Compagnon (2009), enquanto leitura do e de mundo, como instrumento de preservação e transmissão da experiência daqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que, em suas condições de vida, diferem de nós. De forma que a literatura, segundo o autor, se configura como um dos meios exclusivos de sensibilização e conscientização sobre a alteridade do outro. Devido o texto literário falar de mim e dos outros, tratar e propor a compaixão, dado que, enquanto leio, “me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus” (COMPAGNON, 2009, p. 49). O que torna a literatura, para Compagnon (2009), uma leitura e texto que desconcerta e incomoda mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, pelo fato de ela fazer apelo às emoções e simpatia. Residindo aí o seu grande potencial de utilização no ensino de história: como elemento desalinador da visão macrológica, fria, desinteressada, objetiva e evolutiva da história.

## LITERATURA: CORPO E ALMA NO ENSINO DE HISTÓRIA (ESCRavidÃO E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL)

Para os propósitos deste artigo, exporemos dois exemplos de como entendemos que a literatura pode contribuir, tanto para a renovação quanto pela aprendizagem sensível, nas formas de se ensinar história. Dessa forma, nos proporemos à análise do papel literário na construção, definição e repensamento de dois temas sensíveis à historiografia brasileira, além de presentes no currículo, nos temas e livros didáticos de história: a escravidão e sua continuidade como desigualdade social em nosso país.

Em relação à escravidão, é Sidney Chalhoub, um dos grandes nomes da historiografia brasileira sobre esse período, quem nos indicará quão renovador pode ser o campo literário para a história, sua escrita e seu ensino. Em obra intitulada *Machado de Assis, historiador*, Chalhoub desnuda uma outra faceta do escravizado e da sociedade do período, trazida à tona por um dos maiores literatos brasileiros: Machado de Assis (1839-1908).

Para Sidney Chalhoub (2003), Machado de Assis não traria em sua obra uma representação fictícia do real na forma literária, mas traria a própria construção da história do Brasil durante o século XIX. A partir de seu amplo conhecimento sobre a história do Brasil na segunda metade do séc. XIX, Chalhoub descobre, nas páginas de Machado, uma outra concepção da escravidão. Na qual as relações de poder entre senhores, escravizados e dependentes não é vertical, indicando que nos meandros do poder senhorial existiam formas de resistência sutis entre os escravizados e dependentes que buscavam maior liberdade na sociedade senhorial, elucidando que a “subordinação – no caso, o cativo – não acarretava a inexistência de formas alternativas de interpretar a realidade” (CHALHOUB, 2003, p. 20),

O primeiro capítulo da obra de Chalhoub (2003) é uma análise do romance *Helena*, de Machado de Assis, no qual o historiador faz “uma análise do paternalismo a partir da interpretação daquilo que um romance de Machado, analisado como testemunho histórico, pode nos revelar a respeito de uma sociedade em que tal ideologia assume caráter hegemônico” (CHALHOUB, 2003, p. 29). O paternalismo, aspecto fundamental e norteador do processo escravagista brasileiro, é definido por Chalhoub como uma política de domínio na qual a vontade do senhor é inviolável, e onde aos subordinados resta so-

mente a relação de dependência frente a essa vontade. Ao que o autor acrescenta que

permanecendo na ótica senhorial, essa é uma sociedade sem antagonismos sociais significativos, já que os dependentes avaliam sua condição apenas na verticalidade, isto é, somente a partir dos valores ou significados sociais gerais impostos pelos senhores, sendo assim inviável o surgimento das solidariedades horizontais características de uma sociedade de classes. (CHALHOUB, 2003, p. 29)

Porém, como nos alerta o próprio Chalhoub (2003), reconhecer o paternalismo somente como citado anteriormente, é um ato de reprodução da autodescrição da ideologia senhorial, o mundo idealizado pelos senhores que eles se empenhavam em realizar no cotidiano, muito em voga em trabalhos historiográficos sobre a escravidão no passado. Como apontado por Chalhoub (2003), a partir de autores como Thompson, Scott e Genovese, a existência da ideologia paternalista não implica a inexistência de solidariedades horizontais e, por conseguinte, antagonismos sociais. Posto que a

subordinação não significa necessariamente passividade, e “os historiadores vêm encontrando numerosas maneiras de examinar as iniciativas dos escravos sem desconsiderar a opressão, de explorar a criação de sistemas alternativos de crenças e valores no contexto da tentativa de dominação ideológica, de aprender a reconhecer a comunidade escrava mesmo constatando o esforço contínuo de repressão a algumas de suas características essenciais”. (CHALHOUB, 2003, p. 29)

A análise das obras machadianas por Chalhoub (2003) torna clara essa multiplicidade e complexidade das relações que se estabeleciam sob o poder da política paternalista. Em uma sociedade marcada pela suposta inviolabilidade da vontade senhorial, Chalhoub (2003) nos aponta que, para os escravizados e dependentes, a melhor chance para se alcançar melhorias de vida, favores e proteção, era através da obediência, sincera ou não, e aproximação junto aos senhores. No caso dos escravizados, segundo Chalhoub (2003), a situação era ainda mais delicada: sendo o direito de alforriamento prerrogativa exclusiva dos escravagistas, somente um bom relacionamento com o algoz poderia nutrir alguma esperança de liberdade. Nesse sentido, Chalhoub (2003)

afirma que o tipo de relacionamento nutrido com o senhor particular determinava a possibilidade do escravizado ser liberto ou não.

A obra machadiana é utilizada por Chalhoub (2003), portanto, para demonstrar as diversas facetas da escravidão e da política paternalista, marcadas por lutas sutis por autonomia e liberdade. De forma distinta de como a historiografia trabalhava a escravidão anteriormente, a partir de Machado de Assis é possível a Chalhoub (2003) desnudar novos reveses sobre o período, renovando os saberes do campo histórico. Dado que

ao centrar suas histórias nos antagonismos entre senhores e dependentes, Machado de Assis abordava, na verdade, a lógica de dominação que era hegemônica e organizava as relações sociais no Brasil oitocentista, incluído aí o problema do controle dos trabalhadores escravos, a “relação produtiva de base”. (CHALHOUB, 2003, p. 35)

Passados mais de 100 anos desde a abolição da escravatura, pano de fundo das obras de Machado de Assis, os legados da atroz instituição continuam irradiando seus efeitos sobre a população descendente de escravizados através da desigualdade social, como nos indica pesquisa do IPEA (HALLAL, 2020). Em matéria divulgada pelo jornal *Estadão*, em julho de 2020, a população negra continua tendo renda inferior aos brancos, com ganhos 50% inferiores (HALLAL, 2020). A desigualdade social, tão presente em nosso país, tema recorrente nos currículos e aulas de história, parece não ter um rosto, forma ou sombra. Dessa maneira, entendemos que a literatura pode contribuir no tratamento desse tema sensível ao dar forma à miséria, à dor, à privação e ao sofrimento que se escondem atrás do termo, quase técnico, da “desigualdade social”.

Nos anos finais da década de 1950, ao escrever sobre a expansão da Favela do Canindé na cidade de São Paulo, Andálio Dantas encontrará o retrato nu e cru da realidade da desigualdade no Brasil (JESUS, 2014). Em sua visita ao Canindé, Dantas encontrará Carolina Maria de Jesus, mulher negra, escritora, recicladora, mãe solteira e periférica que, com cadernos resgatados do lixo, escreverá vinte volumes sobre o cotidiano de sua família no berço da miséria brasileira. Um dos traços mais marcantes do livro, que Andálio Dantas trata com leviandade no prefácio da obra, é a fome, tratada por ele como “enfado-

na”, pela sua repetição ao longo dos volumes da narrativa de Carolina sobre a sua vida.

O compilado dos vinte volumes escritos por Carolina Maria transformou-se em livro, lançado no ano de 1960, sob o título *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, que se esgotou em incríveis três dias, com uma média de dez mil livros vendidos por dia (OLIVEIRA, 2018). O tema chocante, a linguagem direta e sincera, a realidade exposta por quem a vivia na pele tornaram o livro um sucesso, indicativo do fascínio de parte da população brasileira pela miséria. Porém, o choque inicial logo dá espaço ao esquecimento, de forma muito semelhante a como é tratada a pobreza e quem a sofre. Maria Carolina de Jesus morre em 1977, em relativo esquecimento, como nos indica matéria do *Jornal El País* (OLIVEIRA, 2018). E é justamente para evitar o esquecimento sobre o que é, em realidade, a desigualdade social e a sua relação com o passado escravocrata, que pretendemos o uso dessa obra literária no ensino de história.

Em trecho localizado na página 27 da obra *Quarto de despejo* (JESUS, 2014), Carolina de Jesus nos escancara, de forma muito clara, o que é a miséria para quem a vive e, de forma brilhante, a liga ao passado de escravidão sofrido por seus antepassados, e revivido por ela durante os anos finais da década de 50. Consideramos impossível uma descrição da passagem, já que acreditamos que qualquer tentativa de sintetização da mesma incorreria em erro, por deixar toda a sensibilidade da escritora de fora do relato. Dessa forma, reproduzimos o depoimento de Maria de Jesus referente ao dia Abolição da Escravatura, em 13 de maio de 1958:

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos [...] Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: – Viva a mamãe! A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o habito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim: – “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um



pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.” ...Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual a fome! (JESUS, 2014, p. 27)

O trecho citado apresenta-se, para nós, como um exemplo ideal para a utilização da literatura como forma de ensinar pela sensibilidade, colocando o leitor na posição de fragilidade do outro, como proposta por Compagnon (2009). O excerto, retirado da obra de Maria de Jesus, é exemplar no sentido de darmos rosto, cor e nome ao conceito de desigualdade social que, quando tomado em uma perspectiva macrológica e superficial, apresenta-se como dados frios. Não retirando o peso e importância de uma análise estrutural e abrangente de um fenômeno como a desigualdade social, acreditamos que a sua apresentação como dados em sala de aula não traz a comoção e a sensibilidade necessárias ao abordarmos esse assunto. Já que, como escancarado por Maria de Jesus, a desigualdade não é somente o “ganhar menos” que o outro, estar sujeito a trabalhos menos intelectuais que o outro, morar em locais mais pobres que o outro.

A desigualdade social é a perpetuação do estigma que carrega o povo negro desde a sua escravização e que, pela ausência de políticas públicas, perpetua-se até os dias atuais (HALLAL, 2020). Como apontado por Maria de Jesus, a desigualdade social é a data simbólica da Abolição da Escravidão, ao mesmo tempo em que a autora e seus filhos sentiam fome e nada tinham para comer, apesar do esforço da mãe em batalhar, diariamente, para alimentar seus filhos. A desigualdade social é o desânimo e desalento de Maria Carolina que, ao ser saudada pelos filhos por conseguir comida, não se sente feliz, pois a manifestação a agrada, mas a vida dura retirou-lhe o hábito de sorrir. A desigualdade social é a reprise do espetáculo de Vera, filha de Maria: o choro inquietante da criança faminta, repetido todo dia, frente a mãe que nada tem a lhe dar para comer. E, principalmente, a desigualdade social é ter a primeira refeição não após acordar, mas às nove horas da noite.

A obra *Quarto de despejo*, apesar de tratar de uma realidade passada há

mais de meio século, não recai em anacronismo histórico durante sua apresentação hoje, devido que, desde 2018, o Brasil retornou ao Mapa da Fome, do qual havia saído somente em 2014 (SARAIVA; VILLAS BOAS, 2020). E pela urgência do momento em que vivemos, é que as palavras de Maria de Jesus se tornam importantes para darmos o sentido da experiência histórica da desigualdade social e o seu ensino em uma proposta empática. Dado que, com o relato da autora, o estudante vê o corpo, o ser humano, a emoção, a miséria e o sofrimento de forma mais detida, se colocando no lugar de Carolina e seus filhos, ao invés de uma narrativa historiográfica enquadrada em um discurso científico. Diversamente de uma desigualdade social extra-humana, que se eleva acima dos sujeitos históricos, a vida e a obra de Maria de Jesus trazem a desigualdade para a pele: para o choro da criança, a depressão e o desespero da mãe, a incerteza do amanhã e a certeza do prato vazio.

A utilização da obra perpassa o contraste sensível da narrativa literária e a vida do estudante, de forma a colocar este último no lugar de Maria e seus filhos, na Favela do Canindé da década de 50. Através da imersão do educando na sensível dinâmica da narrativa da fome de Maria de Jesus, acreditamos ser possível o aprendizado nu e cru da realidade humana que perpassa a desigualdade social. Acreditamos que a utilização dessa obra deve passar pela confrontação do próprio cotidiano do aluno com a realidade narrada por Carolina de Jesus. O *Quarto de despejo* deve servir para incomodar, desalojar, instigar e afrontar as concepções de realidade histórica que o estudante, que vive em outra realidade histórica mais abastada que a de Carolina e seus filhos, tem; deve servir, como já apontado no texto, para demonstrar que esse passado de fome ainda é parte de nosso presente, mesmo após mais de meio século de “progresso”. Ao reviver a miséria no Canindé do final dos anos 50, pretende-se que o passado atue como reflexão na realidade presente desse aluno, instigando-o princípios humanistas que possibilitem o pensar e o localizar-se criticamente, promovendo a sua inserção na vida em sociedade, pela empatia com o outro, e na urgência da luta por igualdade social em nosso país, que passa pela cobrança de elaboração e aplicação de políticas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, como procuramos demonstrar no desenvolvimento deste artigo, pode contribuir ao ensino de história, dado que ela contribuiria por colocar em perspectiva o sujeito histórico, muito distante de práticas curriculares como as da BNCC. Mesclando-se com a análise macrológica das estruturas, instituições, governos e sociedades, a obra literária daria a profundidade e os detalhes necessários ao reconhecimento da realidade onde ela atinge as pessoas e seus corpos. E, ao retomarmos Popkewitz (1997), na sua afirmação de que o currículo não somente ensina conteúdos, mas também fabrica formas de pensar, sentir e investigar, acreditamos ser positiva a análise proporcionada pela literatura. Já que, como exemplificado nos dois documentos analisados, a leitura de Machado de Assis realizada por Chalhoub e a obra de Carolina Maria de Jesus, a análise estruturalista e macrológica parece distanciar a história da realidade concreta em que aconteceu, insensibilizando o estudante na sua relação de alteridade com o outro. Dado isso, acreditamos que a proximidade e sensibilidade trazida pela literatura proporcionaria a formação de uma consciência sensível, atenta e combativa em relação às desigualdades sociais.

A literatura contribui ao ensino de história porque ela é uma forma distinta de pensar os seres, os mundos e as realidades individuais e coletivas, e tão relevante quanto a ciência (COMPAGNON, 2009). Além de ser uma experiência de alteridade pela leitura, posto que, ao lermos literatura, as angústias, pensamentos, vivências, alegrias e tristezas dos personagens são nossos momentaneamente (COMPAGNON, 2009). A obra literária, portanto, aproxima pela leitura, pelo enredo e pelos personagens, ao mesmo tempo em que nos abala, mexe conosco, com nossas emoções e sentimentos:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. Segundo a bela expressão de Hermann Broch lembrada por Kundera, “a única moral do romance é o conhecimento; o romance que não descobre nenhuma parcela até então desconhecida da existência é imoral”. A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má-fé.

Constitutivamente oposicional ou paradoxal – protestante como o protervus da velha escolástica, reacionária no bom sentido –, ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (COMPAGNON, 2009, p. 50-51)

Por fim, Compagnon (2009) nos chama atenção para que a literatura é uma professora: especializada na empatia, que nos ensina como melhor sentir; e como nossos sentidos não possuem limites, sempre existirão novas formas de sentir, e através disso pensar, a nós mesmos e aos outros, através da obra literária. Assim, a pertinência da literatura para a vida

se confunde com o problema da literatura para a história ou, em linhas mais gerais, para o próprio conhecimento. Compagnon defende que a literatura deve ser estudada por sua capacidade de preservar e transmitir a experiência de outros – distantes no espaço e tempo, em valores ou em condições de vida –, tornando-nos, portanto, sensíveis à alteridade de modo geral. Ou seja, ela permite um determinado tipo de conhecimento e compreensão que se dá por meio da empatia. (FATINATO, 2019, p. 7)

Em suma, como proposto neste artigo, a literatura, tanto na leitura de Chalhoub (2003) sobre Machado de Assis quanto em Jesus (2014), foi responsável por novos vislumbres à historiografia, sobre temas imprescindíveis no ensino e no currículo escolar de história. No caso de Chalhoub (2003), os escritos machadianos derrubam a tese de hegemonia plena do paternalismo, assim como desnuda outras formas de resistência, subjetivas e quase imperceptíveis, frente à escravidão. Enquanto que em Jesus (2014), a literatura nos chama a sentir na pele, no estômago e no âmagos o que é a desigualdade social. De maneira geral, em ambos os textos estudados, a literatura foi responsável pela renovação do conhecimento que possuímos do passado, através da revivificação dos sujeitos históricos escondidos pelos termos e conceitos macro-lógicos de escravidão e desigualdade social.

Assim, em conjunto com Trennepohl (2020), pretendemos através da literatura um ensino de história que introduza o corpo e revivifique a potencia-

lidade do ensino de história para a emancipação humana, ao tocar nas emoções e mentalidade dos estudantes. Para que possamos construir uma sociedade amparada em um pensamento histórico que preze pela pluralidade, respeito ao próximo e igualdade construída coletivamente. Através de uma educação e formação históricas sensíveis e próximas às dores e realidades dos outros, e que incomodem e desalojem as concepções de realidade e mundo dos estudantes, no movimento, proposto por Albuquerque Jr. (2013), de utilização da história, do passado, para incomodarmos o presente.

E como último fôlego deste artigo, procurando desconcertar como a literatura e, ao contrário de um texto acadêmico tradicional, deixar as questões em aberto, indagamos ao leitor: em prol da visão objetiva, macrológica e estrutural, quantas Carolinas deixamos de fora do ensino, texto, discurso, escrita e pesquisa historiográfica ao tratarmos de temas tão sensíveis como a desigualdade social, a escravidão e o racismo? E quanto um ensino histórico atento aos seus aspectos literários, imaginativos, emocionais e sensíveis pode contribuir para a revivificação do campo histórico? E se em alguma medida são os historiadores que criam o passado, não seria a escrita e o ensino de boas histórias, que dialoguem com as diversas realidades, uma saída para a perda de espaço das ciências humanas no currículo e a pouca valorização do ensino de história?

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: EDUSC, 2007.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *O Tecelão dos Tempos: novos ensaios de teoria da História*. São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Tema, meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante da literatura. *Linguagens – Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 17, n. 2, p. 17-41, jul./dez. 2013.
- AZEVEDO, Cislaine Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. *Roteiro*, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 05 fev. 2021.
- CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- FATINATO, Manuela. O texto literário para além da representação. In: *Anais do encontro internacional e XVIII encontro de história da ANPUH – Rio: História e Parcerias*. Rio de Janeiro, RJ: ANPUH, 2019.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. *Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções de tempo histórico: leituras e indagações*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas et al. Ensinar história [entre]laçando futuros. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-20, 2020.
- HALLAL, Mariana. Brancos continuam recebendo 50% a mais do que negros no Brasil. *Estadão*, São Paulo, 20 de jul. de 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/07/20/abismo-economico-entre-brancos-e-negros-persiste.htm>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: Conceitos, Práticas e Propostas*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEITE, Miriam Moreira. *O Ensino da História: no Primário e no Ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MEIRELES, Marinélma Costa; SILVA, Giovani José da. Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, Maceió, ano VIII, n. 15, jul. 2017.
- OLIVEIRA, André de. A vida de Carolina de Jesus além da favela do Canindé, seu quarto de despejo. *El País*, São Paulo, 18 mar. de 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/14/cultura/1521065374\\_369396.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/14/cultura/1521065374_369396.html). Acesso em: 01 de jan. de 2021.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional – uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SARAIVA, Alessandra; VILLAS BOAS, Bruno. IBGE confirma que país voltou ao Mapa da Fome em 2018, diz pesquisador. *Valor Econômico*, Rio de Janeiro, 17 de set. de 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/09/17/ibge-confirma-que-pas-voltou-ao-mapa-da-fome-em-2018-diz-pesquisador.ghtml>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

TRENNEPOHL, Vera Lúcia. A consciência histórica como potencial para a leitura do mundo. *História e Ensino*, Londrina, v. 26, n. 1, p. 37-55, jan./jun. 2020.

WHITE, Hayden. *Meta-História: a imaginação do século XIX*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

WHITE, Hayden, *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

## NOTAS

<sup>1</sup> O corpo é entendido por nós como a necessidade de elucidação da presença propriamente humana na história, no sentido de que a historiografia, ao tratar dos eventos históricos, está tratando, antes de tudo, de seres humanos reais que sofrem, em suas vidas, as consequências e reflexos das transformações históricas. Nesse sentido, quando nos referimos ao “corpo” na historiografia, estamos nos remetendo aos elementos marcantes, emocionais, traumáticos e subjetivos, como os medos, angústias e ansiedades que permeiam os sujeitos que se veem enredados nos conflitos, transformações e turbilhões que formam a história. O uso da expressão corpo, portanto, denota a urgência de abordarmos as sensibilidades humanas, e como elas são afetadas, nos processos históricos. Buscando, assim, evitarmos um ensino de história “desumanizado”.

<sup>2</sup> É importante ressaltarmos que embora tenhamos a publicação da BNCC, o debate sobre a mesma continua aberto entre professores e pesquisadores da área, dado as diversas críticas à proposta de currículo veiculada pela BNCC, e por essa proposta não refletir os debates e discussões da área do ensino de história. Para mais, ver o artigo “Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos” (MEIRELES; SILVA, 2017).

